

Un buen comienzo

*Programa para la educación de las
niñas y los niños de 0 a 3 años*

APRENDIZAJES CLAVE

PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Educación Inicial: Un buen comienzo

*Programa para la educación
de las niñas y los niños de 0 a 3 años*

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Javier Treviño Cantú

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR

Elisa Bonilla Rius

Primera edición, 2017

© Secretaría de Educación Pública, 2017

Argentina 28,

Centro 06020

Ciudad de México

ISBN de la colección: 978-607-97644-4-9

ISBN: 978-607-8558-31-5

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

En los materiales dirigidos a los agentes educativos, las educadoras, las maestras, los maestros, las madres y los padres de familia de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emplea los términos: niño(s), adolescente(s), joven(es), alumno(s), educando(s), aprendiz(es), educadora(s), maestro(s), profesor(es), docente(s) y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

UNA EDUCACIÓN INTEGRAL PARA TODOS

Hoy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. En muchos sentidos, más que una era de cambios, nos encontramos frente a un cambio de era.

En medio de esta incertidumbre, tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para que puedan afrontar el difícil momento histórico que están viviendo y logren realizarse plenamente. Estoy convencido de que el presente y el futuro de México están en los niños y jóvenes. Si logramos darles las herramientas que necesitan para triunfar, nuestro país será más próspero, justo y libre.

Para lograr este objetivo necesitamos una auténtica revolución de la educación. A lo largo del siglo XX, el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional, que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del país. Hoy tenemos que ser más ambiciosos y, además de garantizar el acceso a la educación, asegurar que esta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI. Debemos educar para la libertad y la creatividad.

La Reforma Educativa que impulsó el Presidente Enrique Peña Nieto nos da la oportunidad de hacer este cambio. A partir de ella, hemos podido construir una visión compartida de la educación que necesita el país. Después de amplias consultas y numerosos foros con diversos sectores de la población, en marzo pasado se hizo público el Modelo Educativo. Este contiene un nuevo planteamiento pedagógico, que requiere la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas. En suma, considera los pasos que debemos seguir todos, autoridades, maestros, padres de familia, estudiantes y la sociedad en general, para lograrlo.

Aprendizajes Clave para la educación integral es la concreción del planeamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en la educación básica. Tal como lo marca la Ley General de Educación, se estructura en un Plan y programas de estudio que son resultado del trabajo conjunto entre la SEP y un grupo de maestros y de especialistas muy destacados de nuestro país.

Hacer realidad estos cambios trascendentales será un proceso gradual y complejo que supera el horizonte de este gobierno. El reto consiste en hacer de este Modelo Educativo, y en particular de su proyecto pedagógico, mucho más que una política gubernamental, un verdadero proyecto nacional. Ha sido un honor encabezar esta noble tarea porque estoy convencido del poder de la educación. En ella se encuentra no solo la oportunidad de cambiar la vida de las personas, sino de transformar algo mucho más grande: México.

Aurelio Nuño Mayer
Secretario de Educación Pública

ESTIMADO AGENTE EDUCATIVO:

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria reconoce que la educación de los 0 a los 3 años de edad es una de las intervenciones más decisivas en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños, y consecuentemente en su desarrollo a lo largo de su vida. Por ello, se deben impulsar nuevos esfuerzos y la articulación de los ya existentes, ya sea en el seno del sistema educativo o en los sectores sociales y de salud. Asimismo, se debe estrechar la colaboración entre familias, autoridades y sociedad civil con el fin de aumentar la cobertura y mejorar sus resultados. El fortalecimiento del aprendizaje en esta etapa de desarrollo es clave para alcanzar, simultáneamente, los objetivos de calidad y equidad que plantea el Modelo Educativo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el marco del Objetivo 3.1 del Plan de Desarrollo PND 2013-2018 establece “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” y en consideración al planteamiento de los compromisos internacionales que demandan una atención prioritaria a la primera infancia, ha impulsado por medio de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica un proceso de reorganización y cambio del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI) a partir de la experiencia que se ha desarrollado a lo largo de cuatro ciclos escolares de implementación, de diversas trayectorias formativas de los agentes educativos y de la legislación vigente en materia de desarrollo y cuidado infantil.

En congruencia con los fines y propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional (SEN) expresados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, se elabora el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, con el objeto de orientar el trabajo educativo y fomentar el vínculo afectivo con los niños de 0 a 3 años de edad para establecer las bases que permitan: favorecer su seguridad, felicidad y confianza; su inteligencia y el desarrollo de sus capacidades; prepararlos para afrontar los retos y desafíos e ingresar al trayecto escolar con mayores ventajas para el aprendizaje y para la vida, mediante una atención de calidad que les asegure la provisión, la protección y la participación en todas las modalidades y servicios que se ofrecen en Educación Inicial.

Un buen comienzo toma en consideración las ideas y propuestas que se han planteado en los debates en torno a la educación y las políticas públicas sobre las características que deben tener los servicios de atención a la primera infancia. Se consideraron también las experiencias de programas similares en otros países y continentes y los planteamientos surgidos de las investigaciones científicas en torno al desarrollo y al aprendizaje, el vínculo temprano, los estudios de contexto, la calidad de las interacciones y las prácticas de crianza.

Toma como base la visión del Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia, 2007, OEA, que define la primera infancia como una fase fundamental en el ciclo de vida del ser humano, por lo que su atención permitirá afrontar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social.

Un buen comienzo traza un marco de trabajo amplio, flexible e incluyente, ya que sus planteamientos pueden adaptarse a las modalidades, los servicios y los contextos, en que se trabaja con las niñas y los niños de 0 a 3 años de edad, con las familias, en contextos urbanos, rurales e indígenas y en todas las instancias donde se ofrece el servicio: Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), guarderías, estancias infantiles, casas de cuidado, hogares, centros comunitarios, etcétera.

A las autoridades y agentes educativos de todas las instituciones, modalidades y servicios les corresponde diseñar una intervención pedagógica acorde a los planteamientos que este nuevo *Programa* ofrece, para impulsar los cambios que se requieren en beneficio de la educación y la felicidad de los niños de México.

Atentamente,
Secretaría de Educación Pública

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	14
II. CONTEXTO, BASES TEÓRICAS Y PRINCIPIOS RECTORES DE LA EDUCACIÓN INICIAL	20
1. CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL	21
MARCO INTERNACIONAL	21
POLÍTICA NACIONAL DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA	21
Marco normativo de la Educación Inicial	25
Servicios que brindan atención a la primera infancia en México	27
2. BASES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL	30
ENFOQUE DE DERECHOS	30
El papel de las personas adultas frente al bienestar de los niños	32
Participación protagónica de la infancia	32
La autonomía progresiva	33
El interés superior del niño	33
SOSTENIMIENTO AFECTIVO Y VÍNCULOS TEMPRANOS	34
El espacio potencial o la zona del desarrollo cultural	38
Los vínculos tempranos desde el punto de vista del apego	40
APORTES DE LAS NEUROCIENCIAS	44
Sincronicidad y resonancia cerebral	46
Cerebro en construcción: de lo primitivo a lo cortical	47
La importancia del clima de alegría y el buen humor	48
Favorecer el juego y el aprendizaje	48
Diferentes grados de estrés. Evitar el estrés tóxico	50
ESTUDIOS DE CONTEXTO	52
3. PRINCIPIOS RECTORES DE LA EDUCACIÓN INICIAL	55
EL NIÑO COMO APRENDIZ COMPETENTE	56
EL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS	57
GARANTIZAR EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE	58
ORIENTAR Y ENRIQUECER LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA	61
OFRECER SERVICIOS EDUCATIVOS DE CALIDAD	64
Aprendizajes clave	66
Aprendizajes clave para niñas y niños de 0 a 3 años	66
III. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	68
1. EL JUEGO COMO EXPERIENCIA BÁSICA	69
LA CURIOSIDAD, LA EXPLORACIÓN Y LA CREATIVIDAD	70
TODO JUEGO TIENE UN SENTIDO	71
EL JUEGO Y EL ESPACIO	72

LA LIBERTAD Y LOS PROCESOS IMAGINARIOS	74
LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETOS TRANSICIONALES	75
EL JUEGO ESPONTÁNEO Y EL JUEGO CON CONSIGNAS	76
¿UNA ACTIVIDAD DIRIGIDA ES UN JUEGO DE REGLAS?	78
EL JUEGO Y LA INVESTIGACIÓN	78
EL JUEGO IMPLICA TRANSGRESIÓN	79
EL JUEGO Y LA DISPONIBILIDAD DE LOS ADULTOS	80
EL JUEGO COMO LA FORMA DE CONOCIMIENTO MÁS INTENSA PARA EL NIÑO PEQUEÑO	80
LOS JUGUETES COMO OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN PARA EL NIÑO	81
JUEGOS Y ESCENARIOS	82
2. LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN	83
EL BALBUCEO: UN TERRITORIO DE EXPLORACIÓN Y APRENDIZAJE	85
EL LENGUAJE EN IMÁGENES	85
FORMAS VITALES DEL HABLA PARA LOS BEBÉS	86
¿CÓMO SE APRENDEN LAS DIFERENTES ESTRUCTURAS DEL LENGUAJE?	87
LENGUA FÁCTICA Y LENGUA DEL RELATO	89
3. EL DESARROLLO CORPORAL Y EL MOVIMIENTO	93
LA IMPORTANCIA DEL TACTO Y EL SOSTÉN	94
EL DESARROLLO ES SINGULAR EN CADA NIÑO	95
¿QUÉ SIGNIFICA EL MOVIMIENTO EN LA VIDA DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS?	96
EL CUERPO HABLA	97
LOS JUEGOS CORPORALES Y SU RELACIÓN CON LAS VIVENCIAS AFECTIVAS	98
LA LIBERTAD DE MOVIMIENTO Y SUS RELACIONES CON EL APRENDIZAJE Y LA AUTONOMÍA	99
ESQUEMA CORPORAL E IMAGEN CORPORAL	102
IV. ACCIONES PEDAGÓGICAS	104
1. LAS PRÁCTICAS DE SOSTENIMIENTO AFECTIVO	105
EL INGRESO AL CENTRO DE ATENCIÓN INFANTIL: ¿DESPRENDIMIENTO O TRANSICIÓN?	107
Desprendimiento	108
Transición	108
LA ALIMENTACIÓN	111
Los juegos de la hora de comer	114
EL SUEÑO	115
EL CONTROL DE ESFÍNTERES	117
LAS TRANSFORMACIONES DE LA AGRESIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	119

2. LAS EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS	122
LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES	126
Huellas, dibujos, pinturas	126
Los espacios físicos y la naturaleza	128
Explorar la tercera dimensión	129
Los títeres, el teatro de sombras, el teatro de objetos, diferentes puestas visuales y teatrales, el cine	129
LA MÚSICA	131
El ritmo y la percusión	132
El repertorio de canciones	133
Las creaciones musicales de los niños	134
Un repertorio que se extiende a las familias	135
LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA DANZA	136
LA LITERATURA	139
Algunas consideraciones sobre la literatura infantil	141
La literatura oral	142
¿Qué libros son buenos para los niños de 0 a 3 años?	143
Leer es construir sentidos sobre las cosas	146
Leer en intimidad con otro	146
Los saberes del lector literario	147
La importancia de la conversación	147
¿Cuándo y cuánto leer con los bebés y niños pequeños?	148
3. LA EXPLORACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN DEL MUNDO QUE NOS RODEA	149
¿CÓMO SE LLEGA A SER UN APRENDIZ COMPETENTE?	150
4. LA LECTURA Y LAS BIBLIOTECAS	151
¿CÓMO RELACIONAR LAS BIBLIOTECAS CON LA EDUCACIÓN INICIAL?	152
V. APORTES METODOLÓGICOS PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO	154
1. LA PLANEACIÓN	155
LOS DOS EJES DE LA PLANEACIÓN	158
Sobre el sostenimiento afectivo	158
¿Y cómo aprenden los bebés y los niños pequeños?	161
Sobre el juego y el desarrollo creador	161

¿QUIÉN ESCRIBE EL GUION DE LA PLANEACIÓN?	166
La importancia de la observación	167
Planeaciones abiertas y flexibles	168
Pensar y leer al niño	169
LA PLANEACIÓN COMO UN PROBLEMA ABIERTO	169
Entre lo narrativo y el formato	170
Los ambientes de aprendizaje	171
¿Qué condiciones se requieren para un ambiente de aprendizaje?	171
Diversos ambientes de aprendizaje	173
¿Qué tipo de ambientes se pueden crear en los CAI?	173
MUCHO MÁS QUE UNA METODOLOGÍA DE TRABAJO	175
Etapas de la planeación	176
LA IMPORTANCIA DE LA AUTOEVALUACIÓN	178
VI. SER AGENTE EDUCATIVO	180
1. ¿QUIÉN ES EL AGENTE EDUCATIVO?	182
2. ¿DÓNDE SE DESEMPEÑAN LOS AGENTES EDUCATIVOS?	183
3. NUEVAS CONCEPCIONES Y RETOS	184
4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	184
AGENTE EDUCATIVO: GARANTE DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS	184
AGENTE EDUCATIVO: MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO Y DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS	185
AGENTE EDUCATIVO: SOSTÉN EMOCIONAL DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS	187
AGENTE EDUCATIVO: ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS	189
La relación con la familia. Crianza compartida	190
Modalidades y servicios a las familias	190
5. AGENTE EDUCATIVO: LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA ATENCIÓN A LOS BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS	192
VII. BIBLIOGRAFÍA, GLOSARIO, ACRÓNIMOS Y CRÉDITOS	199



I. INTRODUCCIÓN

UN BUEN COMIENZO

La Educación Inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo.

Los avances de la investigación en psicología, pedagogía, neurociencias, economía y sociología han aportado fundamentos sólidos que señalan que desde el embarazo de la madre y durante los primeros años de vida se abre una ventana de oportunidad para el aprendizaje, desarrollo y bienestar del ser humano. Las intervenciones educativas con calidad y pertinencia y los vínculos afectivos que se establezcan con los niños pequeños contribuirán para que ellos sean personas que busquen y se provean mejores condiciones de aprendizaje, desarrollo y bienestar a lo largo de toda su vida.

La Educación Inicial afronta varios retos: el primero es el reconocimiento social de los bebés y niños pequeños como sujetos de derechos y aprendices competentes; el segundo se refiere a superar la forma de concebir la atención que se presta a los niños menores de tres años de edad como derecho exclusivo de la madre trabajadora, para plantearla, además, como el derecho fundamental de los niños de recibir educación y cuidados desde su nacimiento; el tercero alude a la segmentación entre las acciones de tipo asistencial y las educativas, para migrar hacia una atención integral que responda a las necesidades de los niños, tanto en el plano educativo, como en la provisión de seguridad y cuidados afectivos; y el cuarto reto implica articular los esfuerzos de instituciones y organizaciones sociales que ofertan la Educación Inicial desde una sola mirada de lo que debe ser la atención, la educación y el cuidado de los niños pequeños.

Para afrontar dichos retos, en 2013 se publicó y se puso en marcha el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI), producto de un diseño y una construcción colectiva de personas de diversas instituciones y organizaciones relacionadas con la Educación Inicial.

En el marco de la Reforma Educativa, y a cuatro años de la implementación del MAEI, se hizo necesario reestructurarlo de manera que respondiera a las necesidades actuales de la educación en nuestro país.

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), en apego a las atribuciones que le confiere el Reglamento Interior de la SEP (artículo 29, fracción IV), coordinó la elaboración del *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, con la finalidad de profundizar en la transformación de la Educación Inicial.

En el marco de la Reforma Educativa el nuevo *Programa* resalta el carácter integral de la Educación Inicial. La integralidad se da en varios sentidos: las bases teóricas, los enfoques pedagógicos y la metodología de trabajo propuestos apuntan a la atención de los niños y de las familias; asimismo, las acciones de cuidado, protección y previsión, más el enriquecimiento de los procesos de aprendizaje de los niños constituyen una unidad, es decir, se han integrado los servicios asistenciales, las actividades pedagógicas y los cuidados cariñosos y sensibles.

Las actividades que se llevan a cabo con los niños están planeadas como un todo; es decir, la poesía con el ritmo y el movimiento, las artes plásticas con la música, la lectura y el sostenimiento afectivo, etcétera; el niño, en esta etapa de la vida, aprende de manera integral y no fragmentada y, lo más importante, en la Educación Inicial se atiende a la integralidad del ser humano: los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales.

Por otra parte se define como un programa educativo que determina las directrices y orientaciones que permitan mejorar las acciones pedagógicas de los centros de atención infantil; enfocarlas al desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas de manera integral, buscando no sólo el bienestar y el desarrollo físico, sino la creación de ambientes enriquecidos de experiencias donde los niños y las niñas desplieguen todo su potencial.

Para la elaboración del nuevo *Programa*, se hizo una consulta con el propósito de tomar en consideración la opinión de diversas personas relacionadas con los servicios y modalidades de la Educación Inicial o que los atienden, con la finalidad de advertir las fortalezas y dificultades que se han detectado en la implementación del MAEI. Se consideró también la participación de agentes educativos de varias entidades federativas que mediante acciones de capacitación y actualización se han apropiado de las concepciones teóricas y metodológicas de dicho modelo y lo han implementado con éxito en sus lugares de trabajo. De igual manera, se consideró la voz de expertos académicos que han acompañado el proceso de construcción del MAEI, han visto su implementación en diversos servicios y modalidades de atención y han participado incluso en evaluaciones a la propuesta de 2013; además, se analizaron algunos modelos de atención, cuidado y desarrollo infantil de Latinoamérica (Chile, Colombia, Perú, Argentina).

En la consulta realizada se reportaron problemas en la implementación del MAEI y en la operación de los servicios, debido a la falta de comprensión de este modelo por factores tales como: la falta de capacitación y acompañamiento, y la constante movilidad del personal en este nivel educativo. Por ello, *Un buen comienzo* fortalece la propuesta pedagógica para hacerla más comprensible para todos los agentes educativos que trabajan en todos los servicios y modalidades.

Un buen comienzo se fundamenta en el enfoque de derechos; en las nuevas perspectivas acerca del desarrollo de los niños; en las investigaciones sobre neurociencias y aprendizaje infantil; en las teorías sobre el acompañamiento emocional, apego y vínculo con los niños y sus familias, así como en los estudios que dan relevancia y pertinencia al contexto del acto educativo y las prácticas de crianza.

Estas bases teóricas se ven reflejadas en una propuesta pedagógica que favorece la generación de experiencias de aprendizaje y sostenimiento afectivo por medio de la organización de ambientes de aprendizaje, en los que los niños puedan contar con oportunidades para la exploración, la creación, la convivencia y el descubrimiento; el desarrollo de la autonomía y la autorregulación; el ejercicio de su derecho a participar; todo esto mediante el juego, el arte, la lectura, las buenas relaciones afectivas, la libertad de movimiento, donde el agente educativo es garante de derechos, mediador del conocimiento y soporte emocional de los niños.

La estructura de *Un buen comienzo* retoma y fortalece los sustentos teóricos y los propósitos del aprendizaje de los niños. Propone además orientaciones generales para el trabajo con ellos y para el trabajo sistemático del agente educativo, de suerte que le permita potenciar las capacidades e iniciativas de todos los niños. Por otra parte, este modelo amplía los apartados de planeación y evaluación como respuesta a las necesidades de los agentes educativos expresadas en la consulta.

El documento se estructura en cinco apartados; el primero describe el contexto, las bases teóricas y los principios rectores de la Educación Inicial; el segundo apartado describe los fundamentos pedagógicos; el tercero las acciones pedagógicas; el cuarto plantea los aportes metodológicos y el quinto describe las funciones del agente educativo.

MEMORIA HISTÓRICA

Como la memoria histórica cuenta y cuenta mucho, aunque en ocasiones no se le tenga en cuenta, se creó hace cuarenta años un nivel educativo destinado a impulsar el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de la niñez mexicana con el fin de lograr la igualdad de oportunidades de aprovechamiento para el ingreso y la permanencia en la educación básica.

En aquel entonces no se tenían las evidencias científicas que existen en la actualidad: hoy está comprobado que las condiciones previas de calidad y eficacia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, y se presta atención al desarrollo de la niñez como factor esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica. La educación en los primeros años de vida no solo tiene efectos positivos individuales y a corto plazo, además tiene efectos sociales y económicos a lo largo de toda la vida.

¿Cuál es el nivel educativo de referencia? Es la Educación Inicial. ¿Y qué es la Educación Inicial? Es el nivel educativo responsable de brindar a los bebés y los niños menores de tres años de edad atención profesional, sistemática, organizada y fundamentada, así como orientación a los padres de familia y adultos que interactúan con ellos.

Es la oportunidad para desarrollar las potencialidades, los talentos, las capacidades de los niños a partir del nacimiento.

Es el momento para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas, para formar valores, y establecer formas de convivencia sana y pacífica.

Es enseñar a los niños a respetar y amar la naturaleza y su entorno. Es apoyarlos para que desarrollen conciencia de sí mismos y del lugar que ocupan en el núcleo familiar y social.

Es fortalecer su autoestima para alcanzar madurez y autonomía en pos del éxito en todos los ámbitos de su vida.

Es encauzar las emociones y los sentimientos de los niños para que ellos sean dueños de una personalidad armónica e integrada, capaz de afrontar los desafíos del mundo en el que les ha tocado vivir.

Es formar hábitos de higiene, alimentación y cuidado de la salud.

Es darles las herramientas necesarias para que encuentren la felicidad en sí mismos y lleguen a la plenitud en su adultez.

Es la etapa en la que las habilidades superiores del pensamiento (lenguaje comunicación y pensamiento lógico-matemático) se detonan, se articulan en el cerebro y propician el desarrollo y el crecimiento del ser humano de manera equilibrada.

Es corresponsable de la constitución y construcción de los procesos y aprendizajes de los niños de 0 a 3 tres años de edad y sus familias en las diversas modalidades que se ofrecen en el país.

Es la oportunidad de incidir en la construcción armónica del tejido social, ejercicio indispensable para impedir su descomposición.

Es la posibilidad de detectar a tiempo cualquier alteración en el proceso de desarrollo para atenderlo con oportunidad.

La Educación Inicial es inclusiva, equitativa y solidaria ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características culturales y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños.

Es el nivel educativo en el que hay que INVERTIR, para que el esfuerzo del Estado Mexicano en educación no se convierta en un GASTO.

Guadalupe Elizondo
Pionera de la Educación Inicial en México



II. CONTEXTO, BASES TEÓRICAS Y PRINCIPIOS RECTORES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

1. CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL

MARCO INTERNACIONAL

A partir de los años 80 del siglo pasado, la Educación Inicial ha recibido un gran impulso en el mundo al advertirse en reuniones internacionales la necesidad de garantizar los derechos de la infancia. Las aportaciones científicas, los nuevos enfoques sobre vínculo y apego y los estudios socioculturales para determinar el impacto en el desarrollo de los niños de los conflictos bélicos, de la migración o de situaciones de pobreza, han aportado las bases para que la atención y cuidado de los niños pequeños sea un asunto relevante en todas las agendas de los acuerdos internacionales que México ha suscrito con relación a la infancia (véase tabla de la página 22).

POLÍTICA NACIONAL DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Al año siguiente de declararse la Convención sobre los Derechos del Niño, el 21 de septiembre de 1990, México la ratificó, esto significa la promesa del Estado Mexicano de apoyar y adherirse a las normas legales especificadas en dicha Convención. Al respecto, el Comité de los Derechos del Niño, órgano de las Naciones Unidas, emitió observaciones al Estado Mexicano en 2006, en las cuales solicita una mejor armonización de las leyes federales y estatales con las de la Convención y otros tratados internacionales.

Derivado de estas observaciones, se originó un importante cambio en la legislación mexicana y se iniciaron reformas constitucionales y la creación de una nueva ley para niñas y niños. En 2011 hubo reformas constitucionales de una gran relevancia con cambios en los artículos 1º, 4º y 73º.

La reforma al Artículo 1º constitucional (publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, DOF, el 10 de junio del 2011) sustituyó la frase de “todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución” por la de “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales en los que el Estado Mexicano sea parte” y además introduce el concepto *pro persona*. Estos dos cambios han sido trascendentales en la Constitución Mexicana, ya que de manera explícita se adoptaron todos los derechos de la Convención de los Derechos del Niño, es decir, quedaron equiparados a todos los tratados firmados por el Estado Mexicano en materia de derechos humanos, lo que podría derivar en interpretaciones diversas o en que existan dos o más normas de derechos humanos ya que el concepto *pro persona* que se agregó al artículo primero, menciona que “se tendrá que elegir la interpretación o la norma que proteja más al titular de derechos humanos”.

La reforma al Artículo 4º constitucional publicada en el DOF el 12 de octubre de 2011 introdujo el principio de interés superior del niño. Lo novedoso de este principio tal como aparece en este artículo es, en primer lugar, que garantiza

ACUERDOS INTERNACIONALES

1989	Convención sobre los Derechos del Niño	Establece una nueva noción de niñez, ya que deja de concebir a los niños como objetos de protección para verlos como sujetos de derechos; plantea una concepción integral de los derechos humanos de los niños que lleva a proteger, promover y garantizar no solo sus derechos económicos, sociales y culturales sino también sus derechos civiles y políticos.
1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	Define la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos los niños del planeta, con lo cual se obtiene un marco de estrategias y directrices que, a partir de entonces, han orientado a gobiernos y educadores en la mejora de la educación.
2000	Foro Mundial sobre Educación	Se adopta el <i>Marco de Acción: Educación para Todos</i> , en el cual se indica el compromiso de los participantes por cumplir seis objetivos generales relacionados con la inclusión y la equidad educativas.
2000	Declaración de Panamá de la X Conferencia Iberoamericana de Educación “La Educación Inicial en el Siglo XXI”	Reconoce que los niños son sujetos de derecho y requieren de una educación integral de calidad, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades físicas, mentales y emocionales, mediante el acceso a los bienes socioculturales, con vistas a iniciar su formación para una ciudadanía activa.
2001	Conferencia: “Niños pequeños, grandes desafíos. La Educación y el cuidado de la infancia temprana”	Propone ocho elementos clave para el acceso equitativo a la educación y el cuidado de la infancia temprana, entre estos, un enfoque sistémico e integrado en la puesta en práctica de políticas, una inversión pública sustancial en servicios e infraestructura y un enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad.
2005	Observación General No. 7 “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”	Ofrece criterios de interpretación para los derechos de los niños más pequeños y formula conceptos para la protección de los derechos humanos en la primera infancia.
2007	Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia	Reafirman que la primera infancia es una fase decisiva en el ciclo de vida del ser humano, que su atención integral es fundamental para afrontar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social y debe ser producto del esfuerzo conjunto de la familia, la escuela y la comunidad para el desarrollo de políticas públicas efectivas; asimismo, se ratifica el compromiso de los Estados para impulsar la formación profesional de los agentes educativos.
2015	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	“De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”.
2017	Revista <i>The Lancet</i>	Se deben diseñar políticas públicas para que los niños pequeños reciban un cuidado cariñoso y sensible a sus necesidades. Se deben generar intervenciones multisectoriales; estos servicios deben satisfacer tanto al niño como a su cuidador principal, al sector educación le corresponde brindar acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad a una edad temprana.
2017	Banco Interamericano de Desarrollo Una Agenda para el cambio	Las intervenciones en etapas tempranas son más efectivas. El aprendizaje en los primeros años es clave para reducir el impacto de condiciones vulnerables que viven los niños, generando mejores oportunidades económicas y laborales futuras. Deben dedicarse más esfuerzos para ampliar la cobertura y fortalecer la calidad (estructural y de procesos) de los servicios.
2017	OCDE, Starting Strong	Proporcionar acceso a los niños a una educación y atención temprana de alta calidad sentará las bases para el desarrollo de habilidades, impulsará la movilidad social y apoyará el crecimiento inclusivo. Las transiciones de calidad deben estar bien preparadas y centradas en el niño, manejadas por personal capacitado colaborando unas con otras y guiadas por un currículo apropiado y alineado.

de manera plena los derechos de este grupo de la población; segundo, que se puede usar como un principio de interpretación y ponderación en caso de conflicto entre los derechos del niño y los derechos de otras personas; y tercero, es mandato para guiar el diseño, la ejecución y el seguimiento de las políticas públicas dirigidas a la niñez.

La reforma al Artículo 73 constitucional del 12 de octubre del 2011 introdujo un elemento que faculta al Congreso para expedir leyes que se armonicen con otras de orden federal, estatal y municipal respecto al interés superior del niño, con el fin de cumplir los tratados internacionales. Este cambio impide que los estados o municipios emitan leyes desvinculadas de las federales, situación que ocurría y provocaba, en algunas situaciones, vacíos legales o decisiones contradictorias; con esta medida se unifican los principios y criterios para la toma de decisiones en todos los estados y municipios de la República Mexicana.

A la par de estas reformas a su máximo documento rector, el Estado mexicano ratificó la educación de calidad como una de sus más altas prioridades, lo cual ha expresado en el documento que rige en la actualidad su política interna de desarrollo en el que, además, enuncia como otro de sus objetivos centrales “garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales para toda la población”¹, entre cuyas líneas de acción menciona la promoción de acciones de desarrollo infantil temprano.

Lograr avances significativos en temas de tal envergadura conlleva articular políticas públicas encaminadas a cada ciclo de vida de la población (Estrategia 2.2.2), para lo cual se establece una línea de acción encaminada a “promover el desarrollo integral de los niños y niñas, particularmente en materia de salud, alimentación y educación, a través de la implementación de acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno y la sociedad civil”.

Para concretar tan altas expectativas, México ha diseñado e implementado diversas estrategias de trabajo interinstitucional que buscan articular políticas que atiendan y garanticen los derechos de la infancia de acuerdo con el interés superior del niño establecido en la legislación nacional e internacional, entre ellas:

- A. La publicación, el 24 de octubre de 2011 en el DOF, de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDI) en la que se establece la concurrencia de la federación, los estados y los municipios, así como la participación de los sectores privado y social, en relación con la prestación de servicios para la atención, el cuidado y el desarrollo integral infantil garantizando en dichos servicios

¹ México, “ACUERDO mediante el cual se establecen las Reglas de Operación del Programa IMSS-PROSPERA para el ejercicio fiscal 2016”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEGOB, 2015. Consultado el 24 de octubre de 2017 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421442

condiciones adecuadas de igualdad, calidad, calidez, seguridad y protección, en absoluto respeto a sus derechos humanos.²

- B. Como una de las acciones sustantivas de la LGPSACDII, la conformación del Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, “instancia normativa, de consulta y coordinación, a través de la cual se dará seguimiento continuo a las acciones que tengan por objeto promover mecanismos interinstitucionales, que permitan establecer políticas públicas y estrategias de atención en la materia” y cuyo propósito fundamental es “formular, conducir y evaluar la política nacional en materia de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil...”.
- C. La promulgación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), publicada el 4 de diciembre de 2014 en el DOF, en la que se reconoce a estos como titulares de derechos a la igualdad sustantiva, a la salud y educación gratuita y de calidad, al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, así como el derecho a la participación. En ella también se habla de fortalecer a las instituciones para que velen para que esos derechos se hagan realidad, mediante la creación de figuras, en el ámbito federal, estatal y municipal, responsables de la coordinación operativa que permita garantizar la protección integral y coordinada de los derechos.
- D. En atención a la LGDNNA, el 2 de diciembre de 2015 se crea el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) y con ello “se formaliza un mecanismo que tiene como una de sus principales atribuciones, generar una nueva manera de realizar políticas públicas desde el más alto nivel de decisión gubernamental donde todas las niñas, los niños y los adolescentes puedan exigir y ejercer sus derechos humanos, ya no como objetos de protección, sino como responsables de decidir y opinar lo que consideran mejor para ellas y ellos”.³

Este Sistema Nacional es presidido por el C. Presidente de los Estados Unidos Mexicanos y forman parte de él los Secretarios de Estado de Gobernación, Relaciones Exteriores, Hacienda y Crédito Público, Desarrollo Social, Educación Pública y Salud, así como los titulares del Sistema Nacional DIF, de la Procuraduría General de la República y de los gobiernos estatales.

² México, “DECRETO por el que se expide la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEGOB, 2011. Consultado el 23 de octubre de 2017 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5215790&fecha=24/10/2011

³ México, “DECRETO por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil.”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEGOB, 2014. Consultado el 23 de octubre de 2017 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA_orig_04dic14.pdf

E. Durante la Segunda sesión ordinaria del SIPINNA, celebrada el 18 de agosto de 2016, se firma el Acuerdo por el que se crea la Comisión para el desarrollo infantil temprano, con carácter permanente, cuyo objetivo primordial es “abonar a la implementación de un Sistema de Protección con Enfoque de Derechos, destinado a igualar las oportunidades de desarrollo de las niñas y los niños mexicanos desde su gestación y hasta el fin del primer ciclo de enseñanza básica, independientemente de su origen social, género, conformación de su hogar o cualquier otro factor potencial de inequidad”.⁴

Dicha Comisión está integrada por un Comité de la Oficina de la Presidencia de la República, los Secretarios de Estado y una serie de instituciones relacionadas con la atención a la primera infancia; la Comisión está bajo la coordinación de la Secretaría de Salud.

Con la creación de este entramado legal y de altos compromisos en la política pública, México avanza hacia un mejor presente y futuro a partir de la atención integral y de calidad a la primera infancia.

MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La Secretaría de Educación Pública tiene en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación los más altos preceptos que guían su ser y su hacer para el diseño de estrategias, modelos y programas que orientan la formación escolar de niños y jóvenes en el país.

En materia de atención a la primera infancia, adquiere vital importancia la incorporación en estos documentos normativos del enfoque de derechos humanos, ya descrito en líneas anteriores, y el reconocimiento del compromiso del Estado Mexicano para brindar la Educación Inicial, respectivamente. La Ley General de Educación establece en sus artículos 9 y 39 que la Educación Inicial queda comprendida en el sistema educativo nacional; por tanto, será impartida por el Estado mexicano; además, en su Artículo 40 enuncia que esta “tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijas, hijos o pupilos”.⁵

En atención a estos preceptos de carácter nacional y a las directrices ya enunciadas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa Sectorial de Educación⁶ plantea en la descripción del Objetivo 3 “Reforzar la Educación Inicial, especialmente entre los grupos menos favorecidos es esencial para contar con cimientos sólidos para la equidad, la igualdad de género y la inclusión”.

⁴ México, “DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEGOB, 2011. Consultado el 23 de octubre de 2017 en: http://www.dof.gob.mx/avisos/2019/SEP_280111/SEP_280111.htm

⁵ Ley General de Educación, pp. 4, 17, 20. Consultado el 23 de octubre de 2017 en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/PDF/137_220317.pdf

⁶ Gobierno de la República, *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*, México, p. 56.

OBJETIVO 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

ESTRATEGIA 3.3. Impulsar la Educación Inicial en las diversas modalidades que brindan este servicio con especial énfasis en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables.

LÍNEAS DE ACCIÓN

3.3.1. Difundir la importancia de la Educación Inicial como una etapa que tiene profundos efectos en el desarrollo físico, intelectual, emocional de las personas.

3.3.2. Establecer una política nacional que promueva y facilite la educación en la primera infancia.

3.3.3. Revisar los instrumentos normativos para favorecer la pertinencia y la calidad de la Educación Inicial.

3.3.4. Impulsar el desarrollo de esquemas de apoyo pedagógico que fortalezcan las instituciones que ofrecen Educación Inicial.

3.3.5. Desarrollar una oferta de materiales impresos, audiovisuales y en línea destinada al apoyo de los agentes educativos que ofrecen Educación Inicial.

3.3.6. Impulsar los modelos de trabajo comunitario con madres y padres de familia para ofrecerles herramientas que contribuyan a la mejor educación de sus hijos.

3.3.7. Investigar modelos y prácticas de Educación Inicial que aseguren la mejor atención para distintos grupos.

Las líneas de acción antes enunciadas apuntalan las bases para alcanzar los Fines de la Educación en el Siglo XXI, señalados en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*,⁷ que buscan avanzar en la construcción de un país más libre, justo y próspero, en el que “cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial”.

Asimismo, la Educación Inicial queda enunciada en el documento: *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*,⁸ en el cual se le reconoce como el primer paso con el que los alumnos pueden comenzar su tránsito por los doce grados que constituyen la formación escolar básica en México, los cuales se agrupan en cuatro etapas: la primera de ellas abarca precisamente la Educación Inicial y el primer año de educación preescolar; la segunda, el segundo y tercer año de este nivel, así como el primero y segundo año de educación primaria; la tercera etapa abarca del tercero al sexto año de primaria; y, la cuarta y última, los tres años de educación secundaria.

⁷ Secretaría de Educación Pública, *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, 2017, p. 45.

⁸ Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación obligatoria*, 2017, p.54. Consultado el 4 de agosto de 2017 en: <http://www.dgdc.sep.gob.mx/aprendizajes-clave>.

Este documento rector, al hacer referencia a las etapas por las que transitan los alumnos, menciona que estas corresponden a estadios del desarrollo infantil y juvenil. En lo relativo a la primera etapa, puntualiza que esta va de los 0 a los 4 años de edad, que abarca el año transicional entre la Educación Inicial y la preescolar y reconoce que es el periodo durante el cual se dan más cambios en el ser humano, en el que “los niños están muy activos y disfrutan aprendiendo nuevas habilidades, sus destrezas lingüísticas se desarrollan rápidamente, su motricidad fina de manos y dedos avanza notablemente, se frustran con facilidad y siguen siendo muy dependientes, pero también comienzan a mostrar iniciativa y a actuar con independencia”.⁹

También se señala el alto potencial de aprendizaje de los niños en edades tempranas y la importancia del entorno en el que se desenvuelven.

SERVICIOS QUE BRINDAN ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO

En México existe gran diversidad de servicios y programas enfocados a la atención de la primera infancia y, si bien no existe una sola forma de clasificar y presentarlos, en este documento se plantean a partir de las tres estrategias que proponen Myers y coautores en su “Reporte de Desarrollo Infantil Temprano en México”.¹⁰

A. SERVICIOS Y PROGRAMAS QUE APOYAN A QUIENES CUIDAN Y ATIENDEN A LOS BEBÉS Y NIÑOS EN EL HOGAR

Se enfocan en mejorar las condiciones de los cuidadores y las prácticas de crianza que propicien el desarrollo durante los primeros años.

Los datos que a continuación se presentan fueron recabados en agosto de 2017 a partir de la estadística con que cuentan las instituciones que ofrecen servicios de atención a la primera infancia.

Dado que los servicios de Educación Inicial no son obligatorios, no se cuenta hasta ahora con un registro confiable de todas las modalidades y servicios que atienden a los niños de 0 a 3 años (véase tabla 1 de la página 28).

B. SERVICIOS Y PROGRAMAS QUE OFRECEN ATENCIÓN ESPECIALIZADA PARA DETECTAR Y ATENDER DIRECTAMENTE PROBLEMAS INDIVIDUALES DE SALUD, NUTRICIÓN O DESARROLLO

Son servicios que, por lo general, se ofrecen fuera de casa por el sistema de salud. Consisten en hacer diagnósticos para detectar insuficiencias en materia de salud o nutrición. Efectúan revisiones periódicas para prevenir o tratar determinados problemas de las madres, los bebés y los niños (véase tabla 2 de la página 29).

⁹ *Ibid.* p. 53.

¹⁰ Myers, R., Martínez, A., Delgado M. A., Fernández, J. L., y Martínez, A., *Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones*, BID, 2013.

INSTITUCIÓN/ PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS	
CONAFE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA	Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda atención educativa por medio de sesiones dirigidas a madres, padres, embarazadas y personas que participan en la crianza de niños de cero a tres años con once meses de edad, que viven en comunidades rurales e indígenas, con alta y muy alta marginación, rezago educativo y social, con el fin de orientar sus prácticas de crianza en favor del desarrollo integral y el ejercicio de los derechos de los niños.
	Enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el aprendizaje experiencial y otras aportaciones teóricas enfocadas en el desarrollo de los niños, considerando como base al juego con la intención de propiciar diversas experiencias de aprendizaje.
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Guías para el trabajo del promotor educativo.
	Metodología de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Se instala un servicio de Educación Inicial de CONAFE, se conforman grupos con un mínimo de ocho familias con niños de cero a tres años once meses de edad. Las sesiones se desarrollan en espacios de la comunidad: casas de algún beneficiario, algún espacio público de la localidad y, en algunas ocasiones, en las aulas de Educación Comunitaria del CONAFE. • La intervención se hace en varias sesiones con familias, a cargo de una promotora educativa, en las que se fomenta la reflexión en torno a la crianza de niños, encaminada a fortalecer las interacciones (adulto-adulto, niño-niño y adulto-niño) de las personas involucradas.
	Cobertura	<p>Son beneficiados con el programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 394 493 madres, padres y cuidadores, • 387 969 niños menores de cuatro años de edad.
SEP EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA Y PARA MIGRANTES	Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y físico de los menores de cuatro años de edad; incluyendo la orientación a los agentes educativos comunitarios (padres y madres de familia) para la educación de sus hijas e hijos con un enfoque transversal de derechos, y promoviendo el fortalecimiento de actitudes para la convivencia sana y respetuosa desde los primeros años de vida.
	Enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en las investigaciones sobre el desarrollo integral del niño y las neurociencias, el socioconstructivismo, la lingüística antropológica y aplicada, el aprendizaje situado y los conocimientos de los pueblos indígenas.
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con nueve fascículos y el Cuaderno Guía del Docente con actividades para los niños.
	Metodología de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Se da a partir de tres modalidades de trabajo: directo con niños, en casa con participación de la familia y por medio de la capacitación de agentes educativos comunitarios.
	Cobertura	<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula de niñas y niños de 0 a 4 años de edad, pasando de 43 819 en 2008 a 65 155 en 2017 en veintiséis entidades del país; 62 401 son de educación indígena en veintitrés entidades y 2754 de población migrante en doce entidades.
SECRETARÍA DE SALUD PROSPERA	Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecen consulta médica a mujeres embarazadas y atención directa a niños pequeños, sus programas cuentan con un componente de capacitación sobre estimulación temprana y prácticas que promuevan el apego y las relaciones de apoyo, así como hábitos saludables.

Tabla 1

C. SERVICIOS Y PROGRAMAS QUE CREAN AMBIENTES PARA EL DESARROLLO INFANTIL FUERA DEL HOGAR

En este tipo de servicios, los bebés y los niños se ausentan de casa durante el día y reciben cuidados y atención directa de otros adultos que no son sus familiares; las características de los lugares son muy diversas, desde los horarios de atención, el perfil de personal, las condiciones del inmueble, el tipo de sostenimiento (público o privado), hasta las características de los beneficiarios.

Asimismo, en el sector privado o en el sector social se presentan diversos modelos de atención educativa con diferentes enfoques, desde centros de estimulación donde se llevan a cabo actividades motrices con los bebés y niños pequeños; los centros infantiles comunitarios, o los centros sociales que ofrecen servicios integrados a sus trabajadores o público en general (véase tabla 3).

PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS
Seguro Popular	• Seguro Médico para el Embarazo Saludable
	• Seguro Médico para una Nueva Generación
PROSPERA	• Componentes de salud y nutrición para los niños, apoyo en talleres y transferencias monetarias a las familias
DIF	• Desayunos y componentes de apoyo nutricional
Salud	• Esquema completo de vacunación
MAEPI	• Centros comunitarios de atención a la infancia

Tabla 2

INSTITUCIÓN	SERVICIO	CARACTERÍSTICAS
SEP	Centros de Desarrollo Infantil	• Atención a niños de 45 días de nacido a 5 años 11 meses de edad, hijos de madres y padres trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (docentes y de apoyo).
IMSS	Guarderías ordinarias y subrogadas	• Ofrece servicio a niños desde los 43 días de nacidos hasta los 3 años 11 meses y 29 días de edad. El servicio está dirigido a personas que tienen un empleo remunerado y cotizan al IMSS con cuotas obrero-patronales.
ISSSTE	Estancias de bienestar infantil	• Atención a niños a partir de los 60 días de nacidos y hasta los 5 años 11 meses de edad, hijos de madres y padres trabajadores del Estado (Gobierno Federal).
SEDESOL	Estancias infantiles	• Atención a los niños de 1 año de vida en adelante y hasta los 3 años 11 meses y 29 días de edad. Dirigido a madres y padres de familia de población abierta que carecen de seguridad social. Funciona por medio de transferencias monetarias a las responsables de las estancias infantiles.
DIF	Centros de Asistencia para el Desarrollo Infantil (CADI)	• Otorga atención a niños de 45 días de nacidos a seis años de edad, hijos de madres trabajadoras de escasos recursos económicos, carentes de prestaciones sociales, con la finalidad de favorecer su desarrollo integral.
	Centros de Asistencia Infantil Comunitarios (CAIC)	• Brindan atención a niños de entre dos y seis años de edad que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, por medio de acciones educativas, asistenciales, en apoyo a las madres trabajadoras que carecen de servicios educativos para el cuidado y la formación integral de sus hijos.

Tabla 3

2. BASES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Las investigaciones científicas han brindado experiencias y evidencia contundente acerca del efecto de la intervención oportuna en el aprendizaje y en el desarrollo integral de los niños. El *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se fundamenta en los estudios más recientes desde el enfoque de derechos, las neurociencias, los estudios sobre vínculo y apego y la influencia decisiva del contexto en la vida de los niños.



ENFOQUE DE DERECHOS

El primer paso para garantizar el derecho a la participación en niños pequeños es romper con la vieja idea de que no pueden ejercer la expresión de sus deseos, opiniones e intereses basados en razones de que es inapropiado por su madurez, edad y nivel de desarrollo, así como por la idea de sumisión de los adultos a causa de la niñez. No se trata de acatar lo que expresen ellas y ellos; se trata de prestar atención a sus diversas expresiones y puntos de vista e integrarlos de manera armónica con el deber formativo que tienen los adultos en la crianza.

Por ello, es preciso que, desde muy temprana edad, el derecho a expresar opiniones y sentimientos esté firmemente asentado en la vida diaria del niño en el hogar, en la familia ampliada idealmente, en su comunidad; así como en toda la gama de servicios de atención de la salud, cuidado y educación en la primera infancia.

Los adultos debemos volver a aprender a relacionarnos con niños pequeños: reeducar nuestra escucha a las múltiples formas de expresión, observar sus intereses, respetar su dignidad y sus puntos de vista individuales.

Ricardo A. Bucio Mújica
Secretario Ejecutivo del Sistema Nación de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)



La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) rompe con el pensamiento adultocéntrico que concibe a los niños como propiedad de la familia, y como seres incapaces de pensar y actuar por sí mismos, cuyas opiniones no se tienen en cuenta por ser “inmaduras”, y que, en el mejor de los casos, son vistos como sujetos de protección, para ser atendidos y cuidados y para que sean mejores personas en el futuro.

La CDN establece un nuevo paradigma para trabajar con la niñez debido a que plantea una forma distinta de mirar y de interactuar con los bebés y los niños. Surge de una concepción diferente de niñez, en la que a los niños se les concibe como sujetos de derechos que participan y sus opiniones son consideradas en la toma de decisiones que les afectan desde que son bebés, de acuerdo con la evolución de sus facultades; asimismo, se reconoce que piensan, sienten, opinan y son parte de la comunidad, por lo tanto, son también objeto de políticas públicas para su beneficio y en la generación de mejores condiciones para su desarrollo y bienestar.

La CDN plantea cuatro principios rectores: interés superior de la niñez, supervivencia y desarrollo, no discriminación y participación infantil, que son la base de lo que se conoce como *enfoque de derechos de la infancia*.

Desde la perspectiva educativa, la CDN ofrece a agentes educativos, cuidadores, madres y padres de familia una serie de principios y conceptos que permiten reconstruir una nueva forma de atender y cuidar a los niños, con un enfoque de derechos.

Además de lo ya descrito, este enfoque implica que todos los derechos de los niños están relacionados; cuando se defiende y promueve un derecho, se defienden y promueven los demás buscando siempre su mayor beneficio.

El enfoque de derechos consiste en poner en práctica de manera integral el ejercicio pleno de los derechos que contempla la Convención y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, no solamente desde una visión jurídica, sino también en lo que se refiere al ámbito familiar, educativo y social.

Este enfoque sirve también como marco de referencia para observar, reflexionar y evaluar las prácticas de crianza y educativas de familias, cuidadores y agentes educativos, en apego a los principios establecidos en la Convención. Estos principios orientan las acciones cotidianas: los bebés y los niños deben ser atendidos en un ambiente de no discriminación, donde se favorezca su participación, y se tengan en cuenta sus intereses y necesidades.

EL PAPEL DE LAS PERSONAS ADULTAS FRENTE AL BIENESTAR DE LOS NIÑOS

Toda persona adulta es garante de los derechos de los niños dentro de la familia, la comunidad escolar, la sociedad en general y sobre todo desde el Estado, cada uno, en la función que le corresponde.

Garante de los derechos significa que toda persona adulta es responsable de cuidar y generar las condiciones para que se respeten los derechos de los niños.

Intervención de los adultos frente al cuidado y la protección de los niños

- **PARTICIPACIÓN:** favorecer su opinión y participación en el desarrollo de distintas actividades; poner atención a lo que les interesa o necesitan; apoyarlos para que hagan lo que quieren.
- **PROVISIÓN:** proveerles suficientes condiciones para el pleno ejercicio de sus derechos, de manera que esto los ayude a desarrollarse integralmente en ambientes sanos, estimulantes, desafiantes y afectivos.
- **PROTECCIÓN:** protegerlos estableciendo ambientes de seguridad y respeto, detectando y erradicando actos de discriminación o violencia y evitando situaciones que los pongan en riesgo.

Algunas veces, las personas adultas piensan que al hablar de derechos de la niñez se da la pauta para que los bebés y los niños exijan sus derechos sin considerar sus responsabilidades y los derechos de las demás personas, lo cual originaría un problema para los adultos, pues se cree que no se establecen los límites necesarios para su educación. Es importante saber que los derechos de los niños no se condicionan a su comportamiento porque son inalienables; es decir, no pueden ser negados por ningún motivo. Los derechos de los niños, niñas y adolescentes se garantizan sin responsabilidades ni reciprocidades de niñas y niños.

PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LA INFANCIA

La participación infantil desde el enfoque de derechos se entiende como el acto libre, consciente y activo de expresar lo que el niño piensa y siente, y se toman decisiones considerando lo que él quiere hacer; en este sentido, el acto de participar tiene varios niveles de incidencia.

Autores como Cussianovich, Manfred, entre otros, proponen el término de *protagonismo infantil* o *participación protagónica*, que implica más que la simple idea de opinar y ser escuchados, y le da fuerza a la capacidad de incidir en su entorno, lo cual convierte la participación en un acto de acción política y ciudadana, con la posibilidad de cambio que puede tener la infancia; desde

esta perspectiva, los niños son protagonistas de su propia vida, tienen la capacidad de decidir sobre lo que les gusta o les disgusta, lo que quieren y rehúsan hacer, toman una función activa “en vez de ser simples beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos”.¹¹

Por supuesto, cuando los niños comienzan desde edades tempranas a decir lo que quieren, piensan y sienten, en muchos de los casos se opondrán a lo que quieren, piensan y sienten las personas adultas que los cuidan, lo que inevitablemente nos lleva a dos tipos de acciones: una es ejercer la autoridad del adulto, con ofensas, castigos, o incluso con gritos y golpes. Otra es crear condiciones para negociar, llegar a consensos y acuerdos para conciliar los puntos de vista de los niños y las personas adultas.

El primer tipo de conducta del adulto surge como reacción aprendida por generaciones en nuestro país y es una forma muy común de respuesta frente a la conducta de los niños. En la “Encuesta nacional de niños, niñas y mujeres” hecha por UNICEF en 2015, se reportó que seis de cada diez niños en nuestro país sufren algún tipo de violencia. El segundo tipo de respuesta conduce a construir nuevas formas de relación, que implican establecer la conciencia y llevar a cabo esfuerzos creativos para negociar sin violencia, teniendo en cuenta el interés superior de la niñez; implica aprender a negociar en igualdad de derechos.

Es por esto que los adultos que cuidan, atienden y crían a los bebés y los niños, deben tener presentes dos conceptos que pueden resultarles de mucha ayuda: *la autonomía progresiva y el interés superior del niño*.

LA AUTONOMÍA PROGRESIVA

La autonomía se entiende como el reconocimiento de que los niños progresivamente van ejerciendo sus derechos por sí mismos, de acuerdo con la evolución de sus facultades, es decir, desde que nacen van adquiriendo capacidades para poner en práctica sus derechos, como el derecho a ser escuchados, a vivir en bienestar, a ser protegidos, a aprender y ser felices.

EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO

El interés superior del niño es un eje rector de la política pública y un principio fundamental de la Constitución Política Mexicana, pero también se convierte en un eje para la toma de decisiones de los padres, cuidadores o agentes educativos ante las situaciones que afectan a los bebés y los niños, en las cuales se debe optar por lo que más satisfaga de manera efectiva el bienestar de los niños pequeños. Es decir, cuando se toma una decisión que afecta a los bebés y los niños se deben evaluar y ponderar las posibles repercusiones que tiene cada una y decidir la que garantice mejor sus derechos.

¹¹ Lansdown, Gerison, *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, núm. 36, La Haya, Bernard van Leer Foundation, 2005.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Reconozco a los niños como sujetos de derecho?
- ¿Atiendo su opinión, considero la voz, los gestos, llantos o formas de expresión del bebé, la niña o el niño?
- ¿Reconozco la autonomía progresiva de los niños y aliento su participación y toma de decisiones?
- ¿Tengo en cuenta los intereses y necesidades de los niños al tomar decisiones que les afectan?
- ¿Trato con el mismo respeto a niñas y niños?
- ¿Tengo en cuenta que los derechos de los niños son inalienables y no los condiciono por ningún motivo?
- ¿Genero algún tipo de maltrato o violencia hacia el bebé, el niño o la niña con mis acciones o palabras?

La respuesta a estas preguntas guiará la búsqueda de alternativas que consideren a los bebés y los niños como sujetos de derechos y aprendices competentes que avanzan en su autonomía y que reciben un trato digno, libre de discriminación y violencia.

SOSTENIMIENTO AFECTIVO Y VÍNCULOS TEMPRANOS

Una de las características más significativas de la Educación Inicial está dada por la edad de sus destinatarios: los bebés y los niños pequeños, que pueden ingresar a los Centros de Atención Infantil (CAI) a partir de los 45 días de vida y hasta los 3 años de edad. Este desprendimiento tan temprano de los vínculos familiares hacia otros vínculos que proveerán cuidados amorosos y pedagógicos merece especial atención, sobre todo por la fragilidad emocional de los niños en estos primeros momentos de su existencia, y por lo que significa para las familias delegar las tareas de crianza en otros cuidadores durante varias horas al día. Por eso se puede afirmar que una de las tareas básicas de la Educación Inicial es proteger la salud psíquica de los niños de 0 a 3 años de edad; en ella se apoya el equilibrio afectivo y mental propio, la capacidad para aprender, la posibilidad de desarrollar una personalidad segura, de confiar en el mundo y crear.

Todos los estudios sobre la psicología del niño que se han desarrollado en las últimas décadas se enfocan en la importancia del vínculo temprano como condición de la salud integral y el buen desarrollo. Investigadores como Donald Winnicott, John Bowlby, Daniel Stern, T. Berry Brazelton, Bertrand Cramer, Serge LeVobici, Françoise Dolto, entre muchos otros, han aportado elementos muy ricos para leer las necesidades básicas de la primera infancia desde el punto de vista psicológico. Todos ellos coinciden en la necesidad de contar con adultos disponibles no solo física sino también psíquicamente para dotar de seguridad y afecto a los bebés y niños pequeños en el proceso de crecimiento y construcción paulatina de la autonomía.

Donald Winnicott, pediatra que dedicó gran parte de su vida a estudiar el psiquismo temprano y la relación entre los cuidados maternantes (los cuidados que se refieren a la asistencia, protección, alimentación, educación e interacción



con los niños) y la formación de la personalidad, es uno de los investigadores que más importancia dio a la idea de “sostenimiento” en la vida del niño, entendiendo este término como la experiencia de cuidado afectivo y físico “suficientemente bueno”, en profunda sintonía adulto-niño, lo que permite al bebé integrar los diversos aspectos de su personalidad y construir su autonomía. “La capacidad para estar/ser solo”, desde su punto de vista, solo se funda en el ser humano si ha tenido la experiencia previa en su etapa de bebé, de “jugar/estar solo” en presencia de la madre o persona que lo cuida. Esta paradoja —estar solo mientras alguien más está presente— da sus frutos si la presencia de esa madre es confiable, si ofrece seguridad, si envuelve con su mirada. El niño entonces puede jugar y desplegar su actividad “aparentemente” solo, ganando cada vez mayores espacios psíquicos propios. Se dice “aparentemente”, porque en realidad está acompañado por la imagen de una madre buena que tiene interiorizada, es decir, la madre que acunó, acarició, acompañó, arrulló, alimentó, consoló. Tener una imagen interna de una madre buena es muestra de que allí ya hay psiquismo, comprensión del mundo, simbolización e integración.

La integración comienza en el principio mismo de la vida, pero es tan delicada y está sujeta de manera tan íntima a la relación con los adultos acompañantes que exige una atención muy particular; es decir, que no se da de por sí, sino en determinadas condiciones. La tendencia a integrarse en el bebé, sentir que tiene un cuerpo que lo contiene y es “su” cuerpo, ser capaz de anticipar conductas de la madre y de sus cuidadores, comenzar a comprender el lenguaje y construir algunas nociones de tiempo y espacio, se da a partir de dos series de experiencias:

- los cuidados en virtud de los cuales el niño se siente protegido del frío, del hambre, es acunado, nombrado, “hablado”, acariciado, puesto en relación, es decir los cuidados físicos, prácticos, más las tareas amorosas de crianza;
- experiencias internas, instintivas, que tienden a reunir la personalidad en un todo dentro de sí.¹²

¹² Winnicott, Donald, *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Paidós, 1999.

Se podría hablar aquí del “ambiente” como un factor que por medio del sostenimiento afectivo crea integración. Este ambiente, si es estimulante, sensible y acertado, se convierte en un “ambiente facilitador”¹³ de la entrada del niño en la experiencia psíquica, de la capacidad de comenzar a interpretar el mundo, de relacionar la información que proviene de sus sentidos con la realidad que lo circunda, de la posibilidad de volverse un ser activo y creador.

Dice Winnicott: “En la etapa que analizamos es necesario no considerar al bebé como una persona que tiene hambre y cuyos impulsos instintivos pueden ser satisfechos o frustrados, sino pensarlo como un ser inmaduro que está constantemente al borde de una angustia inconcebible. Lo que mantiene a raya esa angustia es la función de la madre vitalmente importante en esta etapa: su capacidad para ponerse en el lugar del bebé y darse cuenta de lo que este necesita en el manejo general del cuerpo, y por lo tanto de la persona”.¹⁴

La madre es “el ambiente”, el padre es el ambiente, los agentes educativos son el ambiente facilitador del bebé y del niño pequeño cuando se ofrecen como sus acompañantes sensibles y responsables. Resulta muy importante distinguir un ambiente que no es solo físico, sino que también es humano, afectivo, vincular. Generalmente se pone mucha atención en la preparación del ambiente físico de las salas de los niños, en los materiales, en los objetos y juguetes, pero pocas veces se repara en el cuidado del ambiente afectivo, humano, es decir, en los adultos —padre, madre, agente educativo— como estímulo y sostén. Se crea un ambiente facilitador en muchas circunstancias cotidianas, que podrían considerarse “rutinas” en la vida del niño, pero que están muy lejos de ello, por ejemplo, cuando el agente educativo acompaña el sueño con suavidad y tolerancia por los tiempos de cada niño, cuando lo alimenta cuidadosamente, hablándole, dándole un tiempo y dedicación a cada uno, cuando se acompaña el proceso de aprendizaje del control de esfínteres, cuando se le ayuda a aprender a esperar un turno para un juguete, cuando se muestra paciencia y gestos amorosos frente a sus rabietas y se le ayuda a comprender sus propios sentimientos, cuando el agente educativo juega con los niños, conversa con ellos, les lee cuentos, canta y otras circunstancias que para los niños son una forma de protección y aprendizaje sobre sí mismos y sobre el mundo.

