

## Conformación de la identidad profesional de la asistente educativa: entre los cuidados y la educación de la primera infancia

Alicia Cabrera Olguin<sup>1</sup>

Comisión Nacional para la Mejora Continua  
de la Educación- MEJOREDU

### Artículo científico

Material original para su primera publicación en el Journal de Ciencias Sociales, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo.

Recepción: 22-11-2020

Aceptación en espera de asignación de número: 27-10-2021



**Resumen:** Los cuidados externalizados de la primera infancia se consideran muy importantes debido a la naturaleza de la actividad y requiere de profesionales capacitados para atender el desarrollo integral de la infancia. En México, las asistentes educativas son una de las figuras que se encargan de ello en la heterogeneidad de Centros de Atención Infantil (CAI) y guarderías. Pocos estudios existen de asistentes educativas, aun cuando desempeñan un papel importante en la corresponsabilidad de educar, criar y asistir a la primera infancia. Por esta razón se indagó acerca de la naturaleza de su preparación que se caracteriza por ser de corta duración, cargada de contenidos y al margen del sistema educativo. El objetivo del estudio versa en conocer la conformación de la identidad profesional de las asistentes educativas a partir de las herramientas que reciben en una de las instituciones oficiales de capacitación y certificación laboral: los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI). El presente documento da cuenta de los resultados de la primera y segunda fase de investigación con el uso de la observación participante y la entrevista semiestructurada en un CECATI de la Ciudad de México: se describen las transiciones identificadas en las estudiantes desde el momento en que comienzan su trayecto formativo. Transiciones complejas debido al choque que existe entre sus saberes y el conocimiento sistematizado que requieren para enfrentar la educación y los cuidados de la primera infancia. La investigación completa integrada en la tesis doctoral, de corte cualitativo, incluyó entrevistas en profundidad a estudiantes de otro CECATI y egresadas que se encuentran laborando. La información se analizó con los referentes teóricos de las

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)/Cinvestav; Maestra en Educación por la Universidad de las Américas; Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Actualmente labora en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación como Subdirectora de Educación Secundaria y de Adultos. Correo electrónico: alicabrera22@gmail.com

transiciones identitarias profesionales (Balleux y Gagnon, 2011; Gagnon et al. 2012; Gagnon, 2013, Perez Roux, 2012).

**Palabras clave:** asistentes educativas; educación de la primera infancia; cuidados externalizados; identidad.

### **Conforming the educational assistant's professional identity: between early childhood care and education**

**Abstract:** Outsourced early childhood care is considered very important due to the nature of the activity; it requires trained professionals to attend to the integral development of childhood. In Mexico, educational assistants are one of the figures in charge of this in the heterogeneity of Child Care Centers (CAI) and day care centers. Few studies exist of educational assistants, even though they play an important role in the stewardship of educating, raising, and assisting early childhood. For this reason, the nature of its preparation was investigated, which is characterized by being of short duration, loaded with content and outside the educational system. The objective of the study is to know the transitions in the conformation of the professional identity of the educational assistants based on the beliefs they have about early childhood care and education, upon admission and during their training in one of the official institutions training and labor certification: the Training Centers for Industrial Work (CECATI). This document gives an account of the results of the first phase of research with the use of participant observation and the semi-structured interview in a CECATI in Mexico City: the transitions identified in the students from the moment they begin their journey are described. formative. Complex transitions due to the clash that exists between their knowledge and the systematized knowledge they require to face early childhood care. The complete investigation integrated into the doctoral thesis, of a qualitative nature, included in-depth interviews with students from another CECATI and graduates who are working. The information was analyzed with the theoretical referents of professional identity transitions (Balleux and Gagnon, 2011; Gagnon et al. 2012; Gagnon, 2013, Perez Roux, 2012).

**Keywords:** education assistant; early childhood education; outsourced care; identity.

## 1. Introducción

La asistente educativa<sup>2</sup> como figura laboral corresponsable en el cuidado externalizado de la primera infancia, es considerada en el organigrama oficial de los CENDIs<sup>3</sup> de la Ciudad de México (CDMX) regulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), *personal auxiliar de las educadoras y las puericultistas*, quienes son las responsables titulares de los grupos de niñas y niños (NN) que se dividen en lactantes, maternas y preescolares.

Para educar a la primera infancia, las educadoras deben contar con licenciatura y las puericultistas con bachillerato y carrera técnica en puericultura. A diferencia de ello, las asistentes educativas se capacitan en 650 horas -distribuidas en tres cursos- incluido el tiempo de prácticas (80%) en centros de atención infantil (CAI). Al término, se otorga la certificación oficial válida para el mercado laboral<sup>4</sup>. Los requisitos de inscripción al CECATI son: tener 15 años o más, leer y escribir y pagar los derechos de cada curso.

Los programas de estudio de la especialidad apuntan al desarrollo de las siguientes competencias laborales: atienda el desarrollo integral de NN mediante el diseño de planes de trabajo con métodos y técnicas de enseñanza acordes a las características del desarrollo infantil y los programas oficiales vigentes de educación inicial y preescolar; desarrolle hábitos de higiene y apariencia personal; sea capaz de identificar actividades fundamentales de protección civil; supervisa el consumo de alimentos; atienda y oriente necesidades básicas de NN (Dirección General de Capacitación y Formación para el Trabajo [DGCFT] 2010).

Las competencias enunciadas implican mayor responsabilidad, profundidad y tiempo a lo asignado en cada curso, las docentes capacitadoras aseguran que son muchos contenidos, pero por la naturaleza de la actividad, procuran que el temario se aborde en su totalidad. Se percibe la complejidad para su consolidación porque las estudiantes tienen diversas trayectorias y la dispersión de edades va de los 15 a los 49 años. Lo cuestionable

---

<sup>2</sup> El perfil laboral de la asistente educativa está poco definido, el esquema oficial la ubica como subordinada. En organigramas de instituciones dedicadas al cuidado infantil, es impreciso por la cantidad de funciones, obligaciones y condiciones que se relacionan con la diversidad de servicios.

<sup>3</sup> El surgimiento histórico de la educación inicial y preescolar en México se relaciona con la incorporación de la mujer al mercado laboral (Montaño Sánchez, 2015); se trata de niveles poco regulados y sin límites claros. Derivó en el establecimiento de diversidad y heterogeneidad de servicios: las principales denominaciones son escuelas elementales, de párvulos, Amigas, *Kindergärten* y jardines de niños (García Serrano, 2016). Entre algunos tipos de Centros y Estancias Infantiles, se encuentran los de carácter oficial que ofrecen la educación preescolar y son designados como kínder y Preescolar atendiendo a la población infantil que va de los tres a los seis años, edad en la que ingresan a la educación primaria. Los niños que tienen entre 45 días de nacidos y tres años, son atendidos en estancias paraestatales, subrogadas, comunitarias y particulares, cabe mencionar que son algunas de las denominaciones actuales que están oficialmente reconocidas.