Así, se puede decir que lo que Winnicott atribuye a la madre, en la Educación Inicial se debe atribuir a todos aquellos que como agentes educativos sostienen la función maternante durante seis, siete, ocho horas por día con el niño. Porque cuando se hace referencia a los cuidados que el niño requiere para su desarrollo no se está hablando únicamente de las personas que lo sostienen, sino de las “funciones” necesarias para el éxito de dicho desarrollo, funciones que se alternan entre el padre, la madre y sus cuidadores cuando el niño accede

¹³ Winnicott, Donald, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

¹⁴ *Ibid.*

a la Educación Inicial. Es decir que lo que el niño requiere de su madre y su padre también lo requiere de sus educadores.

Volviendo a Winnicott: “Cuando no hay un quehacer materno suficientemente bueno, el infante es incapaz de iniciar la maduración del *yo*, o bien el desarrollo del *yo* queda necesariamente distorsionado en ciertos aspectos vitalmente importantes”.¹⁵ En condiciones favorables, con cuidados amorosos y presencias estables, el bebé establece una continuidad de existencia, o la “continuidad del ser”, que hace a la conciencia de sí mismo, a la construcción de una noción de tiempo y espacio. La psique que está naciendo ignora que hay un mundo externo; son tanto la madre, el padre como los cuidadores estables quienes le devuelven al niño, mediante los cuidados, los significados de sus propios estados físicos y emocionales, y lo enlazan con los significados del mundo que lo rodea.

En los primeros dos meses de vida, el niño se encuentra en una dependencia absoluta de su madre. Necesita de ella, de su continuidad en los cuidados; poco a poco comienza a distinguir a la madre de sí mismo. Al principio, para el bebé, su madre y él forman un todo, y la ausencia prolongada de ella le produce tal desconcierto que la integración se ve amenazada. El niño se hace *yo* saliendo del *no-yo* con la madre.

Es fundamental considerar la experiencia de separación durante toda la Educación Inicial. Sin embargo, hay algunos periodos más críticos. Esto hace referencia no solo a los primeros meses de vida. Seguramente se tienen registros de los bebés cuando alrededor de los siete, ocho, nueve meses se muestran más sensibles y lloran más de lo habitual cuando sus figuras de referencia se retiran; las mamás dicen: “No sé qué le pasa, llora cada vez que me pierde de vista”; le cuesta más despedirse de su papá o su mamá cuando llega al centro infantil, llora si el agente educativo con el que tiene vínculo más intenso tiene a otro niño en brazos y la demanda más. Esta etapa se conoce como “angustia del octavo mes”. Esa fue una expresión acuñada por René Spitz¹⁶ luego de sus estudios sobre la relación madre-bebé, al advertir que alrededor de esa edad los niños comienzan a manifestar precisamente angustia de separación, porque es el momento evolutivo en el que se dan cuenta más claramente de que son otros separados de sus madres, cuerpos distintos, mentes distintas, por lo tanto, la madre puede tomar distancia de él, irse... ¿y volverá? Coincide también con un mayor despliegue motriz en ellos, que pueden gatear, alejarse a voluntad; pero alejarse también tiene sus riesgos para un bebé que todavía no está muy seguro de cómo es eso de desplazarse por diversos espacios, habitar la distancia por motivación propia.

Se reconoce que hay una angustia de separación que les ocurre a todos los bebés, y que necesitan cuidados para que esas fantasías acerca de la posible desaparición de la madre no le provoquen un sufrimiento imposible de tolerar.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Spitz, René, *El primer año de vida del niño*, España, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Qué distinto es, desde este punto de vista, permanecer indiferente cuando un niño se pone más sensible en esta etapa, decirle “Ya no llores” con tono enfático, o prodigarle un cuidado especial en el momento de la despedida, hablar sobre la ausencia de su mamá, decirle, por ejemplo: “Mamá se fue a trabajar, pero en un rato vendrá a buscarte”, darle algún objeto que la mamá haya dejado para él, pensar en si hace falta que la mamá o el papá se quede más tiempo por la mañana cuando lo llevan al CAI.

Separarse es un ejercicio subjetivo que el niño hace desde muy temprano, pero el éxito de ese proceso depende en gran parte de cuán unidos hayan estado la madre y el niño al principio de la relación, de cuán estables hayan sido la madre, el padre, sus cuidadores con sus presencias, de cuán seguras hayan sido las experiencias de continuidad ofrecidas al niño, de cuánta capacidad para el apego haya logrado construir el niño, y en función de ello, de la confianza que haya podido crear dentro de sí sobre los adultos referenciales.

EL ESPACIO POTENCIAL O LA ZONA DEL DESARROLLO CULTURAL

Winnicott también aporta una idea muy bella cuando habla de los espacios transicionales o del surgimiento del espacio potencial en el niño: “Un bebé puede ser alimentado sin amor, pero la crianza carente de amor o impersonal no conseguirá producir un nuevo niño autónomo. En ese sentido, cuando hay fe y confiabilidad (del niño hacia el adulto) existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora”.¹⁷

El espacio potencial es esa zona intermedia que el niño construye desde la ilusión, cuando espera el pecho de la madre, y mientras tanto lo imagina. Es un espacio que no corresponde únicamente ni al adentro ni al afuera, que es un poco de sí y un poco del mundo, de la experiencia que la madre le aporta cuando le canta, lo mece, le juega, cuando va llevando el tiempo que no es cuerpo a cuerpo hacia las manifestaciones de la cultura, del lenguaje, del juego. Si hay confiabilidad se desarrolla el espacio potencial, espacio mental, espacio del juego: “En la experiencia del bebé más afortunado no surge el problema del separarse en la separación, porque en el espacio potencial entre él y la madre aparece el juego creador, que nace con naturalidad del estado de reposo; allí se desarrolla un uso de símbolos que al mismo tiempo representan los fenómenos del mundo exterior y los de la persona observada”.¹⁸

Cuando el agente educativo lee, juega, canta, mece, introduce materiales de la cultura para hacer crecer y desarrollar el espacio potencial de los niños, está ayudando a elaborar esa angustia de separación que a todos los atraviesa, y además está potenciando los procesos de aprendizaje, la capacidad creadora, el ingreso al mundo de la cultura.

¹⁷ Winnicott, Donald, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 2000.

¹⁸ *Ibid.*



Dice la antropóloga Michèle Petit: “Así pues, en los primeros tiempos de la vida humana, la madre le habla al niño, sueña el mundo al lado de él. Se lo presenta y las miradas se desvían hacia un tercer polo que ella nombrará. Y en todas las culturas del mundo, antes de pronunciar las primeras palabras, los bebés empiezan un día a señalar con el dedo, para alguien que está allí, cerca de ellos. Con ese gesto el niño aísla un objeto de las cosas que lo rodean, segmenta el mundo y se distancia de él. El adulto nombra entonces lo que fue designado: ‘el perro’, ‘el gato’, ‘el avión’, o esboza un pequeño relato, reconociendo la actividad psíquica del pequeño, refiriendo lo que se produjo en él: ‘Sí, viste pasar un bello pájaro blanco en el cielo’”.¹⁹

El niño segmenta el mundo y se distancia de él, dice Petit; otra forma metafórica de elaborar la distancia con los otros, de seguir ensayando esa discriminación *yo, no-yo* que al niño le significa tanto trabajo psíquico.

¿Con qué se llena el tiempo de los niños en el centro infantil, el tiempo de la separación temprana? ¿Cómo otorgar riqueza a esa experiencia? ¿Cómo proteger a los niños de los riesgos de la institucionalización temprana? Estas son las tareas fundamentales del agente educativo. Gracias al juego, a los procesos creadores, el mundo que el niño vive puede ser metaforizado, lo cual permite una paulatina adaptación a los cambios, a las despedidas, a la vida grupal.

Françoise Dolto señala que: “El bebé está en convivencia con su madre cuando está mucosa a mucosa y cuerpo a cuerpo para la satisfacción de sus necesidades vitales, pero cuando la madre se desprende de él, está como abandonado de poder, sobre todo si, fuera de esos momentos cuerpo a cuerpo, la madre rompe la comunicación corporal con él sin hacerla continuar, en el hiato que los separa, por el interés que le presta a su inteligencia alerta y por modulaciones de palabras que le son dirigidas”.²⁰ Se puede hablar de un “co-ser” con la madre por parte del bebé; un “co-ser” construido a partir de la palabra, la presencia, la atención, el juego, que tejen continuidad, sentidos, y capacidad de apego. Resulta muy interesante pensar esta idea del “co-ser” en los centros de atención infantil.

¹⁹ Petit, Michèle, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano Travesía, 2009.

²⁰ Dolto, Françoise, *En el juego del deseo*, México, Siglo XXI, 1997.

¿Qué les da la Educación Inicial a los bebés, a los niños pequeños y a sus padres?

En un mundo que va perdiendo paulatinamente la capacidad de amar, la Educación Inicial se convierte en un territorio especialmente fértil para acompañar las tareas más humanas: criar, jugar, crear. ¿Cómo se hace para ser un buen padre o una buena madre hoy? ¿Cómo compatibilizar las exigencias de la vida contemporánea, cada vez más abrumadoras, con ese tiempo suspendido que demandan los bebés, con la delicadeza de los arrullos, de los cuentos?

Los bebés esconden secretos en sus llantos, en sus sueños, son seres misteriosos que desnudan con sus gritos toda la fragilidad del mundo. Los bebés nacen para decirnos una y otra vez que sin ellos la alegría se extravía, y es entonces cuando todo lo que hacemos quienes trabajamos para los más pequeños de este reino cobra el mayor de los sentidos.

¿Qué ofrecer para enriquecer la experiencia de madres, padres y bebés? Un espacio de escucha y compañía, un lugar donde jugar sea prioridad, un regazo que sostenga y acaricie, un pequeño universo que proteja, una estrella a donde irse de paseo, para estar seguros de que siempre se podrá soñar.

Creo que la Educación Inicial, hoy, es un estímulo imprescindible para muchísimas familias.

María Emilia López
Especialista en Educación Temprana

LOS VÍNCULOS TEMPRANOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL APEGO

Con la palabra apego se hace referencia al intenso vínculo emocional que desarrolla el niño con su madre, su padre, sus figuras primordiales de referencia afectiva, y que deriva en la posibilidad de construir paulatinamente una personalidad integrada, confiada, abierta a lo nuevo. El apego supone cierta incondicionalidad de la madre, el padre o cualquier figura de referencia, es decir que el niño necesita contar en esas presencias, sin riesgos de pérdida, con sensibilidad a sus demandas, para mantenerse emocionalmente estable.

En los estudios de John Bowlby que derivaron en su teoría de apego,²¹ se tuvieron en cuenta especialmente observaciones de niños que estaban entre el segundo y el tercer año de vida durante su permanencia por un tiempo relativamente breve en guarderías u hospitales, es decir que los niños pequeños estaban separados de su madre y de otras figuras significativas, así como aislados de su ambiente familiar y puestos al cuidado de extraños en un sitio desconocido, sin mayores cuidados desde el punto de vista afectivo que cierta disponibilidad natural de las cuidadoras o enfermeras. Bowlby retoma las observaciones de James Robertson para sus análisis, pero en ese momento (década de los años 60-70 del siglo pasado) muchos especialistas estaban abocados a investigar

²¹ Bowlby, John, *El apego y la pérdida. I. El apego*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

qué ocurre en la mente de los niños en las situaciones de separación temprana y cuáles son sus consecuencias de acuerdo con el cuidado recibido.

Relata Bowlby que, en el ambiente descrito, un niño de entre quince y treinta meses que hasta entonces había gozado de una relativa seguridad en su relación con su madre y que nunca se había separado de ella por lo general muestra una secuencia de conductas predecibles que puede dividirse en tres etapas, según la actitud que predomine hacia la madre:

- fase de protesta,
- fase de desesperanza,
- fase de desapego.

Aunque se han diferenciado con el fin de comprenderlas mejor, es evidente que cada una se mezcla con la siguiente durante algún tiempo, de modo que el niño puede permanecer días o semanas enteras en esos procesos de transición de una fase a la otra.

Durante la etapa de protesta, el niño pequeño da muestras de notable enojo por la ausencia de su madre o padre y procura recuperarlo, ejerciendo plenamente sus pocos recursos: llora desconsoladamente, sacude la cuna, suele rechazar a otra figura que intente convertirse en significativa, aunque también algunos niños se aferran con desesperación a una cuidadora.

Durante la etapa de desesperanza, posterior a la de protesta, sigue siendo evidente la preocupación del niño por su figura ausente, pero su conducta sugiere que está perdiendo la esperanza de que esta regrese. Disminuyen sus movimientos físicos activos (patear, hacer berrinches) y llora de forma monótona e intermitente. Se muestra retraído y pasivo, no demanda. Esta etapa se caracteriza sobre todo por una pasividad en el sujeto y a veces —erróneamente— los adultos pueden suponer que ha terminado el sufrimiento.

En la fase de desapego el niño muestra más interés por el medio que lo rodea, por eso los adultos creen que está superando su crisis y toman esta fase con alegría. Ya no rechaza la presencia de las cuidadoras, acepta juegos y hasta puede sonreír; parece sociable. Sin embargo, ante la presencia de la madre, se observa fácilmente la ausencia de conductas de apego saludables propias de la edad, como salir corriendo a su encuentro. El niño se muestra distante y hasta apático con su madre o padre.

Probablemente si se hiciera un repaso mental de los llantos y berrinches de los niños que asisten tempranamente a los CAI para identificar si en algún momento se resignaron, qué ocurre con los que aparentan “haber superado la situación” cuando sus madres regresan, se encontrarían muchas situaciones en las que los bebés y niños pequeños, lejos de elaborar los procesos de separación y construir vínculos alternativos seguros, se sobreadaptaron o resignaron a la separación forzada.

Bowlby muestra en su investigación que, si se prolonga esta situación de desapego en el niño, a la larga este actuará como si ningún cuidado materno o contacto humano tuviera mayor significado para él. Al cabo de unas cuantas experiencias conflictivas, debidas a la pérdida de distintas figuras maternantes

a las que había dado su confianza y afecto, disminuirá en el niño su capacidad de entrega y, al final, su capacidad de apego.

Siguiendo esta teoría, se podría hablar de la construcción de tres tipos de apegos, en profunda resonancia con los cuidados recibidos:

- A. Apego seguro:** aparece cuando el niño recibe cuidados sensibles a sus demandas, con continuidad y disponibilidad de los adultos de referencia, lo cual le permite construir una imagen segura de sí mismo, porque en el tiempo de mayor ansiedad y dependencia puede aferrarse a la seguridad que provee el adulto amoroso. También se siente comprendido, y eso tiene una gran incidencia en el surgimiento de la empatía. Los apegos seguros favorecen personalidades más empáticas, seguras y autónomas.
- B. Apego ansioso:** se gesta cuando el cuidador no tiene suficiente disponibilidad física o emocional o no sabe interpretar las señales y llamados del niño pequeño, por ejemplo, si lo deja llorar exageradamente o no tolera la demanda, si sale de la vista o presencia del niño sin aviso, evitándolo, si no logra entrar en sincronización con el deseo y la necesidad de sostenimiento corporal, por ejemplo, ofreciendo escasas experiencias de abrazos, caricias, palabras. Esta forma vincular genera en los niños mayor ansiedad frente a la separación y menor confianza en el futuro, así como un temor para salir a explorar el mundo.
- C. Apego desorganizado:** se da cuando el cuidador tiene respuestas inadecuadas, fuera de contexto respecto a lo que el niño demanda; cuando no hay posibilidad de predictibilidad por parte del niño porque el adulto es fluctuante y poco claro en sus intenciones. Este tipo de apego produce también mucha ansiedad e inseguridad, así como dificultades para organizar el propio juego o aprendizaje y escasa capacidad de concentración.

No se trata de que el niño deba quedarse en su casa al cuidado exclusivo de su mamá o su familia para que pueda desarrollarse sanamente, sino de que, sin determinadas condiciones de cuidado, sin los dispositivos de sostenimiento adecuados, el niño no puede separarse saludablemente sin consecuencias negativas para su yo. Por eso es una tarea de suma responsabilidad para la Educación Inicial construir vínculos de apego seguros con los niños, proporcionar tiempo y espacio compartido con las familias para los procesos paulatinos de integración, y por supuesto llenar esos tiempos en los que los niños no están con sus padres con afecto genuino, disponibilidad psíquica y corporal, juego, palabras, ternura, escucha, creatividad y alegría.

Otro punto importante en la inclusión de los bebés y niños pequeños a la propuesta educativa es la pertenencia a un grupo. Se suele considerar que para los niños ingresar en un grupo de pertenencia siempre es una ganancia, que estar con otros sirve para aprender a socializar, para enriquecer el juego y el aprendizaje. Sin embargo, cuando se habla de niños tan necesitados de la relación personalizada con los adultos de referencia, como los de 0 a 3 años de edad, es imprescindible considerar que en la planeación de cada jornada de trabajo se deba contar con tiempos y situaciones de intimidad con cada niño.



La vida grupal puede ser una riqueza, sin duda, pero también puede ser contraproducente si no se tiene en cuenta la enorme demanda de los más pequeños que, lejos de ser un capricho, es una necesidad; las consecuencias de falta de atención individual recaen sobre los apegos desorganizados, por ejemplo, en situaciones de estrés generalizado, en dificultades para manejar la ansiedad.

Pero los destinatarios de la Educación Inicial no son únicamente los niños; sus padres, que delegan tan tempranamente el cuidado de lo más amado, también requieren el pensamiento y el acompañamiento de todos los agentes educativos. Muchas investigaciones detallan que la pérdida del ambiente natural diario donde viven los niños con sus padres o los fenómenos de transculturación que acontecen cuando las pautas de crianza entre las familias y la institución se contraponen pueden producir graves trastornos en el niño, especialmente en la construcción de su identidad. Se entiende por *transculturación* al proceso por el cual una cultura adopta rasgos de otra, muchas veces impuestos, lo que trae consigo el riesgo de pérdida de la propia identidad. Un proceso de transculturación puede producir pérdida del potencial creativo y en el caso de la crianza debilitar el sentimiento de ser capaz de criar y proteger. La comunicación respetuosa que se tenga con las familias puede funcionar como una serie de eslabones culturales que ayudan a sostener la tarea de crianza; pero si esto no sucede, puede ser un gran obstáculo para el desarrollo de la tarea de “ser mamá” y “ser papá”, si se descalifican las prácticas familiares, se busca imponer puntos de vista o no se tiene suficiente entrenamiento en “leer” los significados de otros modos de vivir y de educar.

Cuando se habla de *crianza compartida* se alude a la experiencia que acontece entre las familias y los centros de atención, cuando se delegan en ellos varias horas de la atención integral de un niño pequeño. Si la crianza se considera compartida, es legítimo pensar en construir allí una continuidad cultural, es decir, una prolongación de modos de cuidado consensuados, una escucha, una envoltura capaz de prodigar cuidados amorosos, que potencien las capacidades de los niños y de los padres.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Qué condiciones son necesarias en los Centros de Atención Infantil para garantizar en el niño una buena continuidad de apego?

¿Qué requiere el bebé de mí para construir un apego seguro?

¿Qué relaciones y acciones llevo a cabo para convertirme en gestor de una relación de apego generosa y segura?

¿En cuántas de las situaciones cotidianas con los niños se pone en juego el apego?

¿Reconozco cuando un niño tiene un apego ansioso o desorganizado?

¿Establezco una comunicación respetuosa con el padre y la madre para favorecer una crianza colectiva que dé continuidad y sostenimiento al niño?

Durante la jornada diaria, ¿establezco tiempos de atención individualizada con cada niño?

¿Qué acciones llevo a cabo para proteger a los niños de los riesgos de una separación temprana abrupta de su mamá y su papá?

En la jornada diaria, ¿genero un ambiente humano, afectivo, vinculante?

¿Abrazo a los niños, les hablo, los arrullo, les canto, juego con ellos, les leo?

¿Cultivo la paciencia y el buen trato en todo momento y con todos los niños?

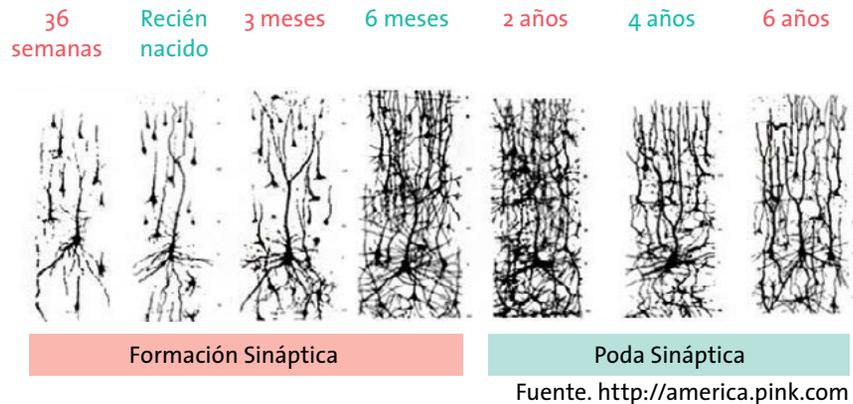
APORTES DE LAS NEUROCIENCIAS

La arquitectura cerebral de un bebé, a lo largo de sus primeros años de vida, incluso antes de nacer, se programa y modela tanto en su estructura física como en su funcionamiento, por las experiencias multisensoriales del entorno y particularmente por la presencia o ausencia de relaciones afectivas, atentas a sus necesidades.

Por cuestiones evolutivas, el bebé humano nace prematuro y requiere la presencia de cuidadores sensibles y cariñosos para completar el proceso biológico cerebral, necesario para las funciones humanas. La arquitectura cerebral puede ser afectada de manera adversa cuando el bebé vive situaciones de estrés, negligencia o abandono, en cuyo caso se pueden observar fuertes dificultades de conducta, de autorregulación, de aprendizaje, de adaptación social y de salud a lo largo de la vida.²² Las experiencias tempranas se integran a una

²² Investigaciones en neurociencias han demostrado que cuando hay ausencia de cuidado cariñoso y sensible pueden ser afectados los procesos metabólicos inmunitarios por vía epigenética, es decir, activar o desactivar la tendencia a la obesidad, la hipertensión o la diabetes. Shanker, Stuart *et. al.*, *Early Years Study 2 The long reach of Early Childhood*, Canadá Council of Early Child Development, 2007, p.29.

EL CEREBRO HUMANO, EXPECTANTE DE ESTIMULACIÓN, DEPENDIENTE DE LA EXPERIENCIA.



programación implícita con repercusiones en el resto de la vida; quedan escritas en la psique, en el cuerpo y en el metabolismo de las personas. Las experiencias sociales se meten “bajo la piel”.²³

El tema del amor necesario que se prodiga a los bebés y la presencia de interacciones pertinentes y de calidad por parte de los cuidadores principales no es romanticismo, sino ciencia pura. Es urgente que lo documentado por la ciencia forme parte de la vida de los niños pequeños, con un enfoque de ciclo vital. Es necesario promover el desarrollo de las habilidades de cuidado pertinente, así como ofrecer la contención necesaria tanto en el entorno familiar como en los centros de cuidado infantil.

En el enfoque de ciclo de vida se está gestando la capacidad de los niños de tener una vida plena y, en su momento, de maternar y paternar a siguientes generaciones,²⁴ de generar vínculos de apego sano, que marcarán la calidad de sus relaciones sociales a lo largo de la niñez y en la edad adulta.

Cuando el bebé y el niño de 0 a 3 años de edad viven experiencias sanas de afecto y desarrollo, se está protegiendo su cerebro y se construyen los fundamentos de la resiliencia. Se puede encontrar que los niños y adultos que superan mejor la adversidad tienen en común el haber vivido con al menos un adulto responsivo y estable que los ayudó a edificar habilidades para reponerse.²⁵

La Educación Inicial no está dirigida a un niño-alumno que aprende como individuo aislado, sino que ubica al niño en su contexto, incluyendo a su familia

²³ Mustard, Fraser, *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*, Canadá, The Founders' Network, 2006.

²⁴ Shonkoff, Jack, *La ciencia detrás de la negligencia*. Consultado el 4 de agosto de 2017 en: www.developingchild.harvard.edu

²⁵ Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. Consultado el 4 de agosto de 2017 en: www.developingchild.harvard.edu.

de cuidadores primarios y a los agentes educativos con quienes tendrá interacciones cotidianas.

Los hallazgos de las neurociencias, unidos a las investigaciones psicológicas, tienen implicaciones directas en el modo de organizar los servicios de atención a la primera infancia, particularmente los procesos de ingreso y transición, para evitar la rotación de personal y propiciar el clima de alegría, mirada y disposición corporal de los agentes educativos. Así como la predictibilidad en el ambiente favorece el desarrollo, un ambiente caótico e impredecible, frío o distante genera estrés en los bebés, una sensación muy primaria de alerta por supervivencia, con repercusiones considerables.

SINCRONICIDAD Y RESONANCIA CEREBRAL

El cerebro de un bebé humano es un órgano social. Allan Schore ha estudiado lo que sucede en el cerebro de un bebé y de su cuidador primario cuando se observan escenas de mirada e intercambio afectivo legítimo. Schore habla acerca de una *danza afectiva*, también descrita por Brazelton, en la cual el intercambio de miradas, gestos y balbuceos tiene un efecto positivo, tanto en el bebé como en la mamá o cuidador primario. Los cerebros se sincronizan, se establece una resonancia de ondas benéficas, se conectan de hemisferio derecho a hemisferio derecho²⁶ y entran en la misma frecuencia. Como parte de este mecanismo de resonancia, en ambos se generan hormonas de placer, se regula el estrés y también se generan hormonas que favorecen el aprendizaje. La mamá o cuidador es un amplificador de emociones y de contención o regulación.²⁷

Stuart Shanker, neurocientífico canadiense, describe este proceso de manera coloquial, como *bluetooth* entre el cuidador y el bebé. El bebé registra el estado afectivo y el grado de ansiedad del cuidador. Es normal que la mamá o cuidador primario no siempre esté sintonizado, esto es parte de la vida. La investigación señala que puede haber periodos sin sintonía sin que esto sea problemático. “Los periodos en los que el bebé encuentra una manera de autorregularse, buscando sus propios recursos, también son positivos”.²⁸ Sin embargo, estados prolongados de negligencia y falta de mirada son tóxicos para el cerebro del bebé: moldearán el cerebro y dejarán huella en sus estados afectivos, sociales, de autorregulación y aprendizaje.

²⁶ El hemisferio derecho crece de manera extraordinaria durante los primeros meses de vida, es el hemisferio que registra las imágenes y el lenguaje no verbal. *Este hemisferio contiene un circuito de regulación emocional. Regula de manera no consciente emociones como el miedo, la furia, el terror, el disgusto, la pena, la desesperanza.* El hemisferio derecho queda, de acuerdo con Schore, sobrerrepresentado en el cerebro. Instalándose, a nivel inconsciente como una base sólida para vivir y tener placer para aprender.

²⁷ Schore, Allan N., *Affect Regulation and the repair of the self*, New York, Norton and Company, 2012.

²⁸ Shonkoff, Jack, *La ciencia detrás de la negligencia*. Consultado el 4 de agosto de 2017 en: www.developingchild.harvard.edu

La información científica puede ayudar a los padres de familia y a los agentes educativos a dignificar su tarea y a ubicar prioridades dentro de las actividades de cuidado. Cuando el agente educativo entiende que sus acciones repercuten en la arquitectura cerebral de los niños que atiende, así como en su función metabólica y en su desarrollo psíquico, puede dar un sentido de trascendencia a su trabajo.

CEREBRO EN CONSTRUCCIÓN: DE LO PRIMITIVO A LO CORTICAL

Daniel Siegel, connotado neurocientífico, explica los principales aspectos del desarrollo cerebral en palabras sencillas y a la vez precisas. El cerebro humano está conformado por varios sistemas, cada uno con funciones específicas. La parte más primitiva dota de energía destinada a la supervivencia. Es el cerebro reptiliano, que nos permite reaccionar ante un peligro, sin que pase por el razonamiento. Se encarga de conservar la vida. Es el cerebro más antiguo en la evolución, con más de 3 000 millones de años, y es el encargado de reacciones como atacar, huir o paralizarse para sobrevivir. También es el que desencadena las respuestas metabólicas de estrés: se activa ante un peligro, acelera el corazón, privilegia la visión vigilante periférica y paraliza la digestión, satura el sistema con las hormonas del estrés (cortisol y adrenalina). Todo el cerebro y el metabolismo quedan en modo de supervivencia.

Esta parte del sistema nervioso central es la primera que se forma en el útero de la madre, y en un niño de entre 0 y 3 años de edad, incluso hasta los 6 años, suele dominar en algunas de sus manifestaciones en momentos de cansancio y angustia. Esto es evidente ante un berrinche aparentemente irracional. El cerebro reptiliano, reactivo, toma el mando en personas que han vivido estrés o abuso crónico. Para un niño con abandono o daño, las experiencias cotidianas y normales pueden detonar respuestas desproporcionadas.

El siguiente grado de complejidad y de madurez es el cerebro afectivo. Está ubicado en la parte media del cerebro. Madura en el útero y está en proceso de construcción mediante las interacciones afectivas durante los primeros años de vida. Este nivel se encarga de la expresión de las emociones, que conducen a una programación de satisfacción de necesidades. Requiere un adulto cercano que reconozca como válido y aceptable cuando el niño siente rabia o tristeza. “Sí bebé, te asustaste, te abrazo, ya pasó...”; “Te veo enojado, necesitas un abrazo...”; “Estás triste y no sabes por qué...” Se trata de un adulto que puede ofrecer contención cuando hay desconcierto. A la vez, el niño necesita un adulto que sea capaz de hacer espejo a las manifestaciones de alegría y ayuda a nombrar las emociones con empatía sincera.²⁹ El cerebro afectivo se nutre con afecto y mediante la validación de los sentimientos. Se organiza junto con el hipocampo, dedicado a las memorias de las experiencias.

²⁹ Holinger, Paul, *What babies say before they can talk. The nine signals babies use to express their feelings*, Nueva York, Simon Shuster, 2003.

El último nivel en madurar es la corteza prefrontal, ubicada detrás de la frente. Es la encargada de la autorregulación de las emociones, de la planeación y la convivencia social. Este nivel inicia su funcionamiento alrededor de los seis meses de vida, si el bebé está rodeado de un ambiente ordenado, y termina por madurar mucho más allá de la adolescencia. En una situación óptima, las partes del cerebro se van integrando y coordinando, lo que permite un funcionamiento social, afectivo y cognitivo adecuado.

Un niño que se encuentra en situación de estrés no puede aprender ni disfrutar. Cuando el sistema de estrés está echado a andar, no hay razonamiento. Todo el cerebro está listo para sobrevivir, atacar, huir o paralizarse. Los niños que no cuentan con adultos cercanos que favorezcan la organización cerebral corren el riesgo de vivir de manera reactiva, con un dominio de los niveles más primitivos de control. Gracias al acompañamiento de adultos afectuosos en la interacción, a las situaciones de aprendizaje y juego, en ambientes enriquecidos, el niño desarrolla poco a poco estas habilidades, que se montan en un andamiaje de conexiones entre centros cerebrales que conectan la capacidad para mantener la atención, para el lenguaje, el razonamiento, la memoria, el enfoque, el control motor, la inhibición de impulsos, la regulación emocional y la planeación y ejecución de tareas, funciones más complejas que aparecen como respuesta del cerebro a la experiencia.

LA IMPORTANCIA DEL CLIMA DE ALEGRÍA Y EL BUEN HUMOR

La tasa de emociones positivas, como la alegría, por ejemplo, presentes en las relaciones infantiles, parecen esenciales para asentar las vías neuronales adecuadas; la felicidad del bebé lo ayuda a establecer las conexiones nerviosas necesarias para experimentar sentimientos positivos durante el resto de su vida. Mark Greenberg califica a este proceso como la generación de un *sistema inmunitario emocional*. La necesidad de afecto y alegría es tan importante como el alimento.³⁰

FAVORECER EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE

La plasticidad cerebral o capacidad para aprender y adaptarse a la experiencia está al máximo durante las etapas más tempranas, y va decreciendo con la edad. Aunque “nunca es tarde” y como adultos seguimos aprendiendo y remodelando el cerebro, lo que ocurre durante los primeros tres años de vida no tiene comparativo con otra etapa. El niño menor de tres años tiene una curiosidad innata. Crea sinapsis neuronales sin parar y requiere múltiples oportunidades para explorar, para desarrollarse motrizmente y para aprender.³¹

³⁰ Goleman, Daniel, *Emociones destructivas. Narra un diálogo científico con el Dalai Lama*, Buenos Aires, Vergara, 2006.

³¹ Es importante considerar que esta ventana de oportunidad que las neurociencias demuestran en ocasiones se utiliza de manera errónea como argumento para intentar un aprendizaje acelerado o para la sobrestimulación.



No es pertinente, desde el punto de vista de las neurociencias, considerar al bebé como un alumno que aprende contenidos memorizados, sino crear espacios de juego, exploración y libertad, en un clima de contención afectiva. “No te enseño, pongo las condiciones para que descubras”, puede ser una frase orientadora de la práctica. Este enfoque tiene implicaciones en los conceptos *error* y *circuitos de exploración*. Un bebé o un niño de 0 a 3 años de edad no se equivoca al clasificar o ejecutar algo intencionado que no resulta aparentemente bien. Su mente tiene hipótesis, explora, indaga, conecta, asocia; de eso se trata el ejercicio del aprendizaje y así es como el cerebro mejor trabaja. Es relevante que el agente educativo reconozca el estilo de exploración de los niños y permita que se complete el circuito hasta su satisfacción, es decir, el niño al inicio se intriga por un evento, lo toma (lo chupa), lo analiza, lo registra, queda satisfecho y puede dejarlo ir por sí mismo.

También el lenguaje pasa por una ventana privilegiada de oportunidad durante los primeros años de vida. El cerebro va registrando y conectando fonemas, relacionando el lenguaje verbal y no verbal, integrando con áreas motoras para el habla. En este proceso, el niño depende de la presencia de adultos en interacción para nutrir esta habilidad y para desarrollar la capacidad de emisión de vocalizaciones complejas. De ahí la importancia que Educación Inicial otorga a la lectura, la poesía, la presencia de libros, música, rimas, canciones, a la conversación acompañada y pertinente.

Los seres humanos somos rítmicos, por eso lo más primitivo y confortante es el recuerdo del latido de la madre en el útero, donde no hay frío ni hambre

y prima la sensación de estar a salvo.³² El marco del ritmo para un bebé es amplio: desde la organización del tiempo en un mundo predecible, en el que su seguridad no está en entredicho, hasta la exposición al ritmo de la música. Los tambores, la regulación en un abrazo con percusiones y ritmo al mecer son acciones que tienen un gran potencial para serenar el cerebro reptiliano y hacerlo sentir, con el lenguaje más básico, que “todo está bien”.³³ El juego, la danza, la música, el masaje pueden ayudar a regular a los niños en estado de ansiedad. Es necesario seleccionar música de calidad, pertinente, así como evitar la saturación del espacio auditivo: empatar la música con los momentos de actividad y descanso, e introducir también momentos de silencio y contemplación.

DIFERENTES GRADOS DE ESTRÉS. EVITAR EL ESTRÉS TÓXICO

No todo el estrés es negativo. Existen diferentes grados de estrés en el ser humano. El *estrés positivo* es el que se experimenta cuando se debe responder a un desafío y adaptarse a circunstancias nuevas. Implica cierta movilización de energía corporal y cerebral para adaptarse; por ejemplo, al presentar un examen o solicitar un trabajo. Es importante sentir una cantidad sana de estrés para prepararse y movilizar los recursos disponibles. Los niños afrontan un grado de estrés sano cuando se adaptan a nuevas situaciones, adquieren un logro motor, sortean desafíos o resuelven algún dilema propio de la edad. No es pertinente sobreprotegerlos de estos grados de estrés, ya que no movilizan sus recursos para adaptarse ni desarrollan la autonomía progresiva.

Existe otro grado de estrés, el *tolerable*, por ejemplo, cuando se pasa por una adversidad y se cuenta con una red social de apoyo, o una figura clave y cercana, que hace sentir que todo pasará, que la situación adversa no es para siempre. Un niño puede vivir una pérdida o una experiencia dolorosa; pero si existe una red social que lo contenga y le permita a su cuerpo registrar que “no es para siempre”, supera el evento.³⁴

³² Bruce Perry, “Ritmo, Red y Relaciones. El modelo neurosecuencial del cerebro”, conferencia magistral, Congreso Juconi, Puebla, 29 de noviembre de 2012. El contexto de la conferencia fue la aplicación de las neurociencias para ayudar a los niños con traumas importantes a ir sanando de manera secuencial el cerebro, desde lo reptiliano, hasta lo cortical. Cuando el niño tiene un daño muy primario de abandono o negligencia en la primera infancia, se usan técnicas consistentes en activación de patrones, como música, movimiento, respiración, masaje, tambores, sin importar la edad. Una vez que ha habido mejora en la autorregulación, la terapia se puede llevar a problemas límbicos más relacionales, como terapia de juego y arte. Y solo posteriormente una terapia verbal cognitiva.

³³ En el documental “Free the mind”, el doctor Davidson muestra las técnicas de regulación para un niño con dificultades. La empatía, la paciencia, la expresión de sentimientos y el abrazo con percusiones rítmicas ayudan al niño a encontrar el equilibrio.

³⁴ Bruce Perry, *op. cit.*, narra una anécdota en la que compara a los niños víctimas del *tsunami* de 2004 con los niños que sufrieron el Huracán Catrina en Nuevo Orleans. “En Estados Unidos de América, los niños siguen sintiendo el impacto y ha sido muy difícil sacarlos adelante, por el aislamiento en el que viven. En cambio, los niños que vivieron el *tsunami*, han logrado superarlo mucho mejor, gracias a la RED social que los rodea en Asia”.

El tercer grado de *estrés* es el *tóxico*. Como su nombre lo dice, hace daño. En un adulto, la toxicidad se puede reflejar en diabetes, hipertensión, problemas digestivos u otras enfermedades. En un bebé, el estrés tóxico afecta la estructura y función cerebrales, por lo que influye en la posibilidad de aprendizaje, en la personalidad, en las habilidades sociales y en la salud a lo largo de la vida. Dañan al individuo, a la familia y a la sociedad. En los casos más extremos de falta de mirada, negligencia o maltrato, se puede observar una programación muy primitiva hacia la violencia. En estos casos, el niño no recuerda las experiencias más tempranas. “El cerebro apuesta a que no habrá cambios, si los primeros años vive violencia, se prepara para ello”.³⁵ Por eso es tan importante impulsar la Educación Inicial, en la que se cultive la empatía y se brinde apoyo a las familias con niños pequeños. Niños queridos y respetados serán niños y adultos con posibilidades éticas, capaces de amar y crear.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Reconozco el derecho de los niños a aprender y ser felices?
- ¿Establezco interacciones de calidad, sensibles y cariñosas con los niños?
- ¿Reconozco la importancia de establecer, en el trabajo cotidiano, un clima de alegría y buen humor?
- ¿Creo espacios de juego, exploración y libertad, en un clima de contención afectiva para los niños?
- ¿Evito la generación de estrés tóxico en los bebés, cuidando los momentos de ingreso o separaciones, las transiciones, el control de esfínteres y el establecimiento de límites con afecto y pertinencia?
- ¿En el centro de atención infantil se evita la rotación de los agentes educativos?
- ¿En el centro de atención infantil me brindan oportunidades para capacitarme, actualizarme y participar?
- ¿Disfruto lo que hago y encuentro trascendencia en la tarea que desempeño?
- Durante la jornada diaria, ¿doy lugar al silencio y la contemplación donde los niños puedan sentirse en paz y relajados?
- ¿Creo espacios para jugar con la música, para conversar, para escuchar lo que los niños sienten y piensan?

³⁵ La propensión a la violencia, a partir de las experiencias de los 0 a los 3 años de edad está muy documentada. La doctora Feggy Ostrosky ha estudiado los casos más violentos, con incapacidad para mostrar empatía con las víctimas, de las mentes criminales. El común denominador es negligencia, daño y abandono los tres primeros años de vida. Ostrosky, Feggy, *El desarrollo del cerebro y las conexiones neuronales que se establecen en los primeros años de vida*, SEP, México, 26 de junio de 2009.

ESTUDIOS DE CONTEXTO

Hoy se sabe que el contexto es fundamental en el desarrollo de los niños y los prepara, además de su herencia biológica, para usar herramientas que les permitan aprender de las demás personas. Investigaciones como las de Bárbara Rogoff refuerzan la postura de que la influencia de la familia y el contexto es determinante no solo para el desarrollo físico, sino para el aprendizaje. El desarrollo cognitivo también conlleva la apropiación de las herramientas intelectuales y destrezas de la comunidad cultural de la cual los niños son parte. Esta investigadora señala que es necesario permitir a los niños observar y participar activamente en acciones cotidianas, porque eso abre un abanico de posibilidades para aprender por sí mismos, a diferencia de reproducir lo que deben hacer en función de la mera consigna adulta. “El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje: tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que brindan apoyo y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar instrumentos de la cultura. La base sociocultural de las destrezas y actividades humanas —incluyendo la propia inclinación del niño a participar en las actividades que le rodean y a integrarse en ellas— es inseparable de la base biológica e histórica de la especie humana”,³⁶ dice Rogoff. Con base en las teorías de Vigotsky, Rogoff plantea una estrecha relación entre la cultura y la cognición, que se lleva a cabo en la “zona de desarrollo próximo” (es decir ese espacio de participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia, retadoras): “Los niños buscan, estructuran e incluso piden la ayuda de quienes los rodean, para aprender a resolver problemas de todo tipo. Del mismo modo, observan activamente las actividades sociales y participan en ellas cuando pueden. Lo que me interesa resaltar, en este punto, es que los papeles que desempeñan el niño y sus cuidadores son complementarios”.³⁷



³⁶ Rogoff, Bárbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.

³⁷ *Ibid.*

Los niños están rodeados de personas activas, escuchan, observan; por tanto, limitarlos o negarles la oportunidad de participar en las actividades les cierra la posibilidad de desarrollar sus capacidades. La observación del niño hacia lo que hacen las personas que se encuentran a su alrededor es el primer paso para poner en práctica sus capacidades; el niño busca la manera de involucrarse y comunicarse con el adulto, inicialmente por medio de sonidos, gestos o balbuceos, hasta llegar al uso del lenguaje convencional. Los niños son observadores natos y continuamente fijan su mirada en algo o alguien. Pueden observar durante mucho tiempo a los adultos y lo que hacen, y cómo se comportan e interactúan con las personas y los objetos que están a su alrededor. La manera de favorecer el aprendizaje desde edades tempranas es hacerlos partícipes en diversas experiencias de juego, hablar con ellos, enseñarles a conversar y esperar una respuesta, escucharlos, convivir, permitirles explorar y desarrollarse a su ritmo, y a su vez participar en sus propias actividades.

En los últimos treinta años han visto la luz estudios, investigaciones y teorías que retoman con mayor fuerza la importancia del contexto y la cultura en la evolución de las facultades de bebés y niños, los cuales rechazan la idea de un niño pasivo que solo se entretiene jugando con los objetos que encuentra, más bien hablan de un niño que participa activamente en el mundo social, es capaz de interpretar lo que observa de los otros e interviene en ese contexto, lo que a su vez influye en su propia vida.

Uno de los enfoques sobre teorías culturales incluye el concepto de Super y Harkness,³⁸ *nichos evolutivos*, de acuerdo con el cual, en los ambientes que habitan y viven los bebés y niños existen tres elementos que influyen en su desarrollo:

- **LOS ENTORNOS FÍSICOS Y SOCIALES EN QUE VIVEN:** es decir el clima, la orografía, el tipo de vivienda, así como si la familia es ampliada o nuclear, la estructura social y la forma de organización de su vida cotidiana.
- **LAS COSTUMBRES REGLAMENTADAS POR LA CULTURA Y LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA:** se refiere a las pautas sociales que tiene la familia y la comunidad sobre el cuidado y la educación, sus actitudes e ideas respecto al juego, la disciplina, la formación, entre otros.
- **LAS CONVICCIONES O ETNOTEORÍAS DE LOS PADRES:** se refiere a los conceptos, creencias e ideas de la madre y el padre con relación a los objetivos y prioridades del desarrollo del niño y sus opiniones sobre cómo se puede criar.

Hay que considerar que estos nichos evolutivos no son únicos, sino que varios conviven al mismo tiempo. Por ejemplo, los bebés viven un nicho evolutivo en su casa y algunos de ellos, en las mañanas o en las tardes, pasan al cuidado de otro familiar en otra casa o en centros infantiles, por lo que viven diferentes contextos culturales al mismo tiempo; en cada uno, los niños contribuyen activamente.

³⁸ Super, Charles M. y Sara Harkness, *La estructuración cultural del desarrollo del niño*, Boston, 1997, p. 11.

En la actualidad, en algunas culturas se considera que un bebé o un niño pequeño no es capaz de tener responsabilidades hasta después de los cinco años; sin embargo, autores como Rogoff aseguran que:

- los niños son aprendices competentes desde el nacimiento;
- los niños son seres sociales y están preparados para aprender y comunicarse;
- el aprendizaje es un proceso compartido;
- los niños aprenden mejor cuando se les da una responsabilidad apropiada, que les permita tomar decisiones y hacer elecciones;
- los niños aprenden de manera efectiva cuando están activamente involucrados e interesados y cuentan con el apoyo de un adulto informado y confiable;
- los niños aprenden mejor al hacer, que al decirles qué hacer y cómo.

La tarea del agente educativo o responsable del niño (en este caso la mamá, el papá, el tutor o la persona clave a cargo de su cuidado) es primordial; cómo le habla, cómo lo mira, cómo le canta, cómo establece un vínculo con él, la atención que le brinda en las actividades diarias (baño, cambio de pañal, comida, sueño, juego al mostrarle lo que hay en su entorno) son condiciones que influyen en su aprendizaje.

Los estudios de contexto ponen en evidencia, además, el valor de todas las prácticas culturales en el aprendizaje de los niños, quienes, en interacción con los adultos, al compartir juegos, tareas, diálogos o refuerzan sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales. Esto lleva a pensar en la importancia de valorar todas las prácticas culturales, matriz de interrelaciones entre las personas de cada comunidad. La Educación Inicial podrá ampliar las prácticas, enriquecerlas, pero siempre teniendo en cuenta que ninguna comunidad llega sin historias de crianza, sin ideales, sin iniciativas propias. Aprovechar y valorar las diversas culturas son la base tanto del enfoque de derechos como de los aportes de los estudios de contexto.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Reconozco la importancia de las familias como el lugar donde ocurren los primeros vínculos?
- ¿Favorezco la formación de redes de cuidado?
- ¿Tomo en consideración la cultura y costumbres del niño y su familia?
- ¿Permito que los niños tomen decisiones y hagan elecciones mientras juegan y conviven?
- ¿Hablo con los padres y cuidadores de los niños para establecer una verdadera crianza compartida?



3. PRINCIPIOS RECTORES DE LA EDUCACIÓN INICIAL



La Educación Inicial es una etapa de la educación con fines propios con implicaciones en el desarrollo emocional y el aprendizaje de los niños pequeños. Al respecto, las variadas investigaciones sobre la infancia y la familia, la investigación en neurociencias, el enfoque de derechos y las teorías sobre el vínculo afectivo han brindado evidencias sobre la importancia de la intervención temprana en el desarrollo y la construcción de capacidades en los niños, en su bienestar, así como en el fortalecimiento de la tarea de crianza por parte de las familias.

Asimismo, los acuerdos internacionales han reportado el valor de la Educación Inicial en términos de inversión. Los planteamientos de política educativa reconocen la importancia que ha adquirido este servicio, y la experiencia acumulada por instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil crea las condiciones para incorporarla como un derecho de cada niña y niño.

Por todo lo anterior, el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se orienta por cinco principios rectores, entendidos como los ejes que articulan y dan sentido a la intervención de los agentes educativos responsables de la atención de los niños menores de tres años de edad.



EL NIÑO COMO APRENDIZ COMPETENTE

Desde que nacen, los niños cuentan con una serie de capacidades para aprender del mundo e interactuar en él; todas las investigaciones confirman lo hábiles que son para comunicarse, interpretar los gestos de las personas con quienes conviven, conseguir lo que necesitan e incluso adaptarse a varios ambientes sociales y físicos.

El concebir que los bebés desde que nacen son ciudadanos de este mundo, con derecho a tener un nombre propio, familia, educación, salud, protección y, sobre todo, a participar y ser escuchados, plantea la necesidad de revisar las formas tradicionales de mirar la infancia.

Se considera que los procesos de aprendizaje y sus contextos conducen a reconocer a los niños como aprendices competentes desde el momento de su nacimiento, lo que da pauta a los adultos a generar nuevas formas de relación e intervención educativa en el hogar, la escuela y la comunidad. Saber que los niños son sujetos activos en la construcción de su mundo brinda la posibilidad de buscar estrategias no solo pensando en cuidar, atender o proteger su integridad, sino también en provocar aprendizajes, estimular el lenguaje, ponerles retos, diseñar juegos y propuestas que potencien su inteligencia y desarrollo.

También es preciso reconocer que cada niño requiere tiempos distintos para aprender y desarrollarse, por ello se hace indispensable respetar esas diferencias. Los agentes educativos, a partir de sus observaciones, deberán tomar en consideración los tiempos que cada niño necesita para cada actividad: mientras unos pueden estar más interesados en leer un cuento, otros pueden necesitar más tiempo de movimiento; mientras unos pueden necesitar tiempo de juego personal, otros querrán estar en compañía de otros niños. Lo mismo

ocurre con las cuestiones más básicas: no todos tienen la misma necesidad de sueño o descanso, no todos tienen hambre a la misma hora, no todos regulan de igual manera la temperatura. Será necesario observar a los niños y aprender a escuchar, entender y tener en cuenta lo que ellos quieren decirnos.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Considero a los niños como aprendices competentes desde su nacimiento?

¿Respeto el ritmo de cada niño para aprender y desarrollar diversas actividades?

¿Organizo el espacio y el tiempo de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños?

¿Convierto los momentos de higiene, sueño y alimentación en situaciones de aprendizaje, juego e interacción?

¿Valoro y promuevo en el trabajo con los niños la conversación, el movimiento, la exploración y las ocasiones para el descubrimiento, la expresión musical, corporal y plástica?

¿Favorezco ambientes de aprendizaje donde los niños jueguen de manera individual y colectiva?

¿Planeo y diseño actividades desafiantes para los niños?

¿Leo con ellos?

¿Valoro y promuevo el juego libre?

EL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS

El enfoque de derechos plantea nuevas formas de relación no solo con los niños, sino con los miembros de la comunidad; ofrece estilos de relación que buscan el buen trato y el respeto a los derechos de los demás, por lo que lleva a conversar e interactuar con los otros para ponerse de acuerdo en lo que es mejor para cada uno y al mismo tiempo tener en cuenta el bienestar colectivo. Es frecuente que en estas interacciones surjan situaciones o conflictos en los que se contrapongan las creencias, ideas, sentimientos o formas de pensar y actuar.

Es probable que, ante una diferencia entre dos partes, gane o domine la parte más fuerte, ya sea porque tiene mayor jerarquía o fuerza, no necesariamente por tener la razón. Cuando ocurre una diferencia de opiniones entre adultos y niños, generalmente la opinión que se impone es la del adulto, y precisamente en este punto el enfoque de derechos propone formas alternativas para buscar soluciones. Primero, se procura equilibrar la relación entre adultos y niños, ya que ambos tienen derecho a ser escuchados y a que se consideren sus opiniones. En segundo lugar, invita a dejar el pensamiento adultocéntrico para abrirse a las miradas de la infancia, es decir, a atender sus inquietudes, deseos y necesidades: su llanto, sus gestos, balbuceos, palabras o movimientos. Atender su voz ante un conflicto o situación; por ejemplo, decidir entre impedirle que gatee en el pasto para protegerlo de los posibles peligros o propiciar que lo haga para que experimente independencia y movimiento, y explore el terreno;

la solución a esta disyuntiva sería permitirle que gatee en el pasto si se ve que quiere hacerlo, pero antes limpiar el área para protegerlo. En otro contexto podría decidirse que no gatee, porque el lugar está muy sucio o la superficie puede lastimarle rodillas y manos, entonces se le ofrece otro espacio para hacerlo, procurando dar lugar a su iniciativa, a su deseo de exploración, ya que también tiene derecho a conocer el mundo que lo rodea. Es responsabilidad del agente educativo generar las condiciones adecuadas para que los niños exploren y se desenvuelvan en espacios seguros que no limiten su desarrollo y sus aprendizajes.

Desde el punto de vista de los derechos del niño se abren nuevas preguntas que ayudan a centrar la mirada en ellos. El interés superior de la niñez busca que las alternativas que se den sean las mejores para ellos, al tiempo que se respetan sus iniciativas y se amplía su campo de experiencias



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Escucho y tengo en cuenta el llanto, los balbuceos, la voz y los gestos de los niños y atiendo sus necesidades?

¿Ante situaciones de conflicto propongo alternativas que tengan en cuenta el interés superior del niño?

¿Genero las condiciones propicias para que los niños exploren y se desenvuelvan en espacios seguros que no limiten su desarrollo, seguridad, autonomía y confianza?

¿En el lugar donde trabajo se promueven los derechos de los niños?

¿Los acompaño en el juego, garantizando una presencia estable?

GARANTIZAR EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE

El juego constituye un elemento esencial en la vida del ser humano, especialmente en la niñez; representa, en sí mismo, la vía natural para que este se desarrolle personal y socialmente. “¿Cómo pensar la infancia?, ¿cómo acompañar a los niños pequeños?, ¿cómo transitar un espacio de formación docente sin abordar en profundidad algo tan nodular de la experiencia de ser niño como es el juego? Jugar puede ser algo tan natural en la vida de los niños que la escuela omite pensarlo. Sin embargo, jugar es tan esencial para los más pequeños que, si la escuela, el jardín de niños o el centro infantil no aseguran su existencia, muchos aspectos del crecimiento de los niños se resienten, se empobrecen.”³⁹

En la primera infancia, el juego cumple una función especial y determinante en las experiencias de crianza y aprendizaje, favorece la autonomía del niño, alimenta su imaginación y su capacidad creadora y representa, en sí, “un hecho constitutivo de la experiencia humana”, perspectiva desde la cual nadie debería estar privado de jugar, sin importar la edad.

³⁹ López, María Emilia, *Crianza y juego*, México, UAQ-SEP, 2012.

Johan Huizinga, historiador holandés, define al juego a partir de una serie de características, a saber:⁴⁰

- **TODO JUEGO ES ANTES QUE NADA UNA ACTIVIDAD LIBRE.** El juego por mandato no es juego, sino a lo sumo una réplica, por encargo, de un juego. Ya este carácter de libertad destaca al juego del cauce de los procesos naturales. El juego es libertad.
- **EL JUEGO NO ES LA VIDA CORRIENTE O LA VIDA PROPIAMENTE DICHA.** Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporal de actividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe qué hace “como sí” ...
- **EL JUEGO SE CONVIERTE EN ACOMPAÑAMIENTO, COMPLEMENTO, PARTE DE LA VIDA MISMA.** Adorna la vida, la completa, y es, en este sentido, imprescindible para la persona como función biológica, y para la comunidad por el sentido que encierra, por su valor expresivo y por las conexiones sociales y espirituales que crea; en una palabra, como función cultural. Da satisfacción a ideales de expresión y de convivencia.

Destaca en estas ideas el principio de libertad, propio de cada individuo y de cada momento en que él decide jugar y emprender ese proceso imaginario en el que incorpora sus experiencias, sus vivencias, sus ideas, sus imágenes. En el caso de la primera infancia, el juego de los niños les permite relacionarse con el mundo que recién han descubierto para ensayar, para accionar sobre los objetos y tal vez transformarlos, para aprender más sobre sí mismos.

Dice Graciela Montes: “Los mundos imaginarios. Los juegos. Pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto —la niña que, sola, sin que nadie la vea, cruza el patio desierto jugando a volar, ondulando los brazos en el aire, sintiéndose gaviota—, y juegos a los que se vuelve una y otra vez, ritualmente, como habitaciones secretas que siempre están allí, esperando. Amigos imaginarios que cuelgan de la lámpara del comedor, o están sentados a nuestro lado, y nadie sino nosotros vemos. Imágenes de cuentos en que nos demoramos infinitamente, que nos prometen parajes exóticos, vínculos diferentes. Linternas mágicas, palabras sin sentido que nos gusta repetir a solas. Retahílas para echar suertes. Juegos que son apenas un movimiento alrededor de un hilo. Jugar. Los juegos. Los infinitamente variados y siempre sutiles mundos del juego”.⁴¹

Por medio del juego los bebés y los niños pequeños ingresan en el territorio de la cultura, descubren el mundo y se convierten en seres autónomos, capaces de investigar, crear, aprender. Jugar es la forma más intensa de poner

⁴⁰ Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1997.

⁴¹ Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.



en funcionamiento todos los procesos simbólicos que nos hacen humanos. Jugar es también, al principio de la vida, una experiencia de unión entre dos: niño y adulto. El juego se convierte en puente de afectos y mediaciones. Los bebés necesitan la disponibilidad lúdica de los adultos de referencia no solo para desarrollar su capacidad de imaginar, su fantasía, sino también para sentirse queridos, arropados, como seres importantes en el interés de los otros. Por eso el juego es, desde esta perspectiva, un principio rector del trabajo con la primera infancia en *El Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*.

Toda práctica con los niños de 0 a 3 años de edad deberá garantizar los tiempos del juego como forma básica de la tarea educativa. En la planeación es imprescindible cuidar que las propuestas respeten la necesidad de juego de los niños, evitar escolarizar aceleradamente la estancia de los niños pequeños en las instituciones. Desde el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, jugar es lo más importante para crecer y aprender.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Muestro disponibilidad lúdica no solo para desarrollar en los niños su capacidad de imaginar, su fantasía, sino también para que se sientan queridos, arropados, reconocidos?

¿En mi planeación tengo en cuenta las necesidades de juego en los niños?

¿Favorezco el juego libre, sin mandato o consigna, en el que los niños puedan imaginar, decidir, explorar, investigar, crear y desarrollar su autonomía?

¿Propicio el juego colectivo?

¿Respeto el tiempo que cada niño necesita para “jugar y terminar su juego”?



¿Por qué se dirige la atención a las prácticas de crianza?

Las prácticas de crianza favorecen u obstaculizan de manera contundente el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños; afectan no solo la manera en que viven su presente, sino sus posibilidades de afrontar, ajustar y transformar su futuro. Así, atender bien a los niños es una de las responsabilidades más importantes (si no es que la más importante) de madres y padres de familia, otros cuidadores y la sociedad en general.

Esta atención se complica porque no existe una fórmula para criar niños. Existen varias maneras de atenderlos, influidas por valores culturales, creencias y el contexto. Por un lado, es importante respetar la cultura, el contexto y el saber tradicional sobre la crianza. Pero algunos valores culturales y algunos contextos cambian en el tiempo; además, nuevas fuentes de saber aparecen. Así, es importante respetar y rescatar prácticas variadas y entender sus antecedentes y, al mismo tiempo, considerar posibles complementos, ajustes o alternativas a prácticas vigentes que pueden enriquecer la crianza a la luz, por ejemplo, de acuerdos sobre derechos o de nuevos conocimientos y tecnologías.

Robert G. Myers

Investigador de Educación Inicial, ACUDE, A. C.

La crianza se define como la capacidad de acompañar y nutrir las experiencias de aprendizaje de los niños desde los primeros meses de vida, por medio del cuidado físico y afectivo, del juego y de la transmisión cultural.

Existen múltiples estilos de crianza, cada uno enraizado en los mitos, ritos y construcciones culturales de cada comunidad y época. Toda experiencia de crianza es una experiencia de cuidado, de allí la importancia de conocer y comprender las diversas pautas culturales para planificar las oportunidades de enriquecerlas. Del mismo modo, todas las maneras en que los padres se han relacionado con sus hijos a lo largo de la historia y las posturas que los adultos asumen frente a los niños en una sociedad terminan por dibujar una historia de la infancia. Cada cultura, grupo y época tiene su historia de la infancia. La crianza y sus modalidades responden a ello. Su tratamiento, su enriquecimiento, sus cuestionamientos deben ser observados y revisados a la luz de una idea vital, no solo desde la carencia o el déficit.

Dice Luz María Chapela: “Desde el punto de vista del conocimiento, la interculturalidad ofrece elementos que propician el cuestionamiento de modos de actuar y organizar, de instrumentos, paradigmas o relaciones. Favorece la posibilidad de intuir, de presentir lo oculto, de sospechar nuevos sentidos y nuevas realidades. (...) Desde el punto de vista lúdico, la interculturalidad rompe con la certeza que trae consigo lo unívoco, lo predeterminado, invita a la propuesta,

sugiere la construcción de reglas no válidas por sí mismas sino adecuadas al caso, abre espacios amplios para la aventura, el vértigo, la risa y la sorpresa”.⁴²

Generalmente se considera normal que los niños deban adaptarse a las reglas, ritmos, rutinas y modos de hacer las cosas de los adultos o de un centro de atención infantil, incluso a veces se crea un ambiente disruptivo y poco coherente con las prácticas culturales de la comunidad y de la familia misma. Este principio rector implica ver desde otra perspectiva la integración del niño a las modalidades de las instituciones, a partir del reconocimiento de sus ritmos naturales y de las pautas de crianza familiares, que permitan una experiencia de crianza compartida, significativa, y que repercuta positivamente en la integración no solo del niño a la institución, sino del agente educativo a las familias para que, desde ahí, pueda contribuir a orientar y enriquecer lo que el contexto social ofrece al niño.

Durante el periodo de la Educación Inicial comienza la construcción de la personalidad de los niños, por lo que adquieren relevancia las relaciones de afecto para fortalecer la confianza y la seguridad en sí mismos, así como la apertura a la relación con los demás; también se favorece el desarrollo de habilidades para el autocuidado y la autoprotección de su integridad física y emocional. La orientación y el enriquecimiento de las prácticas de crianza deben tender hacia el fortalecimiento de dicho desarrollo; por ejemplo, en el caso de la Educación Inicial Indígena y no escolarizada no se establecen diferencias con el ambiente familiar, sino que se parte de allí y se fortalecen diversos aspectos de la vida familiar, de acuerdo con la lectura de los agentes educativos sobre las necesidades de cada familia.

La situación económica, cultural y lingüística de los niños influye en su desarrollo físico, intelectual, afectivo y social. Desde este principio rector, la Educación Inicial brinda la posibilidad de compensar las desigualdades, si se ofrecen la protección y atención adecuadas. Además, brinda la posibilidad tanto de detectar dificultades en el desarrollo físico, psicológico, social o de aprendizaje, o bien discapacidades, como de atenderlas oportunamente. Por eso, los canales de comunicación con la familia son fundamentales para comprender y brindar los apoyos adecuados.

Un entorno que promueve relaciones afectivas entre los niños y sus padres o los adultos que conviven con ellos, así como una educación temprana estimulante y creativa tiene efectos positivos inmediatos en el crecimiento, el desarrollo y la salud emocional de los niños, así como en el rendimiento académico posterior y en sus oportunidades de trabajo futuras. Por tanto, se compensan las desventajas que pueden influir en un niño que nace en un ambiente desfavorecido.

⁴² Chapela, Luz María, “Interculturalidad”, *Sinéctica*, núm. 15, julio/diciembre de 1999, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.



Por otra parte, las instituciones de Educación Inicial que orientan a los padres y a las familias constituyen un aporte social muy valioso frente a todas las dificultades que puede traer aparejadas la tarea de crianza, y que no siempre responden a carencias económicas, sino a la imposibilidad de comprender y dar sentido a las conductas de los niños pequeños. Es necesario ampliar la visión hacia las madres que llegan a las instituciones o que son parte de la comunidad para acompañarlas durante la formación continua de su función de maternaje, así como valorar y estimular la presencia de los padres que se involucran en la atención a la primera infancia, algo por demás deseable para el bienestar de los niños. Ello debe remitir al agente educativo a evitar los juicios hacia las prácticas familiares para encasillarlas como prácticas buenas o malas según los propios referentes, y enfocarse en conocer su origen, valorarlas y enriquecerlas a la luz de las nuevas investigaciones y, sobre todo, de la comprensión cotidiana y del replanteamiento cultural de conceptos básicos como *infancia*, *maternidad*, *familia* y, por supuesto, contextualizarlos e integrarlos cotidianamente en la Educación Inicial.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Establezco canales de comunicación con la familia para conocer las prácticas de crianza y las necesidades e intereses de los niños?

¿Respeto y tengo en cuenta las prácticas de crianza de las familias y sus comunidades?

¿Acompaño y nutro las prácticas de crianza de las familias?

¿Detecto y comunico a quien corresponda las dificultades que observo en el desarrollo físico, psicológico, social o de aprendizaje para ser atendidas de manera inmediata?

¿Fomento y difundo los valores culturales de los niños, las familias y la comunidad donde me encuentro?

OFRECER SERVICIOS EDUCATIVOS DE CALIDAD

Los bebés y los niños pequeños empiezan a integrarse a situaciones de vida en grupo a partir de la creación de las instituciones materno-educativas en casi todo el mundo. Los centros infantiles se crean para acompañar las tareas que implica la crianza, debido a las nuevas necesidades de las familias, principalmente a causa de la realidad laboral de las madres y la nueva conformación de los hogares.

En los centros infantiles la crianza es colectiva; es decir, la función materna y paterna se comparte con otras personas durante varias horas al día. Los agentes educativos atienden a varios niños de manera simultánea, durante un tiempo cada vez más prolongado.

Para los bebés y los niños pequeños atendidos en las diversas modalidades de centros infantiles la vida comunitaria tiene las siguientes implicaciones:⁴³

1. La separación muy temprana de los vínculos de apego primarios, lo que ocasiona un distanciamiento de las madres y padres durante varias horas al día.
2. El número de niños a cargo de cada agente educativo, que es mayor si se compara con la individualidad que vive el niño dentro de su familia.
3. La relación o vínculo con un agente educativo externo al ámbito familiar, lo cual implica la construcción de nuevas relaciones y otras formas de comunicación, todo ello en la convivencia con un grupo de niños.

Estas características de la vida en grupo, distinta a la familiar, merecen un enfoque y una planeación particular de la tarea en los centros infantiles para

⁴³ López, María Emilia, "Señales de infancia. Dispositivos facilitadores de la salud mental en los niños pequeños que reciben una crianza colectiva", en Veccia T. (comp.) *Problemáticas actuales en niños y adolescentes. Diagnóstico, abordajes terapéuticos y programas de prevención*, Buenos Aires, Pontón, 2009.



garantizar procesos saludables, así como la revisión de las estrategias y los protocolos que se siguen en torno al ingreso, la recepción y los procesos de adaptación de los niños, en los centros que brindan el servicio en su modalidad escolarizada. En este sentido, la Educación Inicial suma un desafío a las prácticas pedagógicas propias de las instituciones educativas, ligado a la tarea de sostenimiento afectivo y subjetivo de los niños y las familias, y eso mismo constituye parte de su especificidad.⁴⁴

Una habilidad importante del agente educativo que trabaja en Educación Inicial es la capacidad para identificarse con el bebé, lo cual significa entrar en su mente por medio de la empatía, y así ser capaz de adaptarse a los sentimientos que el adulto imagina que el bebé está teniendo; esa es la forma de dialogar con él, de leer sus necesidades. Esta tarea es parte de la especificidad de la Educación Inicial, y el agente educativo debe entrenarse en ejercer esa capacidad en un grupo de varios niños, cada uno con su forma específica de ser, de expresarse y de demandar.

Para responder a las necesidades de la sociedad actual, es decir, a la demanda social de contar con otras figuras alternativas de la madre, el padre y la familia extendida, para sostener los procesos de crianza de los niños pequeños, la Educación Inicial se concibe como un servicio vinculado a la crianza colectiva que busca el desarrollo del máximo potencial de los niños en un ambiente estimulante, de confianza e interés, donde se comparten las tareas que propician la exploración y la autonomía, se favorece la salud física y emocional, sin descuidar las tareas de sostenimiento que tradicionalmente han ejercido las familias. También se enfoca hacia la protección de la capacidad de maternar y paternar de las familias, cuidando que los niños se sientan bien acompañados, queridos y respetados en cada instancia compartida; de ese modo existe mayor posibilidad de sostener la capacidad empática y sensible con su hijo pequeño. Las relaciones

⁴⁴ *Ibid.*

de cuidado hacia la tarea de crianza desde la Educación Inicial favorecen el desarrollo y la integración social.

A la luz de este principio rector, las instituciones que ofrecen los servicios de Educación Inicial y los diversos agentes educativos que los operan deberán reflexionar sobre qué tanto los reglamentos, las disposiciones, las actividades, los festejos y los requerimientos son acordes con los diversos contextos y sus demandas actuales, tanto desde el punto de vista social como familiar. Asimismo, se deberá revalorar si existen prácticas arraigadas cuyos objetivos se disuelven ante los nuevos retos, que exigen considerar un servicio educativo de calidad que priorice los derechos y necesidades de los niños y sus familiares, para garantizar su bienestar en sentido pleno.

APRENDIZAJES CLAVE

Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejaría carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyan positivamente al desarrollo de la persona, puede lograrse con posterioridad a la Educación Básica o por vías distintas a las escolares.⁴⁵

En el caso de la Educación Inicial, estos aprendizajes involucran también cuestiones básicas ligadas al desarrollo emocional, y en un sentido integral todos ellos apuntan a que los bebés y los niños descubran el aprendizaje y todas las alegrías que trae consigo esa conquista, que se desarrollen en un sentido pleno y sean felices.

APRENDIZAJES CLAVE PARA NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS DE EDAD

- Establecer vínculos afectivos y apegos seguros
- Construir una base de seguridad y confianza en sí mismo y en los otros, que favorezca el desarrollo de un psiquismo sano
- Desarrollar autonomía y autorregulación crecientes
- Desarrollar la curiosidad, la exploración, la imaginación y la creatividad
- Acceder al lenguaje en un sentido pleno, comunicacional y creador
- Descubrir en los libros y la lectura el gozo y la riqueza de la ficción
- Descubrir el propio cuerpo desde la libertad de movimiento y la expresividad motriz
- Convivir con otros y compartir el aprendizaje, el juego, el arte y la cultura

⁴⁵ Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación obligatoria*, 2017, p. 107.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿En el centro de desarrollo infantil existen protocolos de ingreso, recepción y procesos de adaptación de los niños?
- ¿Soy empático con las necesidades de los niños?
- ¿Leo y atiendo las diversas formas de ser, expresarse y demandar de los niños?
- ¿Acompaño a las madres, los padres y cuidadores, y cuido que se sientan comprendidos y respetados?
- ¿Oriento mis acciones y mi práctica para garantizar los aprendizajes y el bienestar de los niños?
- ¿Planeo y llevo a cabo las acciones necesarias para favorecer los aprendizajes clave de los niños?



III. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

En este capítulo se explicitan los fundamentos pedagógicos que sustentarán la tarea cotidiana con los niños. Estas ideas constituyen la base de apoyo para todas las prácticas que conforman las planeaciones de los agentes educativos. Resultan de suma importancia al tomar decisiones y pensar en la tarea educativa, por lo que se convierten en los puntos de anclaje para revisar hasta dónde las propuestas ofrecidas en los diversos ambientes son creativas, desafiantes, consecuentes con la idea de un niño competente, con derecho a llevar adelante sus iniciativas, en libertad y, a la vez, necesitado de cuidados amorosos, es decir, de qué modos esas propuestas serán también acompañantes de su desarrollo emocional.



1. EL JUEGO COMO EXPERIENCIA BÁSICA

Jugar está en la base de la cultura.⁴⁶ Desde tiempos remotos los hombres cantan, danzan e inventan juegos de palabras como formas de proyectarse en el mundo, de comprenderlo y de entrar en situaciones simbólicas compartidas. El juego está en la base de la infancia y, en el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, jugar forma parte de las acciones básicas y recurrentes que debemos garantizar para todos los niños.

Sin embargo, al entrar en la escena escolar, la experiencia lúdica puede correr ciertos riesgos. Se oyen expresiones relacionadas con el juego, que encierran imprecisiones, ejemplo de esto es la frase: “El niño aprende jugando”.

⁴⁶ Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1997.

Así, bajo este paradigma, el juego se ha convertido en una herramienta para que el niño entre en contacto con conceptos y contenidos que, desde la escuela, se considera relevante enseñarle y que, generalmente, están asociados con la matemática, la escritura, los colores, entre los más recurrentes. En realidad, cuando se hace referencia al aprendizaje del niño mediante el juego, se debe comprender la esencia lúdica de la naturaleza exploratoria, creativa, de investigación y asombro ante la vida, pero sobre todo la libertad que el niño trae como impulso desde que nace.

En palabras de Francesco Tonucci:

¿Por qué esta actividad infantil tiene un poder tan grande? El niño vive en el juego una experiencia rara en la vida del hombre: la experiencia de enfrentarse por sí solo a la complejidad del mundo; él, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y con todo lo que desea saber, con todo lo que no sabe, frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, su atractivo. Y jugar significa recortar para sí mismo cada vez un trocito de este mundo: un trocito que comprenderá a un amigo, a objetos, a reglas, un espacio a ocupar, un tiempo para administrar, un riesgo para correr. (...) Y ningún adulto podrá medir o prever la cantidad de aprendizaje de un niño que juega, pero esa cantidad será siempre superior a lo que nosotros, adultos, podemos imaginar.⁴⁷

El juego es constitutivo de la experiencia humana y, además de todos los beneficios emocionales, intelectuales, físicos, simbólicos e imaginarios que proporciona, es un derecho propio de la infancia. Esto hace necesario revisar diversas perspectivas, desde variados autores e investigadores que han pensado en el juego y sus efectos en la niñez, en la adultez y en la cultura en general, porque el juego será un eje vertebral de toda la práctica con los niños en la modalidad de trabajo que aquí se plantea.

LA CURIOSIDAD, LA EXPLORACIÓN Y LA CREATIVIDAD

Los niños nacen dotados del impulso por conocer. La curiosidad es un motor del desarrollo y del crecimiento en un sentido amplio. Desde el momento en que llegan al mundo, todo lo que se les presenta es enigmático y necesita ser decodificado, inscrito en su experiencia, para cobrar sentido y entrar en el territorio de significados compartidos culturalmente. Esa curiosidad innata es el origen del juego: porque necesita relacionarse con las cosas, explorar, descubrir y construir significados, es que el niño juega.

Jugar es, al principio de la vida, un ejercicio de reconocimiento: el bebé que sigue con la mirada una sonaja que se sacude produciendo musicalidades está explorando el sonido y el silencio, los timbres, las melodías, así como el

⁴⁷ Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*, Buenos Aires, Losada, 1996.



movimiento que la visión de ese objeto le ofrece. Cuando la manipule, él hará todos los movimientos posibles para descubrir su materialidad, sus particularidades e irá creando formatos de juego: se dará cuenta de que si la golpea fuerte, se producen determinados sonidos; si lo hace más suave, otros; si deja de moverla, aparece el silencio. Juego, exploración y descubrimiento están unidos en estas primeras experiencias con los objetos.

Cuando los niños pequeños arrastran sillas, se meten bajo las mesas, giran un objeto mientras lo miran, hacen en la tierra trazos aleatorios con un dedo de la mano, su actividad es un juego ligado al conocimiento físico, que les permite explorar el mundo en el que viven y con el que interactúan, pero, además, sobre esas propiedades que descubren, los niños despliegan su fantasía. Cuando la silla se transforma en tren o la mesa en una cueva, entra en juego su imaginación. El desarrollo de la capacidad para imaginar es fundamental en el crecimiento del niño, y esta potencialidad se estructura con base en las experiencias de juego, es decir, en la posibilidad de interactuar con las cosas del mundo y transformarlas en otras, esas que pertenecen al territorio de la fantasía. Y precisamente por medio de la fantasía y la posibilidad de imaginar se acrecienta la capacidad para pensar. Allí, juego y aprendizaje se combinan espontáneamente.

TODO JUEGO TIENE UN SENTIDO

Cuando se habla del juego como un fundamento pedagógico, se debe tener en cuenta que los espacios internos, propios de los niños, se amplíen y, de ese modo, se enriquezcan sus posibilidades. Sin embargo, muchas veces, ante los

gestos espontáneos de los niños las reacciones de los adultos tienden a coartar la iniciativa, por desconocimiento, por el deseo de imponer orden o de controlar al niño. Un ejemplo de esto es cuando se ve a un bebé que está comiendo y reiteradamente tira la cuchara; la primera indicación del adulto es “No lo hagas”, “Deja de hacer eso”, etc.; una acción de reprensión surge de manera espontánea en el agente educativo, probablemente porque en ese gesto se interpreta que el niño está molestando, desobedeciendo y que debe aprender que los objetos no se tiran. Sin embargo, si se hace una mirada más exhaustiva desde el punto de vista psicológico, lo que ese niño pequeño está tratando de “poner en juego” con su actitud es la posibilidad de llevar a la práctica lúdica algo que lo inquieta en su vida real: descubrió que las cosas se van, pero ¿cómo asegurarse de que vuelvan? La mamá también se va, él está aprendiendo a separarse, necesita confiar en que lo que se va volverá, por eso aparece reiteradamente, alrededor de los ocho o nueve meses de edad, el juego de arrojar la cuchara y cuanto objeto haya cerca. Todos los niños tienden a repetir este juego. Eso significa que es muy necesario y que los ayuda a procesar sus preocupaciones, así como los movimientos de su mundo interno. ¡Qué distinto será convertirse en cómplice del juego, y devolver una y varias veces la cuchara, entre risas y gestos divertidos, o reprimir la acción alejando todos los objetos arrojables! El agente educativo que se presta al gesto del niño lo ayuda a crear un territorio de juego simbólico propio, que es a la vez exploración y elaboración emocional. En este juego, como en otros, se puede decir que uno de los aspectos que prevalece es la elaboración de las propias emociones.

También podría ocurrir que con niños más grandes apareciera un gran deseo de tirar o arrojar objetos. ¿Es necesario reprimir ese gesto? Por el contrario, de esa intención podría surgir una rica propuesta de ambiente en el aula, en la que se tenga en cuenta ese tirar las cosas como una actividad de exploración del espacio físico, la fuerza, la agresión, y entonces tirar y levantar toda clase de objetos desestructurados de diferentes medidas, tamaños, peso, así como habilitar espacios donde los objetos y quizá el propio cuerpo pueda caer y esconderse-desaparecer, levantarse y salir-reencontrarse, volver a entrar, y permitir que el niño experimente libremente esas sensaciones y emociones, esa confianza que produce llevar adelante sus propias ideas, ese descubrimiento de las características de los objetos de una manera lúdica, con la alegría del juego colectivo, donde las reglas solo se imponen para cuidar a los otros, no para limitar el impulso de hacer y expresarse.

EL JUEGO Y EL ESPACIO

Otra situación que se puede traer a la luz es la de los niños que, a partir de descubrir el desplazamiento y lo que pueden hacer con su cuerpo, comienzan a explorar el espacio que antes solo dominaban con la mirada, así descubren la aventura de meterse bajo las mesas, entre los cestos, detrás de algún objeto, perderse entre las cortinas y entonces nuevamente algunas consignas prohibitivas podrían aparecer a merced del orden, pero también podría haber un cambio de mirada bajo este enfoque, habilitando túneles, estructuras y situaciones para explorar el espacio con cajas, mesas, telas, sillas y de esta forma, en lugar



de reprenderlos y sentarlos otra vez a atender las instrucciones del adulto o efectuar la actividad preestablecida, encontrarán una serie de oportunidades para desarrollar la curiosidad, la exploración y la creatividad presente en su propia naturaleza infantil por medio del juego.

La escritora Graciela Montes se refiere a la “frontera indómita”⁴⁸ como ese lugar de la invención, lugar privilegiado de relaciones entre el mundo interno y el externo, donde surge lo propio, lo subjetivo, lo singular de la mente creadora de cada individuo. Y agrega que esa frontera no se construye de una vez y para siempre, sino que se trata de un territorio en permanente conquista, nunca conquistado del todo y en constante elaboración. Para que esa zona potencial siga siendo tal, la frontera debe mantenerse “indómita”, es decir, no debe ceder definitivamente ni a las exigencias del adentro ni a las del afuera o, dicho de otro modo, pendular todo el tiempo entre lo que se siente, se piensa y se necesita desde la interioridad propia, más la influencia del afuera-contexto-realidad donde se vive, más el propio deseo y la invención. El vaivén, nunca la dominación, menciona Montes.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Qué hago con el juego en la Educación Inicial para garantizar ese vaivén?

¿Cómo regulo mis intervenciones como agente educativo para que la iniciativa de los niños se despliegue y crezca?

¿Qué tipo de propuesta debo planear para garantizar la libertad del juego y su riqueza?

⁴⁸ Montes, Graciela, *op. cit.*

LA LIBERTAD Y LOS PROCESOS IMAGINARIOS

Si el juego por su naturaleza es parte constitutiva del niño, la libertad se convierte en un elemento que no debe faltar para el desarrollo de actividades lúdicas con bebés y niños pequeños, porque el juego “o es libre o no es juego”,⁴⁹ señala Huizinga.

Espacios y tiempos preestablecidos en otros niveles educativos, en los que solo el recreo se convierte en “juego libre”, deberían llevar a los agentes educativos a una reflexión profunda y a una mirada consciente para erradicar, en la Educación Inicial, prácticas escolarizadas que no se aplican a la naturaleza, al derecho y a la necesidad real de los niños de cero a tres años de edad.

Huizinga señala que: “todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo demás es una réplica por encargo de un juego. El juego no es la vida corriente o la vida propiamente dicha. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporal de actividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe que hace ‘como si...’ ”.⁵⁰

Pensar el juego desde la perspectiva de la libertad genera nuevas y variadas interrogantes acerca de algunos parámetros instalados en el ámbito educativo. Para reflexionar sobre este modo de ver es necesario revisar tres nociones implícitas en el juego: el tiempo, el espacio y la ficción.

¿Quién decide el tiempo del juego? En muchos casos se llega a la conclusión de que el agente educativo mide y administra el tiempo para jugar en función de organizaciones externas, prácticas para la agenda adulta, que pocas veces tienen en cuenta el desarrollo de una idea, o “dónde andan” los niños cuando el agente educativo decide cortar un juego.

El espacio del juego tampoco es puramente objetivo. Una silla y un palo no son los objetos que estaban en el comedor cuando forman parte de lo que un niño ha construido: su barco pirata que navega, lucha y se aventura durante horas en un tiempo y un espacio suspendidos: la isla, el viento, la noche, el mar y el sol que arde. Los piratas enemigos invisibles viven en imágenes furtivas que ningún ojo adulto logra vislumbrar. El tiempo, el espacio y los seres imaginarios con sus aventuras o desventuras —la ficción— son de otro orden, se descalzan de la órbita ordinaria del vivir e inauguran otra necesidad primordial: esa tercera zona o espacio potencial de la que habla Winnicott, la frontera indómita que propone Graciela Montes, que reúne en sí misma el nuevo tiempo, el nuevo territorio, la propia imaginación y sus azares, todos ellos ligando la vida exterior con la subjetividad de quien juega.

El niño juega porque sí, juega por una necesidad no solo material sino psíquica, espiritual, creadora; una necesidad de exploración y, al fin de cuentas biológica, porque esa capacidad metafórica que proporciona el juego da sentido a la especie humana, así como al impulso que ayuda a construir mayor espiritualidad e inteligencia. Si se está abierto a “dejar jugar su propio juego”,

⁴⁹ Huizinga, *op. cit.*

⁵⁰ *Idem.*

seguramente el niño podrá desplegar tanto como necesite ese contenido que lo inquieta, que lo preocupa, que le da miedo o enojo, que lo emociona o le interesa, que le permite reinventarse y descubrirse, y que solo puede tener lugar en su juego.

El juego también tiene algo de exagerado. “Vemos que la exageración, como la imaginación en general, son tan necesarias en el arte como en la ciencia y, sin esta capacidad, la humanidad no hubiera podido crear la astronomía, ni la geología ni la física”.⁵¹ El juego tiene desmesura, necesita de la exageración para romper los moldes de lo ya sabido y crear lo nuevo, aunque eso sea simplemente imaginar que la mamá tenía un hijo perro, otro hijo gatito y un hijo bebé humano, y que dicha mamá, que vive en el cuerpo de una niña de tres años, salga de paseo con esos tres hijos de distinta especie y los lleve al médico, les dé los medicamentos y luego los deje en la escuela, como si todo esto fuera muy normal.

El juego también se mete con el miedo: “En algunas situaciones, jugar el miedo es hacer juegos de guerra, especialmente cuando los niños viven conflictos armados en sus países, aunque estos juegos se suelen representar sin haberlos vivido directamente por las mismas razones [...]: sentir el dominio del ‘agresor’ y perder el miedo a identificarse con él”.⁵² Esto significa que el juego no tiene temas prohibidos, que puede desprenderse del mandato moral; por tanto, que los niños jueguen a la guerra o a otras cosas inquietantes para el adulto no significa un peligro, aunque muchas veces provoque temor; por el contrario, ese es un espacio simbólico para elaborar lo que les llega muchas veces sin posibilidad de comprensión. Y como el juego siempre dice algo, se trata de datos más que interesantes para leer qué está pasando en la interioridad de cada uno y acompañarlo.

LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETOS TRANSICIONALES

El juego y los juguetes pueden estar cargados de contenidos simbólicos, a veces azarosos o provenientes de los cuentos, las películas, de los diversos estímulos narrativos y visuales que el niño recibe; otras veces están ligados a la pura afectividad. Este el caso de los objetos transicionales.⁵³ Esta expresión fue acuñada por Donald Winnicott para referirse a esos objetos que el niño nutre con emociones propias y se convierten en una continuidad de sí mismo o de experiencias placenteras y calmantes; por ejemplo, el trapito o la mantita que se traslada con el niño de un lado a otro y que muchas veces, aunque esté sucio, el pequeño se resiste a entregar; algún objeto de la mamá que se queda con él cuando se despide en el CAI; el oso que lo acompaña a descansar o en momentos de angustia. Como se puede ver, esos objetos no siempre son juguetes en el sentido estricto,

⁵¹ Vigotsky, Lev, *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1998.

⁵² Ruiz de Velasco, Ángeles y Javier Abad Molina, *El juego simbólico*, Barcelona, Graó, 2011.

⁵³ Winnicott, Donald, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 2000.

pueden ser desde una tela hasta un cojín. Encontrar un objeto transicional es una gran tarea simbólica para el niño pequeño, es también un acto propio, no es posible imponer la carga afectiva sobre el objeto, es el niño quien lo elige. Del mismo modo, al ser un objeto tan importante psíquicamente, es imprescindible respetar el tiempo de su uso: cada niño lo abandonará cuando internamente esté en condiciones de arreglárselas solito con sus emociones. El objeto transicional no es dependencia sino recurso psíquico propio, es desplazamiento, es metáfora. Por eso se insiste en recordar que es importante que los niños tengan libertad para utilizar estos objetos en cualquier momento del día, que sean ellos quienes decidan cuándo es tiempo de despedirlos. Cuando se permite el uso personal de los objetos transicionales no solo se enriquece la experiencia del juego, sino que también se fortalece la construcción psíquica de los niños pequeños.

EL JUEGO ESPONTÁNEO Y EL JUEGO CON CONSIGNAS

Algunas veces, el juego se somete a las ideas de los adultos, a los escenarios prefijados, a la rigurosidad de la vida, a la falta de ocasiones, a la falta de espacio-tiempo-ficción y también, en muchas oportunidades, queda sometido a la pedagogía.

Que el juego “sirva para algo” parece ser una consigna importante aún en los CAI y en algunos espacios comunitarios y culturales. La expresión de que “los niños solo van a los centros a jugar” es parte de una molestia social que llevó a dar a todas las situaciones de juego consignas pedagógicas preestablecidas por los agentes educativos (la enseñanza de los colores, las formas geométricas, las vocales, los números, los valores). Desde este punto de vista se convierte al juego en algo utilitario, en términos de obtener beneficios cuantificables, medibles y no en beneficio de lo más rico y propio de la experiencia lúdica, como es la profunda transformación que produce integralmente en los



niños: en su psique, en su aprendizaje, en su capacidad de fantasear, en su relación con los otros niños y en su autonomía. El juego siempre tiene un destino azaroso, siempre da más de lo que se imagina, como diría Tonucci, y eso es algo que los agentes educativos no deberían perder de vista.

El juego llena de ganancias a los niños, y también a los adultos. El juego fue antecedente o par de la cultura, nos iguala como humanos. El juego nos transformó en seres más complejos y evolucionados, nos permitió entrar en el lenguaje; y junto con el arte nos dio el sentido poético de la vida. Sin embargo, esos profundos sentidos humanizantes pueden echarse por tierra cuando se hace del juego un instrumento para otros fines.

Lo propio del niño es jugar y el juego es creación; sin embargo, se le induce a la repetición, a la reproducción, al acatamiento, conducta “disciplinada” atípica para su edad. Al respecto, Graciela Montes establece que: “La valoración del juego como constructor de la inteligencia [...] derivó muy pronto en consignas”. Y las consignas se endurecieron sobre muchos deslizamientos semánticos en los que nadie pareció reparar en los momentos de euforia”.⁵⁴ Es válido pensar que, en ese afán por aprovechar los descubrimientos sobre el funcionamiento de la mente del niño, las experiencias pedagógicas se fueron permeando de prácticas que intentaban llevar al niño hacia determinadas conductas o ejercicios, provocando lo que hoy es cuestionable: al analizar la jornada de los niños de cero a tres años de edad se puede ver que la mayor parte del tiempo están bajo consignas que parten del adulto, con muy pocas ocasiones para el juego espontáneo, para el ejercicio de su curiosidad, de su propio despliegue creador, sentados varias horas en sillas, cuando sus cuerpos piden urgentemente movimiento. Graciela Montes menciona que: “los juegos parecen ser algo más que pre-ejercicios. [...] Porque todo el que ha jugado sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera”.⁵⁵

Parecería que al hablar de juego espontáneo se habla únicamente del que practican los niños en el recreo, cuando corren, trepan, saltan o descansan. Sin embargo, en cualquier situación del salón en la que hay espacio para las ideas de los niños, el juego es espontáneo, porque no se sabe su final, porque las reglas las inventan los mismos niños, y eso es un ejercicio de enorme autonomía y libertad. Los bebés que exploran objetos, que los chupan, los avientan, que se van gateando tras ellos una y mil veces, y en ocasiones se detienen únicamente en un detalle y sobre él vuelven una y otra vez, están haciendo juego espontáneo. También los que balbucean y se toman sus manitas y giran hacia un lado y hacia el otro, y de repente descubren a su agente educativo, y le regalan una sonrisa y hasta una carcajada, y vuelven a girar, hacen juego espontáneo. En ese movimiento corporal, espacial, sonoro, ocurren múltiples hallazgos, descubrimientos, hechos imaginarios además de físicos.

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Idem.*

¿UNA ACTIVIDAD DIRIGIDA ES UN JUEGO DE REGLAS?

A veces se confunde una actividad dirigida con un juego de reglas; así, se piensa que al tener material llamativo a disposición del niño y pedirle que primero haga una cosa, luego otra, y después la que sigue, y así sucesivamente, la actividad se convierte en un juego y, además, en un juego de reglas, cuando en realidad el niño no juega, solo sigue indicaciones, que al final de cuentas es lo que adquiere mayor valoración para el adulto. El juego tiene que ver con un estado de conexión del niño con su propia subjetividad, con su mundo, es algo metacognitivo que va más allá de seguir un manual de dinámicas y actividades en forma de juego.

Muchas veces los niños mismos crean, modifican o eliminan reglas y consignas de sus juegos para adaptarlos a su conveniencia; eso da un sentido especial a sus juegos que les permitirá llegar a acuerdos a partir de desacuerdos, así como transformar las mismas reglas una y otra vez, pero nunca de manera arbitraria: siempre siguen un ritmo personal o social, flexible y ajustable a su espontaneidad y a sus necesidades.

EL JUEGO Y LA INVESTIGACIÓN

Cuántas veces se han visto los deditos del bebé intentando penetrar en los ojos, las narices, las orejas de los adultos, de los otros. Investigación de todo aquello que es penetrable y permite unir uno con otro. Estos juegos son muy reiterados entre los diez y los doce meses de edad. Luego se desplazan de los cuerpos a los objetos: el agujero del lavabo del baño, un pequeño hueco en la pared, las rejas de la calle, el agujero de una cerradura, los lápices, un palito, una cuchara, objetos que entran y salen, juegos propios y necesarios de la mayoría de los bebés. Por ello, qué importante es poner a su disposición materiales para que lleven a cabo estas iniciativas sin peligro. Porque “necesidad y deseo nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, meros resortes”, Vigotsky menciona que: “Los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales que luego usará para construir su fantasía”.⁵⁶ Una de las tareas básicas del agente educativo es percibir esas necesidades de los niños, sus actitudes recurrentes, para poner a disposición objetos, tanto físicos como lingüísticos, que les permitan desplegar su imaginación.

Los niños aprenden a conectar experiencias, son constantes en la exploración autocorrectiva de eso que perciben como un enigma o problema. Por medio de la investigación se pueden formular hipótesis, buscar alternativas, anticipar consecuencias, identificar causas y efectos, medios y fines, indagar, explorar e imaginar para inventar. La investigación acerca al ser humano a la ciencia, y esta siempre es cambiante pues se actualiza, renueva, descubre y descubre lo nuevo donde otros ya tenían seguridad. Así, cuando el juego le da

⁵⁶ *Idem.*

oportunidades a la investigación, el niño construye y reconstruye su pensamiento, revisa la realidad y también su mundo interno; se nutre de significados.

Los juegos en que los niños participan pueden parecer insignificantes, meras acciones de exploración incierta, sin embargo alojan profundos sentidos creadores, siempre y cuando no se conviertan en una actividad rígida, en la que además de las reiteradas instrucciones del adulto sobre lo que debe hacer el niño, se acompañe de tomarlos de la mano y “ayudarlos” a meter y sacar un objeto para valorar si lo hace bien o mal, fácil o difícil. El juego, desde la mirada de la investigación, debe permitir que el niño elabore hipótesis propias, cree sus soluciones usando los recursos a su alcance, obtenga sus resultados y los transforme en una nueva aventura, hipótesis o descubrimiento. También debe quedar claro que no es algo prohibido mostrarle o sugerirle algún uso del objeto para ampliar su experiencia, pero más que una enseñanza de cómo hacer las cosas, debe ser una motivación para animarse a investigar qué más puede suceder.

EL JUEGO IMPLICA TRANSGRESIÓN

Jugar es siempre salirse de lo real, crear un territorio nuevo, vivir por un rato en otros planetas. Por eso, jugar está ligado a la transgresión; en el territorio del juego todo está permitido, ese es el lugar donde es posible explorar y fantasear transformando lo inadecuado en otra cosa, lo “sucio” o lo “malo” en materia necesaria para la fantasía.



Jugar con barro, embadurnarse, jugar con agua, mojarse y derramar dicho líquido, ayudan a esos procesos de investigación necesarios en el juego. Si se está demasiado pendiente de la higiene, si no se permiten situaciones donde los niños puedan mojarse y ensuciarse, estos procesos no se pueden desarrollar.

Los significados no se pueden enseñar, el niño los descubre, los construye, los incorpora en su significación del mundo, de sí mismo, y eso solo puede darse permitiendo que el juego permee todo el hacer cotidiano de los niños, libremente.

EL JUEGO Y LA DISPONIBILIDAD DE LOS ADULTOS

Arminda Aberastury aporta lo siguiente:

Jugar a las escondidas es la primera actividad lúdica y en ella (el niño) elabora la angustia del desprendimiento, el duelo por el objeto que debe perder. A los cuatro meses el niño juega con su cuerpo y con los objetos; desaparece tras la sábana y vuelve a aparecer; de este modo el mundo se oculta momentáneamente y vuelve a recuperarlo cuando sus ojos se liberan del objeto tras el cual estaba escondido. También juega con sus ojos: al cerrarlos y abrirlos tiene el mundo o lo pierde.⁵⁷

Analizando esta situación, tanto los ojos como la sábana son elementos que cumplen la función de juguete puesto que ambos se vuelven objetos para la transformación de la realidad de los más pequeños.

Quien trabaja o convive con bebés puede ver el enorme interés que manifiestan por jugar a las escondidas. Cuando el adulto se aleja y está detrás de una puerta, cuando sacude un trapo, la sábana, una toalla, cuando se pone detrás del libro que le está leyendo. Jugar a las escondidas es vital durante el primer año de vida. Esta referencia produce algunas ideas para pensar intervenciones como, por ejemplo, la disponibilidad del adulto para jugar a aparecer y desaparecer tantas veces como el niño muestre interés. Un bebé que acaba de despertarse puede esperar en su cuna jugando con su sabanita; no es lo mismo bajarlo bruscamente que acercarse con una sonrisa, seguir su juego, esconderse dos o tres veces y luego cambiarlo de lugar. En ese juego se construye una continuidad entre su gesto espontáneo y lo que viene, por ejemplo, ir al piso a jugar.

EL JUEGO COMO LA FORMA DE CONOCIMIENTO MÁS INTENSA PARA EL NIÑO PEQUEÑO

El conocimiento de su mundo interno y las conquistas del mundo externo son las ganancias extra que el juego lleva consigo en la primera infancia. Al respecto, Michèle Petit relata una historia que es viva imagen de cómo los niños llevan al juego sus propios mundos, fundiendo el adentro y el afuera:

⁵⁷ Aberastury, Arminda, *El niño y sus juegos*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

Domar el espacio fue probablemente una de las tareas esenciales en mi oficio de ser niña. Un relato me permitió recuperar esa sensación. Se lo debo a una amiga que adoptó a una niña colombiana. Ella me contó que poco después de haber llegado a Francia, la pequeña reconstruyó en su cuarto, con unas cajas del supermercado, la vivienda improvisada en la que había dormido los primeros cinco años de su vida. Al caer la noche se robaba de la cocina un pedazo de pan y lo llevaba hasta su refugio mientras sus padres adoptivos estaban distraídos. Al cabo de varios meses optó por doblar las cajas; ya no las necesitaba.⁵⁸

Aquí se ve con claridad cómo el juego de la niña se nutre de su entorno, de una situación dolorosa que le da trabajo atravesar; se aprecia cómo el juego es “espacio transicional”⁵⁹ en ese proceso de elaboración del duelo por el cambio de vida, de lugar habitado, de padres. Y se ve también a dos adultos amorosos y disponibles que, lejos de inhabilitar el juego, observan con ojos cuidadosos y envuelven con ese gesto de dejar hacer tantas veces como la niña lo necesite. Y pareciera que jugando ese dolor se cura, al menos la niña en algún momento dobla las cajas, “porque ya no las necesita”.

Esta dimensión afectiva o emocional del juego no es menor, y resulta muy interesante cruzarla con las intervenciones de los agentes educativos. Pensar en los aspectos enigmáticos del juego de un niño no significa que se deban hacer interpretaciones de todo lo que hacen, y que muchas veces son desacertadas, pero sí estar atentos a que en sus juegos siempre hay un contenido subjetivo, además de la riqueza creadora y del placer por la invención. Algunas veces se percibe claramente ese significado profundo, otras tantas no es tan fácil advertir algo de su propia subjetividad, pero siempre que se dé espacio y tiempo para el juego espontáneo se estará garantizando que esos mundos puedan desplegarse.

LOS JUGUETES COMO OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN PARA EL NIÑO PEQUEÑO

Cuanto más atractivos son los juguetes, menos útiles son para jugar. “La imitación es propia del juego, no del juguete”, decía Walter Benjamin.⁶⁰ Si el que juega es el niño, si el juego es libre, indómito, exploratorio, vehículo de investigación y de creación subjetiva, si se construye de devenires, ¿qué hace el niño con el escenario que le provee el adulto, a veces tan cargado de significaciones, que casi nada queda por inventar, o todo camino nuevo se ahoga en las consignas, en los materiales predeterminados?

La lista de materiales solicitados a los padres de familia para ingresar a un CAI confirma que los instrumentos musicales, juguetes variados, pelotas y otros

⁵⁸ Petit, Michèle, *Una infancia en el país de los libros*, México, Océano Travesía, 2009.

⁵⁹ Winnicott, *op. cit.*

⁶⁰ Benjamin, Walter, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.

artículos en la larga jornada de permanencia se hacen necesarios. Por otra parte, las modalidades que no están en condiciones de hacer estas solicitudes a los padres o no cuentan con un espacio físico para acondicionar y resguardar estos materiales se sienten en gran desventaja. Sin embargo, cuando los materiales, los objetos y los juguetes no permiten que el niño produzca una transformación, dejan de ser significativos, solo son útiles para acompañar un momento efímero y rápidamente pierden su significado.

Cuando unas sábanas y unas sillas sirven para crear casas, cuando unas cajas les permiten a los niños navegar, y el cucharón de mamá es la mejor espada para conquistar mundos, cuando las casas de las muñecas son hechas con cajas de medicinas, alfombradas con hojas de los árboles; cuando una ropa permite a los niños convertirse en alguien más, cuando un calcetín se vuelve títere sin necesidad de comprar ojitos y accesorios, cuando la olla y la cuchara son el mejor tambor, cuando esos objetos tan desprovistos de sentido se transforman gracias a la imaginación infantil y cobran vida, toda la inteligencia, la sensibilidad y el lenguaje de los niños se pone en juego. Allí es donde ocurren los verdaderos aprendizajes, esos que dejan huella, esos que marcan la capacidad de pensar y narrar. Incluso ahora es fácil ver que un sofisticado juguete es ignorado por un niño pequeño que se entretiene con el papel de la envoltura o la caja del juguete por horas, creando mil usos y entretenimientos hasta que el adulto logra distraerlo y tira los tesoros al basurero para que pueda “disfrutar el juguete”.

JUEGOS Y ESCENARIOS

Con el juego se asocian de manera automática los juguetes, los materiales comerciales que se nombran *didácticos*, pero a veces son demasiado estructurados y solo pueden usarse en una dirección; por otro lado, la organización de los materiales que se disponen para jugar, la limitada cantidad para “hacer algo con ellos” (en especial si a un grupo de cuatro o cinco niños se les sienta en una mesa y se les da un recipiente con limitada cantidad de piezas más la consigna: “Tienen que compartir su material”, dejando torres, castillos, espadas y puentes inconclusos por falta de materiales), las combinaciones posibles, tantas veces decididas o planificadas por el adulto, obstaculizan que los juguetes aporten algo a la naturaleza creadora del niño. En algunas circunstancias, los escenarios lúdicos son artificios del adulto, que limitan y coartan las posibilidades liberadoras que da el vacío, el tiempo-espacio en que el niño encuentra su propio sentido en el hacer.

Cuando el niño ejecuta obedientemente el guion del adulto, achica su imaginación limitado por los materiales o las consignas. Por ejemplo, cuando el agente educativo les pide a los niños que jueguen al doctor porque ya decidió hacer cofias, asignar su rol a un médico, a una enfermera, a un herido y hasta los objetos y procedimientos para curar al herido, con independencia de lo que el niño pueda proponer, pero los niños, por su parte, quieren iniciar un juego de aventuras donde hay buenos y malos y necesitan luchar hasta que estos se vuelvan como aquellos y salven juntos al mundo, mientras el agente educativo ya planeó otra actividad sin considerar la opinión de los niños, sin pedirles su participación, sin tener en cuenta sus intereses y necesidades. En esos escena-

rios el juego deja de ser tal; es apenas el seguimiento de un guion creado por otros y que, posiblemente, ha funcionado año tras año con otros niños.

Muchas veces, cuando se planean las propuestas de juego para los bebés, el principal interés está puesto en los materiales (que suenen o brillen), tal vez en su variedad o en la seguridad (que no se los traguen, que no se lastimen o que no manchen), en que sean muy llamativos; pareciera que el éxito está en la apariencia del juguete. Sin embargo, el juego tiene muchas capas que apenas rozan la utilidad y el aspecto del juguete o del objeto. Los significados profundos, los que el niño elabora por medio de sus juegos, la necesidad psíquica de descargar tensiones, de recuperar vivencias de placer y también de construir la capacidad de simbolización son muy importantes. “La microesfera, es decir, el pequeño mundo de juguetes susceptibles de manipular es un puerto que el niño establece para volver a él cuando su yo necesita reparaciones.”⁶¹ Por eso, se puede decir que el niño es el único capaz de darle vida y significado al juguete.

2. LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

Unos de los hitos del desarrollo en los primeros años de vida es el lenguaje. Kyra y Annette Karmiloff, dos investigadoras del lenguaje infantil, señalan lo siguiente:

La adquisición del lenguaje es un largo viaje que empieza en el fluido mundo del útero y continúa a través de la infancia, la adolescencia e, incluso, después. Durante este largo periodo de adquisición, el aprendiz se enfrenta a un extenso conjunto de desafíos. Desde los torpes intentos del bebé para hacer que el sistema articulatorio de su boca, garganta y laringe produzcan los sonidos específicos de su lengua materna, hasta las complejidades muy posteriores de la producción y comprensión de largas narraciones, las capacidades lingüísticas del niño o la niña sufren numerosos cambios.⁶²

Desde una época tan precoz como las veinte semanas de gestación, el sistema auditivo del feto está lo bastante desarrollado como para permitirle comenzar a procesar parte de los sonidos que se filtran por medio del líquido amniótico. Desde el sexto mes de gestación, este pasa la mayor parte de vigilia procesando esos especiales sonidos lingüísticos, cada vez más familiares, con las cualidades exclusivas de la voz de la madre y de la lengua que ella habla.

⁶¹ Erikson, Erik, “Juguetes y razones”, en *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1976

⁶² Karmiloff, Kyra y Annette Karmiloff-Smith, *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*, Madrid, Morata, 2005.



También se sensibiliza a la prosodia —es decir, la entonación de las oraciones y las pautas rítmicas de las palabras— que estructuran su habla. Provisto entonces de algunas informaciones sonoras sobre la lengua, el recién nacido llega al mundo preparado para prestar especial atención al habla humana.⁶³ Esto significa que el bebé trae un bagaje de experiencias muy ricas, que han puesto en funcionamiento su aparato mental y afectivo, porque la voz que provee tantos conocimientos e interés es nada menos que la de la figura de referencia y apego que le proveerá los cuidados básicos al principio de la vida. En este sentido, el lenguaje intrauterino tiene un importante valor de supervivencia porque estimula al bebé recién nacido o muy pequeño para prestar especial atención a la voz de su madre, y eso influye en la constitución del apego, vital en esa etapa de la vida.

Junto con los sonidos de la voz de la madre aparecen los ritmos de su lenguaje. Aunque el feto no entiende el contenido de lo que oye, es capaz de reconocer la melodía y los ritmos de la lengua materna, que será la suya. Desde este momento, la cuestión del ritmo es constitutiva en la vida psíquica del bebé, no solo desde el punto de vista del aprendizaje del lenguaje, dado que ese mismo lenguaje que provee conocimientos es el que se utiliza cuando está ansioso, llora o se desborda frente a las exigencias que le trae vivir en el mundo. En este sentido, la canción de cuna es también parte de la experiencia de aprendizaje del lenguaje, porque viene a calmar, por medio del ritmo y la cadencia de la voz amada, las ansiedades primordiales, y ese cuidado y esa calma se introyectan mediante palabras y melodías amorosas.

⁶³ *Ídem.*

EL BALBUCEO: UN TERRITORIO DE EXPLORACIÓN Y APRENDIZAJE

Las investigaciones que muestran estos avances durante la vida intrauterina permiten centrar la atención en otros aspectos del lenguaje infantil, menos considerados en el pasado, cuando solo se tenía en cuenta la producción de palabras, por ejemplo, las formas “reconocibles” de lenguaje. Ahora se sabe que el balbuceo constituye una función vital para sintonizar el sistema articulatorio con las particularidades de la lengua materna, y que constituye una forma maravillosa de exploración, aprendizaje, vínculo y juego verbal para los niños pequeños. La importancia atribuida tanto al balbuceo como a las formas prelingüísticas del tiempo de vida intrauterina permite reconocer el valor del diálogo precoz entre la madre, el padre, los cuidadores, el agente educativo y el bebé.

EL LENGUAJE EN IMÁGENES

GRACIAS A LA OTREDAD PSÍQUICA, EL BEBÉ SE VUELVE SENSIBLE
A LO QUE EL OTRO EXTERIOR LE MUESTRA, PERMITIENDO EL SURGIMIENTO
DE LA MIRADA CONJUNTA, FACILITADORA DE LAS VIVENCIAS COMPARTIDAS.⁶⁴

EVELIO CABREJO PARRA

Gianni Rodari menciona que: “El ligar una voz a un rostro también es un trabajo, es fruto de una elemental actividad mental. Hablando al niño que aún no la puede entender, la madre hace algo útil no solo porque le ofrezca su compañía, su presencia portadora de protección y calor, sino también porque alimenta su hambre de estímulos”.⁶⁵ El lenguaje no está hecho solo de palabras, sino que al principio de la vida los gestos y todos los estímulos visuales, táctiles, afectivos y contextuales son tan importantes como las palabras. Se puede decir que inicialmente el rostro de la madre, del padre y de las figuras de apego son como un libro para el bebé; en ellos lee de qué se trata lo que sucede a su alrededor. El bebé es un gran lector visual, sensorial y emocional. No solo lee lo evidente de un rostro, también lee sentimientos y estados emocionales. Si el adulto está tenso, si no logra la disponibilidad necesaria para estar receptivo, el bebé lo siente y reacciona, por lo general, aumentando la demanda o con mayor ansiedad. Si el adulto está dispuesto y ofrece su sonrisa y su mirada atenta, el bebé reacciona activándose y responde con entusiasmo, baja su ansiedad y entonces puede concentrarse en el juego. Los bebés leen el mundo, y esta es una experiencia básica de acceso al lenguaje, relacionada profundamente, también, con el apego y la construcción psíquica.

⁶⁴ Cabrejo Parra, Evelio, “Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé”, en *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana*, Serie Temas 1. Música y literatura infantil colombiana, Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia, 2008.

⁶⁵ Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue, 1998.

Llegados a ese punto, corresponde preguntarse qué necesitan de los agentes educativos los bebés y niños pequeños que llegan a los CAI o los que reciben servicios en las comunidades, en etapas iniciales del lenguaje, cuánta necesidad de palabras, juegos verbales, rostros disponibles, mirada conjunta y conversación debe propiciar el adulto de referencia. Muchas veces, en los espacios de Educación Inicial aún se sostienen prácticas que parecen invisibilizar esta hambre de palabras y gestos amorosos porque no se ha comprendido dicha necesidad infantil, porque no se ha advertido que no comprender todo lo que los otros dicen no significa estar aislado de la experiencia de lenguaje, porque aún permea la idea de que el niño es una *tabula rasa* que más adelante se volverá competente y capaz, solo más adelante, cuando se tengan registros claros de que “sabe hablar”. Los niños tienen, en realidad, un conocimiento de la lengua que no revelan en sus expresiones más tempranas.

El aprendizaje del lenguaje también se apoya en la disponibilidad comunicacional de los otros, en los principios de interacción,⁶⁶ siguiendo a Jerome Bruner y sus interesantes estudios sobre el habla del niño. Este autor también centra su investigación en las relaciones entre los formatos que va adquiriendo el juego entre el adulto y el bebé y su repercusión en el aprendizaje del lenguaje.

Hay una gran cantidad de investigaciones que se han desarrollado en las últimas décadas acerca de la adquisición del lenguaje, con controversias y puntos de vista convergentes y divergentes. En lo que todas las teorías parecen coincidir es en que se trata de una experiencia que reúne lo innato (una predisposición biológica típicamente humana), con la educación o la experiencia vincular y cultural y las interacciones humanas. Por tanto, el desarrollo del lenguaje en los niños de cero a tres años de edad debe ser un aspecto imprescindible de las reflexiones y planeaciones de los agentes educativos.

FORMAS VITALES DEL HABLA PARA LOS BEBÉS

Todos los que han estado en contacto con bebés, tanto desde la propia maternidad o paternidad como desde el cuidado profesional, saben que en determinado momento de la comunicación los adultos tienden a modificar su lenguaje hacia formas más cercanas a las medias palabras, incluso al balbuceo. En casi todas las culturas, cuando un adulto se encuentra con un bebé, se despliega una forma particular del lenguaje, a la que se ha llamado maternés. El maternés se refiere no al habla del bebé sino a las formas inconscientes que el adulto produce tratando de sintonizar con el niño, tiene características prosódicas y de contenido que se diferencian del habla dirigida al adulto o al niño más grande. Se acentúan las pausas dentro de las palabras, se prolongan las entonaciones, se utilizan muchas repeticiones y diversas formas de llamar la atención del niño. Se podría decir que el objetivo fundamental es llamar su atención y sostenerse con él en situación comunicativa.

⁶⁶ Bruner, Jerome, *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.

Daniel Stern menciona que:

La madre exagera su comportamiento: en este caso, su tono de voz. Es como si estuviera preparando al lactante, mediante una experiencia adecuada y una exposición, a todos y cada uno de los sonidos más destacados que los demás seres humanos pueden emitir. La intensidad de las vocalizaciones está exagerada, comprendiendo una gama que va desde sonidos susurrados hasta gritos de “miedo fingido” o exuberantes exclamaciones. (...) De modo similar, se resaltan más intensamente palabras o sílabas.⁶⁷

Como ha señalado Jerome Bruner, los adultos que hablan en maternés con los bebés, saben que estos no comprenden el sentido de todas las palabras, pero se comportan como si las comprendieran y, de ese modo, los involucran en los intercambios dialógicos. Estas “conversaciones” en principio son lingüísticamente unilaterales, es decir, que provienen del adulto en pregunta y respuesta; en realidad, constituyen una importante preparación para participar en el diálogo posterior, en las formas convencionales de la conversación. Allí se aprende la cuestión de los turnos de habla, la escucha diferenciada, la introyección del discurso del otro y la empatía comunicacional, más el placer de estar en contacto verbal como una forma no solo de transmisión sino de contacto afectivo.

¿CÓMO SE APRENDEN LAS DIFERENTES ESTRUCTURAS DEL LENGUAJE?

La continuidad de la experiencia de lenguaje no solo con los bebés sino con todos los niños de cero a tres años de edad, la conversación provocada por los adultos de referencia más los cuentos, las narraciones, es decir, las experiencias del lenguaje ficcional, proveen gran cantidad de información sobre cómo se construye el lenguaje o qué hay en ese aparato de comunicación humana. Los niños descubren en esos intercambios cómo se separan las palabras, cómo se construyen las oraciones, ciertas regularidades en las formas activas de la lengua, como por ejemplo la regularización de los verbos. Cuando los niños dicen “yo no sabo” están haciendo un gran ejercicio con el lenguaje, están pensando, abstraen reglas y las aplican a sus propios actos de habla, pleno proceso inteligente, por eso es preferible no corregirlos en ese momento sino permitir que sean ellos mismos quienes perciban que no todos los verbos se conjugan regularmente y así ejerzan su pleno derecho a la construcción del conocimiento. Poco a poco van involucrándose en todos los aspectos gramaticales, sintácticos y morfológicos de la lengua, lo que demuestra la enorme inteligencia infantil temprana.

Con el fin de comenzar a construir el vocabulario, el bebé o el niño pequeño depende casi por completo de aquello que oye; es decir, las oportunidades de “entradas lingüísticas”, como señala Karmiloff, son cruciales, con independencia

⁶⁷ Stern, Daniel, *La primera relación madre-hijo*, Madrid, Morata, 1988.



del entorno sociocultural. De nuevo esta característica trae un cuestionamiento a la Educación Inicial, como dadora de riqueza para oír: aunque los niños más pequeños no comprendan el significado de todo lo que oyen en sus primeros dos años de vida, lo que se les dice y cómo se les dice afecta la naturaleza de su posterior producción de palabras. La variedad de las palabras utilizadas, la cantidad de veces que se les hable, los diversos contextos de diálogo (cuando juegan, comen, se les baña o cambia el pañal, se les lee o cuando simplemente se conversa con ellos sobre las actividades cotidianas) influyen en la mayor o menor riqueza de la propia experiencia de lenguaje. Estas interacciones constituyen lo que Bruner ha denominado “sistemas de apoyo”⁶⁸ para la adquisición del lenguaje.

Tan importantes como las interacciones con los adultos son las interacciones entre los niños. Desde muy temprano, los bebés se comunican entre ellos, aun antes de la aparición de las palabras. El juego espontáneo, sin intervención coercitiva del adulto, es una forma de favorecer los intercambios lingüísticos entre los niños.

⁶⁸ *Idem.*

Cuando los niños arman sus propios juegos dramáticos y deben ponerse de acuerdo en los roles, tiempos y temas, se ven impulsados a poner en práctica gran cantidad de acciones propias del lenguaje y la conversación, además de los turnos de habla y la necesidad de empatizar, negociar, renunciar a sus impulsos, etc. Por eso, entre otras cosas, es tan interesante permitir el juego espontáneo, sin consignas, donde los niños deben hacerse cargo de componer todo el acervo cultural e interactuar con la situación.

Las palabras son arbitrarias y, a la vez, convencionales. Esto quiere decir que un carro se llama así, pero podría llamarse de cualquier otra manera. A la vez es necesario entrar en la convencionalidad para ser capaces de comunicarse. No se podrían establecer diálogos comprensibles si cada persona nombrara de distinto modo lo que ve. No obstante, ese poder de crear palabras y de atribuir sentidos, es parte de los juegos creadores con el lenguaje, algo a lo que los niños se sienten fuertemente impulsados por su propia necesidad exploratoria; por lo tanto, deberían tener garantizados estos procesos iniciales de apropiación lúdica.

LENGUA FÁCTICA Y LENGUA DEL RELATO

El lenguaje no solo sirve para llamar o comunicar, sino también para jugar con el niño pequeño. El lenguaje enlaza, reúne e introduce en la metáfora, y eso es de un enorme valor. Muchas investigaciones señalan, además, la relación entre las dificultades para la adquisición de la lectura y la escritura y la pobreza en las interacciones verbales con los niños. Marie Bonnafé lo señala:

Bresson destacó la importancia de un juego prolongado con formas contrastadas del lenguaje oral como condición indispensable para la adquisición de formas escritas de la lengua. Estableció un nexo entre las dificultades en la adquisición de la lectura y la pobreza de las interacciones verbales con el niño. Pobreza que no tiene mucho que ver con el lenguaje de la comunicación o de la información, sino con formas más gratuitas, principalmente la lengua del relato.⁶⁹

Aunque el objetivo de la Educación Inicial no está puesto específicamente en la adquisición de la lengua escrita, es relevante tener en cuenta estas variaciones de la experiencia en función de una práctica sobre la que se puede influir, para potenciar y enriquecer la vida de los niños en un sentido pleno.