<sup>4</sup> NCASS007.01 Norma Técnica de Competencia Laboral para evaluación y certificación de personas que se dediquen a la atención y cuidado de NN en CAI. Describe el nivel de competencia y los criterios de evaluación: desempeños, productos, conocimientos, actitudes/valores/hábitos. Su vigencia es por 7 años (CONOCER, 2007 [InfNTCL \(e-hidalgo.gob.mx\)](http://InfNTCL(e-hidalgo.gob.mx))).

es que el perfil de puesto indica un rol subalterno y el programa ambiciona una formación que considera más funciones.

Las implicaciones del trabajo de cuidados de la primera infancia, la limitada literatura referente a las asistentes educativas<sup>5</sup> que se capacitan en los CECATI, los muy reducidos requisitos de ingreso a la especialidad y la alta expectativa de adquisición de gran cantidad de conocimientos y habilidades en un lapso tan corto, generaron el objetivo de la investigación que reside en conocer cómo se conforma la identidad profesional de las asistentes educativas desde que ingresan a la capacitación, que transcurre entre transiciones profesionales que se relacionan con el impacto que ejerce el aprendizaje del conocimiento sistematizado de una labor socialmente muy útil y desvalorada. Los ejes de análisis para el artículo fueron los siguientes:

1. La conceptualización del trabajo de cuidados externalizados de la primera infancia.
2. El planteamiento de debates sobre los cuidados externalizados de la primera infancia.
3. Los conceptos teóricos de identidad y transiciones se utilizaron para las categorías de análisis y su triangulación con el referente empírico:
  - a) De ser personas diversas, dedicadas a cualquier actividad (ama de casa, madre de familia, empleada, estudiante, etc.) a ser estudiantes de asistencia educativa del CECATI.
  - b) De ser personas con saberes legos acerca del cuidado de NN al interior del hogar a ser estudiantes de la especialidad y posteriormente asistentes educativas con el conocimiento competente de cuidados, asistencia y educación que se exige en el mercado laboral.
  - c) De ser estudiantes con expectativas de condiciones laborales e identitarias profesionales a insertarse en el mercado laboral como asistente educativa. Esta tercera transición únicamente se abordó desde las nociones laborales ideales percibidas por las estudiantes durante la observación participante y las entrevistas.

## 2. Antecedentes

En la última década del siglo XX los organismos internacionales pusieron especial atención a la cobertura de la educación básica, el documento emanado de la cumbre de Jomtiem “constituye un excelente pretexto para reflexionar sobre los dilemas y desafíos que enfrenta la educación” (De Ibarrola, 2014, p. 24). En México, se realizaron reformas

---

<sup>5</sup> Existen estudios acerca de la formación docente en educación inicial que destacan al tipo de personal que se encuentra trabajando con la primera infancia, los resultados arrojan que no hay asistentes educativas de CECATI o ICAT como se llaman algunas entidades de México, véase la investigación de Gutiérrez Duarte y Ruiz León (2018).

educativas para la educación básica, en el año 2002 se pronuncia la obligatoriedad de la educación preescolar (3 a 6 años) y en 2019 la educación inicial (45 días a 2 años 11 meses), sin embargo, dos décadas después, las cifras de cobertura en el ciclo escolar 2017-2018 presentadas en el informe oficial 2019 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), indican que se está lejos de alcanzar la meta, el 71.7% de NN preescolares están atendidos, significan 4,765,581 de un total de 6,647,805 infantes.

Por otro lado, la educación inicial ha tenido avances y operación menos regulados desde sus inicios. En sus antecedentes se encuentra una atención desarticulada en diversos programas de atención a la infancia, hacia el año 2011, una propuesta curricular para la Educación Inicial en México contempla el Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil (PFETyDI) y se difunde el Modelo de Atención con Enfoque Integral a la Educación Inicial (MAEIEI). Los datos muestran que de 8.7 millones de NN de cero a tres años en 2019 sólo estaban matriculados en educación inicial 95,766 de NN, que representa el 1.1% del total (Martínez Vargas, s/f).

Diversos programas sucedieron al de fortalecimiento, tales como el Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia (MAEPI) que fue un programa regional de la Ciudad de México en el 2017. En la actualidad la Estrategia Nacional para la Primera Infancia (ENAPI) establece cinco medidas para el logro de los objetivos planteados: (1) inversión y diseño de estrategias intersectoriales; (2) enriquecimiento de prácticas de crianza en el espacio doméstico; (3) fortalecimiento y optimización de los recursos existentes; (4) rendición de cuentas y (5) corrección e innovación (SEP, 2019, p. 9).

### 3. Estado del arte

La búsqueda de investigaciones acerca de la identidad de las asistentes educativas se realizó en español, francés e inglés, los resultados fueron limitados, se amplió la búsqueda a profesionales de la primera infancia y se encontró que diversos autores sostienen la importancia de los programas de formación de quienes laboran como técnicos en los cuidados externalizados.

Se amplió el espectro al personal que atiende a la primera infancia: auxiliares, asistentes, puericultistas, nanas, niñeras y otras denominaciones, sin embargo, los documentos eran más de índole histórica o pedagógica. No se encontró algo que se relacionara con las identidades de las asistentes educativas y su adquisición, conformación o construcción.

Otro de los referentes fue la búsqueda de programas exitosos que aplica Finlandia y programas innovadores para el desarrollo del pensamiento científico y creativo de NN (Institut

de la statistique, 2017; Robert, 2009; Quiroga Lobos et al. 2014; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015; Valdiviezo Gainza, 2011; García Huidobro, 2006 y Didonet, 2007)

Los estudios relacionados con figuras semejantes a la asistente educativa proporcionaron información sobre su rol laboral, un rasgo determinante fue la subordinación. En varios países reciben el nombre de institutriz (Lesur, 2008); otro de los estudios abordó el análisis de las corrientes teóricas de la economía feminista (Morel, 2007), así mismo, el nivel preescolar en Quebec recibe el nombre de maternal y únicamente se cursa el tercer grado, en este documento Myre-Bisaillon y Chalifax (2013) realizaron un proyecto de investigación en 22 escuelas con la finalidad de conocer la adquisición de la lectura y la escritura.

Algunas investigaciones como el caso de las futuras educadoras en guarderías y las formas de comunicación con los padres de familia es un estudio abordado por Cantin (2010), Larivée y Terrisse (2006), Mieles-Barrera et al. (2009) y Sánchez et al. (1999) realizan estudios diversos del uso de las tecnologías por parte del personal que atiende a la primera infancia, detección de necesidades de formación y la formación por competencias, tienen cierto acercamiento al tema, pero desde otras figuras.

Recientemente se han multiplicado los textos académicos de la primera infancia y de instituciones formadoras de docentes de primera infancia. Las investigaciones aportaron diversas perspectivas respecto al cuidado de NN y del personal que resulta tener una calificación mínima obtenida en forma simultánea durante el bachillerato. Coinciden en que se trata del género femenino quien se encarga de esta labor subordinada. Ninguna de las investigaciones aborda la formación de la identidad de asistente educativa y tampoco se aprecia la mirada del enfoque de las transiciones profesionales.