Resulta enriquecedor distinguir entre la lengua fáctica y la lengua del relato.⁷⁰ La primera de ellas es la forma básica del lenguaje cotidiano, es fluida, poco estructurada y obedece a la necesidad de comunicación práctica: “Dame esto. Toma. No sé. ¡Vamos! Adiós”, formas coloquiales que en general están acompañadas de gestos y acciones que completan su sentido. Está poblada de

⁶⁹ Bonnafé, M., *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano Travesía, 2008.

⁷⁰ *Ídem*.

omisiones, sobreentendidos, y eso de ninguna manera es un error, es su modo de acción efectiva para la vida práctica. Con los niños y con los bebés también se utiliza la lengua fáctica porque es el modo en que las personas se comunican de manera cotidiana.

La lengua del relato, en cambio, tiene un sentido total incluido en la enunciación; es la lengua de la narración. Allí se encuentran los cuentos, y no solo los que están escritos, también los que el agente educativo o los padres de familia componen con los niños en el intercambio oral cuando tratan de reconstruir una visita a algún lugar interesante y arman un relato que tiene principio y fin, con una temporalidad, con digresiones que van ordenando para enriquecer el sentido de lo que se narra, con posibilidades poéticas y lúdicas en los modos de decir de los niños y los adultos.

Cuando contamos o leemos una historia, el principio hace esperar el final. La narración se desarrolla en secuencias breves o prolongadas y la manera en la cual se enlazan entre ellas otorga ritmo al texto. Las secuencias en las cuales se expresa el sentido alternan con aquellas de pausas y diversiones, en las cuales el elemento poético predomina. Este acompasar el texto a la manera de una forma musical, reposando sobre el juego entre palabras y sentido, constituye la belleza literaria del relato. Este mezcla la originalidad de una escritura y el desarrollo de una historia.⁷¹

Pero no solo es cuestión de literatura: cuando se reconstruyen hechos significativos de su vida (algunos relatos que los niños pequeños piden con fidelidad de libro son, por ejemplo, los que involucran su nacimiento y sus primeros tiempos en la familia, cómo los esperaban, quién decidió su nombre, cuán pequeñitos eran o a qué les gustaba jugar...) estamos en el territorio de la narración.⁷² Así, mediante la narración los niños también constituyen el sentido del yo, señala Bruner. Al ser capaces de compartir sus propias experiencias y pensamientos, logran una mejor comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea, de algún modo la conversación con los niños sobre hechos de su vida o actividades compartidas se vuelve un modo de escribir sus autobiografías, desde la oralidad. Estos procesos son muy importantes en la construcción mental y simbólica, y muestran de nuevo cómo todo tiene que ver con todo en los primeros años de vida: el lenguaje no solo es comunicativo, es también elaboración psíquica, construcción de la personalidad, integración del yo, capacidad de entrar en los estados mentales de los otros y, en consecuencia, sociabilidad, juego y fantasía.

⁷¹ Bonnafé, Marie, *op. cit.*

⁷² López, María Emilia, *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*, Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.

Pensar la lengua del relato lleva a remarcar la importancia de los juegos orales, de los versos de la tradición oral, los cantos y juegos de palabras que se reúnen en el cuerpo (“Este dedo compró un huevito, este lo llevó y este gordito todo se lo comió”, las hormiguitas que hacen cosquillas, el caballito sobre las rodillas) y también de la literatura de autor. El lenguaje de la ficción introduce a los niños en la fantasía o, mejor dicho, se convierte en un ambiente enriquecido que amplía notablemente la capacidad de imaginar, fantasear, soñar, que comenzó a construirse desde el juego. El lenguaje literario ofrece la posibilidad de crear otras formas de realidad, de desafiar lo establecido. Es tan necesario para los niños pequeños como contrapunto a la exigencia de aprehender lo dado y a las convenciones del mundo, para entrar de ese modo en los significados compartidos.

El lenguaje está íntimamente ligado a los significados, y es tan necesario aprender los ya existentes como construir los propios. La conversación entre las personas, más la literatura y el juego, son elementos esenciales en este camino. En el libro *Un hoyo para escarbar. Un primer libro de primeras definiciones*,⁷³ los personajes niños dicen: “Las alfombras son para que los perros tengan servilletas”, o “Los perros son para besar a la gente”, o “Un agujero es para que un ratón viva en él”; y así, produciendo una mirada nueva sobre las cosas, llevan al lector a imaginar y fantasear otros sentidos, algo que los niños hacen naturalmente al principio de la vida, pero que muchas veces se opaca tempranamente como posibilidad si desde los ámbitos educativos se anulan sus intentos de invención.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿De qué manera favorezco la construcción de sentidos desde la fantasía?
- ¿Cuánto habilito o permito un espacio propio para la imaginación de los niños, sin censuras, moralejas, ni ataduras a la realidad que los precede?
- ¿Cuántas oportunidades de lenguaje creo diariamente con los niños?
- ¿Pienso en los bebés como seres de lenguaje?
- ¿Permito que los niños hablen y expresen lo que piensan oralmente?

⁷³ Krauss, Ruth (texto) y Maurice Sendak (ilustraciones), *Un hoyo para escarbar. Un primer libro de primeras definiciones*, Pontevedra, Kalandraka, 2016.

En definitiva, hablar, conversar, balbucear, cantar, mirarse a los ojos, observar los rostros, los ambientes, leer cuentos, poemas, son todas ellas formas profundas de hacer la experiencia del lenguaje. Y esto comienza antes de que los bebés lleguen al mundo, lo cual implica pensar en la importancia de compartir, con las madres y padres que están esperando un bebé, la información que les permita acariciar sonoramente a su bebé, como acompañamiento de su ingreso al lenguaje.

Se retoma así un punto enunciado anteriormente: la voz melodiosa de la madre, del padre y del agente educativo cuando el bebé llega al centro infantil, mediada por la canción de cuna o las canciones melodiosas que acompañan los gestos de afecto. La canción de cuna constituye una parte del bagaje cultural de crianza de la mayoría de los pueblos, surge como una forma de apaciguar la ansiedad del niño a la hora de dormir, en los momentos de tensión, y sobre todo cuando la madre, agobiada por el trabajo, debe ejercer de algún modo un cuidado afectivo hacia el niño.⁷⁴

[CON LA CANCIÓN DE CUNA] LA MADRE LLEVA AL NIÑO FUERA DE SÍ, A LA LEJANÍA,
Y LE HACE VOLVER A SU REGAZO PARA QUE, CANSADO, DESCANSE.
ES UNA PEQUEÑA INICIACIÓN DE AVENTURA POÉTICA.
SON LOS PRIMEROS PASOS POR EL MUNDO DE LA REPRESENTACIÓN INTELECTUAL.⁷⁵
FEDERICO GARCÍA LORCA

Resulta muy interesante incluir en la práctica cotidiana la canción de cuna y las canciones calmantes como formas cariñosas del lenguaje, que ayudan a encontrar el sosiego y además introducen al niño en la riqueza de su cultura, en el ritmo de la lengua, mediado por las voces más “sostenedoras”, es decir, las de sus figuras de apego.

Si se tienen en cuenta las dificultades actuales en relación con el lenguaje oral, mediado tantas veces por los aparatos tecnológicos en muchos contextos urbanos, se vuelve aún más intensa la función de la Educación Inicial como garante de lenguaje afectivo, humano, interpersonal y poético. Los seres humanos somos seres de palabras; encontrar los modos de garantizar el acceso al lenguaje propio, al lenguaje poético, a recibir palabras amorosas, a ser respetado en la propia necesidad de expresión es una tarea básica de los agentes educativos en la Educación Inicial.

⁷⁴ Federico García Lorca ha dedicado una investigación a las canciones de cuna y su relación con la crianza en España. En ella pone el énfasis en la necesidad de las madres de calmar a sus bebés frente a la demanda y exigencias de la vida práctica. De allí que la mayoría de las letras hablen del agobio y de la necesidad de que el niño se duerma.

⁷⁵ *Idem.*

3. EL DESARROLLO CORPORAL Y EL MOVIMIENTO

Acerca del movimiento y la Educación Inicial

El ámbito de la Educación Inicial es un espacio de interacciones entre niños y adultos de diversas edades, donde coexisten alturas, tamaños, pesos, velocidades, fuerzas, necesidades diferentes, que entran en contacto en los salones, en los patios.

Un ámbito en el que es posible observar variados movimientos, como el de las manos que preparan tortillas en la cocina, el de la escoba que barre las hojas y papeles caídos, el de la puerta que se abre para los bebés y niños pequeños que entran a un lugar que no tiene ni el olor, ni la temperatura, ni los colores de su casa, y que será bueno recorrer en los brazos o de la mano de sus padres o cuidadores, guiados por un maestro capaz de despertar curiosidad y expectativas.

Un lugar para cambios e intercambios, propicio para el encuentro de miradas, para la alegría, la libertad y el vuelo de la imaginación. Para conocerse a sí mismo, expandir y disfrutar de las posibilidades de jugar con personajes y situaciones en un ambiente que brinde confianza y seguridad para probar sin temor.

Un ámbito pleno de las voces, los sonidos y los silencios que supone el movimiento, atento a la riqueza de estímulos a la que puede abrir la cercanía al mar, a la selva, al desierto, a la montaña; con educadores capaces de prestar atención a las características, necesidades e intereses de los niños, que se animan a aquellas propuestas desafiantes para su tarea habitual y están siempre disponibles para el juego.

Un espacio para el descubrimiento en el que no se impone la disciplina, sino que se apuesta a la construcción grupal. Un lugar habitado por cuerpos que sienten, piensan y actúan y en el que la idea fundamental es precisamente “estar en movimiento”.

Mónica Penchansky
Especialista en expresión corporal y movimiento

El cuerpo y el movimiento son temas trascendentes cuando se hace referencia a los niños de cero a tres años de edad. Si se levantara una encuesta para saber cuáles son, en las creencias sociales, los principales aprendizajes del primer año de vida, seguramente se encontrarían muchas respuestas ligadas al desarrollo motor. El bebé, tan dependiente físicamente durante sus primeros meses, evidencia como nunca la necesidad de que con su cuerpo ocurra algo. Consecuentemente, muchas veces se ve que el eje de la tarea pedagógica con los lactantes está atravesado casi exclusivamente por la cuestión del desarrollo de diversas destrezas motrices. Sin embargo, es necesario poner en cuestionamiento ciertos presupuestos sobre los niños y el desarrollo, sobre las formas en que despliegan su motricidad y, sobre todo, sobre el significado del movimiento en la vida de los seres humanos.

Al hablar de movimiento se está suponiendo un cuerpo, muchas veces pensado como organismo biológico. Pero tener un cuerpo es algo más complejo.

Existe una diferencia entre organismo y cuerpo. El aparato neuroanatómico, el tono muscular, las manos, los brazos, las piernas, la nariz, los ojos, la boca, el sistema nervioso, digestivo, circulatorio, el cerebro, todos los órganos, componentes y sistemas del organismo están atravesados por la afectividad y la cultura. El organismo biológico que cada uno de nosotros trae al nacer y que seguirá desarrollándose a lo largo de la vida no da por sí solo un cuerpo. El organismo se transforma en cuerpo cuando el niño comienza a vivir experiencias que ligan esas primeras sensaciones que son puro impulso, hechas de reacciones incontrolables (la sensación de frío o hambre, la defecación, el llanto, la irritabilidad, los movimientos reflejos, etcétera.), con vivencias de afectividad, que irán creando una conciencia corporal de sí mismo, un dominio sobre sus gestos y movimientos, la posibilidad de reconocerse dentro de ese cuerpo.

Esteban Levin dice que: “Para apropiarse del cuerpo, un niño tendrá que realizar sucesivamente importantes conquistas, en relación con su espacio, sus movimientos, sus posturas, sus gestos, sus tiempos; tenemos un cuerpo (órgano) que, como lo dice la expresión: ‘el propio cuerpo’, tendrá que ser de alguien (un sujeto) para propiamente ser un cuerpo y no una pura carne”.⁷⁶

Desde esta perspectiva, el cuerpo está atravesado por la afectividad; el desarrollo motor no obedece únicamente a lo que manda el organismo, sino que está relacionado con las vivencias afectivas y las oportunidades que los niños reciben, por eso son tan importantes las tareas ligadas al acompañamiento del desarrollo corporal y el movimiento. Las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo. Por eso la práctica psicomotriz educativa, tal como se desarrolla en este documento, acompaña las actividades lúdicas del niño.⁷⁷

LA IMPORTANCIA DEL TACTO Y EL SOSTÉN

Si un recién nacido se encuentra bien sostenido por la espalda, sin sensaciones de vacío o de caída; si se siente bien apoyado en el cuerpo del adulto, un apoyo indispensable para la futura percepción del eje vertebral y para el desarrollo de su equilibrio, podrá percibir muy pronto en su entono lo que se mueve y lo que no se mueve, así como su propia movilidad y sus efectos. “El bebé, gracias a las acciones de transformación que le provee la madre, va incorporando un conjunto perceptivo sensoriomotor que es el resultado de la calidad de los cuidados que recibe: lo incorpora como envoltura externa olfativa, sonora, visual, táctil, cinestésica, postural, y llega a ser una envoltura propia. La cobertura externa se hace envoltura propia y le permite sentirse recubierto de manera continua.”⁷⁸

La interiorización de los cuidados corporales y afectivos permite al bebé acceder a la cenestesia, es decir, al sentimiento temprano de tener un cuerpo,

⁷⁶ Levin, Esteban, *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.

⁷⁷ Aucouturier, Bernard, *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Barcelona, Graó, 2004.

⁷⁸ Anzieu, Didier, *El yo-piel*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1998.

lo que llevaría a la primera intuición de sí mismo, la primera representación, que le garantiza la continuidad de su existencia.

La palabra tacto puede definirse como la acción de tocar, es decir, como el acto de sentir ciertas cualidades de un objeto mediante su contacto con la piel. El tacto suscita alteraciones nerviosas, glandulares, musculares y mentales a cuya combinación llamamos *emoción*.⁷⁹ Los bebés se tranquilizan notablemente cuando reciben contacto piel a piel, cuando se les carga y se les arrulla. Uno de los momentos de mayor placer y confort es cuando los mecen en brazos, los balancean, tanto a la hora de dormir como durante el día. Muchas veces se oye decir que no es conveniente arrullar y cargar a los niños para dormirlos, que se vuelven más autónomos si lo hacen solos en su cuna; sin embargo, para el niño pequeño ese contacto amoroso, piel a piel antes de abandonar la vigilia, así como el balanceo que le recuerda su vida intrauterina y además refuerza el tono muscular, constituyen grandes apoyos psíquicos y corporales. Esa forma de sostenimiento da seguridad, reduce la ansiedad, y es también un contacto flexible y arropante. El uso del rebozo para llevar a los bebés muy pequeños habla también de este contacto piel a piel, calor a calor, latido a latido, que construye una envoltura no solo física.

El roce que produce la caricia ofrece calor, cobertura, sensación de continuidad, presión, todos ellos elementos que permiten comprobar que el cuerpo existe. La caricia y los abrazos constituyen formas del afecto y también de adaptación al mundo. Sin ellas se dificulta la posibilidad de construir bordes que definan interiormente la idea de cuerpo propio. Los cuidados cotidianos del bebé son ocasiones muy propicias para esta relación táctil. El momento del baño, tan cercano a las sensaciones que el niño vivió en la vida intrauterina, constituye una situación privilegiada: acariciar con el agua, con las manos, deslizar la espuma suave por el cuerpo del bebé; el cambiado de pañal, ocasión de desnudez, de pataleo, de encuentro con todo el cuerpo, de zonas de contacto no solo mediante las manos sino también de la boca (resoplar sobre la pancita del bebé, “comerse” sus piecitos), de cosquillas, de una relación con el cuerpo, paulatinamente va pasando del cuidado físico y amoroso a la posibilidad lúdica de inventar un repertorio de juegos que llenan el tiempo de la higiene y los cuidados básicos.

EL DESARROLLO ES SINGULAR EN CADA NIÑO

El desarrollo psicomotor es un proceso neuromuscular y psicológico. Si el cuerpo está hecho de un organismo más las vivencias psíquicas que se entrelazan en él; si a tener un cuerpo se llega por medio del desarrollo de habilidades motrices, que no adquieren sentido humano si no es por los cuidados y el

⁷⁹ Montagú, Ashley, *El sentido del tacto. Comunicación humana a través de la piel*, Madrid, Aguilar, 1981



contacto corporal con seres de sostén amoroso, entonces la idea del desarrollo como algo lineal o con parámetros fijos (idea predominante aun en estos tiempos en muchos ámbitos educativos para niños pequeños) y la del adiestramiento como forma de adquisición de nuevas posturas y destrezas (otra forma de enseñanza muy recurrente en los espacios para la primera infancia) comienzan a cuestionarse.

¿QUÉ SIGNIFICA EL MOVIMIENTO EN LA VIDA DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS?

Se puede decir que lo natural, normal y saludable es que se muevan mucho, porque la motricidad es el medio privilegiado que tiene el niño para expresar su psiquismo: las sensaciones, emociones, percepciones, representaciones, el deseo, el impulso de conocer y explorar y las relaciones con los otros se ponen de manifiesto mediante las expresiones del cuerpo y del movimiento.

Es fácil ver cómo el bebé toca el rostro de su madre mientras balbucea o alarga un sonido cuando esta lo mira y acaricia: cuerpo y movimiento hablando de afecto, de la necesidad del bebé por su madre, de su amor, de su búsqueda de contacto. Con cuánto placer los niños pequeños corren cuando salen al parque o al campo, luego de un tiempo considerable en el aula; juegan, ponen sus cuerpos en suspenso, prueban sus fuerzas, dan marometas o se cuelgan y trepan y desafían su relación con el espacio y sus propias destrezas. Piénsese también en el bebé que aprende a caminar y ambivalentemente se escapa tan rápido como puede de su madre o del agente educativo y, a la vez, se preocupa cuando se da cuenta de la distancia que ha creado entre ellos. A

esta forma de expresarse corporalmente, entendiendo el movimiento como una unidad de relación cuerpo-psiquismo, los psicomotricistas Lapierre y Aucouturier la denominan *expresividad motriz*.⁸⁰

Se podría hablar de un “diálogo tónico”⁸¹ entre la madre y su bebé cuando esta lo toma en brazos, lo mece, lo sostiene físicamente. El diálogo se refiere a la relación de empatía entre uno y otro; si la madre toma torpemente al niño, si no logra seguir su necesidad de estiramiento o de acurrucamiento, por ejemplo, es difícil que se establezca un diálogo; el bebé puede ponerse rígido, estar tenso, defenderse así de ese temor a la caída que le provoca un sostén débil o poco entregado al vínculo. El diálogo es tónico porque lo que el bebé lee es el tono corporal de quien lo sostiene; ese tono de sostén es fundamental en las formas de relación del niño con su propio cuerpo o con el movimiento en tanto llegue a sentirse más o menos seguro en su desarrollo motriz y afectivo. El bebé tiene más oportunidades de sentir su cuerpo como “propio” si el sostén del adulto es armónico y seguro, si responde a la necesidad que el niño tiene en ese momento.

Por otro lado, resulta evidente que el bebé también necesita construir un diálogo tónico con los agentes educativos que lo acompañan. Y aquí se abren cuestionamientos acerca de los modos de sostenimiento y cuidados corporales, que no deberían ser solo funcionales para la higiene o la hora de dormir, sino que deberían atravesar el tiempo diurno con caricias, juegos, palabras, toques, con cuerpos adultos disponibles como territorios de exploración amorosa para el niño.

EL CUERPO HABLA

Los niños pequeños comunican casi todo por medio de su motricidad: por un lado, la instrumental, que es el apoyo de la acción sobre el mundo de los objetos (tomar los objetos, chuparlos, sacudirlos, comer, cambiar de posición, desplazarse, etcétera); por el otro, la relacional, es decir, la expresión de la afectividad y el apoyo para la comunicación con los interlocutores humanos. Mediante cada acción motriz espontánea del niño se puede descifrar un sentido. Y, a la vez, su acción motriz revela su capacidad para emprender una actividad, organizarla y efectuarla. Qué importante resulta entonces la libertad de movimiento y la posibilidad de explorar el espacio.

⁸⁰ Aucouturier, Bernard y Andre Lapierre, *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación*, Madrid, Científico-Médica, 1985.

⁸¹ El concepto *diálogo tónico* fue acuñado por el doctor Julián de Ajuriaguerra. Lo define como el proceso de asimilación y, sobre todo, de acomodación entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño; el niño sostenido por la madre se interesa precozmente por un intercambio permanente con las personas maternas: con su movilidad busca su confort en los brazos que lo mantienen. Pero mantener no significa en este caso un estado fijo, sino acomodación recíproca.

LOS JUEGOS CORPORALES Y SU RELACIÓN CON LAS VIVENCIAS AFECTIVAS

El movimiento, asociado al juego corporal, tiene múltiples sentidos y funciones:

El niño y la niña que están tumbados de espaldas y se ponen solos boca arriba, que se incorporan para levantarse, para equilibrarse, que más tarde se balancean, ruedan sobre sí mismos, trepan, se deslizan, se caen, saltan, todo ello son representaciones de acciones que han vivido en su relación con la madre al llevarlos esta en brazos, acunarlos, levantarlos, dejarlos sobre su cama. El niño y la niña que buscan contactos con su cuerpo al rodar por el suelo, al envolverse con telas, al entrar en cajas de cartón, al meterse debajo de las mesas, y que más adelante construyen casas, todo ello, son representaciones de acciones que han vivido en su relación con la madre cuando esta los ha tocado, envuelto, llevado de un sitio a otro, unificado. Todas estas representaciones de acciones son simbolizaciones primarias que permiten al niño representar su unidad, representar el objeto-madre durante su ausencia, afirmar y reafirmar la seguridad de la continuidad de una representación de sí mismo.⁸²

Los niños se enfrascan en algunos juegos aparentemente muy simples y, sin embargo, llenos de sentidos: lanzar objetos repetidamente y esperar la mirada del adulto que la devuelve, hacer torres de cubos u otros objetos, solo para tirarlas y con la expectativa de que el adulto vuelva a armarlas, juegos de construcción y destrucción en los que el niño está ejerciendo su posibilidad de simbolización sobre la separación, la ausencia, no necesariamente negativas, sino propias de su proceso de crecimiento. Cuando los agentes educativos se disponen a reunir las partes de la torre que el niño destruye una y otra vez, con alegría de seguirlo en su juego, y sin censurar su impulso destructivo, están trabajando sobre esa angustia de dispersión propia de su crecimiento; reúnen partes de una torre y de un niño. Del mismo modo, cuando los mecenas, los cargan y juegan con ellos los juegos corporales tradicionales como el caballito sobre los muslos de las piernas, están nutriendo la construcción corporal y psíquica de los niños.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Qué clase de agentes educativos se necesitan para construir este tipo de diálogos?
- ¿Cómo estar perceptivo y receptivo para no censurar el juego del niño, su impulso de moverse incesantemente, de derribar, arrojar, destruir, y acompañarlo en ese despliegue?
- ¿Qué juegos corporales tradicionales recuerdo de mi infancia y podrían recuperarse con los niños?



⁸² Aucouturier, Bernard y Gerard Mendel, *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?*, Barcelona, Graó, 2004.



LA LIBERTAD DE MOVIMIENTO Y SUS RELACIONES CON EL APRENDIZAJE Y LA AUTONOMÍA

QUE LA INICIATIVA PROVENGA DEL NIÑO, QUE LA EJECUCIÓN DEL ACTO SEA AUTÓNOMA, Y QUE ÉL MISMO SEA EFICAZ SON LOS ELEMENTOS MÁS IMPORTANTES DE UN DESARROLLO HACIA LA CREATIVIDAD Y LA AUTONOMÍA.

EMMI PIKLER

Existe una distinción entre motricidad fina y motricidad global. Con esta última se hace referencia a los movimientos de conjunto que se manifiestan en la serie de posturas de enderezamiento de la cabeza, el tronco y los miembros, y que durante el segundo año de vida del niño conducen a la posición de pie y a la marcha. El desarrollo de la motricidad global compromete mucho de lo que se hace en los centros infantiles y en las diversas modalidades de atención, sobre todo por la edad de los niños; todos ellos aprenden a sentarse, a girar, a gatear, a pararse, a caminar cuando están entre adultos, con su compañía y con sus intervenciones. Por eso resulta tan importante considerar estos aspectos en las planeaciones, sobre todo en los salones de lactantes, en los que probablemente un gran porcentaje de las actividades planeadas tengan su eje en la motricidad, pero también con los niños de dos y tres años, en pleno despliegue corporal.

Se sabe que el movimiento es realmente un eje del aprendizaje, de la comunicación, de la relación con el mundo para el bebé. Es necesario indagar qué tipo de acompañamiento, de planeaciones o intervenciones favorecerán un desarrollo psicomotor autónomo y equilibrado en los niños.

Algunos desarrollos teóricos de la pediatra húngara Emmi Pikler, fruto de una larga investigación, resultan ilustrativos para pensar en estas ideas. Los dos puntos centrales de su teoría son:

- la libertad de movimiento,
- el respeto a la iniciativa del niño.

La teoría de Pikler recurre a formas poco habituales de tratar a los niños. Cuestiona el hecho de “ejercitarlos” en los nuevos movimientos o destrezas, y ese punto de vista corporal tiene estrecha relación con la idea del niño como aprendiz competente desde el nacimiento, con el niño creativo e investigador que juega, descubre e inventa.

Emmi Pikler señala que:

La intervención directa del adulto durante los primeros estadios del desarrollo motor (es decir, dar la vuelta al niño, sentarlo, ponerlo de pie y hacerlo andar), no es una condición previa para la adquisición de estos estadios (es decir, volverse sobre el vientre, sentarse, ponerse de pie y andar), porque en condiciones ambientales favorables el niño pequeño consigue regularmente por sí mismo, por su propia iniciativa, con movimientos de buena calidad, bien equilibrados, volverse sobre el vientre y después, pasando por el rodar, el reptar y el gateo, sentarse y ponerse de pie.⁸³

Aquí aparece la primera distinción entre lo que afirma Pikler y la idea de “enseñanza” que suele prevalecer en los CAI. Desde este punto de vista, el adiestramiento motor al que son sometidos los niños pequeños (ejercitar las piernitas de los bebés, ponerlos en posición sentada con apoyos para que comiencen a sostener la columna, ponerlos boca abajo para que levanten la cabeza tempranamente, etcétera), parece no ser necesario. Lo que demuestra la investigación del Instituto Loczy, fundado por Pikler, y lo demuestran casi todos los niños que son acompañados de esta manera, es que su desarrollo motor ocurre de manera espontánea, sin ningún adiestramiento por parte del adulto, mediante su actividad autónoma, en función de su maduración orgánica y nerviosa. Esto no significa “sin educador”, sino con un educador habilitador, que acompañe sin invadir o hacer por el niño.

¿Y cómo sería este agente educativo desde el punto de vista del desarrollo psicomotor de los niños? Uno de los pilares de esta metodología de trabajo es que al niño no se le enseña ningún movimiento, ni alguna postura. ¿A qué se hace referencia con *enseñar*?

⁸³ Pikler, Emmi, *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Madrid, Narcea, 1984.

Por *enseñar* se entiende hacer repetir regularmente al niño ciertos movimientos con el objeto de que los asimile. Durante un tiempo más o menos largo, el adulto mantiene al niño (por sí mismo o con ayuda de algunos accesorios) en posiciones que aún no domina; lo hace repetir movimientos que todavía es incapaz de ejecutar sin ayuda o de los que aún no se sirve en su actividad cotidiana.

Esta necesidad de enseñanza hace pensar que los adultos desconfían de las capacidades de los bebés, de su propia posibilidad de exploración y de su sensibilidad inteligente.

Para pensar el acompañamiento del desarrollo corporal no solo es necesario revisar las intervenciones, sino también los materiales. Se requiere un ambiente material conveniente para que el niño actúe solo con los objetos. Los juguetes deberían estar a una distancia accesible para que él los alcance con sus manos, tener en cuenta que no estén atados, suspendidos o fijados, que no sea inconveniente llevarlos a la boca, etc. Además, es importante la dimensión del lugar en el que se mueven; solo si tienen bastante espacio y no están sentados por largos ratos en el portabebé, los bebés pueden descubrir, ejercer sus posibilidades motrices correspondientes a su nivel de desarrollo, es decir, darse vuelta de costado, boca abajo, rodar, reptar, desplazarse luego en cuatro patas, etcétera, y en el caso de los niños de dos y tres años de edad, es imprescindible garantizar a lo largo del día espacios para correr, saltar y deambular con distintos ritmos e intensidades.

El cuerpo atrapado la mayor parte del tiempo en una silla, el cuerpo disciplinado que debe seguir siempre una consigna de movimiento, el cuerpo acorralado en un portabebé, en una hamaca, en brazos o en un rebozo; el cuerpo sobreexigido en una postura para la que no está listo, el cuerpo desconocido o desconsiderado tantas veces en el encuentro entre un niño y un adulto no es un cuerpo que explore, aprenda o descubra. El cuerpo en las planeaciones de la Educación Inicial es un interesante desafío.



ESQUEMA CORPORAL E IMAGEN CORPORAL

Siguiendo esta perspectiva, es preciso distinguir entre el esquema corporal y la imagen corporal. El *esquema corporal* está dado por los órganos del cuerpo y sus funciones, y va siendo reconocido por el niño paulatinamente (se incorporan sus nociones conscientes de las partes de su propio cuerpo: ojos, piernas, brazos, manos, etcétera).

La *imagen del cuerpo*, en cambio, es una construcción personal. Françoise Dolto, quien estudió especialmente este tema, establece que:

Si, en principio, el esquema corporal es el mismo para todos los individuos de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno. Está ligada al sujeto y a su historia. La imagen del cuerpo es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales: interhumanas, repetitivamente vividas. Gracias a nuestra imagen del cuerpo portada por —y entrecruzada con— nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro.⁸⁴

La *imagen del cuerpo* surge de la relación de ese esquema corporal con las vivencias afectivas y culturales de cada ser humano. Por ejemplo: todos los seres humanos tienen brazos para abrazar (esquema corporal), pero depende de la imagen del cuerpo la forma más o menos entregada con que se abraza, con que se relaciona afectivamente desde el punto de vista corporal. Depende de la imagen del cuerpo la mayor o menor aceptación que se tiene del mismo, la capacidad de gozar de él, la capacidad de los niños de jugar con el cuerpo sin prejuicios y la libertad de sus movimientos.

La imagen del cuerpo está ligada al sujeto y a su historia, por eso las relaciones que el adulto establece con un niño pequeño en sus cuidados corporales, las diversas formas de sostenimiento físico y psíquico, las caricias o su ausencia, la libertad de expresión, la oportunidad de ensayar con los impulsos del cuerpo (o no), los modos y el tiempo de tolerancia de los adultos a la necesidad de movimiento propia de los niños determinan la constitución de una imagen del cuerpo, con base en las relaciones, historia, educación y vivencias de cada uno.

El potencial que ofrecen los primeros cuidados traducidos en un sostenimiento físico y psíquico dará soporte a la conciencia corporal, necesaria en la vida del niño y plataforma para la construcción de los futuros aprendizajes. Los agentes educativos en los diferentes contextos de la Educación Inicial tienen la oportunidad de acompañar a los niños en la construcción de la imagen corporal.

Entender los procesos de construcción de la imagen corporal les dará significado no solo a las propuestas que hacen los agentes educativos y que tienen que ver con el desarrollo psicomotriz, sino también a la comprensión de los propios ritmos de cada niño para integrarse y acceder a lo que el agente

⁸⁴ Dolto, Françoise, *La imagen inconsciente del cuerpo*, Barcelona, Paidós, 1997.

educativo le ofrece como propuestas para su desarrollo y su aprendizaje. Es necesario, además, que en todos los contextos donde se atiende a niños pequeños se respete la necesidad imperante de moverse y se transformen las formas de intervenir en este ámbito.

La especialista en expresión corporal y movimiento, Mónica Penchansky, señala que:

Movimiento quiere decir por una parte desplazamiento, cambio de lugar, y esto crea ruido, desorden; a decir verdad, cuerpos quietos no existen, siempre hay un *movimiento* vital, biológico. Por otra parte, movimiento quiere decir también emoción, y en este caso nos encontramos con algo de lo que no se habla habitualmente en la escuela, a pesar de que en alguna época sosteníamos la necesidad de conjugar en la tarea escolar el pensar, el sentir y el hacer.⁸⁵

La tarea del agente educativo alrededor del desarrollo corporal de los niños en edad de cero a tres años es muy intensa y significativa. El agente educativo que acompaña en el proceso de crecer, desarrollarse y aprender reconoce que la libertad de movimiento debe imperar en la sala y en el espacio de juego. Se cuestionarán también esas actividades donde los niños pasan tiempos prolongados sin poder moverse de lugar, esperando turnos para pasar a pegar una lámina o un recorte al pizarrón, y que tienen que concluir si es que quieren salir a jugar.



⁸⁵ Penchansky, Mónica, *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*, Buenos Aires, Lugar, Colección del Melón-Libros que Piensan la Infancia, 2009.



IV. ACCIONES PEDAGÓGICAS

En este apartado se ofrecen las líneas de trabajo que organizarán las prácticas con los niños de 0 a 3 años de edad. Se trata de guías precisas para que cada agente educativo elabore sus planeaciones y considere todos los aspectos que deben estar presentes en la Educación Inicial para garantizar el desarrollo de niños activos, sensibles, competentes y seguros emocionalmente, así como un buen acompañamiento de las familias en las tareas de crianza y apoyo al aprendizaje de sus hijos. Las acciones pedagógicas propuestas consideran al niño no solo como destinatario del acervo cultural que lo precede, sino también como productor de cultura, además de creador y participante social de los espacios de la Educación Inicial. Esto significa que los agentes educativos deberán estar predispuestos a la escucha, a la construcción de significados compartidos con los niños. En cada gesto, en cada idea de un bebé o un niño pequeño hay sensibilidad, pensamiento, tendencia a la acción, intención de proyectarse en el mundo por medio de sus marcas, que pueden manifestarse en el juego, el lenguaje, el dibujo y en cualquiera de las formas humanas de expresión.

1. LAS PRÁCTICAS DE SOSTENIMIENTO AFECTIVO

¿Por qué se incluye el sostenimiento afectivo, el desarrollo psicológico de los niños pequeños al pensar en las acciones pedagógicas? Porque como se menciona en el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, en el cuidado del desarrollo emocional se encuentra la base de la experiencia de aprendizaje y abre la posibilidad de fomentar la curiosidad como una herramienta vital para descubrir el mundo y aprender a simbolizar. Permite además el nacimiento de la capacidad creadora y la seguridad afectiva. La propuesta de *Un buen comienzo* pone el énfasis en las acciones pedagógicas integradas, donde el niño es visto como un ser pleno que recurre a todas sus potencialidades y habilidades, así como a todos los aspectos de la vida emocional, física e intelectual en cada una de sus exploraciones y acciones sobre el mundo.

A continuación, se propone analizar algunas acciones pedagógicas ligadas al desarrollo emocional de los niños, que sirven como guías para pensar en muchas otras.

Juana es un ambiente sostenedor

Juana es una de las educadoras de la sala de niños de 10 meses a 1 año y medio de edad. Hoy está muy cansada, no se sintió bien durante la noche y durmió poco. Llega al centro infantil diez minutos antes que los niños. Se prepara para recibirlos. Elige una música suave (el disco con canciones de animales que están oyendo más últimamente), prepara una caja con pelotas blandas, varios libros dispuestos sobre una manta, prepara un pequeño retablo con una mesa y dos telas, y sobre este deja una bolsa de títeres de dedo. Arma la cueva de tela dentro de la cual los niños se esconden con tanta alegría, y se dispone a recibirlos. Van llegando uno a uno, algunos con padres apurados, alguno llora bastante

al despedirse. Juana lo carga, lo consuela, lo lleva a donde están los libros y le pregunta qué le gustaría leer. El niño elige el libro *Mi mamá*,⁸⁶ de Anthony Browne. Lo leen página por página, él sobre su falda. Mientras leen, Juana está atenta a los demás niños y a su compañera. De vez en cuando levanta la vista para ver si Miriam necesita algo. Miriam recibe a los demás, que se van incorporando a los juegos. Miriam parece un poco más distante, los acompaña, pero con menos involucramiento en el juego. Los niños se le acercan, pero poco a poco la mayoría termina leyendo cerca de Juana. Juana sonríe, creo que percibe que los niños la están buscando sutilmente.

Entonces, como el niño que lloraba ya se calmó y ya terminaron de leer el libro, le propone levantarse e ir a jugar con los títeres.



Este relato nos lleva a preguntarnos:

¿Cómo crear un clima afectivo de sostenimiento para todos los niños?

¿Cómo trabajar con las necesidades de cada uno?

¿Somos capaces, como ambiente afectivo del niño, de reducir las tensiones que puede provocarle la vida en el centro infantil? ¿Sabemos cuáles son esas tensiones?

¿Cómo se relacionan el sostenimiento afectivo con el juego, con los juguetes, con los materiales de la cultura? ¿Cuántas veces soy “Juana”?



⁸⁶ Browne, Anthony, *Mi mamá*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010.

EL INGRESO AL CENTRO DE ATENCIÓN INFANTIL: ¿DESPRENDIMIENTO O TRANSICIÓN?

El ingreso de los bebés y niños pequeños a los CAI, así como su permanencia durante varias horas al día es una de las experiencias de separación que requieren mayor atención y cuidado de los agentes educativos. Se vuelve imprescindible pensar en la organización y planeación de dispositivos de sostenimiento para esta experiencia tan trascendente que implica el distanciamiento temporal de las figuras de apego parentales, la construcción de nuevas figuras de apego sustitutas, la adaptación a un nuevo ambiente, la regulación de la propia existencia en la vida grupal temprana. A continuación, se revisan algunas prácticas muy arraigadas, haciéndolas pasar por la idea de “sostenimiento”:

- Hoy es el primer día del ciclo escolar. En el grupo de los bebés ingresan 15 niños, hay dos educadoras. Las mamás traen a sus hijos a la sala, se despiden, cada una deja escrito, en un cuaderno, el horario de comida de su hijo, la cantidad de leche que toma y la hora de sueño. Las mamás volverán en 6 horas. Algunos tomarán por primera vez el biberón con las educadoras. No tienen aún información sobre estos niños, no han tenido oportunidad de reunirse con el equipo técnico, que hizo las entrevistas de inicio.
- Hoy es el segundo día de actividad luego de las vacaciones de verano. Hay en el salón 22 niños de 18 meses a 2 años de edad. Muchos lloran casi todo el tiempo. Para que no lloren, los agentes educativos ponen la música a volumen alto y los hacen bailar. Traen muchos materiales porque estos días les dura poco la atención. Si están más entretenidos no lloran y se olvidan de que extrañan, en una semana seguro dejarán de llorar.
- Hace una semana que comenzó el ciclo escolar. Hay una bebé que no toma bien el biberón, casi no come nada. Van a decirle a la mamá que deje de darle definitivamente el pecho en su casa, porque como en la casa toma pecho en el centro no quiere tomar el biberón.
- Estos niños ya están cumpliendo los 18 meses de edad; en esta semana deben comenzar con el entrenamiento del control de esfínteres. Hay que avisarles a los padres para que colaboren.
- —Déjalo que lllore, ya se le va a pasar.
—*Pero creo que si lo cargo tal vez deja de llorar.*
—No lo cargues. Luego se acostumbra y quién los va a cargar a todos después.
—*Pero es que ya está todo rojo de llorar en la cuna.*
—Muévele ese muñequito que tiene sobre la cuna, que para eso está, con eso se calma.
—*Para mí que extraña a su mamá...*

Estos son solo algunos ejemplos de situaciones aún muy cotidianas en los centros infantiles de distintos lugares del mundo, cuando los niños ingresan al nuevo

ciclo escolar, cuando ingresan por primera vez. ¿Qué permite pensar esta serie de situaciones? ¿Hay sostenimiento en estas prácticas? ¿Hay algún cuidado sobre la angustia de separación propia del niño pequeño cuando debe separarse tempranamente de sus figuras de apego? ¿Hay experiencia de continuidad cultural y afectiva entre el CAI y las familias?

DESPRENDIMIENTO

Los ejemplos mencionados nos hablan de experiencias ligadas al desprendimiento: niños que pasan de un cuidador a otro sin mediación, sin posibilidad de adaptarse a las diferencias cualitativas de los cuidados, sin tiempo transicional para comprender y aceptar esos cambios. El desprendimiento, visto desde la necesidad de sostenimiento del niño, es una experiencia riesgosa en cuanto a su propia integridad, a su posibilidad psíquica de elaboración del corte y la separación.

TRANSICIÓN

La transición, en cambio, permite un pasaje paulatino, una separación graduada, un respeto al tiempo del niño en cuanto a su capacidad de tomar distancia del adulto más referencial y confiar en los agentes educativos. Si el bebé o el niño pequeño reciben un trato sensible en ese lugar en que la madre se separa de él, la posibilidad de elaborar la separación, de remediarla, es inmensa.

El bebé va aprendiendo a confiar en la madre, pero necesita también aprender a confiar en los agentes educativos, y la confianza se construye a partir de la adaptación que estos tengan a sus necesidades. ¿Qué significa *adaptarse a las necesidades del niño*? ¿Los agentes educativos de los ejemplos anteriores se adaptaban al bebé?

A. ADAPTARSE A LOS NIÑOS EXIGE DE LOS AGENTES EDUCATIVOS PLASTICIDAD Y SOBRE TODO DISPONIBILIDAD PSÍQUICA, AFECTIVA, LÚDICA, CORPORAL

Adaptarse a los niños significa estar atentos a sus necesidades, seguir el curso de los acontecimientos de acuerdo con lo que ellos muestran más que con la voluntad del agente educativo. Cuando existe adaptación a los niños, hay empatía con ellos y las necesidades del adulto se funden con las de ellos.

Jazmín llora mucho para dormirse, le cuesta relajarse y aunque tiene mucho sueño no logra entrar en la situación de sosiego necesaria para conciliarlo. Podemos dejarla en su cuna y que llore hasta que se duerma, podemos ponerla a jugar en la colchoneta hasta que no dé más, aunque está muy cansada y sepamos que no le hace bien ese desgaste, o podemos tomar con paciencia y afecto el tiempo de acompañamiento que Jazmín necesita y cargarla en brazos, mecerla, cantarle, acariciarla hasta que logre relajarse y dormir.

B. ¿A QUÉ DEBERÍAN ADAPTARSE LOS NIÑOS?

Cuando llegan al CAI, los niños también afrontan una serie de aspectos o experiencias a las que adaptarse; en este caso *adaptarse* no significa resignarse

o perder lo propio, sino entrar en sintonía paulatinamente con otros humanos, con otros ambientes de acuerdo con las propias posibilidades, recuperando también la riqueza que lo nuevo puede proveer.

Algunos aspectos trascendentes del periodo de ingreso y los procesos de adaptación consecuentes se detallan enseguida:

- **LAS FIGURAS DE LOS CUIDADORES.** Pasar de los cuidados de los padres a los de los agentes educativos, aceptar otros ritmos, otro lenguaje, otras tonalidades, otros brazos y modalidades de acompañamiento. Hacerse entender, entrar en una intersubjetividad con las nuevas figuras referenciales, ser capaces de construir apego con ellas.
- **EL ESPACIO.** Para el niño pequeño, su hábitat natural es una fuente de continuidad de ser. Los cambios y modificaciones espaciales traen aparejado un extrañamiento en cuanto a su ubicación sensible en el mundo que lo rodea.
- **EL TIEMPO.** Es muy importante la incorporación paulatina, es decir, el tiempo de permanencia del niño en el CAI debe ser gradual. El tiempo de estancia total, el tiempo de espera cuando debe compartir la atención con otros, el tiempo de los adultos para darle envoltura, el tiempo breve y paulatino al comienzo, son variables que merecen consideración y pensamiento. En el caso de los niños que no asisten a instituciones, sino que reciben atención en sus hogares o en lugares comunitarios, también es importante considerar este paulatino ingreso en sus tiempos y en sus modos de jugar, vincularse, etcétera. El tiempo de adaptación es también un tiempo de los padres.
- **LA GRUPALIDAD.** Por lo general el niño convive con su madre, sus padres, su familia ampliada, pero rara vez con 15 o 25 niños más de su edad, a cargo de dos o tres cuidadores. Esa diferencia entre los cuidados individuales y los cuidados colectivos es trascendente para el niño, que debe renunciar a sus demandas inmediatas, a sus deseos más individuales muchas veces, en una etapa en la que aún es bastante egocéntrico y sus tiempos de espera son reducidos.
- **LAS COSTUMBRES.** Aquí se incluyen los hábitos de comida, los ritmos que se van construyendo sobre los cuidados de higiene o el acompañamiento del sueño, por ejemplo, que no siempre son parecidos a los del hogar. Lo mismo cuenta para las situaciones de juego y crianza en contextos no institucionalizados, como las casas de familia.

Como se ve, hay una larga serie de aspectos a los que el niño debe reaccionar. Se vuelve fundamental tener en cuenta de qué manera el niño puede lograr esas adaptaciones sin correr el riesgo de sufrimiento o resignación. Adaptarse puede ser un proceso saludable, paulatino, es decir una posibilidad de crecimiento, de ampliación de las capacidades actuales, siempre y cuando las condiciones, los dispositivos que se implementan para ello acompañen al niño.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Puede un bebé adaptarse al centro infantil si su mamá lo deja desde el primer día seis horas sin realizar una transición de cuidados con el agente educativo? ¿Es eso una adaptación o una resignación?

¿Debe un niño pequeño adaptarse a las rutinas del centro infantil (horarios de comida, de siesta, de juego) si esas rutinas han sido pensadas en función de las necesidades organizativas más prácticas para los adultos, pero sin tener en cuenta las necesidades o posibilidades de los niños?

Algunos aspectos importantes para tener en cuenta en los periodos de ingreso son los siguientes:

- A. **Las entrevistas iniciales**, la conversación fluida entre los agentes educativos, el equipo técnico y los padres del niño. Contar con información sobre su vida, sus gustos, sus dificultades es fundamental para adaptarse y acompañar, entender y leer las necesidades de ese niño. Contarles a los padres de qué se trata esta experiencia, ayudarlos a ver lo importante de su presencia durante los primeros días, atender sus dudas, temores, expectativas.
- B. **Contar con la presencia de alguno de los padres**, o una abuela o alguna figura significativa durante los primeros días.
- C. **El horario paulatino**, comenzar con un tiempo reducido e ir haciéndolo crecer en función de cómo vemos al niño en esa transición.
- D. **Comenzar con grupos reducidos**, no todos los niños el mismo día. La ansiedad que despierta en los niños la separación de sus padres se exagera cuando el grupo de niños es grande, por eso es muy conveniente comenzar por grupos de cinco niños, por ejemplo, y a los dos o tres días otros cinco, y así sucesivamente.
- E. **Agentes educativos estables**, cada una con un pequeño grupo, tratando de respetar a los niños si alguno muestra mayor interés de apego a determinada educadora.
- F. **Flexibilidad, escucha, sonrisa**, espejo en el que el niño se mira y se ve a sí mismo. Es importante mirar al niño a los ojos, sonreírle, establecer contacto y presencia segura. Escucharlo y ser flexible en atención a sus necesidades. El plan de trabajo y las rutinas no están por encima de las necesidades de los niños.



Otros procesos vitales del desarrollo emocional que se acompañan en la Educación Inicial se explican a continuación.

LA ALIMENTACIÓN

Frente a un bebé recién nacido o de uno o dos meses de edad, lo que se puede ver cuando su madre lo está alimentando es mucho más que una situación referida a la nutrición. El bebé parece perderse en el seno, o ensoñado mira a su madre si está tomando el biberón; la relación de miradas entre madre y bebé habla de muchas cosas, además de nutrientes. Es evidente que en ese gesto de alimentación se están jugando otras vivencias. Pensar la alimentación de un bebé remite al vínculo, a la relación afectiva más temprana, y eso es vital al definir cómo acompañar el proceso de alimentación de los niños en los CAI.

Al principio de la vida, el sostén afectivo y la alimentación están totalmente entrelazados, mamar el pecho de la madre es mamar su amor y así “unificarse-alimentarse”. Es un trabajo para el bebé ir tomando distancia y diferenciar ambos cuidados. Poco a poco el alimento se separará del cuerpo de la madre, pero al principio es parte de la unidad del niño. “Cuando un niño nace, su yo emprende la ardua tarea de adaptarse al mundo exterior. La madre o su sustituta, al alimentarlo para que pueda vivir, le ofrece una primera versión de este mundo externo, y él irá construyendo desde el primer momento una imagen del mundo y de sí mismo.”²

⁸⁷ Aberastury, Arminda, *ibidem*.

Cuando el bebé es amamantado no solo está alimentando su organismo. La situación de lactancia y posteriormente la ingesta de alimentos son momentos privilegiados de intercambio entre la madre y el niño, y luego con los agentes educativos. Las satisfacciones obtenidas sobrepasan la calma posterior al hambre, y llevan al bebé a un sentimiento de continuidad, disminuye su ansiedad, le aseguran mediante ese placer que vive al mamar una visión benévola del mundo exterior. Mamar el pecho es para el bebé el encuentro más íntimo con su madre. Luego chupará otras cosas aun cuando no tenga apetito; en esas succiones extralimentarias (chupar su manita, un objeto blando, un juguete, la sabanita), al repetir ese gesto del amamantamiento, el bebé recuerda la imagen de la madre proveedora y vuelve a la calma por sí mismo. El recuerdo de la madre que lo nutre se activa con la succión que él realiza con autonomía. El pecho materno o el acto de alimentación conforman así un punto inicial del pensamiento del niño, de la construcción de imágenes mentales. Pero estas experiencias no son privativas de los niños que se amamantan, muchas madres no pueden hacerlo y sin embargo sus hijos logran muy buen desarrollo emocional, porque no solo se trata de la calidad de la leche o del contacto con el pecho de su madre.

Si se piensa en los bebés que se reciben en los CAI, muchos de ellos toman como único alimento el pecho materno al llegar; algunos otros, biberón. Muchas veces los bebés pasan del pecho de su madre el domingo al biberón dado por una persona extraña el lunes, y así siguen los días. Algunas madres intentan continuar con el pecho en su casa, fuera del horario de asistencia al centro, otras abandonan el intento si el bebé se frustra rápidamente, otras no tienen cómo decidir qué será mejor para el niño o cómo hacer un tránsito paulatino de una modalidad a la otra si esa es la elección. Es fundamental revisar las prácticas de alimentación para estar en condiciones de ofrecer al niño experiencias de continuidad, porque en ellas se juegan procesos primarios de la construcción subjetiva.

- Un punto importante está en pensar de qué manera hacer el tránsito del pecho al biberón, en el caso de las madres que no pueden ir a amamantar a sus hijos durante el horario de trabajo.
- Otro punto no menos trascendente es facilitar que las madres asistan a darles el pecho a sus bebés. Muchas veces, aunque las madres tengan su lugar de trabajo cerca del niño, se da por sentado que el ingreso al centro infantil implica el corte de la lactancia, y de esta manera se debilita un vínculo de apego entre madre e hijo que puede ayudar enormemente a mitigar los efectos de la separación. Es necesario considerar en los CAI un espacio cómodo y privado donde pueda estar la madre mientras amamanta a su hijo.
- Otro aspecto fundamental está en la calidad de la relación con el niño en el momento de la alimentación: cargarlo cómodamente en brazos, mirarlo a los ojos, hablarle, y en el caso de los que ya comen alimentos sólidos, prestarles atención, respetar sus tiempos, jugar con ellos mientras comen.

Beneficios de la lactancia materna

Dedico este artículo a mis sobrinos nietos Javier y Gonzalo Limón Pérez-Escamilla

La lactancia materna ofrece innumerables beneficios para la salud y el desarrollo de los niños y sus madres. Décadas de investigación científica indican que la lactancia materna protege a niños contra la muerte durante la infancia temprana, infecciones intestinales y respiratorias, infecciones de oídos, la obesidad, la diabetes y la leucemia. Además, las personas que fueron amamantadas acaban teniendo un desarrollo intelectual más alto que las que son alimentadas con fórmula. Las mujeres que amamantan por más tiempo tienen menos riesgo de sangrado severo relacionado al nacimiento del bebé; retrasan el regreso de la ovulación después del nacimiento, y tienen menos riesgo de desarrollar cáncer de mama, ovario y endometrio. Además, las mujeres que amamantan también tienen menos riesgo de desarrollar hipertensión, enfermedades cardiovasculares y diabetes. Debido a estos beneficios, la lactancia materna tiene un impacto muy positivo en la economía de la familia y a fin de cuentas en el desarrollo de los países. [...] Por otra parte estudios también han mostrado que los niños se enferman menos.

También es preciso recalcar que la lactancia materna es muy importante para proteger la salud del planeta ya que la producción de fórmulas infantiles deja una huella de carbono muy alta en el medio ambiente. El consumo de fórmula se traduce en millones de toneladas de latas y uso de botellas de plástico que terminan siendo desechadas en diversos ecosistemas terrestres y marinos. Además, la leche proviene de las vacas, las cuales son responsables de una proporción muy alta de la emisión de gases que influyen en el calentamiento global como lo es el gas metano.

Debido a las grandes ventajas de la lactancia materna, el Gobierno de México se ha comprometido a cumplir las recomendaciones internacionales de la práctica de la lactancia materna emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Estas recomendaciones indican que: 1) la lactancia materna se debe iniciar inmediatamente después del nacimiento, 2) los bebés deben ser amamantados en forma exclusiva por seis meses (solo leche materna y nada más), 3) una vez que la alimentación complementaria es introducida a los seis meses (alimentos nutritivos y saludables distintos a la leche materna) la lactancia materna debe continuar al menos por dos años. Las recomendaciones internacionales también llaman a los gobiernos a implementar el Código de Mercadeo de Sustitutos de la Leche Materna, el cual fue diseñado para prevenir el mercadeo sin ética de fórmulas infantiles, lo cual desgraciadamente sigue siendo una práctica sumamente común.

Proteger, promover y apoyar la lactancia materna requiere un esfuerzo conjunto de muchos sectores (salud, educación, desarrollo social, trabajo, entre otros) y de toda la sociedad civil. Es por esto por lo que es sumamente urgente que México mejore sus muy bajas tasas de lactancia materna exclusiva y no exclusiva siguiendo la reciente postura de su Academia Nacional de Medicina. Esta postura hace un llamado a que se mejoren las leyes de protección a la madre trabajadora, y de la implementación del Código de la OMS. La postura también hace un llamado al gobierno a asignar recursos específicos para mejorar el apoyo a la lactancia materna en todas las clínicas y centros de

maternidad (por ejemplo, a través de fortalecer la Iniciativa Hospitalaria Amiga de las Niñas y los Niños) así como a nivel de consejería y grupos de apoyo comunitarios. Para que esto suceda, tal como lo establece la postura, es muy importante mejorar la capacitación de todas y todos los profesionales, promotoras y promotores de salud en el área de la lactancia materna. El sector de educación escolar, incluyendo las maestras y los maestros, tiene un papel muy importante que jugar en el futuro de la lactancia materna en México a través de transmitir a los niños y a sus familias la importancia de que todos apoyemos a las madres a amamantar a sus bebés en cualquier lugar y en cualquier momento que el bebé necesita ser alimentado. También, las estancias infantiles y todos los programas que incluyan Educación Inicial deben y pueden jugar un papel fundamental promoviendo y apoyando la lactancia materna en sus programas, siempre que se pueda incluyendo la participación de los padres. Esto es fundamental para asegurar el desarrollo temprano infantil adecuado de millones de niños mexicanos.

Rafael Pérez-Escamilla
Profesor de Salud Pública, Universidad de Yale

LOS JUEGOS DE LA HORA DE COMER

Para que la alimentación sea vivida con alegría y aceptación, habrá que incluir en esos rituales el lenguaje y el juego. La educadora que juega al avioncito y se divierte con el niño para apoyarlo en su relación con la comida, aprovecha el tiempo de intercambio de la alimentación para desarrollar esa capacidad de atención conjunta del niño, para hacer volar su cuchara-avión imaginario, y dotar de mayor sentido el acto de alimentarse. También es importante permitirles manipular la comida, teniendo en cuenta que para ellos el mundo se conoce a partir de la exploración sensorial. Por eso, embadurnar la mesa con papilla no es desorden, sino investigación y descubrimiento.



Con los niños más grandes es bueno jugar a cocinar comidas de verdad. Es muy interesante lo que ocurre, porque ellos ya están en condiciones de memorizar recetas, evaluar qué ocurre con cada alimento de acuerdo con la cocción o con las mezclas; es decir, cocinar es una actividad lúdica y de profundo aprendizaje. Cocinar es también una actividad para compartir, un gesto de amor hacia otros, algo que los niños pueden aprender desde temprano.

También hay que considerar no imponer castigo cuando un niño no quiere comer. Si se comprende que frente a una negación de esta naturaleza está en juego alguna cuestión relacionada con su vida afectiva, es importante ser tolerantes y no entrar en rivalidad con el niño. Conversar sobre lo que se cree que lo está molestando, hacer un acompañamiento más personalizado, darle tiempo para que cese su malestar son acciones pedagógicas constructivas.

EL SUEÑO

T. B. Brazelton, en un estudio sobre el sueño, relata: “El sueño de un bebé es diferente del de un adulto. Aunque es esencial para su desarrollo, el sueño en sí mismo se va desarrollando a medida que el bebé crece. Durante el sueño, se llevan a cabo diversas actividades, como el crecimiento del cerebro y del cuerpo e incluso la preparación para las actividades del día siguiente, como aprender, recordar y prestar atención. Para el bebé, aprender a dormir es parte del proceso que lo llevará a ser independiente. Para los padres, enseñarle al bebé a dormir significa ser capaces de separarse, tomar distancia y dejar que el bebé ‘aprenda’ a ser independiente por la noche”.⁸⁸ Este aprendizaje pasa por múltiples estados, y cualquiera que haya estado al cuidado de bebés muy pequeños puede referir la inestabilidad primaria en cuanto a ritmos de sueño.

Si se piensa en los bebés de 45 días que llegan al CAI, muchos de ellos no tienen todavía patrones de sueño. A veces aún el sueño está muy desorganizado, y los padres no tienen información sobre qué es lo más conveniente para ayudar a construir el ritmo propio de cada niño. También en este aspecto existe la creencia de “dejarlo llorar” como indicación social cuando un niño se despierta mucho por la noche o necesita mucha compañía para dormir. En el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se propone que el niño llegue a la independencia en el dormir, pero se sabe que esta es distinta de la soledad, y dejar a un bebé llorar de manera sostenida hasta que se duerma solo puede ser un acto de gran indiferencia, con un peso enorme para su desarrollo. Si un bebé no logra armar ritmos o patrones de sueño, es tarea del agente educativo ayudarlo a construirlos; si una mamá o un papá no saben cómo acompañar a su hijo, es parte de la tarea del agente educativo orientarlos y apuntalar juntos la planeación de las actividades del niño durante la vigilia y la introducción al sueño. De eso se trata la crianza compartida.

⁸⁸ Brazelton, T. Berry, *El método Brazelton: el sueño*, Bogotá, Norma, 2014.



Enseguida se relatan algunas observaciones o comentarios de madres, padres y agentes educativos en relación con la experiencia del sueño:

- Por favor, que no duerma la siesta aquí porque luego llega a la casa y está muy activo, y yo necesito que duerma para poder hacer otras cosas (mamá de Agustín, niño de 2 años y 8 meses de edad).
- Este niño no se acostumbra a dormir solo, la mamá lo duerme cargándolo y aquí espera que hagamos lo mismo, no se da cuenta de que tenemos quince niños (agente educativo de un grupo de niños de 6 meses a un año de edad).
- Tienen que dormir todos a la misma hora porque, si no, no podemos organizarnos, a las 9 [horas] el desayuno y a las 9:30 horas duermen una hora (agente educativo de un grupo de bebés de cuatro a doce meses de edad).
- Estoy batallando con las educadoras de este grupo, ponen a los niños a dormir sin ton ni son, ellas deciden el horario y no se fijan en si los niños realmente tienen sueño, por eso tardan tanto en dormirlos, ¡y a la fuerza! (jefa de área).
- La hora de dormir es un caos, a la nueva asistente se le ocurrió dejar que los niños lleven libros a sus colchonetas y ahorita tenemos que leerles a todos (agente educativo de un grupo de niños de dos años de edad).

Seguramente estas situaciones son familiares e invitan a pensar en el valor del sueño, y sobre todo en su acompañamiento. Algunas consideraciones a partir de los ejemplos anteriores:

- El sueño es para el bebé y el niño pequeño un modo fundamental de crecimiento. Lejos de “perder el tiempo” durmiendo, el bebé necesita esos espacios varias veces al día, así como ir mejorando sus ritmos nocturnos, tanto para que se desarrolle su cerebro como para llegar a la integración psíquica y a la independencia. En ese sentido, que los niños duerman en el CAI es necesario, pero a su propio ritmo y necesidad.
- Si el sueño de los niños no obedece a sus necesidades, sino a una planeación que los antecede, es probable que lejos de estimular su crecimiento se convierta en una situación de tensión o un desperdicio de oportunidades de juego y vínculo.
- La distinción entre **ritmo** y **rutina** resulta en el tema del sueño muy importante. Al principio los niños necesitan construir un ritmo, que es propio de cada niño. Luego, cuando se conoce ese ritmo, el niño llega a ciertas rutinas. Por ejemplo: *Sabemos que Diego alrededor de las diez de la mañana necesita una siesta, es lo que él ha construido como ritmo propio en función de sus horas de sueño de la noche, de su hora de despertar por la mañana. Y casi todos los días observamos los mismos signos de sueño a esa hora. Para Diego sostenemos esta rutina de sueño, alrededor de las diez de la mañana, esa forma constante de responder a su necesidad lo ayuda a organizarse, le da pautas sobre el tiempo, le anticipa lo que viene, le hacer ver y sentir que la relación de presencia-ausencia es confiable, es decir que puede dormir tranquilo, que luego viene el juego, que cuando el agente educativo baja la luz o cierra una cortina y comienza a cantar bajito está por venir el tiempo de dormir. Otros bebés duermen un poco más tarde.* Esas son rutinas saludables, necesarias para el niño, distintas de las “rutinizaciones” que impone un agente educativo si a todos los bebés los hace dormir a la misma hora, sin registrar los signos que indican sueño o cansancio.
- Los libros pueden ser aliados maravillosos para ingresar en el terreno imaginario e inducir el sueño. Incluir los libros en la planeación del momento de sueño exige libros y disponibilidad del agente educativo.

EL CONTROL DE ESFÍNTERES

Se propone profundizar en ciertos aspectos que diferencian el “aprendizaje” del control de esfínteres del “adiestramiento”. La capacidad de controlar esfínteres comienza a desarrollarse en el niño desde dos ángulos, uno orgánico y otro psicológico. Por un lado, es necesaria la maduración neurobiológica que le permite la apertura y el cierre del ano y la uretra a voluntad, a través de músculos anillados. El niño solo podrá controlar esos movimientos en el momento en que las terminaciones nerviosas de la médula espinal hayan madurado. Cada niño tiene su ritmo, aunque en general este logro comienza a aparecer a partir de los

dos años de edad. Por otro lado, el niño debe estar preparado para desprenderse de una producción de su cuerpo, algo muy extraño al principio, dado que en su estructura mental no es concebible que algo propio sea desechado.

Un buen comienzo distingue **aprendizaje** de **adiestramiento**. Cuando se tienen en cuenta estos dos aspectos destacados y se le da al niño la oportunidad de seguir un proceso, respetando sus intereses, se habla de *aprendizaje*. Cuando se prescribe que a los dieciocho meses se comienza con el control de esfínteres, y a todos los niños por igual se les impone una serie de ejercitaciones con vistas a incorporar una conducta sobre la que aún no manifiestan especial interés ni capacidad, se está hablando de *adiestramiento*. El adiestramiento es exterior al niño, no está relacionado con lo que ocurre en su momento evolutivo; el tiempo de inicio está marcado por el adulto, por una planeación externa, por un esquema de trabajo. En cambio, cuando lo que se ofrece es un proceso de aprendizaje, esta nueva adquisición paulatina depende de algo interior del niño, que muestra interés y capacidad biológica y psicológica para desprenderse de sus heces y orina y hacerse cargo de la responsabilidad necesaria.

Si se sigue el ritmo del niño, el aprendizaje del control de esfínteres suele darse en diferentes etapas, y cuanto más se respeten, más sólidos serán los resultados.

3. Al principio, el niño tendrá que diferenciar sus sensaciones y ser más consciente de lo que ocurre en su cuerpo: la sensación de necesidad, la posibilidad de retener, el placer de aliviarse por sí mismo y el bienestar consecuente. Puede sentir sus deposiciones sucesivamente como objeto de orgullo (algo sale de su cuerpo y él fue quien lo produjo) o como una pérdida (algo se desprende de su cuerpo y se va, se “tira” a la basura). Todas estas son sensaciones íntimas, muy profundas, y que en ciertos momentos pueden llegar a preocuparlo, sobre todo si siente mucha presión y no puede responder en los términos esperados por los adultos.
4. Luego, tendrá que ser capaz de pedir, de desplazarse hasta el baño, de sacarse la ropa interior. Todo este proceso encadenado implica una secuencia organizada que el niño debe realizar cuando está concentrado en sus juegos, con la mirada en otras cosas, y debe ser rápido porque al principio aguantar no es fácil. Es decir que esta etapa habla de algo muy complejo.
5. Por último, entrará en la aceptación de las pautas que le pide el adulto, las pautas de la cultura respecto al control de los esfínteres y el destino de las heces y la orina. Si un niño ha hecho el proceso a su tiempo, llegar a esta etapa será sencillo y hasta un motivo de alegría para él; se parece más a los grandes, comparte el baño con sus padres, tiene más autonomía y se refuerza positivamente esa marca de personalidad de los dos o tres años: “yo solito”.

Otro punto que se debe tener en cuenta es que, si el niño está pasando por alguna situación dolorosa o difícil, probablemente ese no sea un buen momento para proponerle iniciar el control de esfínteres, dado que la exigencia puede ser mucha y se complica el proceso. Otra característica de este aprendizaje

es que suele tener idas y vueltas; es decir, un niño que aparentemente está controlando, por algunos días puede hacer un retroceso si algo se vuelve un poco más frágil en su vida, y eso es normal. Estar disponible y tolerante es uno de los atributos que deben tener los adultos acompañantes para que el niño se sienta tranquilo y seguro en el aprendizaje. Si lo que llega cuando al niño le ocurre un accidente es una reprimenda o una advertencia de lo que se espera de él y que él no cumple, es probable que el niño se sienta en la obligación de responder a la demanda del adulto, en un área de su vida de la que no puede responsabilizarse totalmente. Por último, es importante señalar que, cuando el control de esfínteres es muy estricto o prematuro, lleva implícitos riesgos importantes para la salud emocional de los niños. El adiestramiento puede producir inhibición de la curiosidad, formas reactivas en la personalidad como rasgos obsesivos que producen sufrimiento, dificultades para aceptar otras frustraciones, exagerada preocupación por la limpieza y el orden, dificultad para tramitar la agresión, entre otras.

“El cerebro humano se cría en relación. El cerebro es un órgano experiencia-dependiente, y también experiencia-expectante. La relación es la categoría fundamental de lo viviente”,⁸⁹ dice Roberto Frenquelli. Esta afirmación de un neurólogo infantil sintetiza lo que ocurre con cualquier aspecto del aprendizaje de los niños. No hay desarrollo biológico sin relaciones humanas afectivas, sin vínculos; no hay crecimiento sin esa interacción humana que promueve el desarrollo del organismo y sumerge al niño en la cultura, en la construcción de sentidos para sus aprendizajes. Tanto el control de esfínteres, como evacuar en el baño, en intimidad, son marcas de nuestra cultura. Para el niño, esas actitudes tienen sentido en tanto se insertan en las pautas culturales de su tiempo y de su entorno, y de esa manera se humaniza. Pero esa inserción también está determinada por sus posibilidades neurobiológicas, por su desarrollo evolutivo.

LAS TRANSFORMACIONES DE LA AGRESIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

La agresión de los niños es un tema que genera inquietud tanto en los agentes educativos como en los padres de familia. Muchas veces, por el desconcierto que provoca o por el temor a que los niños se conviertan en “malos niños”, es reprimida sin buscar sus motivos o explicar qué la provoca. Winnicott nuevamente aporta una lúcida mirada: “Comienzo con un supuesto, un supuesto que no todos consideran justificado; todo el bien y todo el mal que se puede encontrar en el mundo de las relaciones humanas ha de encontrarse en el corazón del ser humano. Llevo el supuesto aún más lejos y afirmo que en el niño hay amor y odio de plena intensidad humana”.⁹⁰

⁸⁹ Frenquelli, Roberto (comp.), *Los primeros años de vida. Perspectivas en desarrollo temprano*, Argentina, Homo Sapiens, 2005.

⁹⁰ Winnicott, Donald, *Escritos de pediatría, ibidem*.

Generalmente al niño se le asocia con la inocencia; así, imaginar en él el odio como sentimiento puede resultar extraño. Sin embargo, ese sentimiento es tan primitivo como las primeras frustraciones que le ocurren al niño en su vida, y eso comienza muy temprano, en el hecho mismo de vivir una relación con otros de los que depende en gran parte, sus padres y sus cuidadores. El odio del bebé que no obtiene a su tiempo preciso la presencia de la madre o su pecho puede ser transformado cuando la madre vuelve o provee. Si, en cambio, la demora es demasiada o lo que retorna para el niño no es un cuidado suficientemente bueno, el odio puede sobrevivir convertido en diversas actitudes. “Poder tolerar todo lo que uno puede encontrar en la propia realidad interna constituye una de las más grandes dificultades humanas, y una finalidad humana importante consiste en establecer una relación armoniosa entre las propias realidades internas y externas.”⁹¹

Una educadora cuenta que Adriana, una niña de dos años, cuando están esperando que los padres vengán a recogerla, golpea a Víctor, un compañero de la misma edad. Casualmente el hecho ocurre cuando la mamá de Víctor llega a buscarlo, mientras que la mamá de Adriana aún no ha llegado por ella y la niña está presenciando el encuentro entre Víctor y su mamá. A simple vista, es una niña “agresiva”. La educadora luego de este hecho descubre que la mamá de Adriana la golpea cuando no hace lo que debe, es decir que la mamá agrede físicamente a su hija en diversos momentos. Se puede suponer que Adriana imita la actitud de la madre. Pero hay algo más, si se observa en qué situación la niña golpea a su compañero: tal vez se trate de una agresión desencadenada por el miedo, o por el odio; miedo de quedarse sola, miedo de que su mamá no venga, odio porque la presencia de la mamá de su amigo pone de manifiesto que la suya no ha llegado, que nadie ha venido por ella aún, y eso provoca en Adriana una reacción agresiva que no puede dominar. Tal vez su golpe sea imitación de la actitud agresiva de su mamá; o tal vez se trate de otra cosa: de esos sentimientos que gobiernan a un niño pequeño, en estado muy primitivo, y que ellos no pueden desplazar ni sublimar.

Es muy interesante observar las reacciones de los niños cuando una imagen pone de manifiesto sus propias carencias, se puede mencionar golpes o “saqueos” de juguetes ocurridos en circunstancias parecidas. ¿Qué hacer en este caso? ¿Qué límite se le puede poner a la situación o a Adriana? Una posibilidad es regañarla y aislarla. Otra posibilidad es tratar de comprender qué le ocurre, por qué esa actitud agresiva aparentemente sin razón, dado que Víctor “no le había hecho nada” desde un punto de vista físico o verbal, pero le había puesto en evidencia la ausencia de su mamá (o las dificultades afectivas de su mamá), justamente a una niña que en su casa es castigada por portarse mal; es decir, la relación de amor-odio está muy presente y debe tenerla bien preocupada. Los niños siempre temen perder el amor de sus padres, más aún cuando

⁹¹ *Ibid.*

son reprendidos constantemente, porque, aunque no sepan bien por qué son castigados sí saben o perciben que están en riesgo de perder parte de ese amor materno cuando los cuidados ligados a la ternura se desvanecen.

Una posible forma de ayudar a Adriana es contenerla y conversar acerca de por qué golpeó a su amigo. Si ella no puede decir nada (muchas veces los niños tan pequeños no pueden verbalizar sus sentimientos), ofrecer nuestras hipótesis: “Creo que cuando viste a la mamá de Víctor te pusiste celosa porque tu mamá todavía no llegaba; eso te enojó y le pegaste”. Luego se puede pensar con ella cómo reparar la situación con Víctor, explicarle que a él no le gustó, que lo lastimó y le dolió, y que esa actitud no es buena para un compañero; que le pida disculpas. Si ella no puede decírselo, le pedimos a Víctor que la disculpe y le contamos por qué creemos que lo golpeó. Todo este trabajo alrededor de la situación tiende a reparar los sentimientos de odio y la agresión de Adriana, a la vez que ayuda a reparar sus actitudes hacia los otros, y también repara en Víctor su dolor inmerecido.

En el ejemplo anterior se ponen límites, se trabaja sobre los límites. Sin embargo, también se están ejerciendo gestos de amor y cuidado. Cuando el límite llega asociado a la comprensión de lo que llevó a la niña a la agresión y a la verbalización de esas ideas, se le está ayudando a crecer y a metabolizar sus sentimientos más primarios, a construir un psiquismo más elaborado, a aprender a autorregularse.

Los niños pequeños necesitan límites claros que los ayuden a organizar su mundo interno y su relación con el mundo externo. Pero el límite es distinto de la sanción. No siempre la actitud adulta tiende a la comprensión; muchas veces se busca rápidamente sancionar, lo que para el niño funciona más como castigo que como posibilidad de reflexión. Se debe distinguir entre *límite* y *castigo*. Se puede llevar a un niño por vía del límite a reconocer su responsabilidad en el hecho, a mostrar empatía por el niño que lastima y eso es muy importante. Se le puede mostrar lo equivocado de su actitud y ofrecerle repararla. En el caso de Adriana, que golpeó a su amigo, es probable que luego de hacerlo sienta que algo se desequilibra en ella, es probable también que sienta temor de sus propios impulsos agresivos (que además se parecen a los de su madre). En ese sentido, decirle que eso que hizo no está bien, y a continuación abrazarla y proponerle pensar por qué tiene tantas ganas de pegar, puede ser una intervención reparadora y de profundo aprendizaje.

A veces cuando los niños sienten y ejercen agresión que no pueden manejar, comienzan a autoagredirse (se muerden, se golpean la cabeza). Es necesario estar atentos a esas circunstancias para ayudar a descomprimir la culpa o la desvalorización que el niño está haciendo de sí mismo. En ningún caso se justifica el castigo físico y la humillación. Este tema también debería ser un eje del trabajo con los padres para ayudarlos a comprender los riesgos del castigo físico y a hallar otros modos de regular las conductas, ligados a la reflexión y al cuidado.

2. LAS EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS

Las artes en los primeros años

¿Qué son los arrullos sino poesía cantada al bebé, en los brazos de su madre? Susurros amorosos que calman el llanto y propician el sueño. En un país multicultural como México, tenemos arrullos en lenguas originarias como *Koonex, koonex*, en maya; *Gáazi zii náana*, arrullo tradicional zapoteco; *Xikiyehua in Xóchitl*, en náhuatl. Canciones de cuna, o nanas, transmiten amor al niño en un lenguaje poético. Recordemos al poeta español Miguel Hernández que, encarcelado, escribió a su hijo: *Nanas de la cebolla*. Aquí, un fragmento: Alondra de mi casa, / riete mucho. / Es tu risa en los ojos/ la luz del mundo. / Ríete tanto/ que en el alma, al oírte, / bata el espacio. / Tu risa me hace libre, / me pone alas. / Soledades me quita, / cárcel me arranca. / Boca que vuela, / corazón que en tus labios / relampaguea.

La sensibilidad musical, el sentido del ritmo, afloran en esa expresividad corporal con la que los más pequeños responden a géneros musicales diversos: rock, jazz, swing, salsa, hip-hop, entre otros. En un festival de Alas y Raíces he observado a un pequeñito bailando con su padre un son jarocho y luego resistiéndose a dejar la tarima. Me ha encantado, también, presenciar cómo una singular cuentacuentos, Sakiko, embelesa al público mientras lee un cuento, en un tono de voz apacible y, al estilo de una tradición japonesa llamada *kamishibai*, pasa las hojas del libro- álbum para mostrar las imágenes. En un taller de pintura, he disfrutado ante el regocijo de niños que a los dos o tres años de edad juegan a pintar y se llenan las manos de colores.

Erich Fromm, en su libro *El arte de amar*, dice que el amor materno tiene dos aspectos: uno es “el cuidado y la responsabilidad absolutamente necesarios para la conservación de la vida del niño y su crecimiento”. El otro es la actitud que inculca en el niño el amor a la vida. Para Fromm, “la leche es el símbolo del primer aspecto del amor, el de cuidado y afirmación. La miel simboliza la dulzura de la vida, el amor por ella y la felicidad de estar vivo”. La música, la poesía, la literatura, la danza, el teatro, el cine, la pintura, las artes en general, y el gozo que produce su diversidad de expresiones, son para muchas personas algunas de las principales fuentes de “la felicidad de estar vivos”.

Experiencias de esta índole contribuyen al bienestar y al pleno desarrollo de las niñas y los niños, así como al disfrute de la primera infancia, la infancia y la adolescencia. Entre todos los que somos corresponsables de la educación, el cuidado, el bienestar de los niños y el cumplimiento de sus derechos, podemos promover la participación infantil en actividades lúdicas, en las que se expresen con los lenguajes de las artes de manera creativa. Uno de los derechos de la infancia es, precisamente, la participación en actividades artísticas y culturales.* Esto podría ser la iniciación en un arte mayor, el arte de vivir.

Susana Ríos Szalay
Coordinadora Nacional de Desarrollo Cultural Infantil

*Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Así como el juego está en la base de la experiencia de la infancia, el arte forma parte de las necesidades propias de todo ser humano. Aunque se vive en un mundo cada vez más pragmático y tecnologizado, en el que los paradigmas educativos no están al margen de estas influencias, los niños están especialmente necesitados de experimentaciones estéticas, artísticas y lúdicas.

Johan Huizinga mostró en su investigación que desde los primeros tiempos los hombres reúnen el arte con el juego en los ritos, las danzas, la música y la poesía. Arte y juego nacen de una misma raíz, comparten territorio, se nutren recíprocamente, muchas veces son inseparables y a veces es difícil distinguirlos, especialmente en la primera infancia.

Escribe María Emilia López: “Nos hacemos sensibles a lo poético si en la tarea misma de crianza la madre, el padre, las abuelas, los educadores cuando los bebés concurren desde los 45 días de vida al centro infantil, si cada uno de esos acompañantes se torna capaz de involucrar el juego y la construcción de significados como una prioridad de la relación. [...] Relatos, cantos, imágenes. Al principio de la vida, el arte y el juego constituyen una sola cosa: una mamá canta una canción para jugar con los dedos y hacer cosquillas mientras cambia a su bebé; se trata de un juego, y es también un modo de mantener su atención mientras dura el cambiado, además es música, tal vez poesía, y la música y la poesía hacen al arte”.⁹²

Esta reflexión acerca a la concepción del arte que se transmite desde el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, que parte de una mirada del arte ligada a la vida cotidiana: el arte ya no es solo una serie de piezas de museo, un concierto en una sala especial, sino que está disponible en los intercambios cotidianos, es parte de la cultura de transmisión oral, está apoyado en la capacidad creadora de padres, madres y agentes educativos, en la improvisación y en la disponibilidad para jugar. Estos espacios y tiempos de intercambio son fundamentales en los primeros años de vida; a partir de ellos se ingresa en la cultura que nos precede, se desarrolla la capacidad simbólica, la posibilidad de entrar en la metáfora, y si no aparecen adultos capaces de ofrecerlos y sostenerlos, la mente del niño no llega a nutrirse lo suficiente de esos estímulos que son indispensables para su propia creatividad. Desde este punto de vista se hace indudable que es tarea de los agentes educativos incluir en sus planeaciones una mirada artística. “El juego, la invención lúdica del niño, proyecta caminos que devienen impredecibles, fruto de la plurisignificación misma de su potencia creadora. La madre, el padre o el acompañante que juega y/o poetiza, protege y a la vez potencia con su presencia interactiva el nacimiento y la construcción de un espacio poético propio en el niño, aljibe de sus ensoñaciones.”⁹³ Por eso

⁹² López, María Emilia, “El juego, el arte y sus relaciones íntimas”, *Diplomado Arte, juego y lectura en la primera infancia*, módulo 2, clase núm. 7, México, Biblioteca Vasconcelos/SEP, 2015.

⁹³ López, María Emilia, *Literatura y vínculos en la primera infancia: como el pan a la boca*, *Revista Cero en Conducta, Leer y Crecer con los más Pequeños*, núm. 56, año 23, diciembre de 2008, México.

se puede decir que el arte no es algo superfluo; no da lo mismo una propuesta educativa que otorga un amplio espacio al descubrimiento y a la exploración artística que otra que solo la ubica entre los pasatiempos. El arte influye en la construcción imaginaria, esto quiere decir que la capacidad de pensar, que en un niño pequeño está en pleno desarrollo, será afectada positivamente si tiene la oportunidad de hacer de los procesos creadores una forma de vida cotidiana.

Por otra parte, la creatividad no es una facultad exclusiva de los artistas. Se sabe que está más activa que nunca en los niños, pero también en los científicos y en todos los que buscan descubrir o inventar. Los niños que pasan buena parte del día experimentando creativamente no solo hacen crecer su capacidad y acervo poético, también desarrollan capacidad de abstracción e ideación, pueden hacer asociaciones más interesantes, tienen pensamientos más atrevidos, se vuelven más sensibles y perceptivos. Por eso la experiencia del arte, tal como se plantea aquí, no es para que todo el mundo sea artista, sino para que todos los niños sean libres y capaces de explorar, crear y expresar sus riquezas. La experiencia artística abarca dos aspectos:

- la transmisión del legado cultural preexistente;
- la propia creación, a partir de la curiosidad, la experimentación, el despliegue de las imágenes e ideas únicas de cada sujeto.

El *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se propone tomar en consideración ambos aspectos: por un lado se destaca la importancia de poner a disposición de los niños los más ricos materiales de la cultura (libros, música, teatro, juguetes, películas, cantos, obras plásticas, artesanías, relatos de la tradición oral, etcétera.); por el otro ponemos especial énfasis en posibilitar sus propios despliegues creadores, y generamos la condiciones para que todos los “camino impredecibles”, si están en la imaginación de los niños, puedan existir.

El filósofo Jorge Larrosa señala, citando a Heidegger: “Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”.⁹⁴ ¿Cómo crear situaciones de juego y aprendizaje que garanticen a cada niño una *experiencia*? ¿Es posible una educación artística, una serie de vivencias ligadas al arte, en las que los niños transformen algo de sí, en algo que de ellos crezca y se potencie a partir de sus propios movimientos y experimentaciones?

Para responder a estas preguntas, se propone pensar en las siguientes tres instancias como parte del proceso:⁹⁵

⁹⁴ Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

⁹⁵ Estas tres instancias se toman de López, María Emilia, *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*, México, Secretaría de Cultura, 2016



1. **La observación:** los niños necesitan detenerse en los objetos o en los fenómenos del mundo, investigarlos, reconocerlos, ya se trate de un libro, una canción, una pintura, una sonaja, un juguete, las hojas de un árbol, las nubes, los rostros. Mediante la observación se producen los primeros reconocimientos de sus cualidades, y se les califica dentro del repertorio conocido o por conocer. Observar lleva a crear imágenes mentales y a almacenar en la percepción informaciones que permitirán inferir, en otras circunstancias, propiedades de las cosas, sentimientos, paisajes, etc. También a partir de lo que observamos surgen las asociaciones, y el pensamiento y la imaginación se ponen en marcha. La observación implica detenimiento, intencionalidad. Se liga a la contemplación, que, lejos de ser pasiva, moviliza todos los sentidos y funciones cognitivas, también las emociones.
2. **La apreciación:** se suma a lo observado la sensibilidad del que observa. El niño que aprecia una canción o una pintura ya ha incorporado los elementos por observar o por escuchar. Ahora los hace pasar por su sensibilidad, por su manera de ver la vida, por sus preferencias y sus emociones. Cuando el monstruo de un cuento es considerado el más malo por el niño y huye de él, está haciendo una apreciación de ese personaje literario. Cuando un niño elige una película entre muchas y se conmueve una y otra vez, está hablando insistentemente de una preferencia estética singular.
3. **La expresión:** mediante la expresión, los niños hacen sus propias manifestaciones lúdicas y artísticas: dibujar, cantar, bailar, inventar historias, dramatizar y tantas otras formas no figurativas de la experiencia creadora. La expresión concentra aspectos de lo observado, lo apreciado y lo inventado. Los niños incluyen en sus creaciones elementos conocidos, a los que suman nuevas combinaciones, fruto de su espontaneidad, su decisión y su deseo. La expresión es ese paso en el que los niños expanden su sabiduría y reconocen que son capaces de transformarse porque algo de sí sale al mundo y puede ser compartido con los otros; también el mundo se transforma cuando un fruto de la imaginación infantil toma cuerpo, se materializa, y esa es para el niño una prueba de su propia existencia, una hermosa prueba de su potencia y de su libertad.

Estas tres facetas de la experiencia permiten reflexionar también sobre el rol de los acompañantes de los niños en el acercamiento al arte y al juego. Cuando se trabaja con niños de 0 a 3 años, las formas de planeación de las propuestas son fundamentales para favorecer profundidad y diversidad estética. La comunicación entre adultos y niños y el estímulo de la relación entre los niños mismos resultan de un inconmensurable valor. Comunicación como canal abierto a la escucha, como apertura capaz de intuir la sensibilidad, lo no dicho.

En los siguientes temas se hará un recorrido por varias manifestaciones artísticas, aunque se sabe que no necesariamente en la vida cotidiana de los niños estas áreas aparecen separadas; se trata simplemente de ahondar en diversos aspectos que permitan planear propuestas con más profundidad.

LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

HUELLAS, DIBUJOS, PINTURAS

Alrededor del año y medio de vida, los niños comienzan a dejar sus primeras huellas o, mejor dicho, las primeras huellas en las que ponen atención y se interesan por conservarlas. Estos gestos marcan el inicio del camino en el dibujo y la pintura. Comienzan a desarrollar sus propias experiencias, al principio como exploración física del color, las texturas, los materiales, y muy pronto, o en simultáneo, aparecerán las intenciones simbólicas, es decir, la atribución de significados, que, aunque no lleguen a la representación figurativa rápidamente —es decir que un tiburón puede ser solo una serie de rayas sobre el papel—, el significado que ellos les atribuyen es un gesto muy importante hacia la figuración y la representación.

Es importante permitir la manipulación de materiales en espacios amplios, al principio con las manos e incluso con todo el cuerpo. Un espacio vacío, que puede ser el mismo salón sin los elementos cotidianos, y los pies descalzos sobre tierra, talco, arena o harina, para jugar a correr, saltar y dejar huellas que se borran y vuelven a dibujarse, con los pies, con las manos, con todo el cuerpo. Estos juegos corporales producen marcas efímeras, que desaparecen al terminar el tiempo de jugar. Luego de muchas experiencias de manipulación en espacios amplios y con las manos y el resto del cuerpo, con sustancias secas, se puede comenzar a pintar sobre hojas o soportes variados también amplios, y siempre comenzando con las manos. La motricidad de los niños de 1 a 3 años de edad hace necesario el espacio abierto, así como la libertad para el trazo libre, sin restricciones.

El paso hacia soportes de tamaño más reducido y el uso de herramientas, como pinceles, brochas, abatelenguas, popotes o hisopos, deberá ser una consecuencia del desarrollo de su motricidad fina y de su aprendizaje del control espacial, nunca antes de que estén listos. Si se exige antes de tiempo el control del trazo o la adecuación a un espacio reducido, se produce una represión de sus gestos espontáneos, de su necesidad de explorarlo todo, la cual resulta perjudicial tanto para el aprendizaje como para la búsqueda estética propia.



Por otra parte, es interesante quitar los estereotipos respecto a lo que deben ser los materiales apropiados para trabajar con los niños: comenzar a mirar todos los objetos reciclables, envases, cartones, bolsas de papel como posibles soportes para la exploración artística. Del mismo modo se pueden hacer esculturas con pinzas para la ropa, con tenedores y cucharas, con telas y trapos, con cajas, con materiales que ya no se usan en la casa.

Nunca hay dibujos feos o malos; todas las expresiones de los niños son valiosas. A veces los niños, en su afán de exploración, dibujan hermosas figuras y luego, probando e investigando colores y texturas, los borran o tapan con otro color. Eso puede producir desconcierto en el agente educativo, que trata de conservar el dibujo bonito. Pero para los niños eso no es un conflicto, porque en su concepción de la experiencia artística es válido ese ejercicio de exploración, así como el cambio de sentido del significado. Por eso es importante resaltar que el resultado de una propuesta artística no es necesariamente el esperado por el agente educativo, son los niños quienes deciden el tiempo, la forma y aquello a lo que desean llegar, y todas son válidas. Los procesos son mucho más importantes que los resultados o las producciones finales.

Cuanto más ricas sean las oportunidades de ver arte, más nutridas serán sus producciones plásticas propias. Y no precisamente por copiar lo que han visto, sino porque todo lo observado ingresa en la percepción de los niños y comienza a formar parte de manera temprana de su propio imaginario. Si hay obras plásticas a su disposición, si hacen una visita a un museo cercano, si tienen a mano libros con bellas ilustraciones, si admiran una puesta del sol, una montaña o las olas del mar; si oyen música o el canto de un pájaro, todo ese conjunto estético será alimento espontáneo de sus dibujos y pinturas, así como las historias y palabras que proveen los cuentos y poemas son insumos para inventar sus juegos. Por eso es lícito decir que los buenos libros ilustrados son las primeras pinacotecas de los niños: contrario a lo que muchos adultos creen, los niños son capaces de leer imágenes complejas, elaboradas con técnicas sofisticadas; no necesitan dibujos en colores planos con contornos claramente definidos para percibir lo representacional. Cuanto más amplio es el ámbito estético que les ofrecemos, más rica será su imaginación.

Tan relevante como dar libertad de expresión y búsqueda es conservar sus obras y hacerlas visibles. Para el niño pequeño, su dibujo colgado en la pared, visible para sí y para los otros, es una afirmación de su lugar en el mundo, una extensión de sí mismo, una confirmación de que es posible crear vida, y quien crea vida puede demostrar que está vivo. De nuevo, se abre la posibilidad de la mirada compartida, sus ojos y los de los otros significando y afectados por un mismo objeto, que además le pertenece. Otra muestra del poder del arte para enriquecer la experiencia de la infancia.

LOS ESPACIOS FÍSICOS Y LA NATURALEZA

También el cuidado de los espacios cotidianos cobra relevancia en la construcción estética de la mirada: en las salas de los CAI y en los espacios de trabajo de las sesiones con familias es recomendable contar con las paredes despejadas, y seleccionar cuidadosamente las imágenes que acompañarán a los niños en cada jornada. Cuando esas imágenes resultan valiosas y significativas para ellos, cuando más que seguir la reproducción masiva, se eligen con criterio artístico, ocurre la educación plástica y visual. Pero ¿qué imágenes son más convenientes? ¿Cómo se seleccionan? Un criterio posible es tener en cuenta los libros preferidos de los niños en cada momento del año, y armar una pequeña galería plástica a su altura, es decir en las paredes del salón, con reproducciones de buena calidad pegadas a la altura de sus ojos. Así, hasta los bebés más pequeños podrán tener arte plástico a la mano, y los que caminan o gatean acercarse a voluntad a “dialogar” con los personajes más queridos, que están disponibles ofreciendo su belleza. También se pueden seleccionar obras de los grandes artistas plásticos mexicanos y ponerlas a disposición con el mismo criterio. Si están cantando muchas canciones de pájaros, por ejemplo, seleccionar obras interesantes con pájaros y exponerlas en el salón, tal vez a la altura de un adulto, y entonces cargar a los bebés para hacer juntos el camino hacia la contemplación de dichas obras. Y por supuesto que, en esas galerías artísticas que acompañan la elaboración estética del espacio cotidiano, sus dibujos son lo más importante.

Tan importante como las imágenes son los espacios vacíos, los espacios en blanco, que permiten a los niños un descanso frente a la enorme carga de significados que lo rodean, así como es necesario considerar que el espacio físico en el que se mueven diariamente tenga posibilidades de vaciarse de objetos, que esté lo más despejado posible, y que se vayan sumando los materiales necesarios en cada oportunidad.

La naturaleza también aporta experiencia estética: las flores, los árboles, el viento suave en la cara, el canto de los pájaros, los colores de las piedras, el agua que fluye en una fuente, el gusanito verdoso que ofrece su arqueada silueta son estímulos a los que los niños pequeños se muestran muy sensibles. Qué importante resulta, desde este punto de vista, acompañar a los niños a observar la naturaleza, cuidar el jardín, salir a recoger piedritas, sentarse en el pasto y percibir su roce en las manos, jugar con agua y salpicar cuando hace calor, y ver qué dibujos hacen las gotitas en el aire, y tantas otras cosas que cada uno descubrirá como posibles en sus contextos naturales.

EXPLORAR LA TERCERA DIMENSIÓN

A medida que sus posibilidades motrices aumentan, el juego con la tercera dimensión (amasando, construyendo, esculpiendo) les trae a los niños nuevas oportunidades de creación. A diferencia de lo que permanece en el plano, los objetos tridimensionales les permiten ensayar el pasaje de los objetos al juego dramático. Es muy frecuente ver cómo los niños pequeños, cuando juegan con barro o plastilina, mueven a sus seres imaginarios, los ponen a luchar entre ellos y finalizan con familias de autos, perros y osos que pueden combinarse en el espacio. Por lo general los niños dibujan o modelan y hablan al mismo tiempo, van representando un personaje y componiendo el texto correspondiente a ese papel. Este sincretismo demuestra la raíz común de la que partieron los aspectos del arte infantil.⁹⁶ Los niños no diferencian la narración del juego dramático, o la posibilidad de modelar de la construcción de relatos; todos esos aspectos aparecen reunidos en una sola experiencia; ellos viven integralmente sus exploraciones artísticas, más allá de lo que los adultos mediadores decidan priorizar. Este tronco común que nace del juego sirve de escalón preparatorio para su arte creador; por eso, aun cuando se considere que se está trabajando la *plástica* porque es hora de la clase de artes plásticas, los niños estarán haciendo y explorando muchas otras cosas, porque ningún aspecto de la vida imaginaria está separado de los otros, sino que se entrelazan unos con otros y asimilan elementos de los demás. Por eso, crear ricas oportunidades de juego, de lectura, de dibujo, de música, de movimiento, de teatro, de cine, de cualquiera de ellas por separado, es a la vez alimento para los otros lenguajes. Si se toma en consideración esta premisa, la educación artística puede ser concebida de manera más integral, tal como lo sugiere la espontaneidad de los niños.

LOS TÍTERES, EL TEATRO DE SOMBRAS, EL TEATRO DE OBJETOS, DIFERENTES PUESTAS VISUALES Y TEATRALES, EL CINE

En el trabajo con los niños pequeños aparecen otras formas visuales del arte que no están ligadas únicamente al cuerpo en acción manual, sino a la observación y la escucha. Cuando se ofrecen a los niños representaciones con títeres, entran en juego desde el punto de vista estético las resoluciones plásticas de los personajes (pueden ser títeres de diversos materiales) y los pequeños relatos que permiten darles vida. Aunque el relato sea preponderante, lo estético-visual del títere también lo es. Hay un arte visual en cada representación, como lo hay en el cine o en el teatro de objetos o teatro de sombras.

Ofrecer diversidad de formatos, algo que se puede hacer aún con los bebés más pequeños, enriquece profundamente sus posibilidades, además de otorgarles ideas que escapan a la realidad cotidiana y favorecer la construcción de la lengua de relato.

⁹⁶ Vigotsky, Lev, *Ibid.*



Otra cuestión muy importante que se abre en estas representaciones es la construcción del lugar del espectador. Para los niños pequeños tomar distancia del impulso de acción propia es un ejercicio que lleva tiempo y necesita oportunidades de exploración. Cuando repetidamente encuentran estas ocasiones, aprenden a concentrarse en la observación, descubren la riqueza de la contemplación y su capacidad de ensoñación crece en función de esta nueva experiencia.

Es recomendable que los agentes educativos tomen la elaboración de obras de títeres o formatos variados con seriedad y profundidad estética. Tal vez sea necesario investigar formas de construcción de objetos, técnicas de pintura, indagar en los relatos, para que la obra dedicada a bebés y niños pequeños tenga tanta profundidad y riqueza artística como una buena obra para adultos.

Existen otras formas de jugar con las imágenes ligadas a la luz; por ejemplo, juegos con linternas y papeles de colores, luces y sombras, fuentes de exploración que los agentes educativos pueden poner a disposición de los niños, y que favorecen tanto el descubrimiento estético como la investigación científica.

Y el cine, ¿puede ser parte de la Educación Inicial? Tal vez lo primero que se deba considerar sea el uso de la imagen que proviene de la televisión o del video. En algunos contextos es posible encontrar, en espacios dedicados a los niños de 0 a 3 años de edad, largos periodos en que los niños están sentados frente a una pantalla, viendo dibujos animados o series que no han pasado por ninguna elección consciente por parte de los adultos. Como se ha insistido en otros apartados, los niños tienen una gran necesidad de encuentro vincular con los adultos y con otros niños, sus juegos necesitan el intercambio humano en esta etapa de ingreso a lo simbólico; el lenguaje entre humanos es una condición imprescindible de la constitución psíquica. En ese sentido, el tiempo “muerto” que los niños pasan frente a una pantalla de televisión, con programación de dudosa riqueza artística, es censurable en cualquier programa de atención que priorice el vínculo temprano, el lenguaje, la creatividad y la iniciativa

del niño. Distinto es considerar que con los niños más grandes (de dos y tres años de edad) una vez por semana se pueda dedicar 15 minutos a ver un corto de animación de buena calidad artística y conversar con ellos al respecto, ver fragmentos de programas científicos que aporten información sobre animales que les interesen, etcétera. Es decir: hay obras artísticas e informativas en formato de video que pueden aportar a la experiencia de la primera infancia; su selección y el tiempo adecuado de oferta son claves para conservar ese carácter de ganancia.

LA MÚSICA

“Vivir la música, hacer música, comprenderla, son los objetivos fundamentales del aprendizaje musical.”⁹⁷ ¿Cómo un agente educativo puede hacer música con los bebés?, ¿se puede vivir y comprender la música si está circunscrita a un repertorio que reproduce la oferta del mercado?, ¿qué música ingresa a los centros infantiles? ¿Existe una música más valiosa que otra?, ¿tienen suficiente circulación las canciones tradicionales en diversas lenguas? Estas preguntas resultan relevantes en Educación Inicial.

Como en el juego, la historia de la música comienza con la historia del hombre, porque los humanos siempre han organizado sonidos en el tiempo, con intencionalidad. La música amplía y extiende la poesía a muchos escenarios, desde la canción de cuna hasta el canto de amor, desde los juegos rítmicos hasta los cantos de adoración.

La música es tal vez una de las primeras manifestaciones artísticas que llega a la vida de los bebés. Al hacer referencia a la construcción del lenguaje, se ha puesto el acento —entre otras cosas— en la importancia de la melodía de la voz de la madre, del padre y de las figuras significativas, como una condición del ingreso a la cultura, y a la vez como un escalón en la conciencia estética sobre la música. Las primeras palabras que el niño recibe están cargadas de cierta musicalidad propia que inaugura su experiencia sonoro-poética. La “envoltura sonora”⁹⁸ es parte de la experiencia de acompañamiento que realizan todos los agentes educativos cuando arrullan, cantan o hablan amorosamente al bebé.

“La música es un juego de niños”. Esta expresión pertenece al pedagogo musical François Delalande,⁹⁹ quien define de esa manera las formas de abordaje musical en la primera infancia. ¿Cuáles de las acciones espontáneas de los niños los conducen al aprendizaje musical? La fascinación y el interés por los objetos que hacen ruido, como consecuencia actuar sobre ellos y producir e investigar sonidos, algo tan cercano sobre todo a la experiencia de los que comienzan a caminar y arrastran o empujan juguetes.

⁹⁷ Hemsy de Gainza, Violeta, *La iniciación musical del niño*, Buenos Aires, Melos, 1999.

⁹⁸ Anzieu, Didier et al, *Las envolturas psíquicas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.

⁹⁹ Delalande, Francois, *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 2001.

Pero antes, desde que llegan al mundo, están sus propias emisiones vocales. Los niños son incansables productores de sonidos, en principio sin ninguna otra intención que explorar sus posibilidades vocales y ensayar lo que ocurre en función de sus *cantos-llamados*. Alrededor de los tres meses de edad, comienzan a desarrollar una de sus ocupaciones favoritas cuando están acostados: gorjear —por lo general, estos gorjeos aparecen asociados a nuevos movimientos corporales con las manos o las piernas—. En esas exploraciones los bebés susurran, hacen pausas, emiten sonidos muy fuertes; se trata de un juego de investigación sonora ligado a lo musical.

“La investigación del sonido y del gesto no es sino un juego sensoriomotor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico”, señala Delalande. Estos dos aspectos entran en juego en la experiencia de los niños de 0 a 3 años de edad. Al principio, el bebé chupa su mano, a la cual tiene acceso inmediato; luego aprende a tomar y sacudir objetos, es la época de los sonajeros. Casi por casualidad descubre nuevas musicalidades, porque a cada objeto le encuentra su forma sonora particular, que si no se produce al agitarlo podrá producirse al golpearlo. Golpear es un juego de descubrimiento sonoro, es decir que en las acciones de juego más básicas ya hay contenidos musicales. Delalande lo dice así: “Educar a los niños no es sacarlos de un estado de nada musical en el que se supone que están, para llevarlos a cierto nivel de competencia, sino, por el contrario, desarrollar una actividad lúdica que existe entre ellos y que finalmente es la fuente misma del juego, la ejecución musical”.¹⁰⁰ Los niños entran en la música por el gesto; para los más pequeños, al principio producir sonidos es encadenar gestos; eso es lo que más atrae su atención, y ante todos los objetos que lo rodean es capaz de investigar a qué suenan.

EL RITMO Y LA PERCUSIÓN

En la educación musical, los juegos de percusión son muy útiles para adentrarse en el ritmo, algo que ya se vio que resulta muy importante para los niños de 0 a 3 años de edad. Además, se ponen en acción distintos esquemas en cuanto a sus posibilidades corporales y espaciales. Todos los niños adoran percutir: palmas con palmas, palmas sobre el resto de cuerpo, objetos sonoros sobre el cuerpo, sobre la mesa, en el aire.

Objetos diversos: palanganas, recipientes plásticos, latas, cajas, y la percusión con las manos. Sonajas rellenas con distintos elementos (variedad de semillas, tapitas de plásticos, de lata). Maderas que se raspan entre sí, el agua en una cacerola y las manos de los niños jugando a producir sonidos suaves, cortados, de agua tumultuosa.

Los bebés también percuten si se pone a su disposición no solo tambores sino también maracas con distintos rellenos, que les permitan concentrarse en las diferencias sonoras: hay semillas que suenan muy suave, los frijoles son más

¹⁰⁰ *Ibid.*

intensos, el arroz apenas produce un susurro. Estas variaciones enriquecen el oído, y además, en la medida en que se complejiza el juego, les permiten imaginar variados “paisajes sonoros”: para un trote de caballos se necesitan las palmas sobre el cuerpo o la mesa, para un pececito que pasa nadando una maraca de arroz puede ser muy buena compañera, para un tiburón que quiere comerse todo lo que pueda las maracas de frijoles resultarán más útiles.

La música está contenida en la vida cotidiana, no solo en los instrumentos musicales convencionales. Por eso son significativas las experiencias sonoras con elementos no convencionales, porque el sonido está por todas partes y el arte está profundamente ligado a la investigación y el juego. Buscar el sonido en todo lugar posible, salir al parque a escuchar los pájaros, oír la lluvia, los truenos, el ruido de los pies al correr.

Jugar con el sonido y el silencio también hace a la educación musical. Pocas veces se tiene en cuenta el valor del silencio. La exploración de materiales sonoros fomenta el encuentro con el silencio, además del sonido. Este juego de exploración facilita en los niños la regulación del tiempo, la escucha, y los acerca además a conocimientos específicos del campo de la música. Aquí se ha hablado de hacer música, pero también de escuchar, de procurar una escucha discriminada, algo así como la contemplación desde el punto de vista musical.

EL REPERTORIO DE CANCIONES

Además de las experimentaciones sonoras propias del hacer corporal sobre los objetos y con el propio cuerpo, como un campo florecido las canciones ofrecen alimento poético y posibilidades expresivas de lo más variadas. Constituyen un material artístico imprescindible para los bebés y los niños pequeños. La pedagoga musical Tita Maya las clasifica de este modo: “Las canciones para niños se presentan de muchas maneras: las hay de *cuna* o *arrullo*, como los conocidos ‘Duérmete, mi niño, duérmete, mi amor, duérmete, pedazo de mi corazón’ con las que las madres de todos los tiempos han dormido a sus hijos; las hay de mimos y caricias como el ‘Sana, sana, colita de rana’, que recuerda los duros raspones y el dolor que se calma. Están las de contar y descontar, como la de los ‘Elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña’, que va aumentando uno a uno hasta el infinito, o como ‘Yo tenía diez perritos’, que de uno en uno van desapareciendo hasta no quedar ninguno”.¹⁰¹

Cada agente educativo puede hacer un recorrido por el repertorio tradicional, y recopilar canciones que responden a estas características. Es útil contar con un acervo que resulte valioso para los niños y las familias.

Las canciones hasta aquí enumeradas tienen una estética basada en el juego, en lo poético, no tienen fines moralizantes ni están al servicio de enseñar normas o pautas de conducta. La música, como el arte en general, está exenta

¹⁰¹ Maya, Tita, *Forma y sonoridad en los cuentos y canciones*, Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia, Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana. Literatura y Música, Serie Temas 1, 2008.

de mandatos morales. Si las canciones que se seleccionan o proponen a los niños solo tienen la intención de promover el orden, el lavado de manos o el aprendizaje de ciertos valores morales, lejos se está de la fantasía, el desparpajo, el humor, la ensoñación poética, es decir de algunos de los valores específicamente artísticos que puede ofrecer la música. Se propone buscar y seleccionar canciones con vuelo poético, que apelen al juego, a la rima, a la fantasía.

Algunas canciones cortas, propias para despertar el gesto sonoro en los primeros años de vida, se caracterizan por llevar el ritmo de “la la la”, o sílabas repetidas que generan múltiples sonoridades sin dar mayor importancia a su significado. Se presentan en forma de estribillos compuestos por sonidos y onomatopeyas, o en finales de frases que juegan con la última sílaba, como “Debajo de un botón, ton, ton, que encontró Martín, tin, tin, había un ratón, ton, ton, ¡hay, qué chiquitín, tin, tin”.¹⁰² Otras canciones responden a una estructura acumulativa, tienen como fin ejercitar la memoria, como por ejemplo “Sal de ahí chivita, chivita, sal de ahí, de ese lugar”, donde un personaje llama a otro y otro a otro, relacionados entre sí; rondas, retahílas, conteos, canciones-cuento que desarrollan pequeñas historias cercanas a los intereses de los niños.

Hay canciones más pequeñas, hechas a la medida del vínculo corporal y de lenguaje con los bebés, por ejemplo: “Ahí viene la viejita, cargando su leñita, le agarra un aguacero y se mete a su cuevita”. Estas canciones-poemas aparentemente tan simples, que ocupan como escenario el cuerpo del niño y lo llenan de cosquillas tras una expectativa creciente, son imprescindibles en la experiencia poética temprana. Fuente de fantasía, de contactos corporales sensibles, de diálogo e interacciones, deberían estar presentes en todas las planeaciones.

Las canciones enumeradas hasta aquí pertenecen en su mayoría a la tradición oral, son de todos, gratuitas, hechas de la historia de crianza de cada comunidad. Existen también canciones de autor, que es importante seleccionar cuidadosamente. El mercado de consumo en muchas oportunidades propone materiales simples, que lejos de estimular la imaginación infantil reproducen estereotipos adultos —tanto desde el punto de vista musical como en las letras—. Por supuesto que también existen bellas canciones hechas para niños, y es muy rico construir con ellas un acervo que responda a ese niño curioso, investigador, sensible y poético del que hablamos.

La voz del agente educativo y su deseo de cantar también hacen el goce estético del niño, ya que no es únicamente la mejor afinación la que lo conecta, sino la mayor disposición, la voz más entregada, el canto más fluido.

LAS CREACIONES MUSICALES DE LOS NIÑOS

Los niños hacen música cuando empeñosamente tratan de sacar sonidos de cuanto material tengan a mano, también de sus propios cuerpos. Los niños de 3 años de edad también son capaces de componer canciones. El juego con

¹⁰² *Ibid.*



el ritmo de las palabras, las palabras preferidas o los personajes más queridos o más inquietantes de sus juegos o cuentos pueden ser los elementos con los que se les proponga jugar a componer. ¿Cómo comenzar una canción?, ¿sobre qué personaje?, ¿y qué aventuras le acontecen?, ¿o qué sentimientos lo atraviesan?, ¿tienen miedo de algo, quieren que su papá regrese pronto, le gustan las flores? Así, infinitos temas pueden aparecer en los imaginarios infantiles, y es tarea del agente educativo ayudar a los niños a dar forma a esas ideas que emergen deliciosas, pero que no siempre pueden concretarse en soledad. Muchos niños pequeños son capaces de hacer sus propias canciones, como son capaces de idear cuentos y dibujos. Si el agente educativo está atento a estas inquietudes, a sus imágenes, puede colaborar con que los niños lleguen a expresar y componer sus propias obras, no solo ejecutando sonidos sino también cantando sus propias canciones.

UN REPERTORIO QUE SE EXTIENDE A LAS FAMILIAS

En los tiempos que vivimos, muchas de las formas tradicionales de la crianza tienden a desaparecer con ellas, el juego corporal y las canciones como forma de intercambio. Puede resultar muy valioso que los agentes educativos planeen actividades que incluyan a los padres y madres en tareas de recuperación de canciones de la tradición oral, canciones de cuna, juegos de rondas, trabalenguas, retahílas, etc. Estas propuestas afianzan el vínculo agentes educativos-familias, acrecientan el repertorio de las instituciones y, sobre todo, refuerzan el vínculo madre-padre-bebé con materiales de la cultura y encuentros amorosos. La alegría y la ternura que rodean estas experiencias musicales se constituyen en alimentos estéticos de gran valor para la infancia.

La música posibilita en los niños experiencias sensoriales que favorecen su desarrollo integral, el conocimiento de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento en coordinación y equilibrio, el despliegue de sus capacidades expresivas y el crecimiento del lenguaje. Además afirma la interiorización de

conceptos musicales como *altura, intensidad, duración, textura, forma* y sobre todo el placer de crear y expresarse. Un espacio para los niños con experiencias musicales fluidas y variadas habla de un ambiente de aprendizaje, de una relación generosa con el arte, de la comunicación en buen funcionamiento.

LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA DANZA

Resulta muy importante distinguir los movimientos de los bebés de la “expresión corporal”. Como señala la especialista Mónica Penchansky, alrededor de los tres años de edad comienza a aparecer en los niños la posibilidad de jugar con el cuerpo incluyendo imágenes mentales propias y llevándolas al terreno del movimiento como forma de la danza. A partir de entonces se puede hablar de *expresión corporal*. Esta surge como parte de un movimiento de educación democrática que se propuso la inclusión de la danza en la vida de todos los niños, forma que lejos está de las técnicas de reproducción del movimiento. Como en las vanguardias artísticas de inicio del siglo XX, la expresión corporal reinventa el movimiento desde la creatividad y la expresión singular.

Esta concepción pone en crisis muchas de las prácticas actuales alrededor del movimiento: los niños incentivados a *copiar* coreografías que los medios de comunicación difunden —movimientos asociados a la mera reproducción de una consigna— lejos están de producir una situación artística y expresiva. Muchas veces los niños, con su imaginación saturada por los contenidos mediáticos, necesitan intervenciones que los ayuden a despejarse de los modelos y a buscar en sus propias imágenes para producir actos de imaginación. Si la educación es un proceso que apunta a la liberación, las intervenciones culturales que se hacen con los niños deberían estar dirigidas hacia la búsqueda y creación de imágenes propias, no a la reproducción de lo que ven bailar en televisión.

Volviendo a Mónica Penchansky: “Que muchas veces en el área de la educación artística del movimiento se sigan privilegiando la disciplina y la realización de ejercicios puede relacionarse con la importancia que se da a los resultados del hacer, con lo cual el acento estará puesto en algo que resulta exterior al proceso de aprendizaje mismo. En tanto que, cuando el trabajo de expresión corporal parte de la improvisación de los niños frente a la propuesta del docente, lo que se pretende es que ellos puedan habitar la experiencia, implicándose con su cuerpo, sus pensamientos, afectos, recuerdos e imágenes en la forma más totalizadora que cada uno pueda; valorizando en todos los casos el momento de producción del movimiento más que el resultado mismo. Es decir, que cada uno pueda asumirse como un ‘yo’”.¹⁰³

Esta mirada sobre la danza y el movimiento pone el acento en la improvisación, en la alegría y la búsqueda de lo nuevo para el niño. Por lo tanto, genera una disonancia con prácticas habituales ligadas a la pura imitación.

¹⁰³ *Ibid.*



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Cómo generar un espacio de trabajo que permita lo emergente?
¿Qué hace un agente educativo para habilitar y potenciar en forma grupal los emergentes de los niños?
¿Cómo romper con la idea de que bailar es repetir una coreografía, y transformar esa expectativa en un incierto desarrollo, marcado por la expresividad de los niños?

En principio, se trata de estar atento a sus palabras y actitudes, a sus juegos, a sus intereses. En segundo lugar, pensar en algunos recursos que ayuden a dar forma al punto de partida. He aquí un ejemplo, relatado por Mónica Penchansky, en el que es posible observar cómo a partir de un estímulo propuesto por el agente educativo cada niño busca y crea sus propios movimientos, siguiendo a su vez una idea grupal: “En otra oportunidad llevé a la clase los elementos necesarios para producir burbujas. Después de hacerlas, observarlas y hablar sobre lo que las caracterizaba, les propuse a los niños que recrearan lo experimentado. Es decir que, en primer lugar, individualmente trataran de moverse con la forma y el peso de una burbuja recordando lo observado en relación con su posible desplazamiento y duración. Que luego incorporaran en su movimiento la suspensión en las que habían visto permanecer a algunas, así como la variedad de las formas y los lugares en las que las habían visto deshacerse. Finalmente acordamos un lugar de salida para todas las burbujas y propuse que cada una decidiera el momento de hacerlo. Por lo cual sucedía que por momentos salía una sola burbuja, otros en los que salían varias simultáneamente e incluso había momentos en los que solo se producían silencio y quietud, con los que los chicos recreaban la idea de la dificultad (soplar infructuosamente) que a veces se les había presentado para hacer burbujas”.¹⁰⁴

De este modo, el movimiento no está preso de la imitación de un modelo, sino que cada niño busca su propia expresión, y de eso se trata la experiencia artística. Los movimientos de la danza, a diferencia de las destrezas propias de la Educación Física, tienen un sentido estético, son lúdicos y expresivos.

Si se observa a los niños menores de 3 años de edad, se pueden ver las formas en que ellos bailan y ponen en juego su expresividad corporal. Por lo general cada vez que la música comienza a sonar los niños balancean sus cuerpos, de acuerdo con la edad y a la destreza puede ser en bloque o segmentando las piernas, los brazos, la cabeza. Siempre es bueno tener tiempo y espacio para bailar y explorar distintos ritmos musicales; también los juegos con listones y telas propician que los cuerpos en movimiento busquen expresarse lúdicamente. Las telas favorecen los juegos simbólicos: barcos que los llevan de paseo, techos

¹⁰⁴ Penchansky, Mónica, Pequeños movimientos. *La expresión corporal en la escuela*, Buenos Aires, Mandioca, 2014.



que suben y bajan y los impulsan a hacerse bajitos para que no los tapen o muy altos para alcanzarlos, olas, nubes; diversos estímulos que producen alegría, emociones, intercambios amorosos entre niños y adultos.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Cómo estar atentos para que si alguna idea emerge en los niños seamos capaces de concretarla?

¿Cómo estar a la escucha, intervenir cuidadosamente, dejando vacíos de palabras y de acciones para que los niños desplieguen lo propio?



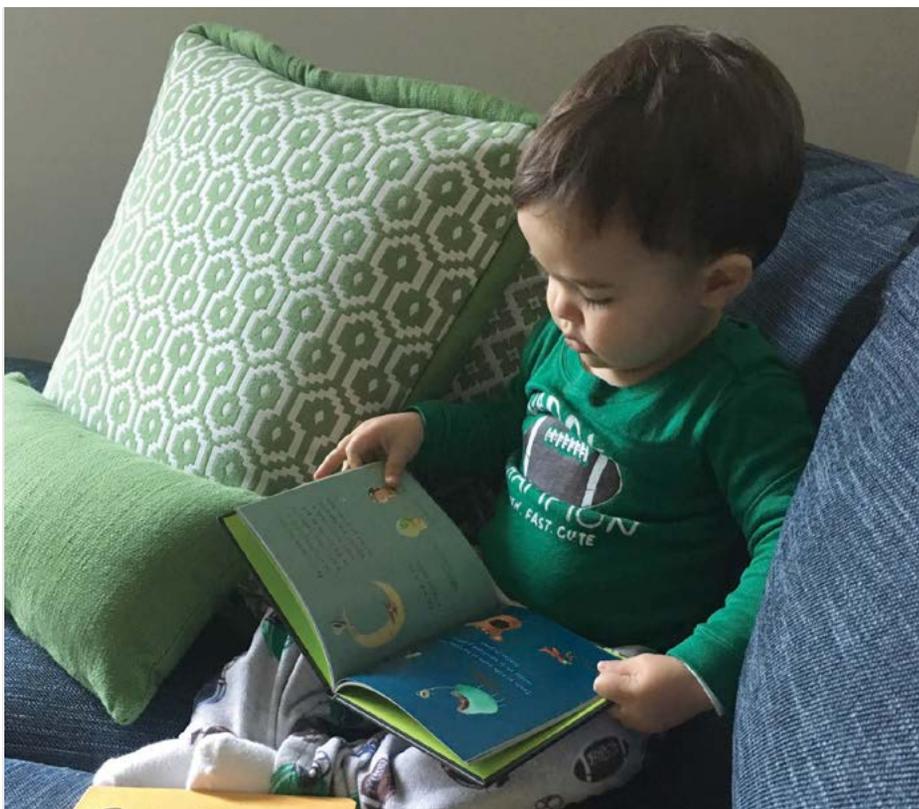
Como en toda intervención artística, el espacio de los otros es vital, por eso lo más importante para acompañar estos procesos es convertirse en un jugador más, que prueba, se divierte, explora, y de vez en cuando organiza lo que los niños muestran, pero aún no pueden sintetizar solos.