## **4. Desarrollo**

### **4.1. El cuidado y la educación de la primera infancia**

El cuidado y la educación de la primera infancia constituyen un conjunto de actividades, prácticas, recursos y relaciones que se estructuran para que NN en su futuro se inserten en la vida social. Se consideran prácticas inseparables e involucran disponibilidad de recursos materiales, simbólicos, afectivos, económicos y morales dentro y fuera del ámbito doméstico (Santillán, 2009). Requieren de la consideración de distintos factores (nutricionales, emocionales, genéticos, ambientales) que permitan el adecuado desarrollo de NN.

En las décadas recientes, cambios trascendentales en la vida de las familias mexicanas tales como la inserción cada vez mayor de la mujer al mercado de trabajo, las reconstituciones familiares y la falta de conciliación entre un empleo formal y la vida cotidiana,

detonaron la exigencia de externalizar los cuidados de la primera infancia. Estos cuidados son el conjunto de prácticas de crianza que realizan personas ajenas a la familia, en esta transferencia, los principales rasgos son la relacionalidad y los vínculos de afecto y apego que se desarrollan entre los cuidadores y las personas cuidadas (NN) durante un segmento temporal importante de la jornada cotidiana (Girardo, 2014; Robledo Martin et al. 2017).

La noción moderna de infancia, en la que los niños son considerados como objeto de protección, de juegos y de aprendizaje, se concibe desde el siglo XVI (Pedraza Gómez, 2007). Entre las disciplinas que han explicado a la primera infancia y las bases para su atención se encuentra la pediatría, que se ha popularizado los saberes científicos del cuidado de la salud, el crecimiento y desarrollo físico, y las reglas de higiene infantil, en tanto la puericultura, como proyecto pedagógico de difusión se ha encaminado a la aplicación de cuidados racionales y científicos (Colangelo, 2008).

Los aportes de la psicología permitieron entender los procesos del desarrollo cognoscitivo; la pedagogía construyó la visión y formulación de esquemas teóricos de atención educativa de NN acorde a los esquemas de la sociedad en la que se desarrolla (Marchesi et al. 1992; Chateau, 1956/2014; Castorina et al. 2012). Se ha comprobado que una adecuada intervención educativa en esta etapa de la vida permite en mayor proporción el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emocionales (Del Río, 2014; Fujimoto, 2011; Ramírez, 2011).

Los cuidados externalizados de la primera infancia deben ser realizados por personal formado, capacitado y actualizado, que cuente con condiciones laborales estables. La realidad en los CAI, indica que se trata de una actividad realizada por mujeres que, preparadas o no, enfrentan el reto que implica el delicado nivel de responsabilidad y alta expectativa de las prácticas del cuidado, la educación y la crianza, repercutiendo en el desarrollo de los niños; y todo ello a cambio de una precaria remuneración que se acompaña del bajo reconocimiento social.

Se han dictado políticas públicas para que la primera infancia sea atendida acorde al enfoque de derechos. Varios son los debates derivados, el primero de ellos tiene que ver con las obligaciones que tienen la familia y el Estado en torno a los cuidados. En México, históricamente, el Estado ha fungido como guardián en este cumplimiento; en primera instancia se constituyeron guarderías que respondieran al derecho de las madres trabajadoras en la conciliación del trabajo remunerado y los cuidados de sus hijos. Se enfatiza la responsabilidad de las familias.

El segundo debate se relaciona con los límites de la función asistencial y educativa de los cuidados. Históricamente se ha tratado a NN en la atención asistencial de necesidades básicas de desarrollo; en los últimos estudios, se enfatiza la atención integral que incluya



ambas funciones. Pocos son los CAI que tienen la estructura y servicios de los CENDI, en donde tienen un equipo completo de profesionales: educadoras, puericultistas, asistentes educativas, trabajadoras sociales, médicos, enfermeras, nutriólogos, pedagogos, psicólogos, entre otros, se encargan del cuidado, asistencia y educación de NN desde el nacimiento a los seis años.

El tercer debate, refiere a la escolaridad y capacitación requerida para el personal dedicado a la externalización de los cuidados de la primera infancia. Acorde a los datos analizados por el INEE se encontró personal frente a grupo de preescolar con escolaridad de bachillerato y licenciatura, en educación inicial al frente de titulares de grupos de lactantes y de maternal, que no concluyeron la secundaria y solo en algunos casos son asistentes educativas (INEE, 2006). Derivado de este tercer debate es que interesa analizar el perfil profesional requerido para atender a la primera infancia.

Los centros que atienden a la primera infancia responden a diversas modalidades de servicios, que es posible agrupar, sin agotar las modalidades existentes en cuatro tipos: públicos, privados, comunitarios y subrogados (Montaño Sánchez, 2015). Acorde a los resultados de la entrevista, las estudiantes tienen claro que a su egreso no pueden trabajar en CENDIs o preescolares oficiales<sup>6</sup> la escolaridad de licenciatura en educación preescolar o disciplina afín.

Aunado a ello, las funciones que desempeñan en los centros en que son contratadas rebasan su nivel de preparación y no cuentan con equipos multidisciplinarios, solicitan asistentes educativas como titulares en los grupos, situación que les exige mayores retos tanto a nivel personal como profesional, en este sentido Myers (2019) afirma que se explota mano de obra de mujeres y que muchas están mal pagadas.

La importancia de conocer cómo se construye la identidad profesional de las asistentes educativas, desde su ingreso a la formación resulta nodal, este estudio supone que transitan desde la decisión de prepararse para un desempeño laboral específico, a la preparación misma para atender, cuidar y educar a la primera infancia y finalmente a un desempeño laboral en condiciones que no necesariamente cubre sus expectativas.

#### **4.2. Perspectiva teórica: hacia la búsqueda de una identidad profesional**

El concepto de identidad es polisémico, tiene significados psicológicos, morales, sociales y culturales de las personas, incide en su comportamiento; se tiene identidad en contextos determinados por reglas, por pertenencia (de dónde soy y de dónde provengo) y

---

<sup>6</sup> Las escuelas preescolares oficiales ofrecen los tres grados del nivel, aunque ha sido progresiva esta oferta desde su obligatoriedad. Son diversas modalidades que existen, los hay de horario regular y tiempo completo con y sin ingesta. La plantilla está conformada por directora y docentes (educadoras).



por diferencia (exclusión de lo que no soy). La identidad se asume en forma compleja, entre el ser social y el ser individual (Taylor, 1996).

En complemento, Gimenez (2005) considera que se trata como atributo relacional de los actores sociales, es decir, se involucra el reconocimiento recíproco, por ejemplo, se reconocen estudiantes porque existe una docente. Asimismo, atribuye al término de identidad elementos como "(1) la permanencia en el tiempo de un sujeto en acción (2) concebido como una unidad con límites (3) que lo distinguen los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos" (Gimenez, 2005, p. 9). De esta forma se consolida la concepción imbricada entre el ser social y el ser individual.

La construcción de la identidad profesional es un concepto dinámico que se inicia durante la escolarización (García y Sebastián, 2011), las estudiantes aprenden los quehaceres de la asistencia educativa hasta insertarse al mercado laboral. La identidad profesional se adquiere en un proceso individual y colectivo, en el que la subjetividad de las interpretaciones de la profesión, u oficio, las lleva a idealizar características de la figura laboral, las condiciones del mercado de trabajo y las funciones a cubrir (Dubar, 1993; Donnay y Charlier, 2008).

La identidad profesional no aparece de la noche a la mañana, es parte del proceso de formación profesional del individuo y su construcción se fortalece al "acceder a un empleo estable, trabajar un oficio que corresponda a las capacidades adquiridas, reconocerse como competente, beneficiarse de una carrera satisfactoria, adaptarse a los cambios de la empresa, afrontar los períodos de desempleo" (Dubar, 1993, p. 310), que representan etapas del proceso complejo de construcción de la identidad y se convierten en categorías que avalan al individuo como un profesional.

Bolívar et al. (2005) afirman que la identidad profesional se construye con dinámicas y estrategias en y durante el ejercicio de la profesión. Es un proceso encaminado a lograr una imagen de sí, en tanto profesional, conlleva ciertas dinámicas biográficas contextuales y relacionales. La identidad de la asistente educativa se entretiene entre el deber ser que aporta la formación en el CECATI y la realidad vivida hasta ese momento que incluye en casi todos los casos la experiencia de cuidado de niños. Las expectativas del mercado laboral aún son inciertas, lo que las lleva a idealizar tanto las funciones como los espacios de trabajo.

La identidad profesional, es un proceso que se compone de transiciones que no necesariamente son lineales y van apareciendo en forma simultánea a las respuestas que las estudiantes deben dar en el espacio laboral, se complejiza con la diversidad de NN en heterogeneidad de condiciones. Dichas transiciones (Balleux y Gagnon, 2011; Gagnon et al. 2012; Gagnon, 2013, Perez Roux, 2012) las vive la asistente educativa cuando adquiere nuevas competencias y formas de afrontar su quehacer profesional.

En la teoría de las transiciones profesionales, se establece que una identidad profesional transita con mayor facilidad cuando: (a) las herramientas de la pedagogía sistemática reemplazan progresivamente a la pedagogía popular y estructuran la reflexión profesional, y (b) cuando las nuevas concepciones de enseñanza son vividas y aplicadas en diferentes situaciones o acompañadas en sus procesos (Balleux y Gagnon, 2011). Desde esta perspectiva, la transición es un estado intermedio entre dos estados, dos situaciones y se centra en el plan identitario, en la reflexión sobre sus relaciones con el aprendizaje y la formación (Balleux y Pérez-Roux, 2011).

Parte central de esta teoría es el manejo de la dinámica identitaria de la persona en la que la biografía, los recuerdos y las actividades anteriores a la nueva identidad son el elemento motor de la adaptación estructural del cambio en curso. Aunque los obstáculos, las impresiones de adversidad, la edad, los horarios, la conciliación trabajo, familia, estudios, crean tensiones, de manera general se observa una dinámica de transformación y de construcción identitaria cuando existe una anticipación de referencias y de realidades de la nueva profesión; la buena voluntad de comprender y de asumir los nuevos roles, así como el acompañamiento y la proximidad en el nuevo oficio (Balleux y Gagnon, 2011, pp. 20-21).

Los elementos teóricos y científicos del programa de estudios suponen la adquisición de nociones para enfrentar el futuro ejercicio de su profesión. En este período de formación el concepto de transición refiere a los problemas de integración de las estudiantes en una nueva comunidad socio profesional (primera transición) integrada por valores, normas y roles específicos (Balleux y Perez-Roux, 2011), pero que carece de límites claros entre la función asistencial y educativa.

En la segunda transición, la construcción de la identidad profesional de las estudiantes supone que ellas asumen los cuidados como parte inherente de su género en el ámbito doméstico y privado, y que pasan al cuidado de los niños en forma externalizada, lo que significa poner en práctica los conocimientos validados científicamente durante su capacitación.

### **4.3. Metodología de investigación**

La investigación se desarrolla con la metodología cualitativa porque se analizan casos concretos desde su temporalidad contextual y en forma holística, reconoce los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, admite el uso de diversos métodos cualitativos “para encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 2000, p. 7) y sistematiza los procedimientos desarrollados de las necesidades de la investigación (Taylor y Bogdan, 2000; Strauss et al. 2002). El cuadro 1 muestra las fases, técnicas y evidencias recuperadas.

Cuadro 1: Fases de la investigación

<b>FASE DE TÉCNICA INVESTIGACIÓN</b>	<b>DE</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>EVIDENCIA</b>
<b>Fase 1:</b>		Observación participante.	40 horas de registros en diario de campo.
<b>Delimitación</b>			Fotografías. Programa, manuales y lecturas.
<b>Fase 2:</b>		Entrevista semiestructurada	Oficios
<b>Primeras transiciones</b>		Interacciones verbales	51 cuestionarios: estudiantes y docentes. Registro en diario de campo.
<b>Codificación artesanal</b>			
<b>Fase 3:</b>		Entrevistas en profundidad	16 grabaciones de entrevista
<b>3 transiciones</b>		Interacciones verbales	16 transcripciones Registro en diario de campo
<b>Codificación con Atlas Ti</b>			

Fuente: Elaboración propia.

La investigación cualitativa permite acercarse a la realidad social para entender los fenómenos desde experiencias e interacciones con las personas y/o el análisis de los documentos. Flick (2015) asegura que este tipo de investigación se planifica y hay que tomar decisiones en el proceso. En la primera aproximación, se realizó observación participante, acorde a Jaccoud y Mayer (1997) y Paillé y Muchielli (1996), consiste en participar realmente en la vida y actividades de los sujetos observados, según la categoría de edad, sexo o status; se llevó a cabo con la inscripción como alumna al curso “Cuidado de niños preescolares en los Centros de Atención Infantil (CAI)” en un horario de 8:00 a 12:00 horas, se asistió a 10 sesiones (40 de 220 horas) del total; se realizaron las actividades formativas como cualquier estudiante: uso del uniforme (elemento identitario), cabello recogido, uñas cortas; participación en dinámicas, exposiciones y exámenes; simultáneamente se llevó el diario de campo y la toma consentida de fotografías.

La observación participante, al ser un aprendizaje y un dispositivo de trabajo (Jacoud y Mayer, 1997), permitió conocer al CECATI y rasgos de la formación: elementos y recursos,

cómo se organiza, cómo es el programa de estudios y el proceso de evaluación, el papel de las prácticas en la formación, quién imparte la capacitación (formación y experiencia profesional), quiénes son las alumnas, qué espacios laborales o apoyos institucionales se les ofrecen, cómo se trabajan los procesos de formación al interior del aula, cómo son las interacciones con las docentes, entre estudiantes y la relación con el conocimiento.

El curso inició en abril de 2015, con 34 estudiantes, entre ellas, ocho de nuevo ingreso. No es obligatorio realizar los cursos acordes a la etapa de NN. Otro insumo obtenido como observadora participante que requiere tener “la capacidad [...] de ser aceptado por el grupo estudiado” (Martínez, 2007, p. 76) fueron las interacciones verbales, socialización y convivencia con las estudiantes, además del material teórico y práctico de la formación; el escenario (Taylor y Bogdan, 2000) de la investigación resultó ser ideal, la relación con las informantes, facilitó la recogida de datos.