Pensando en los bebés de hasta un año de edad, no se puede hablar aún de expresión corporal como danza cargada de imágenes propias, pero sí hay mucha riqueza posible en sus movimientos, si se les permite que jueguen libremente en el piso, que ensayen sus desplazamientos a su propio tiempo, si se les coloca sobre los muslos para jugar al caballito o se les convierte en aviones, si sus cuerpos se convierten en territorio para jugar con dedos que son hormigas o ratoncitos. En cambio, si un bebé pasa su tiempo de vigilia en el portabebé, su curiosidad y su exploración motriz se ven limitadas: no puede girar, rotar, desplazarse. La percepción del mundo cambia considerablemente.

LA LITERATURA

En un centro infantil, al que llegan niños desde los 45 días de vida, realizan una entrevista por escrito con los padres de los niños de nuevo ingreso. Una de las preguntas dice: “¿A su hijo le gustan los libros?, ¿cuáles son sus preferidos?”. Al leer esta pregunta, muchos padres devuelven el cuestionario de la entrevista diciendo: “Se equivocaron de edad, mi hijo es un bebé de dos meses”. Pero allí les dicen que no se equivocaron, que esa entrevista es para su bebé así de pequeño. Cuánto desconcierto causa esta pregunta en muchos de los padres, casi todos la dejan en blanco.

Leer con un bebé aún resulta extraño en la sociedad actual; sin embargo, todo el que trabaja con libros, palabras y bebés tiene conocimiento del placer y el interés que ellos muestran tanto por la literatura oral como por los formatos gráficos. Pero antes de adentrarse propiamente en las formas de recepción de los lectores bebés, es importante tener claras algunas ideas acerca de la literatura para niños.



Hace un cuarto de siglo, cuando comencé a trabajar en acercar libros a bebés, alguien me preguntó: ¿por qué dar libros a los bebés si no leen, y ni siquiera hablan?

Aunque respondí públicamente, no he dejado de pensar en esa pregunta, ni de encontrar nuevas respuestas. Me alegra que muchas de ellas no provengan de expertos, sino de experiencias cotidianas que atestiguo en la biblioteca.

Hace unos días, por ejemplo, me encontré con Viri, la joven madre de dos grandes lectores: Vinic, de menos de 4 años, y Rosel, de año y meses. “Este chiquito es uno de nuestros usuarios más asiduos”, me comenta una bibliotecaria.

La madre, a un tiempo orgullosa y avergonzada, me dice que el pequeño es muy activo, pero que tan pronto llega a la biblioteca, corretea hasta la cesta y escoge sus libros. A veces los hojea solo. Otras los lleva con un adulto para que se los lea.

“A mí, de pequeña, me encantaba leer, pero no teníamos libros. Leía letreros, etiquetas, anuncios y cuanto papelito encontraba. Ahora aprendo con mis chaparros. El otro día estuvimos viendo un libro de víboras y les interesó tanto que tuve que consultar una enciclopedia y luego me los llevé al zoológico. Es que, usted debe saber que tenemos, los que leemos aquí y los que nos llevamos a casa, los informativos”.

Viri no es muy distinta de millones de personas que sienten en su historia el peso de no haber tenido libros. Pero ella ha comprendido que cualquier momento es propicio para transformar su historia. Y que encontrarse frente a un pequeño es una nueva oportunidad. Un momento privilegiado en el que afloran anhelos y heridas que, si nos abrimos, nos permiten más que ratificar, resarcir nuestra historia.

Nadie ha tenido que convencerla de los beneficios de la lectura. Lo ha experimentado al observar y seguir a sus pequeños.

Así es, acercar los libros a los bebés que no leen nos permite ampliar y profundizar nuestro concepto de lectura. Cuestionar concepciones arraigadas que damos por obvias. La identidad, por ejemplo: solemos asociarla a rasgos superficiales, pero siempre es misteriosa. No importa cuán aparentemente lejos de nosotros o nuestro entorno parezca una realidad reflejada en las páginas: nos puede iluminar nuestros secretos más íntimos. No importa cuán diferentes nos veamos, podemos sentirnos que esa imagen o relato habla de nosotros. “Es que algunos libros parece que nos escogen”, me dice Viri. Yo coincido. Por eso les ofrecemos mucho y muy diversos.

A unos metros, su hijo pequeño hojea el libro, siempre sorprendido de que lo puede abrir o cerrar, y le puede dar vueltas a las páginas, y siempre ahí estará un gato gigante con el que se ha encaprichado.

Eso también aprendemos cuando estamos con los pequeños, a darle vuelta a la página, y a regresar, siempre dispuestos a aprender y a sorprendernos.

Me da un gusto enorme que haya pasado este cuarto de siglo y ahora sea cada vez más fácil que los bebés que apenas empiezan a hablar y caminar lo hagan junto con libros, no solo por los niños, que podrán tener un presente más rico y generoso, también por sus padres y maestros. Es hora de aprender con ellos y de ellos.

Es hora de darle vuelta a la página y dejar que despierten y alimenten la curiosidad y nos conduzcan a otros libros, películas o fuentes de información, pero, sobre todo, al mundo. Pues para eso también sirven los libros, para escribir otra historia, como lo puedo leer en la mirada de Viri, dos luceros castaños.

Daniel Goldin

Director de la Biblioteca Vasconcelos de México

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA LITERATURA INFANTIL

El escritor Juan Villoro analiza por qué la literatura para niños ha sido considerada, en muchos casos, como una literatura menor o sujeta a ciertas normas morales, muy alejadas de lo específicamente artístico, es decir de la ruptura con el orden habitual, del lugar de lo imaginario, de la posibilidad de asociar sin limitaciones. La literatura infantil surge de ciertas relaciones de subordinación, señala Villoro: “Criaturas sin voz, reducidas a una condición de obediencia, los niños fueron vistos durante siglos como desaliñados prólogos de la edad adulta. Si la idea de individuo comienza cabalmente en el Renacimiento, la idea del niño como sujeto independiente es más tardía y apenas se vislumbra en la Ilustración. Un largo proceso cultural transformó a los seres de orejas sucias y pelo revuelto, con la cabeza llena de ideas desmedidas y palabras que no existen en los diccionarios, en personas ya realizadas”.¹⁰⁵ No es extraño entonces el camino moralista que fue tomando la literatura para niños, si estos eran considerados apenas un esbozo de seres humanos. Cuenta Villoro que Esopo escribió sus fábulas siendo esclavo, mientras tenía a su cargo la tarea de educador de los niños. Las fábulas, las leyendas y los cuentos de hadas surgieron de los cuartos secundarios donde los niños pequeños convivían con las personas que los cuidaban, no con sus padres.

La humanidad ha cambiado y los paradigmas sobre la infancia también; la educación busca jerarquizar la mirada sobre los niños y garantizar ese lugar protagónico necesario, que tantas veces ha sido olvidado.

Sin embargo, tal vez porque históricamente la lectura ha estado asociada a la enseñanza de otras cosas, y la imaginación no ha gozado del prestigio merecido en los planteamientos educativos, la literatura corre el riesgo de desdibujarse, de quedar presa en otras funciones. La discriminación entre lo imaginario y lo real ha funcionado como un obstáculo muy pesado para el arte en la escuela, siempre detrás de otros saberes más “importantes” y más “útiles”. Desde ese punto de vista, muchas veces frente a un libro literario se busca un sentido práctico (este libro puede servir para trabajar el *bullying*, este sirve para enseñar los colores, con este aprenden a compartir, este para enseñar los animales, etcétera). Estos modos de pensar la literatura aún perduran porque en la mayoría de los casos son los que cada adulto recibió en su propia infancia.

La propuesta literaria de *Un buen comienzo* pone en primer plano el sentido poético de la literatura infantil, sin otra utilidad, nada más y nada menos, que la intención de que los niños ingresen en el territorio metafórico, que puedan vivir en el *como si* propio de los relatos, en las entrañas de la poesía y en los enigmas de los libros.

Como diría el pedagogo Gianni Rodari: “Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, para

¹⁰⁵ Villoro, Juan, *La utilidad del deseo*, México, Secretaría de Cultura, 2015.

satisfacer una necesidad personal de información (qué son las estrellas, cómo funcionan los grifos) o para poner en acción su imaginación. Para ‘jugar a’ sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o *cowboy*, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las palabras según su capricho”.¹⁰⁶ *Un buen comienzo* propone una modalidad orientada a generar niños que leen para sí mismos.

LA LITERATURA ORAL

Junto con las palabras escritas, y a veces antes, llegan los cuentos, juegos y poemas de la tradición oral, una literatura que viaja de boca en boca, gratuita, que recoge la memoria de los pueblos, que se apoya en las pautas de crianza, y que envuelve poéticamente las vivencias de los niños. “Denominamos literatura de tradición oral a la palabra como vehículo de emociones, motivos, temas en estructuras y formas recibidas oralmente por una cadena de transmisores, depositarios y a su vez reelaboradores. Sus características generales son pertenecer a un contexto cultural del que son producto, haber sido transmitido oralmente por varias generaciones ciñéndose a temas y técnicas reiteradas, y a su vez introduciendo variantes.”¹⁰⁷ Poemas-juego como este abundan en la tradición, y para los bebés son maravillas que los conectan con la literatura y con sus afectos: “Este dedito fue al bosque, este se encontró un huevo, este lo cocinó, este lo peló y este gordinflón todo se lo comió. ¡Todo se lo comió!”, el propio cuerpo se reconoce como tal gracias a los toques lúdicos que hacen entrar la palabra por la piel y el tacto.

Las retahílas, que también aparecen en forma de canciones; los cuentos de nunca acabar, como “Este era un gato que tenía los pies de trapo y la cabeza al revés, ¿quieres que te lo cuente otra vez?”; las adivinanzas, ingenio y poesía unidos en un juego mental y verbal con afán de revelar lo oculto.¹⁰⁸ “Una señora larga larga, entre más corre más se alarga”; los trabalenguas, como “La pícara pájara pica, en la típica jícara. En la típica jícara pica, la pícara pájara”, forman parte de la literatura oral que los niños necesitan conocer. Así, cada agente educativo puede preparar su baúl de poemas, adivinanzas, retahílas y cuentos tradicionales, tenerlos a la mano para la comunicación cotidiana, hacerlo crecer con la ayuda de las familias. Si se trabaja en comunidades donde existen diferentes lenguas, el intercambio resulta mucho más interesante.

De algún modo, esta necesidad poética de los niños resguarda la existencia de la literatura. El escritor Gustavo Martín Garzo lo dice así: “No creo que la literatura esté en peligro, ni pueda estarlo nunca, al menos mientras sigan existiendo los niños. Por una sencilla razón, porque los niños no pueden vivir

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Pelegrín, Ana, *La aventura de oír. Cuentos y memorias de la tradición oral*, Madrid, Cincel, 1984.

¹⁰⁸ Miaja de la Peña, María Teresa, *Si quieres que te lo diga, ábreme tu corazón. 1001 adivinanzas y 51 acertijos de pilón*, México, El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, 2014.

sin relatos. Sus madres y padres lo saben y por eso no dejan de hablarles, incluso cuando son tan pequeños que es obvio que no pueden entender lo que les dicen. No importa, ellos han nacido con un instinto que les permite reconocer las palabras que merecen la pena, aunque no las entiendan. ¿Y qué otras palabras pueden merecer la pena sino las que nos proporcionan placer?¹⁰⁹ A ese juego están llamados los versos y relatos de la tradición oral.

¿QUÉ LIBROS SON BUENOS PARA LOS NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS?

Para un bebé, un libro es en principio un juguete, así como las palabras son juguetes. Los bebés se acercan a los libros chupándolos, sacudiéndolos, observándolos, balbuceando, dialogando a su modo con los personajes o las circunstancias que los libros plantean. Paulatinamente el libro va dejando de ser un objeto-juguete únicamente físico, para convertirse en un objeto estético particular, más ligado a la cultura escrita. Pero si la relación de un niño con la literatura es intensa, siempre queda un fuerte resabio de juego en la experiencia con los libros; porque la fantasía pertenece al territorio del juego, y es en sí misma una materia prima del desarrollo lúdico, de la vida imaginaria y de los libros infantiles.¹¹⁰

Volviendo a Gianni Rodari: “Definir el libro como ‘un juguete’ no significa en absoluto faltarle el respeto, sino sacarlo de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida”.¹¹¹ Este modo de considerar los libros otorga libertad a los lectores en todo sentido: desde el punto de vista del objeto, desde el punto de vista del juego y la interpretación.

Los niños tienen una enorme capacidad de identificar y discriminar. Pueden detenerse en ilustraciones pequeñas, extrañas y poco convencionales; gozan del color y los contrastes; no temen a los colores oscuros ni a las imágenes abstractas. Son capaces de conmoverse y apreciar, de incorporar nuevas informaciones. Por eso es necesario permitirles detenerse en las imágenes todo el tiempo que consideren necesario. Lo mismo ocurre con las palabras: no se trata de buscar lo conocido, el juego retórico propio de la literatura acrecienta el lenguaje, sus modismos, sus resoluciones estéticas. Y los niños están preparados para percibirlos.

Los libros son algo tan importante para ellos que deben ser vistos como acompañantes de juego, de sueño, de vida, y aportarles palabras y representaciones de su mundo circundante, de su mundo interior y de lo más lejano. Deben brindar al niño un bagaje simbólico para que comience a descifrar el mundo, a descubrir quién es y quién puede ser, interesarlos en la palabra escrita y permitirles vivenciar lo inconmensurable de los hechos de la imaginación.

¹⁰⁹ Martín Garzo, Gustavo, *Una casa de palabras*, México, Océano, 2013.

¹¹⁰ López, María Emilia, *ibid.*

¹¹¹ Rodari, Gianni, “La imaginación en la literatura infantil”, *Revista Imaginaria* núm. 125, marzo de 2004, Buenos Aires.



La oferta de libros para la primera infancia muestra una amplitud interesante: libros de cuentos, de poesía, trabalenguas y adivinanzas; libros con canciones; libros-disco; álbumes; libros sin palabras (escritas); libros con repertorio tradicional; libros de autor; libros informativos; libros con texturas; libros científicos; libros-objeto; libros-juego; libros en cajitas; libros para todos los gustos. Todos esos géneros deberían formar parte de las bibliotecas para niños de 0 a 3 años de edad.

Evelyn Arizpe y Morgan Styles retoman en su libro *Lectura de imágenes* la importancia que adquiere la lectura de álbumes, en la que niñas y niños son invitados a interpretar con toda su experiencia un objeto artístico, donde imágenes y palabras componen un todo, entramado conscientemente. Recuperan reflexiones de Nikolajeva y Scott al respecto: “Ya sea que comencemos con lo verbal o con lo visual, cada uno crea una expectativa del otro, lo que a su vez nos aporta nuevas experiencias y expectativas. El lector pasa de lo verbal a lo visual y a la inversa, en una continua expansión del conocimiento. [...] Puede suponerse que los niños intuyen esto cuando piden que se les lea en voz alta el mismo libro una y otra vez”.¹¹² Esto supone una creciente destreza lectora por parte de los niños pequeños, y a la vez, nuevamente, la necesidad de que el agente educativo sea respetuoso de los modos en que cada niño decide o necesita leer, porque allí reside un sentido.

Volver una y otra vez al mismo libro puede obedecer a la necesidad de profundizar en el conocimiento que se está descubriendo; aunque también puede ser por el puro placer de experimentar de nuevo las emociones que provee esa historia o poema, de regocijarse en los juegos del lenguaje. En cualquier caso, los niños tienen derecho a leer el mismo libro tantas veces como lo crean necesario, y el agente educativo, como mediador, deberá estar disponible para ese gesto de repetición, amorosamente.

¹¹² Arizpe, Evelyn; Morgan, Styles, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.



Es preciso destacar la importancia de los cuentos y relatos. Todo buen acervo de libros para niños debería incluir muy buenos relatos, y toda buena planeación de una sesión de lectura debería considerar que los relatos estén a la mano, disponibles, como un género imprescindible. Lo narrativo es constitutivo de la psique del niño, le otorga la posibilidad de incorporar nociones de tiempo físico y lingüístico, le ofrece además una cantidad de información sobre situaciones que con su corta experiencia de vida no podría imaginar. Precisamente por eso los relatos son alimentos para los propios juegos, para la invención de las historias propias; amplían el campo de lo imaginable.

Los libros de poemas, cuando están disponibles, son parte del acervo más pedido por los niños. La poesía es el lugar en el que el lenguaje se desata, el significado se subordina a la musicalidad y al movimiento; el lenguaje es otra cosa. La poeta uruguaya Mercedes Calvo aporta lo siguiente: “En el poema que gusta, el niño pequeño vive la palabra que ni se entiende ni se necesita entender, en la cual se manifiesta un ritmo que refuerza lo dicho y que se une a aquel ritmo materno, ya intuitivamente percibido por el niño en el útero. La cadencia se transforma en movimiento, y se vuelve ronda, juego de comba, giro, salto, molinete, todo un lenguaje no verbal que acompaña las palabras”.¹¹³ Hay poemas ligados al humor, y eso es especialmente atractivo para los más pequeños; otros están más ligados al ritmo, otros son pequeñas escenas líricas que dejan flotando una emoción pura; otros están en las adivinanzas, trabalenguas, juegos de manos. En cualquiera de sus formulaciones, los poemas son materiales imprescindibles en las bibliotecas infantiles.

Aunque este apartado trata de los libros literarios, se hace una mención de los libros informativos o científicos, que no solo son imprescindibles en las bibliotecas de los niños de cero a tres años, especialmente curiosos e interesados en resolver los enigmas del mundo que los rodea, sino que además muchas veces tienen interesantes resoluciones artísticas desde el punto de vista gráfico.

¹¹³ Calvo, Mercedes, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica, 2015.

Sol de los amigos
Sol de los amigos cuida siempre de nosotros.
No dejes de alumbrar la casa, el campo, la charca.
Cuida todos los días y todas las noches
con su luna que aguarda por ti en el cielo.
Surge, siempre, aun en lo lejos,
de la bruma y la niebla y también del invierno.
No dejes que estemos sin ti, sol.
Sol, abrázanos redondo, despacio,
con tu luz que alumbramos nuestro corazón de amigos.

El poeta es un hechicero o encantador que transforma, con sus palabras, la idea que se tiene de las cosas, las personas, los animales, los seres inanimados o las situaciones cotidianas, lo que ayuda a que el lector establezca nuevas correspondencias con la lengua y tenga una íntima y directa relación con sus propias ideas y emociones. Leerle un poema a un niño es encender la llama de su imaginación.

María Baranda
Poeta y narradora

LEER ES CONSTRUIR SENTIDOS SOBRE LAS COSAS

Teniendo en cuenta que una función prioritaria de la lectura es la posibilidad de construir sentidos, a la hora de planear las sesiones de lectura se sugiere tomar en consideración:

- Las relaciones de intimidad con cada niño, es decir la posibilidad de realizar lectura personalizada.
- La libertad de los niños para seleccionar e interpretar.
- La gratuidad de los actos de lectura, es decir no tiene otro propósito que el acto de leer y disfrutar.

En un ambiente así, un niño pequeño puede encontrarse con los libros y desplegar sus ideas, sus dudas, sus deseos, hacer hipótesis, relacionar un libro con otro que ha leído, asociar algo de lo que encuentra en el libro con hechos de su propia vida, viajar en el tiempo, sacar sus propias conclusiones. Todo ello contribuye a la construcción de sentido, es decir a la posibilidad de pensar en el significado como algo variable, de acuerdo con la mirada del lector. Ese también es un derecho y una capacidad del niño pequeño.

LEER EN INTIMIDAD CON OTRO

Una educadora de un grupo de 15 niños está sentada en el piso, rodeada de libros, varios niños deambulan por el salón. Ella tiene a un pequeño de un año y medio de edad en su regazo; juntos leen el libro *Lobo*,¹¹⁴ una y otra vez. En este

¹¹⁴ Douzou, Olivier, *Lobo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

ejemplo se ve una escena hecha de lenguaje, ilustraciones, una historia, una mirada conjunta, y sobre todo una situación de intimidad entre niño y adulto. Un cuerpo que sostiene y funciona como regazo de la historia misma, que detiene el tiempo para construir un tiempo propio de encuentro personalizado, un tiempo que no avanza linealmente, sino que puede ir y venir de adelante para atrás y de atrás para adelante, detenerse en la página más fascinante, huir de la más compleja a su gusto, una y otra vez.

Generalmente en el trabajo con niños pequeños la lectura responde a una propuesta grupal y generalizada, pocas veces se piensa en la importancia de la singularidad, del uno a uno con el niño, del tiempo de la elección y la atención.

Muchas veces, los agentes educativos sienten que, si no logran una atención colectiva sobre la lectura de un cuento, eso quiere decir que no hay suficiente “capacidad de atención” o interés en los niños. La capacidad de atención es una conquista, que en gran parte depende de cuántas oportunidades se haya dado a los niños de ejercer esa mirada conjunta, esas experiencias de atención compartida.

LOS SABERES DEL LECTOR LITERARIO

Si las experiencias de vida han acercado libros a los niños desde bebés, alrededor de los 2 años de edad la mayoría de ellos ya tiene internalizado claramente el concepto de lectura y también las diferencias entre textos de ficción y textos informativos, por ejemplo. Usan convenciones literarias en sus juegos y relatos, en sus monólogos (fórmulas de inicio y final, cambio del tono de la voz, presencia de personajes de ficción convencionales tales como brujas, hadas, monstruos, etcétera). Este es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como una forma particular de usar el lenguaje.¹¹⁵ La narración se estructura en secuencias temporales, con un inicio y un final. Aparecen formas muy específicas, como la necesidad de argumentación y conexión entre los tópicos del relato.

Mucho antes de los 2 años, los niños distinguen letras de dibujos. Observaciones que se han hecho a bebés lectores nos muestran un acto de señalar diferenciado para las palabras y los dibujos. Todos esos elementos son cruciales en la experiencia de lectura y luego de escritura, y también para el crecimiento del lenguaje oral coloquial o de la conversación. Pero si las oportunidades de lectura no son fluidas, amorosas y generosas, estas potencias quedan dormidas en los niños.

LA IMPORTANCIA DE LA CONVERSACIÓN

Una rueda de niños interesados en un libro culmina casi siempre con una intensa conversación, que consiste en poner en juego los paisajes mentales individuales en relación con los otros, nutrirse de la lengua del relato y de los pensamientos

¹¹⁵ Colomer, Teresa, *Andar entre libros*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

de los demás. Cuando esa conversación está guiada por las ideas e inquietudes de los niños, es una gran oportunidad de lenguaje y pensamiento. Pero es importante diferenciar esa espontaneidad infantil de las preguntas evaluadoras con las que muchas veces los agentes educativos dan final a una situación de lectura (¿qué le pasó a la niña cuando salió de su casa?, ¿de qué color era el coche del papá?, ¿de qué color era la casa?, etcétera). Cada lector, independientemente de su edad, tiene derecho a dejar para su intimidad lo que le resonó en la lectura. También es muy bueno compartirlo cuando eso obedece a la decisión propia, pero no siempre se hace de esa manera.

Es importante no convertir la lectura en una herramienta para enseñar determinados contenidos, tal como consideramos al inicio de este apartado.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Qué tipo de preguntas estimulan la conversación?
- ¿Qué otras preguntas desvían el verdadero interés de los niños y funcionan como un obstáculo para los procesos de ensoñación?
- ¿Cómo se sabe si un niño quiere compartir con los demás o cuando quiere guardarse para sí lo que la lectura le ha dejado?



Si el libro que el agente educativo lee a los niños cuenta una historia que los atrape, y quedan conmovidos con esos sucesos, pero en lugar de conversar sobre lo que sienten, piensan o imaginan, el agente educativo lleva la conversación hacia una moraleja, es decir obtener del libro una lección moral, o si intenta centrar la atención en los colores, cuando ese no es el foco de atención para ellos, las preguntas son impertinentes. Por otro lado, siempre que se les lee un buen libro, los niños perciben en simultáneo todas sus riquezas, aunque no hablen de ello explícitamente. Aprenden sobre el color, las texturas, el uso estético del espacio, la particularidad de las palabras o de las figuras retóricas, la complejidad de las historias, aunque estos temas no sean revisados didácticamente al modo tradicional. Toda la percepción y sensibilidad de los niños está en acción en cualquier acto de lectura interesante. Es preciso confiar en los aprendizajes secretos que los bebés y niños pequeños van haciendo día a día, mientras juegan, cantan, leen cuentos y poemas. Porque ya es evidente que desde el primer año de vida los lectores pueden ser comprometidos, audaces, exigentes y voraces.

¿CUÁNDO Y CUÁNTO LEER CON LOS BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS?

En la propuesta del *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, leer es prioritario. Leer tantas veces por día como resulte necesario, hacerlo en pequeños grupos, dirigir la lectura a un solo niño o para todos; contar cuentos y leer poemas, cantar retahílas, jugar a las adivinanzas, ponerse retos con los trabalenguas, leer el mismo libro varias veces si los niños lo piden así; leer todos los días, varias veces por día; jugar con las palabras, conversar, escuchar, cantar y



contar juegos de dedos, hacer rondas en el parque, inventar cuentos y poemas, narrar cosas de la vida cotidiana, narrar sueños y juegos; jugar con el lenguaje, acariciar a los niños con palabras amorosas, ofrecer siempre el regazo para que las palabras ingresen en el alma a través de los vínculos humanos.

3. LA EXPLORACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN DEL MUNDO QUE NOS RODEA

Lo que ilumina la creación del niño, su juego, su enjambre de ideas, sus construcciones, es precisamente la propia exploración, nutrida de su percepción tan abierta y dispuesta, de su escucha, de su atención, de ese cúmulo de información que adquiere por sí mismo en la relación vital con los otros y con su medio. Y eso lo lleva al descubrimiento, a las operaciones físicas y mentales que puede efectuar por sí mismo.

Durante los primeros años de la vida, los niños están “aprendiendo a aprender”. Esta expresión es muy importante en el camino de acercamiento a la construcción de capacidades. Por un lado, se trata de pensar que no hay un único modo de aprender, y por el otro, que en ese camino hacia el aprendizaje los seres humanos van construyendo modalidades que estructuran la forma de organizar y significar las propias experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos. Se construyen hábitos de aprendizaje, maneras de percibir y actuar para llegar a conocer o a crear. Esos hábitos, esas modalidades, se desarrollan especialmente en la infancia.

Con el nombre de **matrices de aprendizaje**¹¹⁶ se definen esos modelos internos con los que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.

Cada experiencia de crianza y exploración del mundo modela, de acuerdo con sus características, las matrices de aprendizaje que se construyen fundamentalmente en la infancia. Cada agente educativo tiene sus propias matrices de aprendizaje, es decir los modos en que le llegaron las propuestas y estímulos de conocimiento hicieron de él un determinado tipo de aprendiz.

¹¹⁶ Quiroga, Ana, *Matrices de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1985



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo recuerda cada uno su experiencia de aprendizaje?
- ¿Cuánta libertad hubo para jugar, explorar, decidir, equivocarse, inventar en la infancia?
- ¿Nuestra educación fue una experiencia más ligada a la creación o a la reproducción?
- ¿Disfrutamos del aprendizaje?
- ¿Llegamos a convertirnos en seres curiosos, con deseos intelectuales, con inquietudes?
- ¿Cómo nos relacionamos con la lectura, con el conocimiento, con las dificultades que muchas veces traen aparejadas las experiencias de aprendizaje?
- ¿Qué hizo la escuela, qué hicieron nuestros educadores con nuestro impulso epistémico de la infancia?

Hay muchas respuestas posibles, como hay muchos modos de aprender. Es probable que las propuestas que se desarrollan en este documento interpeleen muchos modos de aprender que ya están fuertemente instalados en cada agente educativo y en la escolaridad misma. Es importante registrar los efectos de determinadas matrices de aprendizaje para enriquecer las intervenciones con los niños. Si la relación con los adultos acompañantes es tan trascendente en la vida de los niños, ¿cómo no tomar en consideración que la metodología utilizada y las formas en que se promueve el aprendizaje influyen de manera positiva o negativa en los modos de conocer lo que cada uno de ellos va desarrollando como propio? Así, la responsabilidad de los agentes educativos crece de forma considerable.

¿CÓMO SE LLEGA A SER UN APRENDIZ COMPETENTE?

Si no hay espacio para curiosear, difícilmente aparecerán descubrimientos. ¿Cómo un niño desarrolla su curiosidad si el aprendizaje está dirigido siempre de forma externa por el agente educativo, si no hay lugar para la iniciativa propia, para el vacío creador?

En el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se propone tomar como base de la experiencia de aprendizaje la exploración y la investigación del niño. Esto involucra todas las áreas ya desarrolladas, así como la relación con la naturaleza, con el mundo cotidiano.

Los niños de 2 o 3 años de edad muestran progresivamente mayor interés en los fenómenos de causa y efecto, en la vida de los seres vivos; tienen preguntas como ¿por qué vuelan los aviones?, o ¿por qué las nubes no se caen?, o ¿por qué la luna los sigue de noche?, y tantas otras que cada agente educativo podrá registrar. Esas inquietudes expresan la gran necesidad de investigar que tienen los niños. Cuando el ambiente de aprendizaje creado está abierto a sus intereses, cuando el agente educativo atiende sus planteamientos, esas preguntas dan lugar a planeaciones abiertas, que ponen a disposición los materiales y las

ocasiones para que los niños investiguen: libros, visitas al exterior, experimentos físicos, conversaciones, salidas al parque a buscar información, distintos modos de dar cauce a la curiosidad, motor de la exploración y la investigación.

Pero la investigación no es algo separado del juego ni de los procesos imaginarios. Los niños exploran en todo sentido: exploran el rostro de la madre, los sabores de los alimentos, los colores de los libros; también exploran y hacen experimentos cuando pintan y mezclan los colores intencionalmente, tratando de ver qué ocurre entre el negro y el blanco. Esto quiere decir que las acciones de explorar e investigar están más allá del tema, son acciones pedagógicas en sí mismas, cualquiera que sea el material que se use. Son también acciones imaginativas, porque como señala Kieran Egan: “Se va viendo entonces que la mente funciona como una totalidad, y que esa totalidad incluye a nuestro cuerpo, y se hace cada vez más insostenible la idea del entendimiento como un elaborado órgano de cálculo del que la razón sería la forma. Se advierte que la racionalidad no es un conjunto de habilidades que pueden ejercitarse, sino que se liga a todos esos desvanes, sótanos y entresijos de la mente, hasta ahora descuidados, donde retozan las emociones, las metáforas y la imaginación”.¹¹⁷

Cómo un niño desarrolla sus capacidades implica pensar en estas relaciones que hacen a la construcción del conocimiento, y que no están ligadas únicamente a la transmisión, sino que son parte de una combinatoria en la que racionalidad e imaginación constituyen una unidad de experiencia. Fantasía, exploración, acción sobre las cosas, observación, escucha; la imaginación produce realidad, también la incrementa y la transforma. Con todo lo que los niños han visto, leído y conocido se nutre la imaginación, cuando les surge una pregunta nueva para hacer hipótesis y buscar respuestas.

Resulta imprescindible, entonces, revisar las ocasiones para la exploración y la investigación. En el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se propicia la construcción de matrices de aprendizaje lo suficientemente ricas, libres, curiosas, como para que los niños no sientan limitaciones al explorar, sino que, por el contrario, su pensamiento y su creación siempre se pongan retos nuevos, que disfruten de adquirir conocimientos, que amplíen la capacidad de imaginar y simbolizar.

4. LA LECTURA Y LAS BIBLIOTECAS

Ya se ha referido aquí a la literatura como una de las expresiones artísticas imprescindibles en la vida de los bebés y los niños pequeños. Resulta necesario dedicar un apartado a la lectura y a las bibliotecas, tomando en consideración la enorme importancia de estas experiencias tempranas tanto para los niños como para sus familias, y en definitiva en los procesos de crecimiento de una sociedad.

¹¹⁷ Egan, Kieran, *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Se distingue *lectura de literatura*; se toma la lectura como una experiencia más amplia que leer textos literarios. Se lee con todos los sentidos. Se lee información, no solo ficción. Se lee la política que rige el mundo. Se leen soportes diversos, y se vive en un mundo que desafía todo el tiempo la idea misma de lectura, el qué y el cómo leer. La irrupción de la tecnología no solo modifica los soportes de lectura, sino también los modos mentales de operar frente a los textos. Aunque no es intención de este documento profundizar en estas últimas transformaciones sociales y culturales, es necesario mencionar la especial importancia que cobran los espacios comunitarios, como las bibliotecas, para sostener la lectura y el acceso a los libros, así como estimular su encuentro con los lectores.

¿CÓMO RELACIONAR LAS BIBLIOTECAS CON LA EDUCACIÓN INICIAL?

En primer lugar, es necesario que en cada espacio dedicado a niños de cero a tres años de edad se cuente con una biblioteca, que puede ser móvil para quienes trabajan en comunidades y estable para las estancias y los CAI.

Asimismo, será necesario revisar el acervo de cada biblioteca, seleccionar y buscar los medios para contar con buenos libros de todos los géneros, considerando que los niños pequeños son lectores competentes, es decir que aquellos prejuicios que indican “para niños pequeños libros simples” son eso: solo prejuicios. Se cuenta con lectores en el mayor grado de curiosidad, abiertos a descubrir el mundo, poco preocupados si no entienden el significado de algunas palabras, ellos saben inferir, y además encuentran en el ritmo y en la belleza sentidos más que interesantes.

Se debe considerar el préstamo a domicilio como una condición de ser de la biblioteca. Si los libros no van y vienen, no hay democratización de la lectura. Todos los niños y familias merecen que los libros vayan a sus casas, que se queden con ellos varios días, que cada madre y padre pueda hacer la bella tarea de leer para su pequeño hijo, una y mil veces, como ellos lo piden, el libro preferido: a la hora de dormir, a la hora de comer, a la hora de jugar.

En el caso de los CAI, es imprescindible que cada salón cuente con su biblioteca, aunque al principio sea pequeña. Que los libros estén a la mano y los niños puedan servirse a gusto. Si existe una biblioteca central, los libros podrán ir rotando; cada salón elegirá algunos volúmenes de acuerdo con sus intereses semana tras semana. Para quienes trabajan de forma itinerante en comunidades, puede ser interesante rotar con otros agentes educativos, a modo de acrecentar sus acervos en forma transitoria.

Es tan importante cuidar los libros como cuidar a los pequeños lectores nacientes. Eso significa que las normas de cuidado de los libros nunca deben exceder las posibilidades de los niños. Los bebés los chuparán, los más grandes pasarán las hojas con cierta torpeza, aunque pongan cuidado, y ello trae aparejadas roturas o desgastes, que son lógicos en el aprendizaje del uso. Es muy importante no censurar el uso de los libros por las posibles rasgaduras o pérdidas; el lector es lo más importante, el libro se repara. Poco a poco, los niños aprenden a cuidarlos mejor y también a repararlos.



También es muy importante precisar que la correcta denominación de los espacios de lectura para los niños, las familias y los agentes educativos es “Bibliotecas para bebés y niños pequeños”; no es correcto llamarlas *bebetecas*. Esta distinción epistemológica es importante: una bebeteca sería una colección de bebés, pero lo que se intenta nombrar es *una colección de libros para bebés*.

Las bibliotecas para la primera infancia están en primer lugar en el cuerpo, en las nanas, rimas, arrullos y juegos que vienen a nuestra memoria en el encuentro con los bebés y salen a hacer su vida literaria desde la pura oralidad, pero también en la bolsa de la mamá, cuando ella comienza a valorizar tanto esta experiencia que todos los días lleva algún libro consigo para hacer más liviano el traslado en autobús con su hijo, y leen de verdad, porque ya aprendieron que la lectura es un acto de unión entre dos; en los CAI, en las mochilas de muchos promotores educativos, promotores culturales, en las bibliotecas públicas, a la espera de buenos compañeros de aventuras, que ayuden a los niños a expandir sus mundos, sus modos de mirar, sus ilusiones.

“Ayudémoslos a apropiarse del mundo, de la cultura, de la poesía, a hacer pasos bien largos cuando sientan que deben hacerlos”,¹¹⁸ dice Gianni Rodari. Eso propone el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, como apuesta superadora para la primera infancia, como reto democrático para la sociedad mexicana. Porque: “La adquisición de esas destrezas elementales se facilitaría si en los hogares y a edades tempranas hubiera un entorno más propicio para desarrollar las competencias comunicativas. Pero no ha sido ese el foco de las políticas educativas. Y en nuestros países millones de niños que asisten a la escuela provienen de hogares en los que los libros son objetos extraños”.¹¹⁹ Desde esta nueva perspectiva, con clara intencionalidad de democratización de la lectura, cada agente educativo tiene la posibilidad de ofrecer a niños y familias experiencias novedosas e imprescindibles para el desarrollo creador personal, así como para la construcción de ciudadanía.

¹¹⁸ Rodari, Gianni, *op. cit.*

¹¹⁹ Bonilla Rius, Elisa; Daniel Goldin. “Libros de la escuela al hogar: un camino de ida y vuelta” en *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, México, Océano Travesía, 2008.



V. APORTES METODOLÓGICOS PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO

En este apartado se analiza la planeación y los diversos aspectos que conlleva el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* en sus dos ejes, así como las etapas (observación, diseño, implementación y evaluación), la escritura narrativa, la construcción de los ambientes de aprendizaje y, sobre todo, cómo se articula todo lo trabajado hasta aquí, desde las bases teóricas y los fundamentos hasta las acciones pedagógicas.

Se pondrá especial atención en la evaluación no solo del desempeño de los niños, sino que se agrega como concepto la autoevaluación, es decir, la posibilidad de que cada agente educativo reflexione sobre su propia tarea y sus modos de apropiarse de las líneas de trabajo propuestas en este programa.

Otra intención que se desprende de este modo de planear, es el trabajo colectivo entre todos los agentes educativos que comparten un grupo de niños, ya sea entre educadoras y asistentes educativas, como entre ellas y las jefas de área, los psicólogos, las directoras o los directores, etc.; es decir, todo el equipo implicado en el trabajo con los niños y sus padres. Pensar en los niños, comprenderlos, jugar y saber qué ofrecerles es tanto tarea de las educadoras como de las asistentes educativas. En ese sentido, la planeación compromete a ambas, y será un reto para los equipos de trabajo encontrar los modos de articularlo. Una vez que ese camino se haya iniciado, será una ganancia para niños y adultos. Todos se enriquecen con la posibilidad de pensar, disfrutar de la compañía de los niños y entender el valor de lo que se hace para ellos.

1. LA PLANEACIÓN

Planear es un reto para cualquier agente educativo, pues implica pensar, diseñar y organizar un conjunto de intervenciones, pero conlleva un grado mayor de dificultad cuando está dirigido a un grupo de bebés o niños pequeños. Asimismo, planear es un trabajo artesanal en el que deben estar representadas las necesidades, los pensamientos, las creaciones y los procesos de desarrollo de los niños, así como las inquietudes y necesidades de sus padres.

Existe la costumbre de pensar en la planeación como una organización en la que se plasmarán las situaciones pedagógico-didácticas que se llevarán a cabo con los niños. Lo planeado intenta ordenar los objetivos, las estrategias y los materiales, así como los logros a los que los niños deberían llegar. Muchas veces, esos logros son vistos únicamente desde el punto de vista cognitivo y otras tantas, sobre todo en el caso de los bebés, desde el punto de vista motriz. En algunas ocasiones se da prioridad a logros desde el punto de vista moral y entonces ingresan en la planeación aspectos como respetar normas, obedecer ciertas reglas de convivencia e incorporar hábitos de higiene y orden.

Otro inconveniente que suele tener este modo de planear es que el niño que se desprende de dichos esquemas es un niño “fragmentado”; asimismo, las actividades propuestas suelen responder a pautas del desarrollo muy rígidas, y a veces organizadas de tal manera en áreas de conocimiento o de acción que impiden ver al niño en su actividad integral. Por ejemplo, determinados pará-

metros del desarrollo indican que los niños deben sentarse por sí mismos a los seis meses de vida, y si no llegan espontáneamente a adquirir esa capacidad están fuera de los parámetros de salud, de inteligencia o de habilidades propias de su franja etaria.¹²⁰ Cuando la planeación queda presa de reglas como esta, los agentes educativos corren el riesgo de convertir su sala en un centro de estimulación temprana, donde se propone ejercitar, de manera recurrente, conductas inapropiadas para el bebé, ocasionándole más molestias que aprendizajes, inhibiendo sus gestos espontáneos, e incluso perjudicando cuestiones de la salud. Se puede decir que, en esos casos, lejos están los niños de desarrollar su creatividad: prevalece la ejercitación por sobre la exploración. Si los infantes no responden a los objetivos que se planteó el agente educativo, por lo general se piensa que esos niños no están desarrollando las capacidades necesarias porque tienen algún problema físico o neurológico o no tienen suficiente iniciativa y, como consecuencia, el agente educativo incrementará las ejercitaciones propuestas. Se deja de lado también la singularidad de cada niño, pretendiendo una homogeneidad en el desarrollo del grupo que impide ver las reales posibilidades de cada uno. Si se modifica el punto de vista, se puede pensar que el problema no está en los niños sino en las categorías con las que se intenta reglar las conductas, y en el mal uso didáctico que se hace de dichos parámetros.

Respecto a los niños con alguna discapacidad que asisten a los Centros de Atención Infantil (CAI), se deberán solicitar y buscar los apoyos complementarios que ellos requieran. En dichos centros, el trabajo con los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación será justamente el de la eliminación de esas barreras. El problema para aprender y relacionarse no está en el niño, está en los contextos que no toman en consideración las diferencias de las personas; por eso, cuando se eliminan las barreras del contexto y se genera una cultura de inclusión en los CAI, los niños encuentran un lugar de pertenencia, aprendizaje, convivencia y bienestar que los impulsa a desarrollar su máximo potencial. Por ello, el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* tiene un enfoque inclusivo. Todos los niños, sin excepción, deberán tener las mismas oportunidades para desarrollar su máximo potencial. Los agentes educativos habrán de tener altas expectativas sobre todos los niños y para ello habrán de motivarlos y entusiasmarlos para aprender y ser felices.

Probablemente, muchos agentes educativos se reconocerán en esa tarea de armar formatos y encasillar objetivos o metas que tantas veces traen inconvenientes porque se superponen, se contradicen y aparecen sin conexión con los registros sensibles que cada uno tiene de su tarea. Pocas veces se observa que la planeación es el reflejo de las situaciones concretas que ocurren a lo largo

¹²⁰ Tal como se ha desarrollado en el apartado dedicado al movimiento y al desarrollo corporal, los niños comienzan a sentarse solos dentro de un rango amplio de edad; muy pocos niños se sientan por sí mismos a los seis meses de edad, es absolutamente normal que lleguen a la posición sentados alrededor de los ocho meses.



del día, o al menos no las reflejan del todo, y son muchas las ocasiones en la que se transforma en un documento estático y ficticio, de carácter puramente administrativo.

La planeación que se impulsa desde el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* exige una manera diferente de pensar, pues no reproduce contenidos de un programa preestablecido, sino que propone una serie de acciones pedagógicas abiertas, que permitirán atender los intereses muy particulares de los niños en aspectos tan importantes para su edad como el proceso de ingreso y adaptación a un centro infantil, la separación temprana de su núcleo primario durante varias horas al día, la construcción de vínculos de apego, la transición alimentaria (ablactación), la adquisición del control de esfínteres, el desarrollo de la motricidad, el juego, el aprendizaje del lenguaje y la comunicación, la exploración del mundo que los rodea, la lectura, la expresión artística y el aprendizaje en un sentido amplio. La planeación, desde el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, debe tener una mirada integral que considere tanto los aspectos didáctico-pedagógicos como los afectivos; es decir, se trata de una integración entre el cuidado psíquico y las oportunidades de aprendizaje. Ya no se diferencia lo asistencial de lo pedagógico, ni se piensa lo asistencial como los cuidados básicos. Tomando en consideración las bases teóricas y los fundamentos pedagógicos ya expuestos, se puede señalar que el trabajo con los niños que asisten a la Educación Inicial es integral, que todos los aspectos de su desarrollo subjetivo están entramados en la práctica. Por eso, no se debe pensar en una planeación puramente didáctica, como se ha acostumbrado durante décadas.

Considerar una planeación en la que lo tradicionalmente tratado como *asistencial* —y que de ahora en adelante se llamará *afectivo*— y lo educativo van de la mano implica pensar que es importante jugar y hablar con los bebés

cuando se les cambia el pañal o cuando se les da el alimento; que es importante cantarles y mecerlos suavemente, con paciencia, cuando se les lleva a dormir. Se juega todo el día, se canta muchas veces por día, se comparten libros y poesías que los introducen en la lectura y los sostienen emocionalmente. Así se podría seguir enumerando de qué modos las acciones pedagógicas y afectivas se van entrecruzando, o cómo ya no hay nada —desde este punto de vista— que no esté orientado hacia el crecimiento integral del niño y hacia el desarrollo de sus capacidades, tanto intelectuales como motrices y emocionales.

LOS DOS EJES DE LA PLANEACIÓN

Como se ha señalado, no es suficiente una planeación puramente didáctica. El primer aspecto que se debe considerar es que el niño de cero a 3 años de edad que ingresa a la Educación Inicial está estructurando su “continuidad del ser”,¹²¹ es decir, su psiquismo está en plena formación, tal como se ha plasmado en las bases teóricas y en los fundamentos pedagógicos de este documento. Eso significa que el trabajo, desde el punto de vista afectivo, así como el cuidado de las relaciones de apego y todas las acciones consecuentes son indispensables en esta mirada integral; por lo tanto, merecen un lugar particular en la planeación. Recuperando una teorización de María Emilia López desde la “didáctica de la ternura”, se propone pensar una planeación integral, considerando los dos ejes que involucran tanto el desarrollo emocional de los niños como las situaciones de aprendizaje. Esos ejes son:¹²²

- el sostenimiento afectivo y
- el juego y el desarrollo creador.

SOBRE EL SOSTENIMIENTO AFECTIVO

El sostenimiento afectivo debe permear toda la planeación, puesto que los bebés humanos, llegados al mundo en estado de inmadurez para sobrevivir por sus propios medios, demandan como tarea básica de los agentes educativos la creación de vínculos estables y generosos.

Por *generosidad* se entiende una actitud de entrega e interés por los gestos de los niños, por sus necesidades, que realimenta la buena relación y la alegría en las interacciones entre niños y educadores. Por *estabilidad* se entiende una presencia física constante (estar en la sala la mayor parte del tiempo, avisarles a los niños si el agente educativo se retirará, sostener la permanencia con el mismo grupo a lo largo del ciclo lectivo, cuidar que la rotación de personal sea

¹²¹ Winnicott, Donald, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

¹²² López, María Emilia, “Sobre el arte de planear la tarea con bebés y niños pequeños”, Documento elaborado para el trabajo de asesoramiento a los equipos técnicos, Secretaría de Educación Pública, México, febrero de 2010.

la mínima posible); y, a la vez, una disponibilidad psíquica para jugar, dialogar, cantar, observar, acariciar, también equilibrada, es decir, desde el deseo de estar allí, deseo que los niños perciben (también la ausencia de este es percibida por ellos, que suelen dispersarse o desestabilizarse cuando sus cuidadores están desorganizados o ausentes mentalmente).¹²³

La creación de vínculos con los bebés y niños pequeños es el insumo insustituible o la materia prima para la Educación Inicial; la riqueza de estos vínculos depende de las condiciones y acciones de los agentes educativos; de eso se trata sostener afectivamente.

El niño es tanto sujeto del vínculo como sujeto del aprendizaje.¹²⁴ este concepto es vital en el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, y justifica una planeación centrada en ambos aspectos.

¿Qué prácticas habría que considerar como parte del sostenimiento afectivo? El ingreso de los niños a los CAI, los procesos de separación y construcción de nuevos vínculos de apego, el acompañamiento del sueño, de la alimentación, del aprendizaje, del control de esfínteres, las relaciones entre los niños, el aprendizaje de la autorregulación emocional, y todos los aspectos de índole psicológica que están en juego en la delegación temprana de la tarea de crianza. En este caso no se trata solo de los niños, también los padres y las madres necesitan un acompañamiento cuidadoso en el proceso de intercambio con los centros infantiles o con los agentes educativos que hacen visitas domiciliarias en las comunidades.

Un ejemplo acerca de cómo la planeación involucra el pensamiento y las consecuentes acciones sobre el sostenimiento afectivo. En su evaluación semanal, el agente educativo escribió:

Vimos a Pedro muy sensible. Su mamá cuenta que en su casa también está así, todo el día pendiente de ella. Su padre se fue a trabajar a la sierra hace dos semanas, y aún le faltan tres semanas más fuera de su casa. Estos días tiene dificultades para despedirse de la mamá en el CENDI, llora bastante y le lleva más de dos horas conectarse con sus compañeros y jugar. Por eso, hemos decidido que durante la próxima semana lo recibirá Lucía (asistente educativa de la sala), con quien Pedro tiene un apego especialmente bueno, siempre la busca en sus momentos de frustración o de llanto. Lucía le dedicará un tiempo especial de atención cada mañana, hasta que pueda incorporarse tranquilo al grupo. Creemos que de esta manera se va a aliviar su preocupación por separarse también de la mamá.

¹²³ *Idem.*

¹²⁴ López, María Emilia, "Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal", *Revista Punto de Partida*, año 2, núm. 18, Buenos Aires, agosto de 2005.



El agente educativo observa los cambios de Pedro, su sensibilidad y, a partir de allí, piensa y planea acciones y estrategias que aliviarán ese pesar que siente por la ausencia temporal de su papá. De ese modo se cuida el delicado psiquismo de Pedro, se refuerza su estabilidad afectiva poniendo a disposición del niño a Lucía, con quien él tiene un apego seguro. Esta atención sobre el sostenimiento afectivo permite a los agentes educativos valorar de otro modo la vida emocional de los niños, sus necesidades y las posibilidades de acompañamiento de todos los responsables de la Educación Inicial. Sin una mirada profunda acerca de la conducta de Pedro, se corre el riesgo de que la estrategia esté centrada en que Pedro deje de llorar solo, o en regañarlo porque llora mucho. También podría ser que Pedro comenzara a morder a sus compañeros o los agrediera de algún otro modo si nadie lo ayudaba a consolar su pesar y a controlar esa ansiedad provocada por la ausencia de su papá; esas son formas en que los niños suelen reaccionar cuando la ansiedad o el temor a la pérdida los supera y no encuentran adultos que los ayuden a elaborar o comprender algo de eso. En este caso, el agente educativo funciona como un referente “suficientemente bueno”, que comprende a Pedro y acciona en consecuencia y, al introducir esta propuesta en su planeación, está mirando a Pedro y a los demás niños como sujetos del vínculo, además de sujetos del aprendizaje. El vínculo y sus consecuencias en la vida afectiva del niño están en primer plano.

Sin embargo, el agente educativo no solo está mirando a Pedro en esta intervención, su acción también se dirige a los padres de Pedro. Cuando tiene en cuenta la situación familiar particular que está viviendo esa familia, ofrece apoyo a todo el conjunto. Se puede decir que el agente educativo funciona como una “matriz de apoyo”¹²⁵ frente a la dificultad que implica el alejamiento del padre de Pedro por cuestiones laborales durante tantos días. Para la madre y el

¹²⁵ Stern, Daniel, *La constelación maternal*, Barcelona, Paidós, 1997.

padre, dejar a su hijo llorando y saber que así transcurre gran parte de la mañana en los CAI es seguramente algo muy angustiante; saber que el niño extraña a su papá intensamente y no poder remediarlo debe producirles dolor. Cuando el agente educativo incluye, en su planeación, el cuidado de la subjetividad de este niño, está cuidando también a sus padres, está ofreciendo sostenimiento a las funciones materna y paterna que ellos mismos no pueden garantizar de manera constante, algo cada vez más frecuente en la realidad social de estos tiempos. La planeación es, por lo tanto, integralmente sostenedora. El vínculo generoso que el agente educativo tiene con Pedro le facilita registrar la completud de la situación, y así puede pensar una intervención que ofrece mayor estabilidad al niño frente a la ausencia paterna.

Pleno sostenimiento afectivo. Cuando Pedro se consuela porque se siente seguro con la compañía de Lucía, vuelve a jugar, y allí despliega su curiosidad y creatividad, lo cual garantiza su territorio para el aprendizaje.

¿Y CÓMO APRENDEN LOS BEBÉS Y LOS NIÑOS PEQUEÑOS?

Los primeros estímulos que el niño comienza a decodificar remiten al rostro de la madre, a su aroma, a su modo de mecerlo y alimentarlo. El niño lee los datos del ambiente en que vive y, paulatinamente, en la medida en que va desplegando su motricidad, toma posesión sobre el espacio y los objetos, desarrollando ese enorme impulso epistémico con que llega al mundo, ese bagaje de capacidades que constituye su potencial heredado.

Las relaciones vinculares permiten aprender a pensar. En sus interacciones con sus figuras significativas, el niño pasa de desear a su madre, padre o agente educativo y agarrarlo, a decir “mamá”, “papá”, y mirarlos con amor. Evoluciona de comportarse según sus puros deseos y apetencias a dibujarlos en la mente y usar una palabra para nombrarlos. Esta transformación anuncia el comienzo del uso de símbolos que da lugar al pensamiento.¹²⁶ De nuevo se evidencia el lazo imprescindible entre el desarrollo emocional y el aprendizaje.

SOBRE EL JUEGO Y EL DESARROLLO CREADOR

Desde la perspectiva del aprendizaje que se sustenta en el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, se apunta a un niño creativo capaz de explorar, descubrir el mundo, imaginar e inventar; un niño con curiosidad, con un impulso propio por conocer, capaz de expresarse, de generar sus preguntas y hacerlas valer. Y si se proponen estimular estas capacidades, es imprescindible referirse a la creatividad.

Se concibe la *creatividad* como ese impulso de búsqueda, de acción, propio del niño pequeño cuando comienza a relacionarse con el mundo, abierto al descubrimiento, a la creación de imágenes nuevas, que se traducen tanto en

¹²⁶ Brazelton, B. y Stanley Greenspan, *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*, Barcelona, Graó, 2005.

acciones como en palabras, movimientos, sonidos, relaciones entre y con los objetos. Si se le relaciona con las matrices de aprendizaje, tal como se ha desarrollado en el apartado dedicado a “Acciones pedagógicas”, la aspiración es que los niños tengan en sus matrices de aprendizaje la creatividad como modo de relación con el mundo.

Se suele asociar la creatividad con el arte, sin embargo, no solo las expresiones artísticas necesitan la creatividad para existir. La investigación científica, el juego del niño, las relaciones vinculares y la planeación del agente educativo para crear sus nuevos objetos; todos necesitan apropiarse de los modos de acción propios de lo creador.

El derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es un precepto en diversas leyes, reglamentos y acuerdos, nacionales e internacionales. Sin embargo, más allá de su legalidad, en muchas circunstancias queda opacado o es sustituido por propuestas escolarizadas que alejan a los menores de la esencia del juego.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Qué implicaciones tiene para el agente educativo pensar en el juego como un proceso creador para el niño?

¿Qué condiciones debe reunir la planeación para que el juego propicie el desarrollo creativo de las potencialidades de los niños pequeños?

¿Cómo planear el juego para que posibilite el desarrollo de la imaginación, la creatividad y las interacciones?



Desde los fundamentos de este programa, jugar es una actividad primordial; durante esta actividad se producen fenómenos de toda naturaleza en la mente y en el alma del niño; también crecen las conexiones neuronales, y esto repercute en un mejor desarrollo y aprendizaje.

Si el juego de un niño refleja su nivel de desarrollo y los aprendizajes que va logrando día a día de manera natural y espontánea, entonces es necesario establecer qué se requiere desde una planeación pensada para favorecer las potencialidades de los bebés y niños pequeños. A veces, los agentes educativos confunden una actividad recreativa con juego, otras más entienden el juego bajo la idea de darles material a los niños —sobre todo material de construcción, pelotas, muñecos y trastecitos— y que ellos “hagan lo que quieran”; otras creen que el juego solo sucede durante determinados momentos como el recreo o en los lapsos en que los pequeños esperan a que termine una actividad y se inicie otra. Estas diversas concepciones —juego pensado para pasar el tiempo, sin acompañamiento, ni condiciones o recursos materiales específicos, limitado a escasos momentos del día—, esconde cierta desconfianza en su valor, como si jugar fuera algo de menor jerarquía frente a tareas que deberían realizar los niños. Algo de eso también se percibe en la creencia de que los bebés asisten a los centros de atención infantil “solo a jugar”, como si esto fuera poca cosa.

En el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* el juego es la experiencia que más favorece la solución de problemas, la inventiva en relación con los otros, lo que le permite al niño poner en práctica lo aprendido y potenciar significados, impulsando su creatividad. Así, el juego debe permear cada actividad, desde la bienvenida hasta la despedida, pasando por el cambio de pañal, la alimentación, la lectura, la música, etc. Para los niños de cero a 3 años de edad, toda situación de aprendizaje estará atravesada por el juego.

Nadie puede enseñarles a los niños a jugar, porque el juego supone que el niño se involucre en cada actividad, ponga en marcha su imaginación y, mediante procedimientos de investigación y creación, transforme o comprenda los objetos y la realidad. Sin embargo, el agente educativo sí puede pensar cómo ofrecerle un entorno propicio para que esta actividad progrese y se fortalezca, en el cual tengan libertad de decidir a qué y cómo jugar, con qué y con quién, recibiendo de sus educadores una escucha atenta. Este entorno, afectivo y seguro, con interacciones humanas amorosas y estímulos diversos, con comunicación, es un elemento esencial para que el niño gane confianza y crezca jugando, aprendiendo y desarrollándose saludablemente.

Si el camino que sigue el niño al jugar parte de la exploración de objetos simples, luego avanza en la búsqueda de diferentes maneras de combinarlos y, por último, llega a representar cosas con esos objetos; entonces, para hacer las adecuaciones pertinentes es necesario que el agente educativo observe cómo actúan los niños para identificar sus gustos y preferencias, los espacios donde les interesa moverse, los materiales que más lo atraen, etcétera; en función de esa observación se pensará y planeará cuáles son las mejores opciones que se pueden ofrecer para propiciar el juego.

Un bebé desde que nace muestra interés por las expresiones faciales, el movimiento de las manos y los sonidos que produce la voz de los padres o agentes educativos. Tomando este dato, se podrán planear juegos y mimos como “Tope, tope borreguito” o “Palmas, palmitas”, cuyo material primordial es el cuerpo o la voz y que requieren la cercanía del adulto, el miramiento y el manejo de una voz cálida.

Cuando los niños ya muestran interés por incorporar un juguete u objeto al juego, los agentes educativos deberán pensar en planear actividades para que exploren, observen y manipulen; también pueden pensar en juegos de aparecer y desaparecer, meter y sacar, apilar, experimentar con las percusiones al golpear objetos, jalar y arrastrar, tapar y destapar, subir y bajar escalones, juegos con arena y agua, etcétera. Estos juegos requieren que el agente educativo pondere la presencia de materiales desestructurados, es decir, materiales que son una cosa, pero pueden ser otra, que le permitan al niño jugar de muchas maneras, solo o en compañía, que sea él o el grupo de niños el que marque el juego y sus reglas.