La segunda aproximación empírica fue con la entrevista semiestructurada a estudiantes. El cuestionario tenía tres apartados: el primero para datos sociodemográficos y socioeconómicos, el segundo, para la trayectoria escolar y laboral; y el tercero, para las motivaciones y expectativas de la capacitación<sup>7</sup>.

Se obtuvieron 49 cuestionarios de estudiantes y dos de docentes. Fue posible conocer su perfil educativo, edad y experiencia profesional. La primera docente, con quien se realizó la observación participante, es psicóloga, se ha certificado para la impartición de la especialidad de asistencia educativa, ha trabajado más de 15 años en el CECATI en diversas funciones, inició como administrativa y en forma posterior se integró a la docencia.

La segunda docente, es Licenciada en Educación Preescolar, ha ejercido más de 15 años su profesión en Jardines de Niños oficiales, tenía tres años de haberse integrado al CECATI. Considera muy importante capacitar bien a las estudiantes, “en la práctica requieren de muchos conocimientos y herramientas” (D2ES) que les permitan llevar a cabo la labor educativa de la mejor manera.

La información recopilada se sistematizó en transcripciones, tablas y gráficas, lo que permitió analizar los rasgos sociodemográficos, su incorporación e interpretación en las transiciones ubicadas a partir de las respuestas de las estudiantes, así como el contraste y complemento de las aportaciones teóricas de las transiciones e identidad profesional. Se regresaría a la aplicación de las entrevistas en profundidad, el sismo de 2017 interrumpió las actividades del CECATI, el inmueble quedó dañado.

---

<sup>7</sup> La tesis completa incluye el estudio del desempeño profesional de las egresadas.

## 5. Análisis de resultados y discusión

Los resultados se concentran en dos apartados, en el primero se describen a las estudiantes, en el segundo, a partir de las categorías de análisis que se establecieron con la emergencia de los datos y su triangulación con la teoría de las transiciones profesionales:

En la observación participante se obtuvo información del proceso de formación y capacitación que se vive como estudiante de la especialidad. Se trabajaron las dinámicas grupales, los procedimientos y protocolos necesarios y se obtuvieron los materiales del curso. Las conceptualizaciones que se tienen del trabajo de cuidados externalizados de la primera infancia desde la mirada del programa de capacitación dejaron al descubierto que las asistentes educativas requieren el manejo de diversas teorías del desarrollo humano, de asistencia y de cuidados y de protección civil que deben aprenderse en cada curso que tienen como duración promedio 220 horas.

Uno de los elementos de la identidad se adquiere con las prácticas del grupo, hay que llegar diario con el uniforme, el cabello recogido y con uñas cortas. Con las dinámicas, había patrones a seguir, por ejemplo, al inicio de cada exposición había que presentarse, mostrar que se tenían en forma los requisitos de higiene y limpieza personal y la credencial del plantel. La comunicación entre las estudiantes era de familiaridad, ya se conocían la mayoría y quienes nos integramos, recibimos consejos de las compañeras cercanas para poder ser incluidas. Una de las estrategias de la docente, fue repartirnos en los equipos para recibir información de quienes ya conocían las rutinas de trabajo.

Por otro lado, se obtuvo información de los saberes y creencias de las estudiantes respecto al cuidado y educación de NN mediante relatos breves, participaciones en clase e interacciones verbales:

“Que pensé que sería más complicado, pero como me gusta es más fácil y para poder trabajar de esto en el futuro”. ETP7

Conocer quiénes son las estudiantes que ingresan al CECATI y cómo se realiza el proceso de capacitación de asistente educativo considerando las condiciones de su ingreso, implica distinguir las características sociodemográficas que tienen las estudiantes: edad, estado civil, tipo de actividades a las que se dedican, cantidad de hijos, escolaridad. En el caso de la entrevista, en la *primera sección*, de los datos sociodemográficos se obtuvo que:

La relación que existe entre las labores educativas y de cuidados infantiles externalizados con la feminización se *enfatiza* porque se encontró que tanto docentes capacitadoras (tres) como estudiantes entrevistadas (49) todas son mujeres.

La mayoría de las estudiantes tienen entre 15 y 25 años. Llama la atención la dispersión de edad.

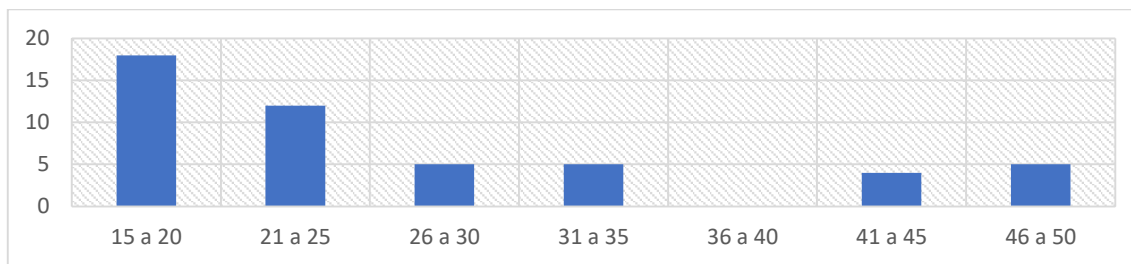


Figura N° 1. Edades de las estudiantes entrevistadas

Fuente: Elaboración propia.

Referente a la escolaridad, se encontró que 18 de las 49 estudiantes cursó el bachillerato, lo que representa el 37%. Significa que rebasan uno de los requisitos de ingreso que consiste en sólo saber leer y escribir. La tabla #2 muestra la escolaridad que tienen las estudiantes.

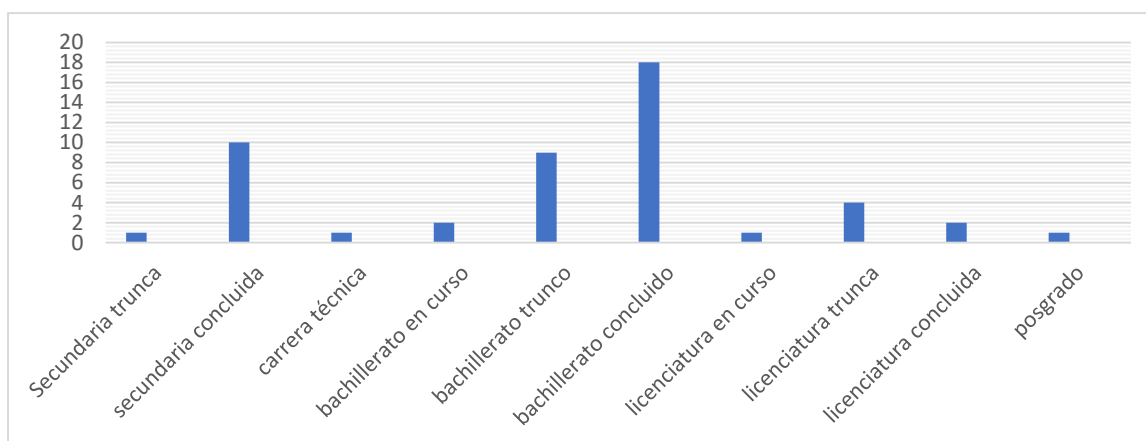


Figura N° 2. Último grado de estudio

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que 23 de las 49 tienen entre uno y tres hijos. Respecto a la vivienda, 24 de las 49 habitan en espacios rentados, 22 en espacios propios y tres en espacios prestados, de ello, independientemente del tipo de adquisición y estado civil.

Para saber acerca de las expectativas que tienen de la especialidad de asistente educativa, se recuperó de la *tercera sección* del instrumento lo siguiente:

- La mayoría estudia para asistente educativa por tres motivos: les gusta la carrera del cuidado de los niños, obtención de empleo o cambiar de empleo y por aprendizaje y superación.

“En primera porque me gustan los niños y en segunda porque es una capacitación muy padre” ETP14

“Me gusta la carrera, tengo facilidad de estar con los bebés, por el horario y por tener una seguridad de trabajo” EP3

- Seleccionan el CECATI por tres razones: económico, enseñan bien y reconocimiento, además porque hay bolsa de trabajo. Otras respuestas aluden a la cercanía.

“Porque es económica la inscripción y es poco el tiempo” ETP 6

“Por la cercanía y bajos costos del curso, por ser una institución oficial” EP8

- Las expectativas al concluir la especialidad se centran en la obtención de un empleo estable, bien remunerado que permita conciliar las actividades domésticas.

“Quiero trabajar en un CENDI o plantel que esté incorporado al gobierno”. ETP8

“Quiero trabajar en la SEP o en el IMSS”. EL8

Llama la atención que la mayoría de las estudiantes tiene la expectativa de encontrar trabajo en algún CENDI o guardería oficial de la SEP, el IMSS y el ISSSTE.

- La mayoría quiere continuar sus estudios (41) en áreas relacionadas (pedagogía, psicología). Otras (tres) dijeron que les gustaría estudiar criminalística.

“Licenciatura para preescolar o pedagogía”. ETP18

“Terminar la carrera de psicología”. EP13

- La percepción de las estudiantes respecto a la forma en que se les imparte el conocimiento y sus propias motivaciones confirma su elección.

“Para conseguir trabajo y cumplir un sueño, de jovencita siempre pensé llegar a ser educadora de niños, hoy se presenta la oportunidad, aquí estoy”. E46años

“Porque me gusta mucho estar con niños, ayudarles en lo que puedo y jugar con ellos”. E17años

- La identidad profesional se forma con las creencias de un oficio poco valorado, que no requiere de mucha preparación por su relación con las actividades de crianza.

“Porque me gustan mucho los niños y me gusta enseñarles, les tengo mucha paciencia y aparte porque estoy embarazada”. ETP2

“Porque me interesa estudiar la carrera y quise aprovechar mi año sabático para ver si en verdad me agradaba la carrera”. EP6

- Enfatizan que serán docentes y que ahora saben más con lo aprendido.

“Me interesa abrirme puertas para encontrar mejores oportunidades como docente.” EP9



“Porque para mí es una etapa en donde formo la mayor parte en la educación desde un lactante hasta preescolar y me gusta mucho como imparten la educación en el CECATI.” ETP9

- El cambio de sus creencias acerca del cuidado de NN por los conocimientos que se adquieren en su formación.

“La verdad que el aprendizaje en esta institución superó mis expectativas, pensé que era una preparación muy básica”. EP11

“Es una carrera muy asistida, muy padre el trabajo con niños, ahora con bebés es muy motivante y aparte descubres la facilidad para manualidades que no sabías que tenías”. EP16

“Que sería muy difícil, pero no, es algo hermoso y mi carrera de planta”. EP4

En la *segunda sección* de la entrevista, se percibió que la experiencia laboral previa respondió a las oportunidades para compatibilizar los empleos de corta duración, se encontró que:

Se encontró que 19 estudiantes trabajaban, estudiaban y atendían labores domésticas, llama la atención que ninguno de los empleos se relaciona con el cuidado de NN: vendedora, policía, maquila, trabajo social, manicurista, psicoterapeuta y cuentapropistas. El resto realiza labores domésticas sin remuneración, lo que incluye el cuidado de familiares (niños y adultos). Sólo tres alumnas han realizado en forma remunerada el cuidado de niños: cursos de verano, asistente educativo y organizadora de eventos infantiles.

Las docentes capacitadoras, coinciden en que no todas las estudiantes tienen la posibilidad de concluir la especialidad, porque no desarrollan en forma suficiente las competencias laborales. Expresaron la importancia de la capacitación para sus estudiantes que son madres de familia, hijas, trabajadoras etc., porque deben salir muy bien preparadas en poco tiempo para que encuentren empleo. Consideran que el programa es extenso y complicado por las características de las estudiantes, sus trayectorias y porque se les dificulta incorporar los nuevos conocimientos del cuidado de los NN.

Estos resultados se contrastaron con la teoría de las transiciones: las categorías de análisis fueron:

- (a) las herramientas de la pedagogía sistemática reemplazan progresivamente los saberes legos del cuidado infantil y estructuran la reflexión profesional,
- (b) cuando las nuevas concepciones del cuidado y la educación de la primera infancia son vividas y aplicadas en diferentes situaciones o acompañadas en sus procesos.

## 6. Discusión de resultados

La relación existente con el conocimiento en la adquisición de nuevas identidades profesionales es fundamental, esta relación mientras más profunda sea y cambie los paradigmas que las estudiantes tienen, permite pasar de una identidad a otra. El primer paso es la toma de decisiones que se da en torno a las tareas que realiza la persona en forma cotidiana y el inicio de un nuevo trayecto, que implica la adquisición de más responsabilidades. La segunda categoría se incluye en la capacitación por el acompañamiento y asesoría en las prácticas.

La **primera transición** percibida ubica a las estudiantes en el espacio de decisiones, cuando ingresan al CECATI. Se distingue el doble juego de la transición profesional: la relación con el conocimiento y la necesidad de capacitarse en aquello que socialmente se aprueba como una extensión de las labores domésticas y de género.

El hecho de que el 100% de estudiantes de la especialidad son mujeres, no es un hallazgo novedoso, históricamente por género y reproducción de modelos, quienes atienden a NN en forma externalizada, son mujeres, “inspirado en el trabajo de las mujeres de hogar, las monjas, las misioneras, las beatas y los espíritus mendicantes” (Bertely, 2008, p. 990). El ingreso a la asistencia educativa, cumple con la idea de capacitarse en algo “ya conocido” y que “cualquier mujer” debe o puede hacer.

La motivación juega un papel central en el transcurso de su trayectoria en la especialidad: “Siempre me han gustado los niños...”. Esta motivación se encuentra cruzada por el contexto y se relaciona con la necesidad de conciliar las labores domésticas, la capacitación y el trabajo remunerado: “me gustan los niños y coincido con horarios de mi hija, así no descuidarla”, “para tener otro empleo aparte del que tengo”; también se visualiza el cumplimiento de metas postergadas “para conseguir trabajo y cumplir un sueño, de jovencita siempre pensé llegar a ser educadora de niños...”.