A continuación, se presenta una escena de la vida hogareña que ilumina estos conceptos:

Regina es una bebé de 11 meses de edad que asiste a un grupo de lactantes en un Centro de Desarrollo Infantil. Es una niña a la que le gusta desplazarse gateando

y observar todo lo que está a su alcance. Este es un día en el que se encuentra en casa de su tía. Está sentada en el suelo de la cocina, cerca de un mueble lleno de enceres de plástico. Rápidamente Regina se acerca y comienza a revisar el contenido de ese mueble, acercando sus manitas a una hilera de vasos apilados uno dentro de otro. Regina los toma y comienza a explorarlos. Los golpea contra el suelo, se los acerca para observarlos y balbucea como queriendo decir algo, no logra separarlos. Valentina, su hermana mayor que tiene ocho años, se acerca y al ver que Regina toma los vasos, los deja y los vuelve a tomar reiteradamente, intuye que quiere ayuda y los separa. Regina voltea sonriente y toma con cada una de sus manitas un vaso para golpearlos otra vez contra el piso, llevarlos a la boca y observarlos. En determinado momento cambia de juego y avienta uno de los vasos. ¡Cuál fue su sorpresa cuando el vaso se deslizó rodando fuera de su alcance! Se carcajea y avienta el otro contenta por ver de nuevo la misma situación. Se desplaza hacia donde están los vasos, los toma una vez más y los avienta. Una nueva carcajada la acompaña, pero en ese momento voltea buscando la cara de su tía, y al ver que ella sonríe y la anima repite su juego. En una de las ocasiones en que avienta los vasos, uno de ellos rueda debajo de la lavadora y Regina sigue queriendo sacarlo; sin embargo, se pega en la cabeza y llora. Rápidamente su tía la toma entre sus brazos y le dice que ahí no puede estar porque es peligroso. La sienta de nuevo junto a los vasos y Regina continúa jugando. Después de un rato ella se retira a explorar otros espacios.

¿Qué se observa en este juego? En principio, una niña exploradora, activa y con iniciativa propia; de acuerdo con el relato, se puede asegurar que es una niña creativa. Por otro lado, materiales sencillos a su disposición y libertad para explorar. Regina comienza intentado separar los vasos, los golpea contra el piso —una señal de que puede anticipar acciones, seguramente ya ha resuelto algún desafío golpeando objetos contra el suelo—. Esto muestra que sus acciones al explorar no quedan en el aire. Regina apela a su memoria de acción para resolver este problema, pues ella piensa, es tenaz y aun así no lo logra. A su modo pide ayuda y “balbucea como queriendo decir algo”. Su hermana interviene una vez que ha leído ese pedido. Regina recupera su interés en los vasos y, casualmente, descubre otra propiedad de esos objetos relacionada con sus propias acciones: ruedan. Nadie le está mostrando esa acción, las personas que la acompañan parecen estar disponibles, observándola, pero no hacen por ella, le dan libertad para jugar. Así descubre ese rodar que la maravilla, y lo repite una y otra vez. La tía la anima a repetir el juego cuando Regina comparte con ella su alegría, es decir, la tía sigue el gesto espontáneo de Regina, y la estimula a ir por más. Con su intervención, da continuidad en el tiempo al juego de la niña, y le muestra el placer de compartir ese descubrimiento, algo muy valioso para los niños, que siempre están atentos a la satisfacción del adulto por sus logros.

No se sabe con exactitud qué ideas desarrolla Regina cada vez que arrojar el vaso de nuevo, pero sí es lícito suponer que allí está procesando leyes físicas del acto de rodar, relaciones entre los objetos y el espacio, la fuerza de su arrojar —seguramente no es lo mismo si lo hace con vehemencia que con suavidad—,

es decir, que hay un gran número de aprendizajes que están ocurriendo en ese momento en que por casualidad se encontró con los vasos y espontáneamente comenzó a explorarlos.

¿Qué aporta esta escena si se le traslada al ámbito de los CAI o a cualquier situación de encuentro entre los niños y un agente educativo? Se podrían enumerar algunos elementos:

- La acción libre del niño siempre tiende a la creatividad.
- El adulto disponible no es un adulto intrusivo, sino expectante y observador.
- Respetar la libertad del niño no significa despojarse de la intervención. La hermana de Regina interviene en un momento muy adecuado, tanto que su gesto es el que permite que el juego siga creciendo; también su tía, quien permanece en principio como observadora (y qué importante es eso para que Regina pueda “descubrir”), y luego se pliega activamente cuando la niña la requiere para compartir y festejar el juego, incrementándolo también.
- La simpleza y la riqueza de los materiales, algo que resulta paradójico. Los vasos pueden ser tan simples porque están allí, a disposición, pero también pueden ser tan ricos porque tienen determinadas propiedades en contraste con otros materiales. Los vasos ruedan, por lo que pareciera que Regina aún no se había encontrado tan a mano con objetos que ruedan. Las cajas de zapatos no ruedan, con ellas podrían hacer torres, caminos, percutir, guardar cosas en su interior, pero no hacerlas rodar. Esos contrastes entre los materiales permiten a los niños no solo descubrir propiedades de los objetos, sino también ponerlos en relación unos con otros, clasificar, discriminar y construir pensamiento. Este último se vuelve propio, autónomo, si el “hacer” surge del “ser”, como en el caso de Regina.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Es posible planear la situación de juego que vivió Regina?
¿Qué elementos tendrían que tenerse en cuenta?
¿Qué registros son necesarios para fortalecer las oportunidades de juego para Regina?

Por un lado, habría que tener en cuenta la oferta de materiales, y para ello poner atención en qué se puede hacer con esos objetos, buscar que cada material ofrezca muchas variantes de acción o alguna más específica, o que sume acciones a las conocidas; que contraste con otros objetos con que los niños suelen jugar, permitiéndoles ampliar el repertorio de acciones por investigar. Por otro lado, tener en cuenta el interés de los niños por el desplazamiento (la etapa de gateo), entonces elegir los vasos y sumar otros materiales que ruedan para dar cauce a ese interés y a ese impulso de movilizarse en el espacio.

Tratar de que el espacio esté despejado, para que su acción de arrojar vasos no se frustre rápidamente al encontrarse con un obstáculo, y usar la creatividad para sumar más y más objetos que rueden.

Cuando Jerome Bruner describe el *andamiaje* en el desarrollo del lenguaje del niño, señala que el adulto actúa de acuerdo con el lema: “donde antes había un espectador, ahora haya un participante”.¹²⁷ Se puede extender este lema a cualquier actividad que se lleve a cabo con los niños, a cualquier propuesta de juego y a cualquier situación de aprendizaje. El niño es un espectador cuando el agente educativo se convierte en un explicador que solo transmite información, en lugar de crear las condiciones para que el niño explore y descubra, recree, invente. En cambio, el niño es un participante cuando el agente educativo se convierte en un compañero que habilita el descubrimiento, respetuoso de su iniciativa, abierto a las interpretaciones del niño, a sus gestos espontáneos, dispuesto a pensar, crear y ofrecer alternativas que enriquezcan el mundo del niño, permitiéndole a la vez el despliegue de su inteligencia. Así, el juego es el camino por el que los niños llegan a los aprendizajes más genuinos, y a la vez es el método con el que hacen crecer sus inteligencias creadoras.

Se ha hablado ya de la riqueza de los materiales desestructurados (harina, arena, azúcar y tierra). También son materiales la música, los libros, los juguetes convencionales, los juegos del patio, lo presente en las paredes de la sala, los títeres y los lugares de apoyo para los bebés —no es lo mismo que un bebé esté relajado, libre sobre una colchoneta a que permanezca parte del día en una carriola o en un portabebé—, las palabras, los actos de lenguaje disponibles, el cuerpo dispuesto a abrazar, sostener y jugar.

¿QUIÉN ESCRIBE EL GUION DE LA PLANEACIÓN?

La responsabilidad de la planeación corresponde a los agentes educativos, pero los niños hacen sus aportes permanentemente, cuando muestran sus necesidades, sus descubrimientos y sus modos de aprender a pensar. Planear es un “arte” o al menos exige creatividad para inventar los mejores modos de estimular las capacidades de los niños y las mejores estrategias de sostén.

La planeación es un ejercicio intelectual de anticipación, de evaluación, de proyección y de creación. Allí se refieren los saberes que se tienen sobre los niños, las dudas, los proyectos que se están diseñando para ellos; los materiales, propuestas, espacios que se pondrán a su disposición, sus realidades, sus capacidades y sus dificultades, los estímulos con que se elige acompañarlos, además de la relación con los padres y los hechos más significativos de sus historias de vida.

Es necesario que el agente educativo se anticipe mentalmente, pero todas sus anticipaciones estarán abiertas a las transformaciones que hagan los niños en la interacción con los objetos y entre ellos, así como a la dinámica grupal, que en una etapa tan temprana requiere mucha atención de los adultos.

¹²⁷ Bruner, Jerome, *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1993.



La planeación debe partir de saber quiénes son esos niños que hoy acuden a los CAI, en la sala, en la sesión, y qué potencialidades se están poniendo en marcha en ellos, qué situación específica les ha provocado su estado de ánimo de este día, cómo vincularse con ellos o cómo estimular su participación creativa.

LA IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN

La observación, antecedente de la investigación, es un elemento muy importante para pensar un guion, es decir, ese posible itinerario de acciones que se compartirán con los niños.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Qué observo de nuevo en ese juego?, ¿cuánto tiempo dura la atención?, ¿los niños complejizan lo que iniciaron?, ¿hacen algo que yo no habría imaginado?, ¿cómo incorporo más materiales?, ¿de qué tipo?, ¿me involucro en el juego o permanezco como observador?

Estas preguntas de observación implican un agente educativo comprometido, que siempre se siente involucrado con los niños, que entiende que observar es algo activo, imprescindible para comprender a su grupo y acompañarlo más acertadamente.

En algunas oportunidades, los juegos o actividades propuestos no están pensados desde las necesidades y los intereses reales de los niños sino desde los que los adultos presuponen que los niños tienen (a veces con mucho desatino). Por ejemplo, en una planeación se escribió que la necesidad de un grupo de Lactantes I era: “Que los niños aprendan la importancia de los hábitos de higiene”. Es impertinente para un bebé de tres o cuatro meses de edad aprender la importancia de los hábitos de higiene. En todo caso su higiene es muy importante, pero de los procesos de higienización ellos disfrutaban el contacto con el agua, la cercanía del adulto y los juegos cariñosos que se dan a su alrededor. La importancia del hábito llegará más adelante, cuando el niño tenga conciencia de ello y sea capaz de realizar con autonomía ese aprendizaje. Mientras tanto, en relación con la higiene, un buen punto para la planeación sería aprovechar esos momentos de intercambio para favorecer los juegos verbales, pequeños poemas con toques o cosquillas sobre el cuerpo, caricias, canciones y conversación.

PLANEACIONES ABIERTAS Y FLEXIBLES

Cuando se habla de la planeación, generalmente se piensa en buscar un propósito educativo, luego una serie de contenidos por aplicar y, al final, una evaluación de esas situaciones, que muchas veces pierden sentido, pues poco interesaron a los niños y por más que se insista en llevarlas a cabo el aburrimiento, las agresiones entre ellos y la distracción son los estados que prevalecen en la sala. En otras ocasiones se busca ajustar ciertos materiales a las actividades que fueron de interés en algún momento para los bebés y niños pequeños, pero que, en su mayoría, nada tienen que ver con lo que ellos necesitan. Y algo más: la ansiedad se apodera del agente educativo al planear, cuando se está frente a formatos estereotipados que se han utilizado por décadas, y en donde llega el momento en que las ideas se terminan. De esta forma, la planeación, en la mayoría de los casos, se asemeja a una bola de estambre enmarañado que no se sabe cómo desenredar. Aún más, cuando se piensa en qué se puede planear para un bebé o un niño pequeño, la situación se vuelve más complicada, por la falta de conocimientos específicos sobre esos seres que no hablan y a los que nos resulta más complejo descifrar.

Pensar en la planeación para bebés y niños pequeños lleva necesariamente a la situación de desenredar esa madeja de estambre y permitir que la mente se abra a un mundo de situaciones nuevas; esta necesidad lleva a transgredir formatos y romper con algunas creencias. Cuando eso ocurre, muchas posibilidades inexploradas se manifiestan alrededor, entonces se da paso a la posibilidad de *pensar* y de *leer* a unos pequeños que han dejado su hogar por muchas horas y quedarán al cuidado de los agentes educativos.



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

¿Qué significa *pensar al niño*?, ¿en verdad es posible *leerlo*?,
¿mediante qué situaciones puedo hacerlo?

Pensar al niño implica crear una zona de incertidumbre, donde la certeza generalizadora se suspende, porque cada niño es diferente. Cuando se lee a un pequeño, se quiere descifrar lo propio de ese niño, sus sentimientos, sus gustos y sus procesos. También se lee lo que ocurre en el grupo; por ejemplo, si ingresa un niño nuevo a mitad de año, probablemente los demás se pondrán más sensibles y estarán más pendientes de los agentes educativos y más demandantes de exclusividad. Leer lo grupal en ese caso significa registrar ese hecho y atribuirle significado, y en función de ese significado actuar, por ejemplo, conversando sobre el amor que el agente educativo tiene hacia todos, regalando más caricias y abrazos, repartiéndose más en los juegos, garantizando mucha presencia física en el salón. Esas son acciones pedagógicas, pensarlas es planearlas.

Esto permite reconocer que la planeación no entraña únicamente la organización de las propuestas educativas, sino también pensar los vínculos, las maneras de intervención, los ambientes de aprendizaje, los problemas y requerimientos de los pequeños y la disposición del adulto frente a esos desafíos, donde lo más importante es la manera en que los pequeños van participando para desenredar el ovillo; que permita maravillarnos al verlos desplegarse, sin romper la sinfonía que los niños producen, sino, por el contrario, acompañando el ritmo que ellos necesitan. Es decir: se va tejiendo una planeación en la que los niños son los principales actores de su aprendizaje.

LA PLANEACIÓN COMO UN PROBLEMA ABIERTO

¿Qué ocurriría entonces si, en este entramado de posibilidades que brinda la planeación, el agente educativo se atreviera a planear de manera abierta y flexible? Si ya tiene previstos todos los caminos que llevarán a concretar cada actividad, al niño no le quedan espacios por donde incluir su gesto espontáneo, que es la fuente de la creatividad y el aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje que el agente educativo planea deberían ser planteadas como un problema abierto;¹²⁸ es decir, el niño tiene por delante una propuesta de juego con determinados materiales, una pintura, una serie de libros para disfrutar, una música para bailar u oír, una serie de elementos de la naturaleza para investigar, etc. Pensar las intervenciones del niño frente a esas situaciones como problema abierto implica dejar fluir en libertad el destino

¹²⁸ López, María Emilia, *op. cit.*

que le dará al juego o a la propuesta ofrecida. Por lo tanto, nunca se sabrá de antemano hasta dónde lo llevarán esas exploraciones, esos descubrimientos y sus propias invenciones. La duda del niño pequeño, esa cierta incertidumbre cuando no sabe por dónde seguir, ese cambio de interés repentino, no son necesariamente un problema negativo. Muchas veces los agentes educativos, en el mejor intento de “llevar” al niño hacia el conocimiento correcto, clausuran la posibilidad de exploración, de titubeo, coartan ese tiempo en el cual los niños están armando lógicas posibles para sus acciones. El adulto que guía el hacer, en cambio, confía en la inteligencia del niño, no hace por él, organiza lo que excede la capacidad del niño y muestra las acciones humanas que dan significado a la propuesta. Y no solo los educadores pueden hacer esa participación guiada, los padres de los niños, en la mayoría del tiempo, están moviéndose en ese mundo de interjuego por medio de la participación guiada, aun sin saberlo. Cuando cocinan con los niños, cuando asean la casa, cuando viajan en automóvil y muestran qué se hace frente a las consignas del tránsito, cuando utilizan formas afectivas vinculares, como saludos, abrazos, cuando leen, cuando cantan, cuando tejen o cuando hablan. Los adultos muestran el mundo y el funcionamiento de cada cultura, y los niños ponen en juego su propia exploración del medio para apropiárselo.

El problema abierto es un desafío para la inteligencia y la imaginación del niño —ya que no hay una solución única—, y también para el agente educativo. Comenzar a pensar una planeación donde los agentes educativos también deben apelar a su creatividad, porque las situaciones lúdicas, el “qué hacer” cotidiano se concreta con el interés que muestran los niños, no es una tarea sencilla, pero claramente posible.

Un niño creativo necesita, entonces, agentes educativos sensibles y flexibles, capaces de observar lo que él hace, valorar sus procesos e intervenir para estimular cada vez que sea necesario, cuidando que sus intervenciones no bloqueen lo que el niño intenta armar por sí mismo o con otros niños.

ENTRE LO NARRATIVO Y EL FORMATO

Desde este punto de vista, para el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* la planeación no está sujeta a formato alguno, sino que fluye en una narración que considera lo que es importante atender en cada grupo de manera libre, pero a la vez puntual y clara para todos los involucrados, pues en su construcción participan todos los agentes educativos cercanos al grupo de niños, que toman decisiones colectivas y las desarrollan en un trabajo conjunto.

El carácter narrativo permite que los agentes educativos sean más detallistas con la información sobre cada niño; ya no es necesario encasillar resultados o logros, sino que la escritura tiende a describir situaciones, comentar sentimientos, plantear hipótesis sobre lo que está ocurriendo en el grupo, transmitir información, contar anécdotas bonitas de los niños; hablar de sus procesos, de las relaciones con los padres; escribir proyectos de largo plazo, ideas, deseos, etc. Estos registros anecdóticos son importantes en las sesiones de consejo técnico, en las tutorías a los agentes educativos, en las sesiones de orientación a los padres y en las conversaciones diarias del filtro.



LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Un ambiente de aprendizaje es fundamentalmente un ambiente enriquecido, es decir, aquel que ha sido pensado por el agente educativo, donde se intenta cuidar tanto el sostenimiento afectivo como las oportunidades de juego y aprendizaje más interesantes para los niños. Los ambientes de aprendizaje son facilitadores de la autonomía del niño, del desarrollo de sus capacidades, de su creatividad, de su seguridad afectiva, de su inteligencia social y de su capacidad para pensar.

Un ambiente de aprendizaje en Educación Inicial es todo lo que rodea una determinada experiencia; es la prolongación del ambiente que los niños crean durante el juego y que ha sido planeado por el agente educativo. Es un espacio donde se desarrollan relaciones vinculares estables y seguras entre los niños y los agentes educativos, donde se respetan sus derechos; un lugar en el que los materiales y su organización permiten a los niños pequeños crear, experimentar, comunicarse y actuar, en el que hay tiempo para conocer a los infantes y donde las actividades son retadoras, innovadoras e impulsan la libre expresión. En este sentido, el ambiente de aprendizaje es más abarcativo que un ambiente físico o un escenario.

¿QUÉ CONDICIONES SE REQUIEREN PARA UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE?

Pongamos un ejemplo: en una sala de maternal I, la puerta de acceso, los corredores anexos y las áreas circundantes están decoradas con personajes de los dibujos animados de moda. Dentro de la sala, las paredes muestran figuras geométricas, abecedarios con letras mayúsculas y minúsculas y una imagen alusiva a cada letra, la serie numérica del 1 al 9 y letreros diversos para indicar el nombre de los materiales (papel, cuentos, pinceles, crayolas, etc.) o donde se colocan las mochilas y chamarras. Al preguntarle a la agente educativa sobre el uso de esos insumos, la respuesta es: “Porque hay que tener ambientado (la sala y los espacios) y para que los niños aprendan”. A partir de este ejemplo, ¿se puede decir que estos decorados, estas letras, números y letreros constituyen,

por sí solos, un ambiente de aprendizaje? ¿Es adecuado este estímulo para estos niños? ¿Cuánto tiempo puede estar sin cambios un ambiente?

Más allá de la noción estereotipada de que a mayor cantidad de estímulos, mejor es el ambiente de aprendizaje en el aula y, por ende, se aprende más, es necesario precisar las condiciones requeridas para que exista un ambiente de aprendizaje desde la visión del *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*:

- Debe contar, ante todo, con un agente educativo que acompañe, actúe, comunique y escuche; que esté disponible, que garantice que se atiendan las necesidades y los intereses de los niños, que los ayude a desarrollar sus ideas, que permita su libre expresión y que los anime a participar; que sea guía, mediador y apoyo.
- Un espacio físico en el que la presencia de cada objeto tenga sentido, en el que se evita la saturación y en el que haya espacios en blanco.
- Un entorno físico que incluya la sala y las distintas áreas de los CAI, para que las experiencias de aprendizaje con los niños no queden circunscritas a un único espacio. En este sentido, habrá experiencias para las que será necesario trasladarse al patio, al área de juegos o jardines en el caso de que los niños cultiven y cuiden plantas, o al baño si vamos a jugar a bañar a los bebés.
- Relaciones e interacciones cuidadosas e interesadas que se llegarán a establecer entre los agentes educativos y los niños y con otros adultos.
- Experiencias variadas, de distinto tipo, que los niños podrán disfrutar de acuerdo con sus necesidades, intereses y edades.
- Tiempo destinado para el desarrollo de las actividades; para que cada niño, a su ritmo, desarrolle sus potencialidades; tiempo para que los agentes educativos observen y dialoguen con los niños. En este sentido, es necesario recordar que la armonía y dinámica de trabajo que se establezca en la sala, en cuanto al uso del tiempo, se dará desde las necesidades y los intereses de los niños y no desde una estructura externa que se haya construido en la institución, ya que, al establecer, por ejemplo, horarios inamovibles y homogeneizados para la hidratación, la siesta, el momento de lectura o la actividad pedagógica, se olvida que el niño va construyendo un ritmo con base en lo significativas que las actividades diarias son para él, y que ese orden propio le permite entender el mundo que lo rodea, ya que un niño pequeño necesita organizaciones temporales y espaciales que le permitan confiar en cierta predictibilidad del mundo.
- Materiales desestructurados, aquellos que, por sus formas simples, inspiran el juego del niño, en el que él decide qué representa ese objeto. Materiales variados que incluyan elementos de la naturaleza, madera, arcilla, cuerdas, cajas, palos, telas, etc. Materiales que los niños pueden tomar cuando ellos lo decidan y a los que los agentes educativos permiten el libre acceso.
- Materiales de la cultura: libros, canciones, pinturas, instrumentos musicales, obras plásticas, títeres, elementos para montar obras de

teatro, disfraces, objetos de uso convencional cotidiano, etcétera.

- Oportunidades para que los agentes modifiquen las planeaciones con base en el actuar del niño y, de esta manera, tener la posibilidad de enriquecerlas sobre observaciones reales.
- Oportunidades para que los niños sean creativos y no simples ejecutores, para expresar sus preferencias y opiniones, para sentirse apreciados y valorados.
- Libertad para que los niños encuentren nuevos caminos en el uso de los materiales, para que descubran cómo funcionan las cosas, para explorar e indagar y obtener respuestas a sus hipótesis.

DIVERSOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Como se ha mencionado con anterioridad, un ambiente de aprendizaje no implica hablar solamente del espacio físico, los materiales o los recursos, que son importantes, sino también de la presencia y el acompañamiento de los agentes educativos y las relaciones que estos establezcan con los niños.

¿QUÉ TIPO DE AMBIENTES SE PUEDEN CREAR EN LOS CAI?

Por ejemplo, si se habla de la lectura o del lenguaje, hacen el ambiente los buenos libros, los juegos con la poesía, la oportunidad de diálogo que establece y garantiza el agente educativo, la disponibilidad para acompañar las situaciones de lectura, haciendo propuestas, permitiendo las posibles lecturas de los niños, estimulando el juego; la disponibilidad del agente educativo para continuar el balbuceo de un bebé, para cantarle, para jugar con sus sonidos incipientes; la voz y la mirada, si están cargadas de ternura; cojines, tapetes, sillas, títeres, la biblioteca de la sala o de la escuela son elementos para crear un ambiente de lectura, pero también los son los otros adultos que pueden venir a leer y a cantar a los niños: los padres u otros agentes educativos del centro.

Si se habla de música, el ambiente lo constituyen las canciones que se eligen, la posibilidad de contar con objetos sonoros y las intervenciones del agente educativo y las que les permite a los niños en relación con ellos. Desarrollar una escucha atenta de los sonidos del ambiente y salir a escuchar los pájaros. “Escuchar” música sin cantarla mientras tanto, como un modo de enriquecer la capacidad de registro auditivo y de goce estético. La música suave que llega a la hora de dormir, las canciones de cuna que se cantan a los bebés, la creación de canciones con los niños más grandes.

En el caso de la plástica y el dibujo, el ambiente enriquecido está formado por los materiales que se ofrecen a los niños, por las obras de artistas que están a su disposición, por la libertad que les permite expresarse en sus propias exploraciones y creaciones, por el pensamiento que se pone en planear cómo hacer más rica una técnica plástica en el caso de los más grandes, por los libros con buenas ilustraciones que se eligen (la primera pinacoteca de los niños), por la importancia y el reconocimiento que se les da a sus producciones, por las oportunidades de observar la naturaleza, por la estética de los juguetes y objetos que ponemos a su disposición.



Desde el punto de vista corporal, un ambiente enriquecido ofrecerá nuevos elementos que impliquen desafíos; libertad para investigar el espacio, tiempo para correr, brincar, deambular en el espacio exterior; juegos de patio retadores y seguros, confianza en el desarrollo motor autónomo de los bebés y entonces no será el agente educativo quien lo ejercite moviendo sus piernitas, sino que se les dejará explorarlo por ellos mismos, en función de sus posibilidades. En este ambiente debe haber juegos sobre las rodillas y rimas digitales, canciones para identificar el cuerpo y espejos. Estar a la escucha para darle la palabra al niño, retomar sus ideas y socializarlas, ayudarlos a desarrollarlas, proponerles actividades con significado para ellos, que despierten su curiosidad, que estén cercanas a los temas que hacen sus mundos.

Cuando un agente educativo está disponible para los bebés, sin miedo de cargarlos para que no se acostumbren a los brazos, cuando está listo para jugar, divertirse, cuando puede hacerlos dormir con calma, darles de comer a su tiempo; cuando se vuelve capaz de leer las necesidades del niño y actuar en consecuencia, está generando un ambiente afectivo enriquecido. Cuando entiende las limitaciones de los niños pequeños y los acompaña pidiéndoles aquello que están en condiciones de hacer, pero sin exigirles autorregulaciones o tiempos de espera que los exceden; cuando ayuda a los niños de 2 y 3 años de edad a resolver conflictos entre ellos, mediando en lugar de reprenderlos; cuando respeta el tiempo del control de esfínteres de cada uno, sin exigirles una precocidad dañina para su desarrollo físico y psíquico, cuando es tolerante con los altibajos propios de dichos procesos. Cuando intenta comprender más que juzgar, cuando se vuelve capaz de preguntarse cada vez qué necesitan los niños en su singularidad, es decir, cuando deja de funcionar mecánicamente, cuando reconoce el valor de la estabilidad en las presencias, lo importante que es para el niño pequeño que los mismos adultos den continuidad a la experiencia vincular, y entonces cuida sus inasistencias, y trata de tener una presencia constante, predecible, o no se va de la sala sin avisarles a los niños, cuidando que quien

quede a cargo sea significativo para el grupo, en todas esas circunstancias está creando un ambiente afectivo, de aprendizaje y enriquecido.

Es muy ilustrativo este ejemplo de cómo se puede extender una planeación y un ambiente de aprendizaje en el tiempo: en el grupo de maternal II se diseñó un proyecto de artes plásticas que surgió a raíz del interés inicial de los niños por jugar con las pinturas y las mezclas que con ellas podían hacer, así como por su deseo de que las agentes educativas pegaran en las paredes los dibujos y pinturas que ellos habían elaborado. El propósito que se plantearon las agentes educativas fue fomentar la expresión creativa de los niños y el disfrute de las obras plásticas. El ambiente que diseñaron consideró lo siguiente:

- La presencia de un artista plástico (caballete, óleos y pinceles incluidos), para que platicara y mostrara a los niños su trabajo.
- Obras del mismo artista, puestas a disposición de los niños para que las observaran, conversaran acerca de ellas e hicieran sus descubrimientos.
- Reproducciones de pinturas de artistas reconocidos, colocadas en espacios dentro y fuera de la sala y a la altura de los niños, para que pudieran acceder a ellas en el momento que lo desearan.
- Las obras producidas por los propios niños y un mural grupal para ambientar la sala.
- Acondicionamiento de un área dentro de los CAI para que los niños pequeños pudieran experimentar con las pinturas de manera libre, ya que se pensó en un espacio más amplio que la sala que ocupan los menores.
- Materiales a disposición de los niños, tales como hojas de papel bond, pinceles y brochas, tapetes, periódico, pinturas y música suave para acompañar la actividad.
- Las experiencias propuestas giraron en torno a la experimentación con pinturas comerciales y elaboradas con distintos ingredientes, la plástica sobre algún pintor, pintar, lectura de poesía y rimas sobre los colores, elaboración de un mural con las producciones de todos los niños.
- La participación de los agentes educativos para orientar, estar disponibles para responder a los cuestionamientos de los niños, para valorarlos y reconocer su esfuerzo, para permitir que los niños eligieran los materiales con los cuales deseaban trabajar, cuidar la seguridad en el manejo de los insumos, para ayudar a los niños a mantener limpias las áreas al término de las actividades, etcétera.

MUCHO MÁS QUE UNA METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los ambientes de aprendizaje son mucho más que una metodología de trabajo, son una experiencia de sostenimiento de procesos y vínculos humanos. Los materiales y los espacios son importantes, pero no son tan indispensables como las presencias y el acompañamiento pedagógico que el agente educativo provee y genera.

Pensar que la atención pedagógica a los niños no se limita a un horario determinado, sino que todas las acciones y tiempos compartidos están cargados de intencionalidad por parte del agente educativo; que no solo se juega en el recreo; que los ambientes de aprendizaje son dispositivos de acompañamiento a la subjetividad del niño y del grupo; que lo que ocurra en la sala siempre puede ser revisado y enriquecido; entonces, y solo entonces, toma sentido la planeación en el nivel inicial.

Pensar que cualquier espacio puede convertirse en una aventura para los niños, que los objetos desestructurados adquieren mayor valía que los comerciales y patentados, pero sobre todo que la disposición del adulto a acompañar a los niños puede ser vital para el logro de grandes aprendizajes constituye un desafío a las prácticas de siempre, especialmente a la mirada escolarizada de un nivel que a pesar de ser considerado educativo, presenta características particulares y diferentes incluso al preescolar. Comprender los fundamentos pedagógicos de este programa, así como la intencionalidad de la planeación aquí planteada permitirá que los ambientes de aprendizaje logren aterrizar en una práctica diferente, desde su concepción hasta la aplicación final al interactuar con bebés y niños pequeños. Así, los ambientes de aprendizaje no son las áreas de trabajo, los escenarios o los rincones que han cambiado de nombre. El cambio no solo es de nombre o de forma, es de fondo.

ETAPAS DE LA PLANEACIÓN

La tarea de planear implica una serie de pasos o etapas. ¿Por dónde empezar? La escritura resulta fundamental. Lo más importante no es cómo se escribe, sino ese tiempo de detenimiento en el que se plasma por escrito lo que se piensa, lo que se siente, lo que observamos y lo que se desea o se propone. La escritura permite compartir esos procesos de pensamiento con otros, y hace más accesible la idea misma de planeación compartida. Escribir permite atesorar en el tiempo información que no siempre se puede retener en lo cotidiano.

Muchas veces, pensar una planeación narrativa da temor tanto como al escritor la página en blanco, pero se puede comenzar por pequeños registros al principio, simples recuentos de lo observado, que poco a poco irán creciendo en profundidad y extensión si hay disponibilidad para trabajar sobre la propia escritura.

Se presenta aquí un esquema básico, que funciona como orientador de la escritura narrativa, a la que cada agente educativo dará su sello personal.

- **LA OBSERVACIÓN.** Tanto si se trata de los primeros encuentros con los niños a cargo como si se está refiriendo a una propuesta nueva dentro del grupo con el que se ha venido trabajando, la observación es fundamental para contar con los datos básicos acerca del juego de estos niños, sus posibilidades, sus necesidades, sus características de personalidad, los efectos que han tenido las propuestas anteriores, sus inquietudes y curiosidades y sus procesos de pensamiento. Observar se relaciona directamente con evaluar, porque a partir de lo observado se diseñarán las nuevas propuestas, “evaluando” lo

hecho. Al observar lo que ocurre con los niños se arma el nuevo rompecabezas de propuestas.

- **DISEÑO / PROPUESTA / ORGANIZACIÓN / SELECCIÓN DE MATERIALES.** Esta etapa es la que exige más creatividad: ¿cómo darle materialidad a lo que se observa como necesidades de los niños? ¿Cómo hacer atractiva una actividad plástica, que incorpore nuevas herramientas y a la vez garantice la libre expresión de los niños? ¿Cómo no repetirse en la planeación de años anteriores y ser más creativos? ¿Cómo crear una secuencia que funcione como guía y no como imposición?, ¿cuento con los materiales más adecuados para esta propuesta o debería inventarlos? O al revés: ¿qué podría hacer con los niños aprovechando estos materiales tan bonitos que ya tenemos aquí? Resultan muy importantes estas preguntas organizadoras y desestructurantes respecto a otros modos de planear, por ejemplo, con formatos.
- **DESARROLLO O PUESTA EN PRÁCTICA.** La suficiente organización previa garantiza, por ejemplo, que los materiales estén a la mano en el momento preciso y el agente educativo pueda tener la mente libre para observar, percibir y registrar lo que va ocurriendo con los niños; también para jugar e implicarse corporalmente cuando es necesario. El desarrollo de una planeación puede durar días, semanas o meses. Esto implica una revisión constante y un rediseño de la propuesta, en función de lo que vamos evaluando como efectos. Nuevamente vemos aquí de qué se trata una planeación flexible y activa que está viva.
- **EVALUACIÓN.** Toda planeación requiere necesariamente la evaluación y, en el caso de Educación Inicial, esta empieza por identificar los efectos de la intervención del agente educativo, es decir, ese grupo de ocho niños de dos a diez meses de nacidos, o el grupo de quince niños de dos años de edad, o los padres de familia de niños pequeños de una comunidad de la Sierra Madre Occidental, cómo vivieron la experiencia compartida con los agentes educativos. La evaluación debe permitir responder preguntas como: ¿cuáles son sus contextos y sus costumbres?, ¿cuáles son sus intereses y potencialidades?, ¿cómo es su proceso de integración al grupo?, ¿cómo se han vinculado los niños con sus agentes educativos y entre sí?, ¿se divertieron, fue placentera la propuesta? Pensando en cada niño en particular: ¿cómo participa en la actividad?, ¿imita a otros o construye su propio juego?, ¿cuáles son sus comentarios?, ¿qué le gusta de la canción?, ¿qué libro es su preferido?, ¿juega solito?, ¿cómo resuelve un problema que se presentó? Por ejemplo, en una situación en que debe construir una torre y le falta material para concluirla, ¿cómo negocia con los otros niños para obtener más material? Es decir, en la observación es necesario estar en atenta escucha al actuar de los niños para identificar los procesos que ellos están desarrollando y, sobre todo, tener claridad en cómo acompañarlos sin bloquear o interrumpir ese proceso creador.

- **SE EVALUARÁN PROCESOS, NO RESULTADOS.** Esto quiere decir que los niños no serán rotulados en función de si alcanzaron los objetivos del agente educativo, sino que la evaluación referirá cómo fue ese proceso, cuáles fueron sus riquezas, si algo lo sorprendió, si hubo dificultades, si los materiales y tiempos fueron adecuados, qué se quedó pensando el agente educativo acerca de ese niño y su desempeño, etcétera. Este proceso es tan importante e intenso como el diseño mismo. Está ligado a la implicación del educador en el trabajo frente al grupo o, en el caso del equipo directivo, al trabajo institucional.

La planeación necesita microevaluaciones constantes, no solo como resultado del proceso final. Las microevaluaciones permiten ajustar y dar lugar a la creatividad de los niños, a los imprevistos, a las nuevas necesidades, y destripar los enredos propios del ovillo que rueda.

A su vez, la evaluación —aparentemente última etapa— funciona como punto de partida de la siguiente planeación. Observar y evaluar se encuentran siempre. En este sentido, la planeación es un proceso circular: se observa, se proyecta o diseña, se ejecuta, se evalúa y se vuelve a diseñar, ejecutar, observar, evaluar, diseñar, ejecutar, observar y evaluar.

LA IMPORTANCIA DE LA AUTOEVALUACIÓN

Asimismo, la intervención pedagógica del agente educativo debe estar sujeta a una autoevaluación, que le permita valorar si su desempeño fue el adecuado. Algunas pautas para autoevaluarse pueden ser las siguientes:

- Si ha habido una atenta escucha que dé a los niños la certeza de tener a alguien dispuesto, psíquica y físicamente, a sus necesidades.
- Si se ha mostrado como un compañero más de sus juegos, que no interrumpe pero da apoyo cuando es necesario.
- Si ha tenido una mirada atenta permanente y confiable, con calidez y ternura que no reprime, sino que impulsa.
- Si ha mostrado empatía e interés por las acciones y solicitudes de los niños.
- Si el ambiente de aprendizaje atendió los requerimientos de los niños o solo respondió a ideas de los agentes educativos.
- Si aprendió “algo nuevo” en esta experiencia.
- Si hay temas que surgieron con los niños para los que no tiene suficientes conocimientos.
- Si hubo suficiente desarrollo de situaciones retadoras que impulsaron la creatividad de los niños.
- Si fueron buenas y pertinentes las lecturas de lo observado.
- Si está conforme con la escritura narrativa que ha logrado.

La evaluación de la intervención por parte del agente educativo debe trascender de lo obvio a lo profundo, hacia un camino de autoconocimiento que le permita trabajar sobre las zonas menos exploradas, sobre lo que descubre

como necesidad. Dominar este proceso de autoevaluación y autoconocimiento le permitirá trascender hacia la evaluación del colectivo, sobre todo para proponer formas que permitan mejorar la intervención educativa.

Ser educador de bebés y niños pequeños es una de las tareas más complejas en el sistema educativo, por la fragilidad de los destinatarios, porque muchos de ellos aún no hablan y eso dificulta la interpretación de lo que necesitan, porque exige de quien la lleva a cabo una entrega física y mental mucho mayor que la educación de niños más grandes. Pero a la vez, la tarea del agente educativo en la Educación Inicial desborda ternura y se convierte en un complemento vital de la tarea de crianza, con una función social y educativa de gran envergadura.





VI. SER AGENTE EDUCATIVO

Agente educativo:

Cuando pienso en ti, o más bien en “nosotros” como agentes educativos recuerdo una frase que mencionó Stuart Shanker, dirigiéndose a un auditorio de educadoras en primera infancia: “Tu trabajo es muy importante, tú puedes salvar vidas”.

Tu mirada hacia cada uno de los bebés y niños pequeños, tu respuesta a sus necesidades, tu presencia, tu licencia para que descubran, inventen y jueguen serán elementos que se entretajan en su cerebro y en su corazón. Cuando contribuyes a un ambiente alegre y de buen humor, estás colaborando en las conexiones en una zona específica del cerebro que resultará en niños más alegres y optimistas. Cuando miras, abrazas, atiendes, alimentas desde el corazón, estás ayudando a su sistema emocional y cerebral, que funcionará toda la vida. Es la mejor manera de convertirte en defensor de los derechos de los niños pequeños al juego y al aprendizaje.

Todo lo que las neurociencias han descubierto, le da validez a la frase de Shanker. El cerebro del bebé y el niño pequeño es social. Es decir, no podría encenderse, funcionar y aprender, si no es por tu presencia cálida y responsiva a sus necesidades, en unión con sus papás y todos los adultos que rodeamos a los bebés y niños pequeños. Tu trabajo es de enorme trascendencia: Puedes hacer la diferencia en su calidad de vida en el hoy y en el mañana.

Sabes que “nadie puede dar lo que no tiene”. Esto nos exige varias tareas:

- Recuperar a nuestra niña o niño interior. Dejar atrás al adulto serio y directivo. ¡Hacernos niños de nuevo es indispensable!
- Descubrir la fascinación del aprendizaje y la exploración con todos los sentidos.
- Hacer contacto con nuestras emociones, para reconocer y expresar las de los bebés.
- Regular nuestro propio estrés, haciéndonos cargo de nosotros mismos, cuidándonos para realmente contener y cuidar con calidad a los bebés y niños pequeños.

A través de tus ojos, el bebé o el niño pequeño mira el mundo.

Tú también mira el mundo a través de los suyos. Intenta mirar lo que mira, intenta imaginar lo que imagina y lo que descubre.

Mira a todos y a todas, mírate a ti y agradece el lugar que tienes en el universo educativo.

Todos los días siente el orgullo de tu trabajo. ¡Es de enorme trascendencia!

Ana Serrano Fernández
Especialista en primera infancia
Directora y fundadora del Proyecto de Desarrollo y Estimulación Integral (DEI)

El Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo, además de poner en el centro los aprendizajes y la felicidad de los bebés y los niños pequeños, mediante directrices pedagógicas y diversos modos de acompañamiento que mejoren los servicios que se ofrecen en el país, impulsa una cultura de atención a la primera infancia que considera el ejercicio de sus derechos, la atención a la diversidad, el respeto a los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y sus iniciativas. Para ello se requieren agentes educativos competentes y comprometidos con el trabajo hacia los niños y sus familias.

En este apartado se plantean una serie de reflexiones que permitirán contrastar, evaluar y transformar la práctica educativa a la luz de las bases teóricas, de los fundamentos y las acciones pedagógicas propuestas.

1. ¿QUIÉN ES EL AGENTE EDUCATIVO?

Los agentes educativos son todas las personas que trabajan en Educación Inicial, independientemente de la institución, modalidad, función que desempeñan, nivel de escolaridad, región del país o características de la población. Son quienes acompañan el desarrollo y el aprendizaje de los niños de 0 a 3 años de edad en los diversos servicios. Contribuyen de manera intencional, organizada y sistemática en el proceso de sostenimiento físico y afectivo que necesitan los niños pequeños para desarrollarse plenamente.

El agente educativo debe reconocerse como un sujeto sensible a las necesidades de los niños, con capacidad de observación y atención, que escucha y otorga sentido a gestos, balbuceos, llantos, juegos, movimientos y acciones de los niños, sabe proponer ambientes diversos y puede modificarlos al tener en cuenta la participación y las iniciativas de los niños.

La labor del agente educativo no se limita al círculo inmediato de interacciones con los niños; con su disposición de acompañamiento y escucha, también establece relaciones con las madres y los padres de familia al compartir las experiencias de crianza. En el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se considera a las madres y los padres de familia como agentes educativos que, en sintonía con los CAI, establecen una crianza compartida.

El trabajo de los agentes educativos cuando interactúan con las familias, los bebés y los niños pequeños es de suma importancia para la sociedad, ya que además de ofrecerles provisión, protección y cuidado, así como aprendizaje y seguridad afectiva, con su ejemplo promueven una cultura de atención, cuidado y búsqueda de bienestar para la primera infancia.

Todos los integrantes de un plantel, ya sea en un CAI o en el trabajo en comunidades, son agentes educativos, es decir, ya sea la directora o el director que planea y coordina el funcionamiento del servicio, las educadoras, las puericultoras y asistentes educativas que trabajan directamente con los niños, así como el doctor y la enfermera que están para recibirlos o para atenderlos en caso de algún malestar o enfermedad, los psicólogos, el personal que integra

el equipo técnico y de apoyo que recibe cada día a los niños; las personas que trabajan en la cocina y les dan de comer, los intendentes y vigilantes que cuidan y resguardan su derecho a estar seguros y protegidos en un ambiente de limpieza e higiene, todos ellos son eslabones muy importantes que, relacionados unos con otros, logran la capacidad necesaria para contener, acompañar, comprender y fortalecer la tarea de crianza de las familias, junto a los aprendizajes de los niños.



2. ¿DÓNDE SE DESEMPEÑAN LOS AGENTES EDUCATIVOS?

La Educación Inicial es un servicio que proporciona atención educativa a niños de 0 a 3 años de edad por medio de diversas instancias del ámbito federal, estatal y municipal, de carácter público, privado o perteneciente a organismos de la sociedad civil. Existe una gran diversidad de alternativas, que comparten como finalidad brindar educación, cuidado y protección a los niños, pero responden a estructuras operativas específicas, con reglamentos propios y designaciones distintas. Estas diferencias enriquecen las posibilidades del servicio ya que, con independencia de las denominaciones de la función, las zonas geográficas, la institución y el tipo de sostenimiento o las características de la población que atiende, el agente educativo es el elemento clave del éxito de la Educación Inicial.

3. NUEVAS CONCEPCIONES Y RETOS

Tomando en consideración las bases teóricas que sustenta el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*, se hace necesario reflexionar acerca de cuáles son las concepciones de la educación de la primera infancia que las personas traen cuando llegan para incorporarse a los servicios de Educación Inicial, y qué deben modificar para responder a las necesidades de los niños, a sus intereses y a la crianza compartida en la vida actual.

Asimismo, implica que los agentes educativos conozcan y lleven a la práctica los avances en múltiples campos de la investigación que contribuyen a modificar la manera en que se interpreta el desarrollo en la primera infancia. Estas nuevas concepciones enriquecen el apoyo que se brinda a las madres y los padres trabajadores respecto al cuidado de sus hijos. No se trata de satisfacer las necesidades básicas de alimentación, higiene y cuidado del bebé mientras la madre cumple su jornada laboral, sino de implementar un proyecto de trabajo que ofrezca riqueza tanto a las madres y los padres como a los niños. Un proyecto que involucre el crecimiento de la tarea de maternaje y paternaje y que, a la vez, amplíe la experiencia cultural de los bebés y niños pequeños.

Se torna necesario repensar de manera colectiva cuál es el concepto de niño que prevalece, el concepto de familia, de Educación Inicial; cuáles son los referentes en torno a los derechos, las necesidades y los intereses de los niños de cero a 3 años de edad desde su individualidad y contextualizando su realidad sociocultural; cuál es la intervención y la mirada que se espera del agente educativo; cómo concebir el aprendizaje desde el reconocimiento del niño como aprendiz competente y con una gran necesidad de jugar, crear y explorar en libertad.

4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

AGENTE EDUCATIVO: GARANTE DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

Desde la perspectiva centrada en el enfoque de derechos, la intervención del agente educativo, independientemente de la modalidad de atención o contexto en el que se desarrolla, es capaz de cuestionar y transformar la manera en que ha sido concebida la atención proporcionada a los niños, considerando la perspectiva de la protección y provisión basada principalmente en aspectos asistenciales.

La mayoría de las personas que trabajan con niños pequeños efectúan diferentes actividades destinadas a protegerlos, buscando su seguridad y salud, sin embargo, no todas las actividades de protección consideran el interés superior de los niños. Estas acciones no siempre guardan un equilibrio entre sí y vulnerando –las más de las veces sin intención– el bienestar infantil. En ocasiones, las actividades de cuidado pueden proveer aseo y alimentación, pero no protegen al bebé de la indiferencia emocional; esto ocurre cuando los adultos

no interactúan con los niños, solo satisfacen las necesidades básicas, sin establecer contacto afectivo con la mirada, el sostenimiento corporal, la sonrisa o el lenguaje. De igual manera, se procura un cuidado de la seguridad física que muchas veces resulta excesivo y limita la participación de los niños en las actividades propias del día, es decir, por mantenerlos limpios o evitar riesgos se les impide desplazarse por el piso, salir de las salas, explorar objetos, mojarse, ensuciarse, etc. Todo esto afecta su participación activa, su derecho a ser escuchados, a ser tomados en cuenta y a vivir lo que necesitan como parte de su desarrollo y aprendizaje.

Ser garante de derechos en los servicios de Educación Inicial se observa como la capacidad manifiesta del agente educativo para lograr desarrollar acciones de provisión, protección y participación por medio de ambientes emocionalmente enriquecidos, que permitan impulsar progresivamente la autonomía de los bebés y niños pequeños. Para lograrlo, es imprescindible que el agente educativo se proponga planear, organizar y construir los ambientes necesarios, siguiendo los lineamientos y acciones pedagógicas propuestos en este documento. Desde esta perspectiva, ser garante de los derechos implica ir más allá del discurso, reflexionar de manera permanente e integral, junto a los otros miembros de los equipos de trabajo, en forma colegiada.

Ser garante de los derechos de los niños entraña también recibir y educar en y para la diversidad, aceptar que todos los niños tienen tanto un potencial diferente por desarrollar como el derecho a desenvolverse en un ambiente donde se establezcan condiciones favorables y equitativas para el aprendizaje y la convivencia armónica. Es decir, darle a cada quien lo que necesita; tener en cuenta las diversas formas de ser, comunicarse, pensar, actuar, aprender; cuidar, respetar y hacer valer la dignidad de todos y cada uno de ellos; evitar y combatir cualquier tipo de discriminación mediante un trato gentil e inclusivo.

AGENTE EDUCATIVO: MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO Y DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS

En la actualidad, la Educación Inicial reconoce la importancia de ofrecer a los niños un trabajo pedagógico integral, que apueste por el desarrollo de sus capacidades, aproveche su máximo potencial de aprendizaje y favorezca la construcción de vínculos afectivos seguros. Por ello, se reconoce que el aprendizaje no se sujeta de manera rígida a etapas de desarrollo determinadas por la edad cronológica o el grado de madurez psicomotriz. El desarrollo del potencial del niño ocurre todo el tiempo y está íntimamente vinculado con los procesos de vínculo y apego primarios con la madre, el padre o los cuidadores secundarios, así como con las experiencias de juego.

Para crecer, además de un ambiente propicio para la exploración, los niños necesitan la guía del agente educativo, que con su acompañamiento emocional favorece el hecho de aprender a aprender, los estimula para descubrir en compañía, estando atento, observando y dispuesto a intervenir activamente cuando el juego del niño parece decaer o cuando se presentan inconvenientes y desafíos.



Cuando el *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* define al agente educativo como *mediador del conocimiento*, describe a un sujeto capaz de brindar una atención que enlaza constantemente dos dimensiones:

- El aprendizaje mediante la exploración de los objetos, bienes culturales y las situaciones que integran su mundo, así como el sostenimiento emocional brindado por un adulto dispuesto a ser mediador de pensamientos y afectos. Desde esta perspectiva, un agente educativo debe, en principio, creer en los niños, hacerles sentir su presencia, acompañarlos durante la actividad diaria, enriqueciendo sus acciones y motivándolos a avanzar en sus procesos.

Gallego¹²⁹ aporta algunas características del agente educativo que enriquecen su función como mediador del conocimiento:

- Es un comunicador que ayuda a los niños a estar en contacto con el mundo, con todas sus posibilidades y lenguajes, y a contemplarlo desde puntos de vista nuevos.
- Hace posible los intereses y las curiosidades infantiles —y es partícipe de ellos— en un ambiente de autonomía y libertad.
- Sabe escuchar y está abierto a lo imprevisto y a las circunstancias que se van presentando.

Otra tarea del agente educativo es garantizar, en la planeación de actividades diarias, los tiempos y espacios dedicados al juego, la comunicación,

¹²⁹ Gallego, José Luis, *Educación infantil*, Málaga, Aljibe, 1998.

la investigación, la lectura y la creación, considerando que, cuando los niños participan, exploran y aprenden, requieren un amplio margen para la espontaneidad, ya que sus descubrimientos están matizados por el ensayo y el error, la imaginación, la improvisación y la reiteración de acciones, entre otros procesos. Estas formas de participación infantil demandan al agente educativo fortalecer en sí mismo nuevas maneras de aproximación a lo que conoce, así como una actitud de búsqueda, apertura y disposición para investigar y conocer más sobre la primera infancia.

AGENTE EDUCATIVO: SOSTÉN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS

Concebir a los niños de 0 a 3 años de edad como sujetos de aprendizaje, pero también como sujetos de vínculo, es otro de los elementos que invita a revalorar la forma en que se piensa la tarea del agente educativo. Ser sostén emocional de los niños, a manera de “puente” entre la construcción de su personalidad, el descubrimiento del mundo y las necesidades básicas permanentes es un proceso complejo que va más allá de una eventual atención afectiva, del uso de expresiones de cariño o el uso de frases simples. Pensarse como enlace entre la necesidad del bebé y el desarrollo de sus capacidades demanda al agente educativo prepararse para comprender muchas cosas del desarrollo psicológico infantil: que su mirada y su voz comunican seguridad, que el juego les presenta a los niños el mundo, que sentarse en el piso, abrazar y acunar son acciones muy importantes. En otras palabras, ser un puente implica interactuar con ternura, brindar la disposición para entender lo que el bebé o el niño pequeño busca, necesita, expresa y comunica.

Del llanto a la conversación, el bebé tiene un complejo camino por recorrer y para eso necesita el acompañamiento de las personas a su alrededor, quienes son fuente de contacto con los significados propios de la cultura. Así, ser agente educativo involucra responder a las necesidades de los niños y a las condiciones sociales que influyen en su desarrollo, por ello es imprescindible que se fomente una relación de comunicación y contacto emocional cotidiano, ya que las carencias en este aspecto durante los primeros años de vida comprometen las capacidades cognitivas y afectivas futuras. Los bebés y niños pequeños necesitan ser partícipes de actos de comunicación con adultos, en los cuales el balbuceo, la risa, los gestos y el tacto forman parte de un intercambio de significados.

Los programas, los materiales y las herramientas educativas, muy importantes en la construcción de ambientes para el aprendizaje, no tienen tanta influencia en la educación de los niños como las interacciones humanas. Por ello, la presencia afectiva del agente educativo, además de la familia, como elementos de contacto vincular primario, es imprescindible para el desarrollo sano de los niños.

La calidez que el agente educativo establece con cada niño a su cargo produce un moldeamiento mutuo. Los niños dan forma a la persona que los cuida, mientras que el agente educativo moldea las ansiedades primarias de los niños cuando atiende sus necesidades y demandas, de manera que se instituye

un sistema de realimentación mutua apropiado, que protege a los bebés frente a sus fragilidades y dependencias.¹³⁰

Por tanto, la exigencia que tiene el agente educativo frente a un grupo de bebés o niños pequeños es delicada, puesto que no solo debe estar disponible con buenas posibilidades de observación para saber qué demandan los niños y cuáles son sus necesidades, sino que necesita estar al tanto de varios de ellos a la vez. Su tarea es mucho más demandante que el cuidado en el ámbito familiar, pues la efectúa con niños que aún no hablan, niños con escasa capacidad para estar solos, con limitada autonomía por su misma condición de edad y que requieren un adulto que funcione como puente hacia las nuevas experiencias, las cuales les permiten comprender el mundo externo, mientras van forjando la organización de sus afectos, sus emociones, sus sensaciones y sus ideas propias, es decir, su mundo interno.

Esta característica de la atención hace necesario que el agente educativo cuente con espacios en los que pueda reflexionar con sus pares, expresar sus temores, sus fragilidades, los aspectos hostiles que muchas veces aparecen en los vínculos con los niños y que, censurados, producen angustia y difícilmente llegan a reelaborarse.

Para contribuir al establecimiento de vínculos de apego seguro, se debe revisar la permanencia del personal que labora en cada modalidad de los servicios de Educación Inicial, ya que la constante rotación o movilidad dificulta que se establezca este principio. Si se considera que un aspecto fundamental de la construcción psíquica remite a la angustia de separación,¹³¹ y que la etapa más frágil de esa construcción se encuentra entre los 0 y los 3 años de edad, es posible comprender que la permanencia de las figuras de apego es condición indispensable para el desarrollo emocional de los niños; en este caso, la permanencia laboral brinda la permanencia afectiva.

En todas las modalidades y los tipos de servicio, es de especial relevancia que los agentes educativos brinden a los niños ciertas continuidades, tanto en el ambiente físico como en el afectivo, respetando su relación con las figuras de apego y organizando los ritmos que a los niños les den seguridad; por ejemplo, que sean las mismas personas quienes los reciban diariamente o quienes les den de comer, así como cantar alguna canción de bienvenida al llegar como ritual, permitirles traer algún juguete de casa para sentirse más acompañados; es decir, mantener los aspectos del servicio que permitan sostener la regularidad en las presencias y acciones calmantes y reconfortantes que los agentes educativos proveen.

¹³⁰ Brazelton, Berry *et al.*, *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*, Barcelona, Graó, 2005.

¹³¹ Winnicott, Donald, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires, Paidós, 1993.



AGENTE EDUCATIVO: ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS

El *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* busca, desde su diseño y construcción, atender a la diversidad, porque la participación de todos los involucrados es imprescindible para lograr la mejor atención a los niños. En este sentido, es importante generar un ambiente incluyente, de aceptación a las diferencias y participativo, que propicie el intercambio de experiencias, la reflexión y la realimentación permanentes, no solo entre el personal que labora en los servicios de Educación Inicial, sino también con las familias y los niños que se atienden.

En algunos contextos se producen situaciones de mayor vulnerabilidad social, lo que hace imprescindible generar las estrategias para garantizar el desarrollo integral de cada niño, ya que todos, sin excepción, precisan seguridad, amor, respeto, atención, oportunidades, pertenencia y aprobación social. Al intervenir de manera individual con cada niño, también se favorece la detección oportuna de dificultades potenciales en el desarrollo integral; así, se previenen situaciones de desventaja y se eliminan barreras para el aprendizaje y la participación, ya que se solicita a tiempo, cuando es necesario, el apoyo de especialistas. Se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad lingüística, emocional y cultural, y en los niños con discapacidad.

Cada niño precisa intervenciones específicas. Si se evitan las barreras físicas, metodológicas y de comunicación, si se respetan las necesidades individuales y sociales de cada uno para desarrollar sus capacidades a su ritmo, se contribuirá a generar sentimientos de bienestar, autonomía y superación, contrarios a provocar sentimientos de frustración que afectan su participación en el aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje donde los niños pequeños se desarrollan y aprenden deben vincularse con la realidad, además de tener sentido para la comunidad y ser acordes con las posibilidades y necesidades de cada uno, así como favorecer su participación, con independencia de sus características físicas, intelectuales, culturales, religiosas, económicas, étnicas o lingüísticas. El agente educativo debe ser capaz de crear, habilitar y aprovechar los espacios y recursos físicos, naturales y sociales diversos para que los niños exploren, descubran, sientan, inventen, conozcan, cuestionen, hagan, aprendan, se recreen y relacionen.

LA RELACIÓN CON LA FAMILIA. CRIANZA COMPARTIDA

El *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* considera de vital importancia la comunicación permanente entre las madres, los padres y los cuidadores de los niños. Se trata de una propuesta de crianza compartida con las familias en primera infancia. En este entorno de diversidad, los bebés y niños de 0 a 3 años de edad establecen sus primeros vínculos a partir de interacciones con sus cuidadores.

MODALIDADES Y SERVICIOS A LAS FAMILIAS

El servicio de Educación Inicial se relaciona de diversas maneras con los padres de familia: esta puede ser destinataria directa o indirecta del servicio mediante la Educación Inicial no escolarizada, el servicio de salud o una institución (CENDI, estancia, guardería o CAI). Las familias con niños de 0 a 3 años de edad que no están inscritas en ningún programa y que viven en la comunidad inmediata, pueden ser receptoras indirectas del servicio por medio de la extensión de actividades culturales y educativas, como talleres, bibliotecas para bebés, ludotecas, obras de teatro, periódicos murales y talleres para padres.

Cada modalidad implica un tipo específico de interacción con los padres de familia, pero en todos los casos se busca construir la crianza compartida, incorporando las necesidades, los ritmos, los valores, la cultura y las aportaciones de cada comunidad.



Así como el niño de 0 a 3 años de edad es considerado un aprendiz competente, el cuidador a cargo es un agente educativo activo con derecho a participar, contribuir y aprender.

En múltiples ocasiones, la madre, el padre de familia o el cuidador principal tienen necesidad de formación de capacidades que les brinden seguridad y confianza para ofrecerles lo mejor a sus hijos y disfrutar la tarea de la crianza. Por ello es vital mantener una comunicación cercana y sensible, y brindarles oportunidades de aprendizaje y acompañamiento.