En la teoría del DBO (Desires, beliefs and opportunities, Hedström, 2006), la persona tiene deseos y creencias que la llevan a decisiones que dependen de oportunidades presentes, en este sentido, las estudiantes, con base en su realidad y la oportunidad, ingresan al CECATI, quedan fuera otras opciones educativas o continuar con sus estudios y que el tipo de funciones para las que se están preparando coincide en algunos rasgos de la formación.

La **segunda transición** pone en relieve la relación con el conocimiento como elemento central, permite que las estudiantes adquieran el andamiaje para resolver las situaciones cotidianas de la labor. La adquisición de las funciones laborales es el eje de los contenidos de la capacitación; los propósitos versan en su aprendizaje sistemático; se trata

de un proceso conflictivo en el que juegan las creencias de las prácticas de crianza de las estudiantes.

Los contenidos de la capacitación, expresados en competencias, son amplios y se dividen en dos ejes articuladores: el primero en el diseño de un plan de trabajo que incluya métodos y técnicas de enseñanza con base en las características del desarrollo infantil y los programas oficiales vigentes. Una de las preguntas resultantes en esta reflexión es ¿cómo lograr que las estudiantes con diversas trayectorias escolares y edades logren en 650 horas adquirir las competencias para atender a la primera infancia?

El segundo eje refiere a las necesidades básicas de NN, implica el conocimiento especializado de infraestructura, primeros auxilios, programas de evacuación y protección. La formación de hábitos de higiene y apariencia personal supone el trabajo sistemático y de corresponsabilidad con las familias de NN, situación que lleva implícitas varias competencias laborales, entre ellas, la comunicación adecuada y puntual con los diversos actores que participan en los cuidados infantiles, finalmente la supervisión o suministro del consumo de los alimentos (DGCFT, 2010).

“Creía que era fácil” es una de las principales afirmaciones que hacen las estudiantes que se incorporaron a la capacitación, contrasta con sus expectativas de convertirse en “Miss” o “Maestra”, aparece una serie de contenidos encaminados a prácticas docentes, pero que limitan a las estudiantes por varias razones: formación y trayectoria escolar.

“Que sería muy difícil” contrasta las expectativas y el enfrentamiento que las estudiantes tienen respecto a la formación y capacitación, dicha afirmación es consistente en las estudiantes que se encuentran en el último de los cursos de capacitación y que realizaron sus prácticas con NN en CAI.

La **tercera transición**, ubicó la expectativa que tienen las estudiantes para insertarse en el mercado laboral, se identificó la necesidad que tienen de insertarse en CAI, CENDIs o guarderías que les permitan tener seguridad y estabilidad laboral; y conciliar el empleo y las actividades domésticas, o un segundo empleo.

“Me gusta la carrera, tengo facilidad de estar con los bebés, por el horario y por tener una seguridad de trabajo” (EP3).

“Porque me gustan los niños y para obtener un empleo” (EP5)

La motivación del trabajo con NN permite a las estudiantes ubicar sus expectativas laborales y profesionales en torno a un quehacer eminentemente delicado por la naturaleza de la función, contrasta con las condiciones de empleo actuales, es decir, inestabilidad y aumento de credencialización contra las expectativas de un empleo estable:

“Quiero trabajar en un CENDI o plantel que esté incorporado al gobierno” (ETP8).

“Quiero trabajar en la SEP o en el IMSS” (EL8).

“Con la ayuda de dios me gustaría trabajar en guarderías o estancias del gobierno, ISSSTE o PEMEX” (EP12).

## 7. Conclusiones

La asistente educativa es una figura que cuida y educa a la primera infancia en el término amplio de la palabra; la creciente demanda de servicios las ha expuesto a laborar en funciones que rebasan su preparación: titulares de los grupos en los CAI que acceden. La capacitación que cursan les proporciona herramientas en forma acelerada, gran cantidad de conocimientos, teorías y lenguaje que tienen que aprender, respecto a planeación, evaluación, etapas de desarrollo, elaboración de materiales didácticos y demás, lo cuestionable es saber el nivel de impacto personal y profesional que existe en la asimilación de estos saberes y su incorporación a la práctica profesional.

Los cuidados externalizados de la primera infancia se constituyen como un quehacer sumamente importante que requiere del equilibrio de cuidar y educar como un conjunto de prácticas, actividades, recursos y relaciones estructurados para proporcionarle una formación integral, debido a que en esta etapa de la vida se desarrollan en mayor proporción las capacidades físicas, intelectuales y emocionales. Se requiere de equipos de profesionales capacitados y bien remunerados que realicen tan delicada labor, por su impacto personal y social a corto, mediano y largo plazo.

La identidad profesional juega un papel muy importante en las motivaciones que tienen las estudiantes, si bien es cierto se construye de manera progresiva en su relación con el conocimiento y la interacción que tienen en los espacios de práctica, se sostiene en creencias acerca de las funciones y condiciones laborales. Se puede pensar que se desarrolla con los deseos de las estudiantes por mantener una imagen que socialmente tenga mayor valoración.

Las transiciones profesionales se suceden una a otra, las estudiantes comentan acerca de la decisión de integrarse a un espacio que las capacite y conforme van estudiando, sostienen la idea de querer aprender más, la idea social de que los cuidados son algo sencillo, cambian en las estudiantes que tienen la esa creencia asentada. Descubren una actividad que consideraban mecánica y natural tienen aspectos muy relevantes y comprenden las explicaciones científicas de áreas del desarrollo de NN que no eran claras.

La tercera transición que se plantea en términos de deseos y expectativas, no se alcanza a reflejar, en las estudiantes persiste la idea de que el trabajo en los centros de atención infantil corresponde a condiciones de estabilidad laboral, situación que sólo ocurre

en los espacios paraestatales y gubernamentales, en los que se exige mayor escolaridad y preparación para su inserción. La aspiración de las estudiantes por acceder a la docencia es cuestionable en virtud de que la capacitación es muy breve respecto a la formación de educadoras, que requieren tener nivel obligatorio de licenciatura para insertarse o continuar en el mercado laboral, tanto en instituciones particulares como de gobierno.

Las docentes capacitadoras expresan su preocupación por cubrir los contenidos de los programas y porque las asistentes puedan enfrentar adecuadamente las demandas del mercado laboral. En este sentido la adquisición de una identidad profesional es un proceso de transiciones que requiere acompañamiento (Balleux y Gagnon, 2011), pero el corto lapso de capacitación es uno de los principales obstáculos para fortalecer esta figura laboral.

Para cerrar, De Ibarrola (2009) consideró que subsiste la creencia en los mexicanos, acerca del papel fundamental que juega la escolaridad en la consecución de mejores trabajos, en los que las condiciones laborales sean adecuadas, por lo que, de esta aseveración, se puede hacer el análisis de la mirada que las estudiantes tienen de la capacitación cursada, por un lado, y la expectativa de continuar con los estudios, por otro. Se constituye como una razón central para concluir la especialidad, que comentario aparte, se distingue por ser una formación que se encuentra al margen del reconocimiento escolarizado, pero que garantiza el acceso al mercado laboral.

### Referencias bibliográficas

- Balleux, A. y Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. En F. Lacourse, S. Martineau y T. Nault (Coord.), *Profession enseignante: Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153-166). Les Éditions CEC.
- Balleux, A. y Perez-Roux, T. (2011). Edito. Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, (11), 5-14. <https://doi.org/10.4000/ree.4910>
- Bertely, M. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. En L. Galván Lafarga y O. López Pérez (Coord.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (pp. 981-997). Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de San Luis.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España

- Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45).  
<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>.
- Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212.
- Castorina, J. A., Carretero, M. y Barreiro, A. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*. Argentina.
- Château, J. (1956/2014). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.
- Colangelo, M. (2008). La constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Posadas: Argentina. <https://www.aacademica.org/000-080/416>
- De Ibarrola, M. (2009). Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo en México. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa? En A. De Alba y R. Glazman. *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 315-369). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Ibarrola, M. (2014). *Una nueva educación para América Latina en el siglo XXI: desafíos, tensiones y dilemas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Del Río, N. (2014). La primera infancia en el sistema educativo latinoamericano. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 14(1), 69-90.
- Didonet, V. (2007). Formación de profesores para la Educación Inicial. *Revista de investigación*, 31(62), 015-040.
- Donnay, J. y Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. (Nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1993). Formation post scolaire et identités sociales et professionnelles, en Fance. En D. C. Laflamme (Dir.), *La formation professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 289-318). Les éditions du CRP.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Fujimoto, G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa? En J. Palacios y E. Castañeda (Coord.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 105-114). Santillana- OEI.

- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement Professionnel: perceptions De formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. En J. Spallanzani y C. Borges (Coord), *Quand le stage en enseignement Déraile. Regards pluriels su réalité trop souvent occulté* (pp. 117-146). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C., Mazalon, É. y Balleux, A. (2012). La professionnalisation des enseignants de Formation professionnelle: l'alternance en formation pour accompagner la transition Entre le métier et l'enseignement du métier. En J. Clénet y P. Maubant (Coord.), *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité* (pp. 167-193). L'Harmattan.
- García, M. R. y Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en *Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente?* *PSYKHE*, 20(1), 29-43.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>
- García-Esteban, F. y Murga-Menoyo, M. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33(1), 121-142.  
<https://doi.org/10.14201/et2015331121142>
- García-Huidobro, J. E. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. *En Foco*, 80, 1-26.
- García Serrano, A. A. (2016). *Representaciones del niño pequeño como sujeto educable: un análisis de las instituciones para su cuidado y enseñanza en la Ciudad de México, 1870-1940*. Tesis. DIE/CINVESTAV.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México, 5-8.  
<https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Gutiérrez Duarte, S. A., y Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 9(17), 33-51. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i17.121](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.121)
- Hedström, P. (2006). Explaining social change: An analytical approach. *Papers: revista de sociología*, (80), 73-95. <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/52766>
- Jaccoud, M. y Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. En D. J. Poupart (Dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249). Gaëtan Morin.



- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Larivée, S. J. y Terrisse, B. (2006). Les compétences professionnelles des éducatrices: le point de vue des intervenantes et des parents. *Interactions*, 9(2).  
<https://bit.ly/35Kfa8a>
- Lesur, É. (2008). De l'espace professionnel à l'espace éducatif: une analyse comparative des pratiques de deux professionnels de la petite enfance. *Pensée plurielle*, (18), 139-159.
- Marchesi, Á., Palacios, J. y Coll, C. (1992). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. I). Psicología evolutiva.
- Martínez Vargas, T. (s/f). Educación inicial. Incorporación a la educación básica y obligatoria. <https://ciep.mx/OUj2>
- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M. y Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y educadores*, 12(1), 43-59.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/758>
- Montaño Sánchez, L. (2015). *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida familiar*. Tesis de Doctorado. DIE/CINVESTAV.
- Morel, S. (2007). Pour une «fertilisation croisée» entre l'institutionnalisme et le féminisme. *Nouvelles Questions Féministes*, 26(2), 12-28.
- Myers, R. (2019). Hacia una política del desarrollo integral temprano: avances, deficiencias y propuestas. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 48-53.
- Myre-Bisaillon, J. y Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 115-143.
- Paillé, P. y Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociale*. Armand Colin.
- Pedraza Gómez, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, (26), 80-90. <https://bit.ly/3HXZZGp>
- Perez-Roux, T. (2012). Comprendre le processus de construction identitaire des Enseignants: la dimension subjective du rapport au métier. En T. Perez-Roux (Dir.), *Construction de la professionnalité et formation des enseignants: activités*

*Savoir et identités professionnelles* (pp. 101-115). Ressources, IUFM des pays de la Loire.

Quiroga-Lobos, M., Arredondo-González, E., Cafena, D. y Merino-Rubilar, C. (2014).

Desarrollo de competencias científicas en las primeras edades: Explora Conicyt de Chile. *Educación y Educadores*, 17(2), 237-253.

<https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.2>

Ramírez, N. (2011). Primera infancia: una agenda pendiente de derechos. En J. Palacios y E. Castañeda (Coord.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 63-71). Santillana, OEI.

Robert, P. (2009). L'éducation en Finlande, les secrets d'une étonnante réussite: «Chaque élève est important». Avril 2006.

Robledo Martin, J., Martín-Crespo Blanco, C., Pedraz, A., Segond Becerra, A. Cabañas Sánchez, F. y Pedraz Marcos, A. (2017). La externalización del cuidado de las personas mayores a mujeres migrantes: quién decide y en qué circunstancias. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 29, 183-196.

[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.29.13](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.13)

Sánchez, E. M., Berrido, M. M., Macías, M. J. C., González, E. V. y Padilla-Carmona, M. T. (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(2), 1.

Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 47-74.

Strauss, A. L., Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.

Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista de investigaciones Filosóficas y Políticas*, 7, 10-19.

Valdiviezo Gaínza, E. (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación*, XX(39), 51-69.

## Otros documentos consultados

Conocer. Norma Técnica de Competencia Laboral. Diario Oficial de la Federación el 24 de octubre de 2007. InfNTCL (e-hidalgo.gob.mx).

Dirección General de Capacitación y Formación para el Trabajo. [DGCFT] (2010). Página Electrónica.

Girardo, C. (2014). *Otras economías otros empleos*. Proyecto SEDU/DIE-CINVESTAV.

Institut de la statistique (2017). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle [EQDEM] (gouv.qc.ca). Página electrónica.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2006). La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006. México, D.F.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México.

Poder Legislativo (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia. Acuerdo Educativo Nacional. México.

### ***Trabajo de campo***

Registro de las 49 encuestas de las alumnas en un cuadro y un informe general.

Entrevista al director (Interacciones verbales durante las visitas al CECATI).

Interacciones verbales con las docentes instructoras.