Los padres o tutores son claves, no solo para ofrecer información importante acerca de sus hijos, sino también para comunicar los conocimientos y las tradiciones culturales de su familia, que permitan identificar el tipo de experiencias cotidianas de los niños: cómo se les alimenta, su manera de dormir, cómo son los juegos, qué tipo de vínculos comparten, cómo se relacionan mediante el lenguaje, qué cuentos y cantos forman parte de sus prácticas cotidianas. Al establecer una sólida relación entre padres y agentes educativos se hace posible dar continuidad al aprendizaje infantil en el hogar, porque, por un lado, los padres enriquecen sus prácticas de crianza a partir de lo que observan en las instituciones y, por el otro, al sensibilizarse ante las necesidades de sus hijos pueden enriquecer las experiencias en el ámbito familiar.

En esta perspectiva, Daniel Stern señala que es preciso construir “matrices de apoyo”, es decir, redes de sostén afectivo capaces de acompañar en la tarea de la crianza, fungiendo como alternativas de la familia funcional ampliada (abuelos, tíos, cuidadores, vecinos) que, en los últimos años, debido a los cambios sociales y económicos, se ha ido desdibujando como posibilidad real de sostén colectivo. Está claramente comprobado que, a mayor sostén familiar, mejores posibilidades de desarrollo en los niños. Daniel Stern menciona que:

Este tema de la matriz de apoyo no se puede evitar, debido a las enormes demandas que tanto el bebé como la sociedad depositan en la madre, pero no se le da en cambio la preparación y los medios necesarios para conseguirlo. La desaparición relativa de la familia funcional ampliada para ayudar a la madre no ha sido sustituida de forma adecuada por otra unidad social.¹³²

En este sentido, la Educación Inicial se convierte en una gran oportunidad para brindar acompañamiento, sostenimiento afectivo a las familias y aprendizaje integral. Una madre o un padre que no encuentran recursos propios o respuestas en sí mismos para los desafíos que trae aparejada la crianza de su bebé, pueden sentirse desvalidos y debilitarse como figuras de referencia para el niño. La tarea de los agentes educativos es inmensa en tanto pueden ayudarlos a comprender las actitudes de sus hijos, mostrarles la importancia del juego, del lenguaje, de los libros, de las caricias y de los diversos materiales con los que

¹³² Stern, Daniel, *op.cit.*

se completa el tiempo compartido. En la modalidad no escolarizada promovida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo y Educación Indígena (CONAFE), los agentes educativos brindan asesoría a padres, madres y cuidadores para enriquecer las prácticas de crianza en comunidades rurales e indígenas, y generan estrategias de aprendizaje y juego, lo cual favorece el desarrollo de los niños e incrementa sus oportunidades para el futuro; la Educación Inicial también es una matriz de apoyo para las familias.

El contexto no escolarizado se caracteriza por una inmersión más orgánica con las familias en los procesos comunitarios. Se hacen visitas domiciliarias para indagar acerca de la situación de vida y las costumbres de cuidado, y se incorporan agentes educativos preferentemente de la comunidad para investigar e integrar patrones de crianza que beneficien el desarrollo integral de los pequeños.

Los niños tienen derecho a una educación con calidad y calidez, y los padres tienen derecho a vivir y disfrutar una maternidad y paternidad plena, que les permita ofrecer un entorno de continuidad, descubrimiento, predictibilidad y desarrollo.¹³³

La asesoría que se establece varía de acuerdo con la modalidad en que se ofrece el servicio: escolarizada y no escolarizada; lo que permanece son los objetivos de esta intervención, que estarán siempre relacionados con el reconocimiento a la infancia, la garantía de sus derechos, la creación y utilización de ambientes y prácticas que favorezcan el desarrollo de sus capacidades, y la satisfacción de sus intereses y necesidades.

Los programas y modalidades de atención (formal, informal, en instituciones o estancias) favorecerán una estrecha relación con la familia y la comunidad para generar y compartir propuestas educativas.

5. AGENTE EDUCATIVO: LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA ATENCIÓN A LOS BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS

Como parte de la educación básica, la Educación Inicial debe considerar, en su organización, funcionamiento y esquemas de atención, los aspectos normativos que favorecen la prestación del servicio y su operatividad. En este sentido,

¹³³ La asistencia a los padres debe incluir provisión de educación parental, asesoramiento y otros servicios de calidad para madres, padres, hermanos, abuelos y otras personas que, de vez en cuando, asumen responsabilidades en la promoción del interés superior del niño. La asistencia también incluye la oferta de apoyo a los padres y a otros miembros de la familia mediante modalidades que alienten relaciones positivas y sensibles con niños pequeños y mejoren la comprensión de los derechos y el interés superior de los niños. DIF, UNICEF, "Guía de Observación General núm. 7. Realización de los Derechos del Niño en Primera Infancia", en *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*, México, DIF/UNICEF/Fundación Van Leer, 2007.



la política educativa vigente establece una serie de prioridades educativas y condiciones en el Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME)⁶ que repercute en las formas de planeación anual y otorgan características específicas al trabajo colectivo en los CAI, en todas las entidades del país.

Para hacer realidad el SBME se promueve la autonomía de gestión escolar, es decir, la capacidad de las escuelas de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecen; esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de cada estudiante que atiende.

En Educación Inicial, para centrarse en el logro de aprendizajes de los niños de 0 a 3 años de edad, se empieza por reconocer que día a día se está en un proceso complejo que emprende cada bebé y niño pequeño cuando llega a los servicios, cuya condición indispensable es su interacción con los agentes educativos en ambientes interesantes, retadores y estimulantes para el descubrimiento. Esta concepción de la manera en que aprenden los niños pequeños se vuelve uno de los elementos centrales del análisis colectivo y, evidentemente, presenta diferencias significativas en relación con el aprendizaje de los alumnos de educación básica, de ahí la importancia del trabajo colaborativo que permita identificar lo que ellos necesitan y diseñar e implementar las estrategias para ayudarlos a lograrlo, de acuerdo con los lineamientos planteados en este documento.

Desde esta perspectiva, centrarse en el aprendizaje comienza por atender y comprender la necesidad de cercanía emocional del bebé para sostenerse,

¹³⁴ SEP, “Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar”, en *Diario Oficial de la Federación*, viernes 7 de marzo de 2014.

para sentirse seguro al explorar su mundo y vencer el desafío de descubrir sus capacidades cada día. Este es el campo del agente educativo, el espacio donde su actitud de guía, su lenguaje corporal, su voz y su mirada crean los vínculos para crecer intelectual, física, social y afectivamente. Sin embargo, discutir, analizar y evaluar esta forma de aprendizaje puede resultar difícil, ya que involucra cambiar la forma tradicional de ver nuestro trabajo para centrarnos en el niño como principio rector de la atención educativa, y garantizar, en esa medida, el interés superior del niño.

Para observar y atender las implicaciones de un trabajo de este tipo, es necesario generar espacios de diálogo en donde los agentes educativos tengan la oportunidad de discutir preocupaciones y hallazgos, tomar decisiones conjuntas, diseñar y organizar estrategias para los niños, organizar y dar seguimiento a las acciones diarias y, en particular, sentirse participantes activos en la atención educativa que brindan a los pequeños, con independencia de las tareas que desarrollen en la estructura del centro. En este sentido, la autonomía de gestión se transforma en un área de oportunidad para la Educación Inicial; con el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE)¹³⁵ y la concepción de trabajo colaborativo que promueve, por lo que la responsabilidad del aprendizaje se coloca como una tarea compartida por todo el personal. Esto otorga especiales características al diálogo en este espacio. Al centrar la reflexión en los procesos que se viven con los niños, los agentes educativos pueden compartir sus experiencias en la ardua tarea de ser un sostén emocional, porque atender a los niños pequeños empieza por reflexionar sobre la propia intervención, es decir, por una autoevaluación, tal como se desarrolla en el apartado dedicado a evaluación.

En consecuencia, el trabajo colaborativo en el colectivo de Educación Inicial implica pensar más allá de la rutina regular de actividades, informar de la planeación o de la distribución de las responsabilidades; se trata de ser sensible al proceso de sostenimiento, desde las consideraciones que la interacción demanda a sus sujetos: el bebé y el agente educativo inmersos en la crianza colectiva. Desde esta perspectiva, el CTE se transforma en un espacio para la formación, al ser una oportunidad para el intercambio entre pares que posibilita al agente educativo comprender su actuar diario, aprender de las experiencias de otros, entender las expresiones de los bebés y pensar en posibilidades para su atención. Este intercambio es dinámico, ya que esta reflexión en compañía brinda oportunidades para crear y recrear conocimiento, y así lograr propósitos compartidos.

En términos de la gestión escolar, la participación de cada agente educativo en el CTE es significativa en la organización general de los CAI ya que de los acuerdos para la atención educativa en las diferentes salas se deriva la

¹³⁵ SEP, *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*, México, 2014.

organización de las estrategias comunes que el colectivo necesita para seguir avanzado en el servicio que se brinda.

Estas estrategias, construidas entre todos los agentes educativos, necesitan ser sistematizadas para estructurarse como principios de atención de los CAI, y posteriormente difundirse entre el personal y ser compartidas por medio de la Ruta de Mejora Escolar¹³⁶ lo cual facilita su seguimiento y evaluación.

Cabe señalar que la Ruta de Mejora Escolar es un instrumento que facilita la planeación y el seguimiento de las estrategias que reconocen y surgen a partir de las necesidades y los derechos de los niños, quienes, inmersos en un contexto sociocultural determinado, requieren las mejores oportunidades para desarrollarse. Se debe evitar que se vuelva un documento burocrático sin sentido para los agentes educativos: se trata de una herramienta para promover la reflexión sobre lo que se hace, lo que se puede mejorar y lo que se necesita hacer como un colectivo escolar que coloca a los niños en el centro de la atención.

La Ruta de Mejora Escolar de cada CAI atiende a tres prioridades: normalidad mínima de operación; desarrollo integral de los niños; convivencia escolar y vínculos afectivos; asimismo, cumple tres condiciones: CTE/desarrollo profesional; involucramiento de familias y sistema de atención interinstitucional. Lo anterior abre para el CAI la posibilidad de convertirse en un elemento de encuentro para el colectivo, una guía flexible que orienta el esfuerzo de los agentes educativos y su intervención desde una meta común, abierta a esas cosas sencillas que acontecen cuando se trabaja con niños menores de cuatro años: la risa espontánea, las canciones, la mirada nueva de un objeto, el descubrimiento de las capacidades y el aprender juntos, compartiendo el camino.

Las prioridades que se consideran para la Educación Inicial son normalidad mínima, la cual se enfoca en los aspectos básicos que se deben garantizar en cada CAI, considerando que esta prioridad educativa se centra en los aspectos que determinan el funcionamiento regular del CAI; desarrollo integral de los niños y niñas, la cual describe los rasgos que se deben considerar para brindar a los niños oportunidades de aprendizaje que desplieguen su imaginación y su aprendizaje; por último, un centro de atención infantil debe sentar las bases para la construcción de un ambiente de convivencia escolar sano, pacífico y libre de violencia. Esta tercera prioridad determina las estrategias de trabajo de los colectivos que les permitirán mejorar el servicio que ofrecen a los niños y sus familias. Asimismo, las tres prioridades están organizadas en nueve rasgos, en los cuales se describen los aspectos que cada servicio debe garantizar, los cuales constituyen parámetros para evaluar la intervención de los agentes educativos y la organización escolar.

¹³⁶ SEP, *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Preescolar, primaria, secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica, 2014.

PRIORIDAD	RASGOS
Normalidad mínima de operación escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los agentes educativos del CAI reconocen a los niños de 0 a 3 años de edad como personas con derechos. 2. El CAI garantiza el cumplimiento de las necesidades básicas de alimentación, salud y seguridad de los niños de 0 a 3 años de edad. 3. Los agentes educativos del CAI cuentan con materiales educativos seguros, pertinentes y suficientes y se usan de manera planeada y sistemática. 4. Los agentes educativos del CAI propician las condiciones que permitan el acceso y la permanencia en el CAI de los niños de 0 a 3 años de edad, en condiciones de equidad e inclusión.
Desarrollo integral de los niños	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los agentes educativos del CAI reconocen a los niños de 0 a 3 años de edad como aprendices competentes. 2. El CAI ofrece experiencias con intención pedagógica que favorecen el avance en la autonomía, la confianza básica y la seguridad de los niños. 3. El CAI propicia actividades que contribuyen al desarrollo de la imaginación y la creatividad, incluyendo la literatura, el arte y el juego como elementos para la creación de ambientes.
Convivencia escolar sana/ vínculos seguros y afectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los agentes educativos del CAI establecen vínculos seguros y afectivos con todos los niños. 2. El CAI impulsa la participación infantil en las salas de lactantes y maternas.

Para que las prioridades de Educación Inicial sean atendidas en el ámbito de la gestión escolar, se deben generar las condiciones mínimas que permitan su cumplimiento. Los colectivos, la dirección y la supervisión de los centros de atención deben asegurarse de que se cumplan estas condiciones o diseñar las estrategias de mejora que les permitan alcanzarlas.

CONDICIONES	COMPONENTES
CTE/desarrollo profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los agentes educativos del CAI reciben capacitación constante sobre el Programa de Educación Inicial. 2. Los agentes educativos del CAI cuentan con una estrategia para la observación y el registro de avances en el desarrollo de los bebés y los niños. 3. El CAI ofrece espacios de reflexión y análisis sobre la práctica a los agentes educativos.
Involucramiento de familias	<ol style="list-style-type: none"> 1. El CAI garantiza la asesoría y el acompañamiento necesario a los padres de familia para impulsar la crianza compartida. 2. El CAI propicia actividades que contribuyen a la participación de los padres de familia.
Sistema de atención interinstitucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro de atención participa en acciones de coordinación con otras instituciones para asegurar el bienestar y los aprendizajes de los bebés, y los niños.



La planeación de las acciones de mejora parte de un diagnóstico preciso del estado actual de cada servicio educativo, se deben destinar espacios de diálogo y análisis suficientes para proponer estrategias de mejora que toquen todas las esferas del desarrollo profesional, de la atención a las familias, del trabajo colaborativo, de la comunicación y liderazgo pedagógico de los directivos.

Los principios rectores del *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* son la guía para un proceso de mejora permanente, el cual es necesario para brindar un servicio con calidad y calidez centrado en la niñez.

Bibliografía

- ABBOTT, Lesly, et al., *Birth to three matters. A framework to support children in their earliest years* [Tres cuestiones a la luz: un marco para apoyar a sus hijos en los años más tempranos], Nueva York, Canterbury Christ Church University College y Manchester Metropolitan University, 2002.
- ABERASTURY, Arminda, *El niño y sus juegos*, Buenos Aires, Paidós, 2007
- ALIANZA INTERNACIONAL SAVE THE CHILDREN, *Programación de los derechos del niño. Cómo aplicar un enfoque de derecho del niño en la programación*, Estocolmo, Save the Children, 2002.
- ANTÓN, Montserrat (coord.), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*, Barcelona, Graó, 2007.
- ARIZPE, Evelyn y Morgan Styles, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES, *La educación de la primera infancia, Reto del Siglo XX*, México, Trillas, 2006.
- _____, *Gestión de calidad en el centro de educación infantil*, México, Trillas, 2007.
- ANZIEU, Didier, *El yo-piel*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1998.
- ANZIEU, Didier, et al., *Las envolturas psíquicas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.
- AUCOUTURIER, Bernard, *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Barcelona, Grao, 2004.
- AUCOUTURIER, Bernard y Andre LAPIERRE, *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación*, Madrid, Editorial científico-Médica, 1985.
- AUCOUTURIER, Bernard y Gerard MENDEL, *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto*, Barcelona, Grao, 2004.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID), *Desarrollo Infantil Temprano*, 2013. Consultado el 8 de junio de 2017 en: www.iadb.org
- BARTHES, Roland, *Mitologías*, México, Editorial Siglo XXI, 1988.
- BATTRO, Antonio, et al., *The Educated Brain, Essays in Neuroeducation* [El cerebro educado, ensayos sobre neurociencias], Nueva York, Cambridge, 2008.
- BENJAMIN, Walter, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- BERNARD VAN LEER FOUNDATION, *Guía a la observación general No. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, UNICEF, 2007.
- BICK, Esther, *Exploración del autismo*, Buenos Aires, Paidós, 1979.
- BODROVA, Elena y Deborah LEONG, *Herramientas de la mente, El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, SEP/Pearson Educación, 2004.
- BONASTRE, Gellida y Susanna FUSTÉ, *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*, Barcelona, Graó, 2007.
- BONILLA RUIS, Elisa y Daniel GULDIN, "Libros de la escuela al hogar: un camino de ida y vuelta". En *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, México, Océano Travesía, 2008.
- BONNAFÉ, Marie, "Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?", *Revista Cero en conducta*, núm. 56, México, año 23, 2008.
- _____, *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano, 2008.
- BOWLBY, John, *Una base segura*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- BOWLBY, John, *El apego y la pérdida 1. El apego*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- _____, y C. PARKER, "Separation and loss with in the family" [Separación y pérdida dentro de la familia], en Anthony, James, *The Child in his family [El niño en su familia]*, Nueva York, J. Wiley, 1970.
- BOYD, Louise, *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education*, Nueva York, Teachers College Press, 1997.
- BRAILOWSKY, Simón, et al., *El cerebro averiado: plasticidad cerebral y recuperación funcional*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- BRAZELTON, Berry y Bertrand CRAMER, *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*, Barcelona, Paidós, 1993.
- BRAZELTON, Berry y Stanley GREES-PAN, *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*, Barcelona, Grao, 2005.
- BRAZELTON, Berry, *El método Brazelton: el sueño*, Bogotá, Norma, 2014.
- BRONFENBRENNER, Urie, *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.
- BROWNE, Anthony, *Mi mamá*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- BRUER, John, *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Life long Learning* [El mito de los primeros tres años: una nueva comprensión del desarrollo temprano del cerebro y del

aprendizaje permanente], Nueva York, The Free Press, 1999.

BRUNER, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 2004.

_____, *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1995.

_____, *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1971.

_____ y Helen HASTE, *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós, 1990.

_____ y Rita WATSON, *Child's Talk: Learning to Use Language* [Charla del niño: aprender a usar el lenguaje], Oxford, Oxford University Press, 1983.

CABREJO PARRA, Evelio. "Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé". *Cuadernos de literatura infantil colombiana. Serie Temas 1. Música y literatura colombiana*, Bogotá, Biblioteca Nacional Colombiana, 2008.

CALVO, Mercedes, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica, 2015.

Center on the developing Child at Harvard University (2016) *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. Consultado en: www.developingchild.harvard.edu

CILLERO, Miguel, "El Interés Superior del niño en el Marco de la Convención sobre los Derechos del Niño", en García, Emilio (comp.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Bogotá, Temis, 1997.

CHRISTAKIS, Dimitri, "Media and children" Ted Talks. Consultado el 28 de diciembre de 2011 en: https://www.youtube.com/watch?v=BoT7qH_uVNo

COHEN, Dorothy, *Cómo aprenden los niños*, México, SEP/Pearson Educación, 1997.

COLOMER, Teresa, *Andar entre libros*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*, México, 2011. Consultado el 11 de junio de 2017 en: <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121318/LGPSA-CyDIIIL.pdf>

_____, *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes*, México, 2014. Consultada el 11 de junio de 2017 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014

CONGRESO JUCONI, Ciudad de Puebla, Bruce Perry, Conferencia magistral 29 de noviembre de 2012 "Ritmo, red y relaciones. El modelo neurosecuencial del cerebro".

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE), *Los primeros años: Educación Inicial en perspectiva*, México, SEP, 2008.

CURTIS, Deb, *The Art of Awareness: How Observation Can Transform Your Teaching* [El arte de la conciencia: cómo la observación puede transformar tu enseñanza], Minnesota, Red Leaf Press, 2000.

_____ y Margie CARTER, *Learning Together with Young Children: A Curriculum Framework for Reflective Teachers* [Aprendiendo junto con los niños pequeños: un marco curricular para profesores reflexivos], Minnesota, Red Leaf Press, 2008.

CHAPELA, Luz María. "Interculturalidad". *Sintética* 15. Julio/diciembre 1999.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.

DARLING-HAMMOND, Linda, *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP/Ariel, 2002.

DELALANDE, Francois. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 2001.

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR, *Descubrir el mundo en la escuela maternal. Lo vivo, la materia, los objetos*, México, SEP, 2010.

DOLTO, Françoise, *La imagen inconsciente del cuerpo*, Barcelona, Paidós, 1997.

_____, *En el juego del deseo*, Madrid, Siglo XXI, 1997

DOUZU, Olivier, *Lobo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

DOUGLAS, David, *Sleep solutions for your baby, toddler and preschooler* [Soluciones de sueño para su bebé, niño y preescolar], Canadá, John Wiley&Sons, 2006.

EDWARDS, Carolyn, et al., *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections* [Las cien lenguas de los niños, El enfoque de Reggio Emilia, Reflexiones avanzadas], Connecticut, Ablex Publishing, 1998.

EGAN, Kieran, *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

ENESCO, Ileana (coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.

ERIKSON, Erik, "Juguetes y razones", en *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1976.

FLAVELL, John, et al., "Early Childhood" [Primera infancia], en Flavell, John

- (coord.), *Cognitive Development [Desarrollo cognitivo]*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1997.
- FRENQUELLI, Roberto, *Los primeros años de vida. Perspectivas en desarrollo temprano*, Rosario, Homo sapiens, 2005.
- FULLAN, Michael, *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal, 2002.
- _____, *Las fuerzas del cambio, con creces*, Madrid, Akal, 2007.
- FUNES, Jaume, *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*, Barcelona, Graó, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona, Paidós, 1998.
- GALLEGO, José Luis, *Educación Infantil*, Málaga, Aljibe, 1998.
- GARDNER, Howard, *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- _____, *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, México, SEP/Cooperación Española, 1997.
- _____, *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona, Paidós, 2008.
- _____, et al., *Proyecto Spectrum. Tomo I Construir sobre las capacidades infantiles*, Madrid, Morata, 2000.
- _____, et al., *Proyecto Spectrum. Tomo II Actividades de aprendizaje en la educación infantil*, Madrid, Morata, 2001.
- _____, et al., *Proyecto Spectrum. Tomo III Manual de evaluación para la educación infantil*, Madrid, Morata, 2001.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México. Consultado el 9 de agosto de 2017 en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- GOLEMAN, Daniel, *Emociones destructivas como comprenderlas y dominarlas*, Buenos Aires, Vergara, 2006.
- GRENS, Kerry, *Childhood stimulation may reduce adult violence [La Estimulación a los bebés puede reducir la violencia en los adultos]*, New York, Reuters Health, 2011. Consultado el 10 de julio de 2017 en: <http://www.reuters.com/assets/print?aid=USTRE73P4A720110426>
- GÜLGÖNEN, Tuline, "Ensayo: Desafíos actuales para la garantía de derechos de la infancia Análisis del marco legal mexicano", en Red por los Derechos por la Infancia en México (REDIM), *La Infancia Cuenta en México 2012*, REDIM, México, 2012.
- HARVARD UNIVERSITY, *Centro del Desarrollo Infantil de Harvard, Estados Unidos*. Consultado el 12 de julio de 2017 en: www.developingchild.harvard.edu
- _____, *Toxic stress*, Estados Unidos. Consultado el 12 de julio de 2017 en: <http://developingchild.harvard.edu/resource/tag/toxic-stress/>
- HEMSY DE Gainza, Violeta, *La iniciación musical en el niño*, Buenos Aires, Melos, 1999.
- HOLINGER, Paul, *What babies say before they can talk. Then in signals babies use to express their feelings* [Lo que dicen los bebés antes de poder hablar Las nueve señales que los bebés usan para expresar sus sentimientos], New York, Simon Shuster, 2003.
- HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens*, España, Editorial Alianza, 1997
- INSTITUTONACIONALDEESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), "Estadística Intercensal 2015", recuperada en *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Inegi, 2016. Consultado el 11 de junio de 2017 en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/AEGEUM_2016/702825087340.pdf
- KARMILOFF, Kyra y Annette Karmiloff-Smith. *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid, Morata, 2005.
- KEMMIS, Stephen y Wilfred CAR, *La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- KOTLIARENCO, María y Verónica DUEÑAS, "Vulnerabilidad versus resiliencia: una propuesta de acción educativa", en *Notas sobre resiliencia*, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, Santiago de Chile, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, 1996.
- KRAUSS, Ruth (texto) y Maurice SEN-DAK (ilustraciones), *Un hoyo para escavar. Un primer libro de primeras definiciones*, Pontevedra, Kalandraka, 2016.
- LAGUÍA, M. José y Cinta VIDAL, *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*, Barcelona, Graó, 2008.
- LANDSDOWN, Gerison, *Cuadernos sobre Derechos infantil temprano. ¿Me haces caso?*, Países Bajos, Bernard van Leer Foundation, 2005.
- _____, *La evolución de facultades del niño*, Italia, Save the children y UNICEF, 2005.
- LARROSA, Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LERNER, Janet, *Preschool Children, with Special Needs, Children at Risk and Children with Disabilities* [Niños en edad preescolar, con necesidades especiales, niños en riesgo y niños con discapacidades], Estados Unidos, Pearson Education, 1998.
- LEVIN, Esteban, *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- LÓPEZ, María Emilia, "Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal", *Revista Punto de partida*, Año 2, No. 18, Agosto 2005, Buenos Aires.
- LÓPEZ, María Emilia, "Literatura y vínculos en la primera infancia: como el pan a la boca", *Revista Cero en Conducta* "Leer y crecer con los más pequeños", Año 23, No. 56, Diciembre 2008, México.
- LÓPEZ, María Emilia, *Crianza y juego*, México, UAQ-SEP, 2012
- _____, Clase No. 7. El juego, el arte y sus relaciones íntimas. Módulo 2 Diplomado "Arte, juego y lectura en la primera infancia" Biblioteca Vasconcelos - SEP, México. 2015.
- _____, "Sobre el arte de planear la tarea con bebés y niños pequeños", México, SEP, 2010.
- LÓPEZ, María Emilia, *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*, Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.

- LÓPEZ, María Emilia, *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*, Secretaría de Cultura, México, 2016.
- MALAGUZZI, Loris, *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat, 2001.
- MALAJOVICH, Ana (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- MARTÍN GARZO, Gustavo, *Una casa de palabras*, México, Océano, 2013.
- MAYA, Tita, "Forma y sonoridad en los cuentos y canciones", *Cuadernos de literatura infantil colombiana. Literatura y Música*, Serie Temas 1, Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia, 2008.
- MIAJA DE LA PEÑA, María Teresa, *Si quieres que te lo diga, ábreme tu corazón. 1001 adivinanzas y 51 acertijos de pilón*, México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2014.
- MONTAGU, Ashley, *El sentido del tacto. Comunicación humana a través de la piel*, Madrid, Aguilar, 1981.
- MONTES, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1999.
- _____, et al., "Literatura infantil. Una invitación al mundo de la fantasía", *Revista De cero a cinco. La educación en los primeros años*, Año 2, No. 11, Buenos Aires, 1999.
- MORRISON, George, *Educación Infantil*, Madrid, Pearson Educación, 2005.
- MUNIST, Mabel, et al., *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en adolescentes y niños*, México, Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud, 1998.
- MUSTARD, Fraser, *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*, Canadá, The Founders' Network, 2006. Consultado el 21 de julio de 2017 en: http://portal.oas.org/Portals/7/Educacion_Cultura/Mustard,%20ESP_%20DIT%20y%20experiencias%20cerebra-les.pdf
- MYERS, Robert, et al., "Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones", s/i, Banco Interamericano de Desarrollo, 2013.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* [Prácticas apropiadas al desarrollo en los Programas de Primera Infancia], Washington, DC, Carol Coople and Sue Bredekamp Editor, 2009.
- O'BRIEN, Tim y Dennis GUINEY, *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Alianza, 2003.
- OATES John y Martin WOODHEAD, *La primera infancia en perspectiva 1. Relaciones de apego: la calidad del cuidado en los primeros años*, Reino Unido, The Open University/Bernard Van Leer/ Child and Youth Studies Group, 2007.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA), Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, Compromiso Hemisférico para la Educación de la Primera Infancia. pdf pág.1
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI), *Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia. V Reunión de Ministros de Educación*. Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007. Consultado el 18 de junio de 2017 en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1369>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, París, Naciones Unidas, 1948.
- _____, *Convención sobre los Derechos del Niño*, Nueva York, 1989.
- _____, Instrumento de Ratificación, en el Marco de la Convención sobre los Derechos del Niños, Madrid, Asamblea General de las Naciones Unidas, 1990. Consultado el 25 de octubre de 2017 en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/12/31/pdfs/A38897-38904.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, UNESCO, 1990.
- _____, *Bases sólidas. Atención y educación en la primera infancia*, Bélgica, UNESCO, 2007. Consultado el 7 de junio de 2017 en: www.oei.es/inicial/150518S.pdf
- _____, *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar, Senegal, Foro Mundial sobre la Educación, 2000. Consultado el 11 de junio de 2017 en: www.oei.es/pdfs/marco_dacar.pdf
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI), "Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia", en Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CID), *Novena Sesión Plenaria, celebrada el 16 de noviembre, de la V Reunión de Ministros de Educación*, Colombia, Organización de Estados Americanos, 2007.
- _____, *Declaración de Panamá. X Conferencia Iberoamericana de Educación "La Educación Inicial en el Siglo XXI"*, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000. Consultado el 18 de junio de 2017 en: <http://www.oei.es/historico/xcie.htm>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE), *Niños pequeños, grandes desafíos. La educación y el cuidado de la infancia temprana. Sumario*, 2001. Consultado el 18 de junio de 2017 en: <http://www.oecd.org/edu/school/1944197.pdf>
- _____, *Niños pequeños, grandes desafíos, ciencia del aprendizaje*, México, Organización de Estados Iberoamericanos/Fondo de Cultura Económica, 2002.
- _____, *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*, México, Santillana, 2003.
- PAPALIA, Diana, et al., *Psicología del desarrollo*, México, McGraw-Hill, 2001.
- PELEGRÍN, Ana, *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*, Madrid, Cincel, 1984
- PENCHANSKY, Mónica, *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*, Buenos Aires, Lugar editorial, 2009.

- PENCHANSKY, Mónica, *Pequeños movimientos. La expresión corporal en la escuela*, Buenos Aires, Mandioca, 2014.
- PERALTA, María, "El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 47, 2008, pp. 33-47. Consultado el 12 de junio de 2017 en: www.rieoei.org/rie47a02.pdf
- _____ y Gaby FUJIMOTO, *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*, Chile, OEA, 1998.
- _____ y Roxana SALAZAR (comp.), *Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial*, La Paz, Bolivia, CERID/MAYSAL, 2000.
- PERRENOUD, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
- _____, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó, 2012.
- PERRY, Bruce, *Born for love. Why Empathy is Essential and Endangered* [Nacido por amor. Por qué la empatía es esencial y está en peligro], New York, Harper, 2011.
- PETIT, Michèle, *Una infancia en el país de los libros*, México, Océano, 2009.
- PETIT, Michèle, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano Travesía, 2009.
- PIAGET, Jean, *La construcción de lo real en el niño*, México, Grijalbo, 1995.
- PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, Buenos Aires, Ariel, 1993.
- PIKLER, Emmi, *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Madrid, Narcea, 1984.
- PUIG, Irene y Angélica SÁTIRO, *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en la educación Infantil (4-5 años)*, México, SEP/Octaedro, 2008.
- PURVES, Dale, et al., *Invitación a la neurociencia*, Montevideo, Uruguay, Médica Panamericana, 1997.
- QUINTO, Battista, et al., *Educación en el 0-3*, Barcelona, Graó, 2010.
- QUIROGA, Ana, *Matrices de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1985.
- RENOBALES, Anaya y André CORTÉS, "Ensayo; Subsistema de protección especial de los derechos de la infancia en México", en REDIM, *La Infancia cuenta en México 2014*, REDIM, México, 2014.
- ROBERTS, Rosemary, *Self-Esteem and Successful Early Learning (0 to 8 Years)*, [Autoestima y aprendizaje temprano exitoso (0 a 8 años)], Londres, Chapman Educational Publishing, 2006.
- RODARI, Gianni, *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue, 1998.
- RODARI, Gianni, "La imaginación en la literatura infantil", *Revista Imaginaria*, No. 125, marzo de 2004, Buenos Aires.
- ROGOFF, Bárbara, *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- _____, "Aprendizaje por medio de observar y contribuir en las actividades comunitarias", Ponencia presentada en el *Encuentro Internacional Perspectivas en la Educación Inicial. Construyendo Nuevos caminos para los niños*, 3 y 4 de noviembre, Ciudad de México, 2008.
- _____, *The Cultural Nature of Human Development* [La naturaleza cultural del desarrollo humano], Nueva York, Oxford, 2003.
- _____ y James WERTSCH (eds.), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development, Vygotsky's zone of proximal development: the hidden agenda* [Aprendizaje Infantil en la Zona de Desarrollo Proximal, la zona de desarrollo proximal de Vygotsky: la agenda oculta], San Francisco, California, Jossey-Bass, 1984.
- _____, et al., *Learning Together, Children and Adults in a School Community* [Aprendiendo juntos, niños y adultos en una comunidad escolar], Nueva York, Oxford, 2001.
- RUIZ DE VELASCO, Ángeles y Javier ABAD, *El juego simbólico*, Barcelona, Grao, 2011.
- RUTTER, Michael, et al., *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- SÁNCHEZ, R. y Montes de Oca M., *Manual para trabajar liderazgos infantiles con niñas y niños preescolares. Acciones educativas*, AC.INDESOL, Ciudad de México, 2016.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia y David CALDERÓN, *Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la Educación en México 2014*, México, Mexicanos Primeros visión 2030 A.C., 2014.
- SCHAFFER, H. Rudolph, *Interacción y socialización*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1987.
- SCHORE, Allan N., *Affect Regulation and the repair of the self* [Regulación de afectos y la reparación del sí], New York, Norton and Company, 2012.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Ley General de Educación*, México, Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 22 de marzo de 2017. Consultado el 27 de julio de 2017 en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-ob12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- _____, *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*, México, SEP, 2017 Consultado el 12 de junio de 2017 en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- _____, *Modelo educativo para la Educación obligatoria*, México, SEP, 2017.
- _____, *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación obligatoria*. Consultado el 3 de septiembre de 2017 en: <http://www.dgdc.sep.gob.mx/aprendizajes-clave>.
- _____, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, 2013. Consultado el 1 de junio de 2017 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.
- _____, *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de Gestión Escolar*, Diario Oficial de la Federación, viernes 7 de marzo de 2014.
- _____, *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*, México, 2014.

_____, *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar, Educación Básica. Preescolar, primaria, secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica, México, 2014.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, *Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)*, México, Consultado el 11 de junio de 2017 en: <http://www.gob.mx/segob/documentos/sistema-nacional-de-proteccion-integral-de-ninas-ninos-y-adolescentes-sipinna>

_____, Acuerdo 03/2016 por el que se crea la Comisión Permanente para el Desarrollo Infantil Temprano. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, México, 2016. Consultado el 11 de junio de 2017 en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/170202/2a_Sesion_ACUERDO_3.pdf

SEEFELDT, Carol y Barbara WASIK, *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP/Pearson, 2005.

SELDIN, Tim, *Cómo obtener lo mejor de tus hijos*, Barcelona, Grijalbo, 2007.

SERRANO, Ana, *Ayudando a crecer o a 3 años*, México, Editorial PEA, 2004.

_____, *Competencias e inteligencias*. Desde la Educación Inicial hacia la vida, México, Trillas, 2008. SHANKER, Stuart, Conferencia “Encuentro de Promotoras CONAFE 29 de Julio 2010”. El trabajo con Familias en Primera Infancia, México, 2010.

_____, et al., *Early Years Study 2. Putting Science in to Action* [Estudio de la primera infancia 2. Acercamiento de la ciencia], Canadá, Council of Early Child Development, 2007.

SHONKOFF, Jack, *From neurons to neighborhoods: The science of Early Child Development* [De las neuronas al vecindario: La ciencia de los primeros años], Washington D. C., National Research Council & Institute of Medicine, 2000.

_____, et al., *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar*, México, SEP, 2004.

SHONKOFF, Jack, *La ciencia detrás de la negligencia*, en www.developingchild.harvard.edu

SIEGEL, Daniel y Tina PAYNE, *El cerebro del niño*, España, Alba, 2011.

SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA (SIDPI), *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*, Canadá, Instituto Canadiense de Investigación Avanzada, The Founders Network, 2006.

SOLMS, Mark y Oliver TURNBULL, *El cerebro y el mundo interior*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

SPITZ, René, *El primer año de vida del niño*, España, Fondo de Cultura Económica, 1999.

STAMBAK, Mira. et al., *Los bebés entre ellos*. Barcelona, Gedisa. 1997

STERN, Daniel, *La primera relación: madre-hijo*, Madrid, Morata, 1988.

_____, *El mundo interpersonal del infante*, Barcelona, Paidós, 1994.

_____, *La constelación maternal*, Barcelona, Paidós, 1997.

THE LANCET, *Ayudando el desarrollo en la primera infancia. Resumen ejecutivo*, Inglaterra, the Lancet Publishing Group, 2016. Consultado el 16 de julio de 2017 en: <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/02/2003-MNCAH-SPAN.pdf>

THE MEHRIT CENTRE, *ShankerSelf-Reg* [Auto-regulación por el método Shanker], Ontario. Consultado el 08 de junio de 2017 en: <https://self-reg.ca/self-reg/>

TONUCCI, Francesco, *A los tres años se investiga*, Buenos Aires, Losada, 1998.

_____, *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*, Buenos Aires, Losada, 1996.

_____, *La reforma de la escuela infantil*, México, SEP, 2002.

_____, *Los materiales*, México, SEP/Losada/Océano de México, 2008.

UMAYAHARA, Mami, *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la primera infancia: Experiencias*

en América Latina, Santiago de Chile, Trineo, 2004.

UNICEF, *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*, Nueva York, 2008. Consultado el 10 de junio de 2017 en: www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

VECCIA, T. (COMP) *Problemáticas Actuales en Niños y Adolescentes. Diagnóstico, abordajes terapéuticos y programas de prevención*, Buenos Aires, Pontón, 2009.

VIGOTSKY, Lev. *La imaginación y el arte en la primera infancia*, Madrid, Akal, 1998.

VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Fausto, 1995.

VILLORO, Juan. *La utilidad del deseo*. México, Secretaría de cultura, 2015.

VOGLER, Pía, et al., *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*, Reino Unido, Bernard van Leer Foundation, 2008.

WAVE, *Wave report 2005: Violence and what to do about it* [Informe Wave 2005: Violencia y qué hacer al respecto], Inglaterra, Wave, 2005. Consultado el 18 de junio en: <http://www.wavetrust.org/our-work/publications/reports/wave-report-2005-violence-and-what-to-do-about-it>

WINNICOTT, Donald, *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia, 1999.

_____, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 2000.

_____, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

Zabalza, Miguel, *Didáctica de la educación infantil*, Barcelona, Narcea, 2006.

_____, *Calidad en la educación infantil*, Barcelona, Narcea, 2008.

ZINTL, Thomas (dir), 5th Dimension. Mind over Matter (49:30), 2005. Consultado el 15 de octubre de 2017 en: <https://youtu.be/sp3U8kj86TM>

Glosario

Adultocéntrico(a). Mirada centrada en la perspectiva de los adultos; por ejemplo, opiniones de los adultos que se hacen válidas por encima de los derechos de los niños, es decir, sin tener en cuenta las necesidades, deseos u opiniones que estos expresan.

Ambiente facilitador. Concepto desarrollado por el doctor Donald Winnicott. Se refiere al espacio humano, sensorial, afectivo, estimulante y sensible que contribuye a que el niño disminuya sus ansiedades, interprete el mundo y relacione la información que proviene de los sentidos con el contexto. El ambiente facilitador ofrece la posibilidad de desplegar la imaginación y creatividad a partir de contar con un ambiente seguro y continente.

Ambiente enriquecido. Ambiente pensado por el agente educativo donde se intenta cuidar tanto el sostenimiento afectivo (riqueza de la interacción) como las oportunidades de juego y aprendizaje más interesantes para los niños (riqueza de las experiencias, los espacios y los materiales)

Angustia del octavo mes. Concepto desarrollado por el doctor René Spitz. Es la etapa evolutiva en la que los niños se percatan de que son seres separados de sus figuras de referencia, por lo que manifiestan sensibilidad, llanto y an-

gustia. Por ese motivo es muy importante que los agentes educativos les ofrezcan, entre el octavo y el décimo mes de vida, su presencia constante, que acompañe amorosamente las despedidas de los niños y sus padres, que estén presentes y sean pacientes ante de la mayor demanda de los infantes.

Apego. Vínculo emocional que desarrollan los niños con su madre, su padre o las figuras de referencia. Se trata de una experiencia básica en los seres humanos para desarrollar seguridad y tener una personalidad sana. Para construir apegos seguros es necesario que los agentes educativos ofrezcan gestos afectivos, estén dispuestos a cargar a los niños, les canten, los acaricien, les dirijan miradas contemplativas, jueguen con ellos y traten de interpretar sus gestos y necesidades.

Aprendiz competente. Desde que nacen, los niños cuentan con capacidades para aprender del mundo e interactuar en él, son hábiles para comunicarse, interpretar gestos, conseguir lo que necesitan y adaptarse a los ambientes. La curiosidad, que está en la base del aprendizaje, es una cualidad innata de los seres humanos. Los bebés nacen con competencias para el aprendizaje y para desarrollar autonomía progresiva a partir de su exploración del mundo.

Aprendizajes clave. En la educación básica es el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual y personal del estudiante. Se desarrollan de manera significativa en la escuela. Favorecen la adquisición de otros aprendizajes en futuros escenarios de la vida.

Arquitectura cerebral. Forma en la que se estructura el cerebro (se refiere a su tamaño, conexiones neuronales y funcionamiento).

Autonomía progresiva. Es el proceso que siguen los niños para ejercer sus derechos por sí mismos, de acuerdo con la evolución de sus facultades. Los niños pequeños inician la vida en situación de dependencia de los adultos, poco a poco progresan en motricidad, lenguaje, juego y capacidad para pensar. A medida que desarrollan esas capacidades, los niños ponen en práctica sus derechos por sí mismos, además de que ejercen cada vez más acciones sobre el mundo con autonomía.

Continuidad del ser. Concepto desarrollado por el doctor Donald Winnicott. Se refiere a la forma en que los niños va construyendo, dentro de sí, las experiencias de integración. Al principio de la vida, el bebé siente que son

“fragmentos” de experiencias, pero la relación afectiva con la madre, con el padre o con los agentes educativos estables le permite integrar todo lo que viven como propio. Así, irá construyendo las nociones de espacio y tiempo, aprenderá quiénes son sus referentes, podrá reconocer sus emociones, su cuerpo, sus gustos, deseos y necesidades. La continuidad de ser está en relación con el ambiente facilitador y con el apego. Cuanto mejor calidad tengan los ambientes físicos, lúdicos y humanos ofrecidos a los niños, mayor será su posibilidad de integración, es decir, de construir continuidad del ser. Un niño que construye continuidad del ser es aún más seguro, con iniciativa de juego, con muy buenas posibilidades de lograr una autonomía progresiva y predispuesto al aprendizaje.

Cuidados maternantes. Son las formas de asistencia, protección, alimentación, higiene, educación, interacción y juego con los bebés y niños pequeños que se encargan de atender los aspectos esenciales para su desarrollo. No se llaman maternantes porque provengan de la madre necesariamente, sino que se refieren a las cualidades de los cuidados y atenciones. Un agente educativo debe ejercer cuidados maternantes con los niños, igualmente los padres o cualquier persona a cargo de ellos.

Derechos de los niños. Son normas que protegen a todos los niños, niñas y adolescentes del mundo y que, de igual modo, salvando sus múltiples diferencias, todos y todas puedan disfrutar de los derechos que les pertenecen como seres humanos y los especiales de protección derivados de su edad. A pesar de su diversidad, unos no pesan más que otros, sino que son todos esenciales y complementarios entre sí. La aplicación de uno de los derechos no excluye a los demás, de acuerdo con el principio de integralidad.

Desarrollo integral. Es un proceso continuo, dinámico, de etapas sucesivas, tendiente a una mayor diferenciación e integración de las funciones a lo largo de toda la vida. Proceso holístico que involucra todas las esferas del desarrollo humano (motriz, afectiva, cognitiva, comunicativa, perceptiva, espacial, social)

Enfoque de derechos. Perspectiva teórica que pone en práctica, de manera integral, el ejercicio pleno de los derechos de los niños en el ámbito familiar, educativo y social, en cualquier circunstancia referida a la crianza, el aprendizaje, el juego, la convivencia, la salud, etcétera.

Epigenética. Cambios en la expresión de los genes por modificaciones en el ambiente en varias generaciones, independientes de la secuencia del ADN.

Espacio potencial. Es la zona mental en la que los niños imaginan o el lugar de la ilusión que nace de las primeras relaciones amorosas con la madre. Está constituida, por una parte, por el adentro (las emociones propias y las vivencias de satisfacción) y por otra, por el afuera (los estímulos del medio, las palabras y las caricias, el juego). Este es el espacio en que los seres humanos crean. Es el lugar del juego, de la cultura y el arte en general, y debe ser aprovechado por el agente educativo para proporcionarle al niño ambientes enriquecidos que motiven la creatividad y la imaginación.

Experiencias de integración. Son aquellas vivencias segurizantes, amorosas, contenedoras, que les permiten a los bebés construir su propio “yo”, es decir tomar conciencia de su mundo interno, de sus necesidades y deseos, aprender a esperar a sabiendas de que la madre o el padre o las figuras de referencia regresarán, incorporar el lenguaje y a través de él la posibilidad de expresarse y comprender a los demás. Para que haya experiencias de integración es necesario que el bebé reciba buenos cuidados desde el punto de vista psíquico, corporal, lingüístico, es decir que reciba palabras afectuosas, disponibilidad para entablar juegos, que alguien lo escuche y entienda sus demandas, que el adulto esté atento y abierto a sus necesidades,

que tenga libertad para expandir su curiosidad a través del movimiento, la investigación del medio.

Figuras maternantes. Personas que brindan los cuidados maternantes que, como se ha señalado, no son privados de la madre o el padre. Los agentes educativos son figuras maternantes, las abuelas también cuando están a cargo de la crianza, aunque sea por unas horas al día.

Fragilidad emocional. Se refiere a una característica de los bebés y los niños pequeños, que se encuentran en pleno proceso de construcción de la continuidad del ser. Aunque los bebés traen consigo un gran potencial para el desarrollo, al principio de la vida su relación con el entorno afectivo es débil todavía, eso los hace frágiles desde el punto de vista emocional, por eso es tan importante desarrollar buenas relaciones de apego, garantizar tiempos de atención personalizada, estar disponibles siempre para jugar con ellos, abrazarlos o escucharlos, así como protegerlos cuando sea necesario. A medida que crecen, si han recibido buenos cuidados maternantes, los niños ganan seguridad emocional.

Función maternante. Se refiere al ejercicio de los cuidados maternantes que llevan a cabo los agentes educativos con los niños.

Garante de derechos. Los adultos son responsables de cuidar y generar condiciones para que se respeten y apliquen los derechos de las niñas y los niños. Interés superior de la niñez. Es el conjunto de acciones y procesos tendientes a garantizar un desarrollo integral y una vida digna, así como las condi-

ciones materiales y afectivas que les permitan vivir plenamente y alcanzar el máximo de bienestar posible. Es un derecho, un principio y una norma de procedimiento. Se trata del derecho de las niñas y los niños de que su interés superior sea una consideración al sopesar distintos intereses para decidir sobre una cuestión que los afecta. Es un principio porque, si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la interpretación que satisfaga, de manera más efectiva, el interés superior del niño. Asimismo, es una norma de procedimiento siempre que se deba tomar una decisión que afecte el interés de niñas o niños; el proceso deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones de esa toma de decisión en los intereses de las niñas y los niños.

Interiorizar. Imágenes, palabras o conceptos que se guardan o se retienen para uno mismo. Hacer más íntima y profunda una idea, una relación o una forma de vida. Hacer propio un sentimiento o pensamiento.

Metáfora. Se conoce como metáfora a la utilización de una expresión con un sentido diferente y en un contexto distinto al habitual, puede ser también un desplazamiento del significado entre una cosa y otra con intención estética. La metáfora es una figura retórica, es decir, un modo de decir algo por medio de una semejanza o analogía con otra cosa. En los cuentos, en la poesía, en el cine o en la pintura encontramos metáforas.

Nichos evolutivos. Son los ambientes donde habitan y viven los bebés y niños, considerando el entorno físico y social, las costumbres reglamentadas por la cultura y las prácticas de crianza,

así como las convicciones de los padres. Núcleo familiar. Es el conjunto de personas unidas por parentesco consanguíneo, civil o jurídico en la que existe una identificación de los vínculos parentales más estrechos (relaciones filiales). Espacio donde se promueven valores, amor, solidaridad, apoyo y confianza que les brinde una mejor calidad de vida. Los vínculos familiares, el acompañamiento y el afecto, son los componentes indispensables que garantiza el desarrollo armónico e integral de los niños, así como el desarrollo de su personalidad, incidiendo directamente en el ejercicio pleno de sus derechos.

Objeto transicional. Es una expresión acuñada por el doctor Donald Winnicott para referirse a los objetos que el niño nutre con emociones propias y se convierten en la continuidad de sí mismos; son los trapos, mantitas, peluches o juguetes que los tranquilizan. Estos objetos están cargados de afectos, contribuyen al afianzamiento de la continuidad del ser, por eso es muy importante permitir y respetar su uso por parte de los niños. No siempre son juguetes propios; a veces, los niños toman como objeto transicional un chal de la mamá o alguna pertenencia del papá. Si un pañuelo de la madre tiene su aroma, para el niño es como tener un pedacito de su madre consigo, cuando se distancia. A veces no es necesaria ninguna referencia de la realidad, como el aroma, sino que el niño mismo carga de afectos al objeto con su fantasía.

Paradoja. Utilización de expresiones que envuelven una contradicción. Por ejemplo, el niño pequeño necesita distanciarse de su madre para aprender a conocer el mundo, pero a la vez es muy dependiente al principio de la vida. Si

no recibe cuidados afectivos tan cercanos como su dependencia lo indica, tendrá dificultades al desprenderse de la madre para comenzar a jugar solo o a desenvolverse con mayor autonomía. En este sentido, se podría decir que crecer implica una paradoja.

Participación protagónica. Capacidad del niño para incidir en su entorno, lo que convierte su participación en un acto político y ciudadano. Está basada en el cumplimiento de los derechos de los niños y en el respeto por sus iniciativas.

Pertenencia grupal. Integración a una comunidad más amplia que el núcleo familiar, aceptación y reconocimiento de otros y de los cuidados proporcionados por otros. Creación de redes afectivas entre los miembros del grupo.

Prácticas de crianza. Son experiencias de cuidado infantil definidas culturalmente; comprometen el crecimiento físico, intelectual y emocional de los niños. En algunas culturas están relacionadas con los núcleos familiares únicamente, en otras son prácticas comunitarias. Cada grupo, época y cultura tiene su historia de infancia y, por ende, prácticas de crianza específicas.

Predictibilidad. Acción de anticiparse a lo que va a suceder, producto de acciones anteriores permanentes o con cierta frecuencia.

Propersona. En el marco de atención a los derechos, es la facultad para elegir la interpretación o la norma que protege más al titular de derechos humanos. Proceso creador. Se refiere a lo que ocurre cuando un niño o un adulto juegan o desarrollan una experiencia artística. Produce una transformación respecto

a lo que se sabe o se conoce; es decir, algo se modifica por medio de la creatividad humana. En el juego, forma parte del proceso creador todo lo que los niños inventan como historia, como uso de los objetos, etcétera; por ejemplo, cuando una silla se transforma en caballo es porque ha habido un proceso creador por parte del niño.

Salud psíquica. Se refiere al equilibrio mental y afectivo de los niños, a su seguridad emocional y a su capacidad de manejar la ansiedad.

Seguridad emocional. Es la percepción de que los vínculos y relaciones familiares son estables y garantizan aún en situaciones difíciles la atención y disponibilidad de los cuidadores para amortiguar de forma positiva sentimientos, emociones y riesgos de la vida cotidiana.

Simbolización. La capacidad de evocar, a partir de signos o de símbolos, objetos o situaciones no percibidas actualmente. Todos los actos de la imaginación están atravesados por procesos de simbolización.

Sincronicidad. Se refiere a la simultaneidad de sucesos vinculados entre sí, pero no de manera casual. Esto es la unión de los acontecimientos interiores y exteriores de un modo que no se puede explicar, pero que de alguna manera hace sentido. Carl Jung creó este concepto. Llegó a la conclusión de que hay una íntima conexión entre el individuo y su entorno que, en determinados momentos, ejerce una atracción que acaba por crear circunstancias coincidentes y por tener un valor para las personas que la viven, así como un significado simbólico.

Sostenimiento afectivo. Es el conjunto de acciones y experiencias de cuidado afectivo y físico que los cuidadores proveen a los niños para su bienestar y desarrollo. Se trata tanto de acciones físicas como mentales.

Sujeto de derechos. Desde que nacen, las niñas y los niños son sujetos de derechos y tienen igualdad de condiciones que los adultos ante la ley, así como algunas consideraciones especiales por su condición de niños.

Transculturación. Proceso mediante el cual una cultura adopta rasgos de otra, lo que implica una pérdida de su propia identidad.

Uniparentales. Ciudadanos o familias con solo uno de los padres.

Vida digna. Garantizar la vida y brindar las condiciones que atiendan las necesidades básicas (salud, educación, alimentación, vivienda, servicios, recreación). Abarca factores como la dignidad del individuo, la autonomía personal y establecimiento de relaciones con otras personas. Incluye el respeto a la vida privada.

Vínculo afectivo. Relación o unión de cariño y amor que se siente por otra persona. Los bebés y los niños pequeños están muy necesitados de vínculos afectivos, tanto con sus padres como con los diversos agentes educativos.

Vivencias de satisfacción. Se considera el origen de deseo, ya que se funda en la primera experiencia satisfactoria, que deja huella y que está presente y creará la necesidad de repetirla o recuperarla.

Acrónimos

A

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

ATP: Asesor técnico pedagógico

C

CADI: Centro de Asistencia para el Desarrollo Infantil

CAI: Centros de Atención Infantil

CAIC: Centros de Asistencia Infantil Comunitarios

CDMX: Ciudad de México

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CENDI: Centro de Desarrollo Infantil

CEPSE: Consejos Escolares de Participación Social en la Educación

CET: Consejos Técnicos Escolares

CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

CIDE: Centro de Investigación y Docencia Económicas

CIDI: Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral

COLMEE: Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa

CONABIO: Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

CONAGO: Conferencia Nacional de Gobernadores

CONAGUA: Comisión Nacional del Agua

CONAPASE: Consejo Nacional de Participación Social en la Educación

CONAPO: Consejo Nacional de Participación

CTE: Consejo Técnico Escolar

D

DEI: Desarrollo y Estimulación Integral Curricular

DeSeCo: Definición y selección de competencias

DGDC: Dirección General de Desarrollo Curricular

DGEI: Dirección General de Educación Indígena

DIF: Desarrollo Integral de la Familia

DOF: Diario Oficial de la Federación

E

ECEA: Evaluación de las Condiciones Básicas de la Enseñanza y el Aprendizaje

EUA: Estados Unidos de América

F

FCE: Fondo de Cultura Económica

I

IBE: International Bureau of Education

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

INIFED: Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social

ISSSTE: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado

L

LGDNNA: Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

LGE: Ley General de Educación

LGPSACDII: Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil

LSM: Lengua de Señas Mexicana

M

MAEI: Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

N

NFER: National Foundation for Educational Research

O

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OEA: Organización de los Estados Americanos

OIE: Organización Mundial de Sanidad Animal

OMS: Organización Mundial de la Salud

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

P

PIB: Producto Interno Bruto

PIPE: Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas

PISA: Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos

PND: Plan Nacional de Desarrollo

R

RED: Recursos educativos digitales

S

SATE: Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela

SBME: Sistema Básico de Mejora Educativa

SEB: Subsecretaría de Educación Básica

SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social

SEGOB: Secretaría de Gobernación

SEP: Secretaría de Educación Pública

SEN: Sistema Educativo Nacional

SIPINNA: Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

STEM: Science, technology, engineering y mathematics

T

TIC: Tecnologías de la información y de la comunicación

U

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

Créditos

CONCEPTO Y COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Elisa Bonilla Rius

Directora General de Desarrollo Curricular,

Subsecretaría de Educación Básica

La construcción del programa de estudio para la Educación Inicial contó con el apoyo de especialistas que participaron en diversas capacidades, como autores, lectores, revisores y consultores. La Secretaría de Educación Pública agradece por este medio a todos y cada uno de ellos por su contribución y compromiso.

COORDINACIÓN DE UN BUEN COMIENZO

María del Carmen Campillo Pedrón

Asesora de la DGDC

AUTORAS

María del Carmen Campillo Pedrón, María Emilia López, Irma Lilia Luna Fuentes, Ana María Serrano Fernández

COLABORACIÓN

Martha Elena Baldenegro Hernández, Eloína Campos Jiménez, Virginia Hernández Cazares, Luis Gerardo Jiménez Rojas, Leticia Guillermina López Ibañez, Laura Emilia Moreno Rodríguez, María Auxiliadora Quintana Terán, María Magdalena Ron Ramos Domínguez, René Mauricio Sánchez Ramos, María Alejandra Shields Sánchez, Flor Janet Valdez Esquivel, Luz María del Pilar Vergara Montelongo

COLABORACIÓN ESPECIAL

María Baranda, Ricardo A. Bucio Mújica, Guadalupe Elizondo Vega, Daniel Goldin, María Emilia López, Robert Myers, Mónica Penchansky, Rafael Pérez Escamilla, Ana Serrano Fernández, Susana Ríos Szalay

COORDINACIÓN EDITORIAL

Ernesto Manuel Espinosa Asuar

EDICIÓN

Silvia Adriana Guerra Alavez y Antonio Cardoso Zúñiga

DIAGRAMACIÓN

Marina Rodríguez Uribe

DISEÑO DE FORRO E INTERIORES

Gabino Flores Castro y María Ángeles González
MAG Edición en Impresos y Digitales

CORRECCIÓN DE ESTILO

Abdel López Cruz

ICONOGRAFÍA

Miriam Arteaga Cepeda
Miguel Ángel García Rodríguez

CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS

La SEP cuenta con los créditos de las fotografías y la autorización para reproducirlas.

By Jasso/Acervo iconográfico DGDC-SEB-SEP

Páginas: 14, 49, 60, 73, 76, 79, 96, 101, 106, 111, 116, 135, 138, 145, 149, 153.

Amalia León/Acervo iconográfico CONAFE SEP

Página: 189.

Acervo iconográfico DGEI-SEB-SEP

Páginas: 14, 190.

Santiago Limón

Páginas: 14, 20, 31, 35, 43, 52, 56, 63, 65, 68, 71, 84, 125, 139, 174, 179.

Oscar Lozano

Páginas: 103, 104, 114, 127, 160, 171.

Gabriela Tamez

Páginas: 14, 99, 157.

Yamel Rodríguez

Páginas: 39, 144.

Claudia Concepción Escareño

Páginas: 57, 130.

Margarita Cabello

Página: 88.

Agradecemos a los Centros de Desarrollo Infantil que nos dieron todas las facilidades para tomar las fotografías.

CENDI 01,04 Y 05, Durango, Durango.

CENDI SEP 01, Monterrey, Nuevo León

CENDI SEP 02, Guadalupe, Nuevo León

CENDI SEP 03, Escobedo, Nuevo León

CENDI 06 “William Manuel Quintal Montero”,

Umán, Yucatán

CENDI SEP 31 “Juana de Asbaje”, Ciudad de México

Agradecemos a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) su colaboración en la preparación de la colección *Aprendizajes Clave para la educación integral*, que forma parte de la implementación del Modelo Educativo.



A series of horizontal lines for writing, consisting of 23 evenly spaced lines.

