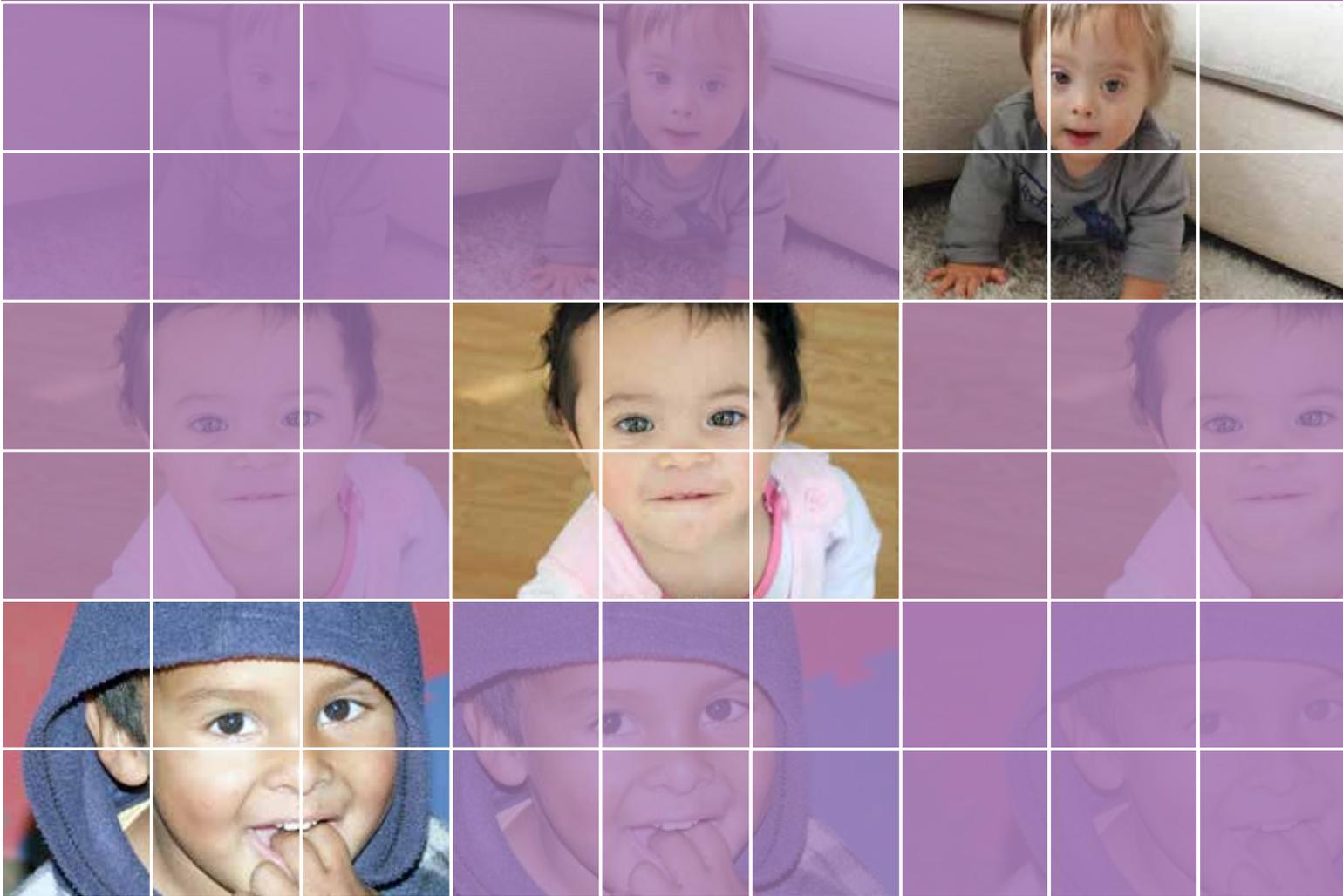
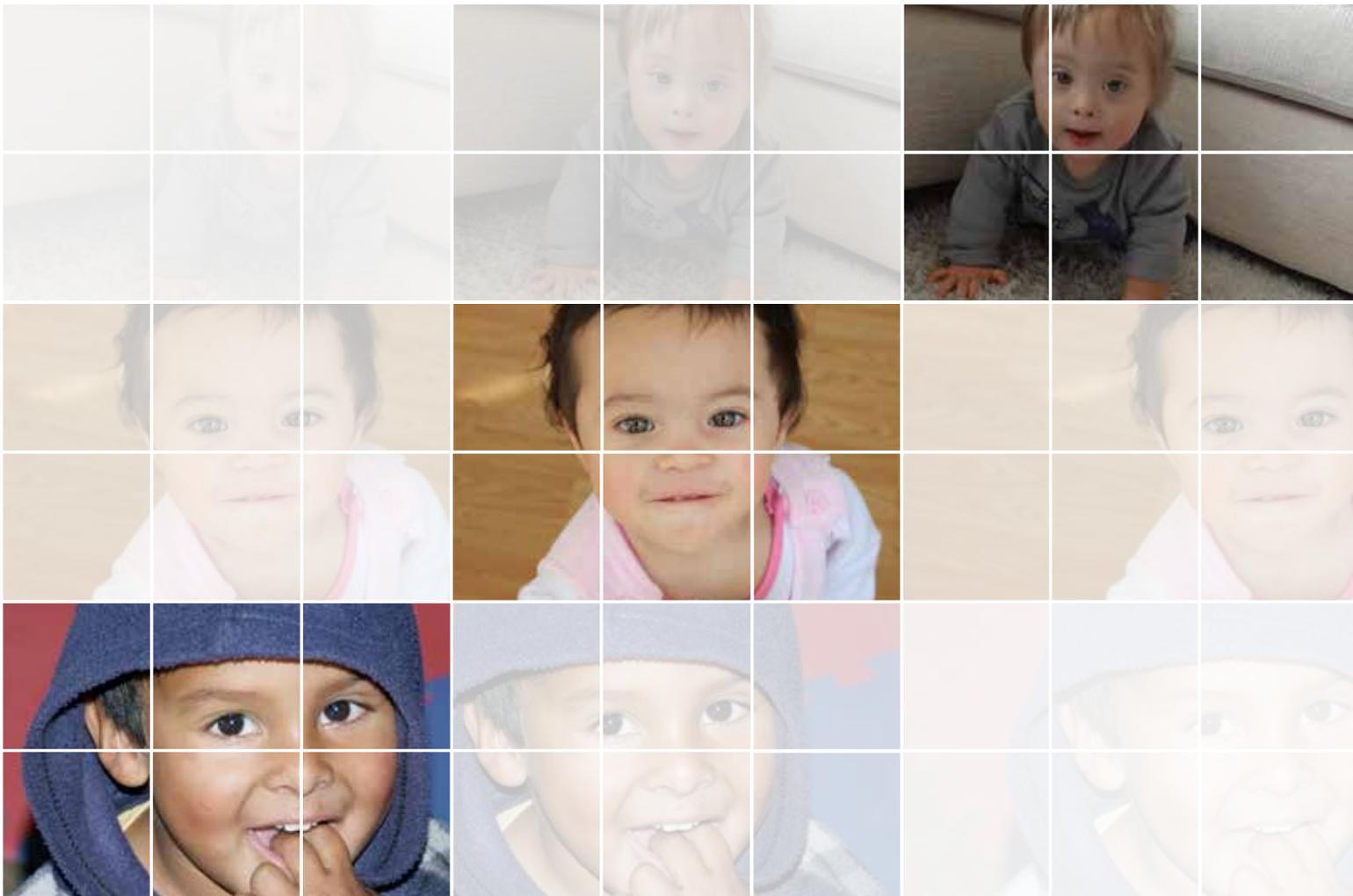


Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial



Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Alba Martínez Olivé

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR

Hugo Balbuena Corro

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES E INFORMÁTICA EDUCATIVA

Ignacio Villagordo Mesa

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Germán Cervantes Ayala

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO

Francisco Deceano Osorio

Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial

Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial fue coordinado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública agradece la participación, en la elaboración de este documento, del personal de Educación Inicial y de Educación Preescolar, tanto de la Secretaría de Educación Pública, como de las diversas instituciones donde se presta el servicio de Educación Inicial.

Asimismo, agradece la colaboración de los responsables de Educación Inicial de cada una de las entidades federativas, de los representantes de las diversas instituciones que forman parte del equipo interinstitucional, de los equipos de asesores y del personal de apoyo, así como las aportaciones de académicos y especialistas de instituciones nacionales y de otros países.

COORDINACIÓN GENERAL Y ACADÉMICA

Hugo Balbuena Corro
María Guadalupe Fuentes Cardona

ASESORÍA ACADÉMICA DEL ÁREA DE ASESORES DE LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

María del Carmen Campillo Pedrón

ASESORÍA ACADÉMICA

Marco Antonio Delgado Fuentes
María Emilia López
Carmen Celia Rodríguez Guzmán
Salvador Rodarte Barrón
Ana Margarita Villarreal Muñoz
Valentín Pedro Pablo Carrillo

EQUIPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

María del Rocío Juárez González
Magdalena Cázares Villa
Jorge Miguel Torres Ruiz
Luis Manuel Cruz Flores

COORDINACIÓN EDITORIAL

Gisela L. Galicia

CORRECCIÓN DE ESTILO

Erika Lozano Pérez

PORTADA

Víctor Castañeda

DISEÑO Y FORMACIÓN

César Enríquez Ramos
Lourdes Salas Alexander
Víctor Castañeda

FOTOGRAFÍA

Cendi-SEP Núm. 13, "Rabindranath Tagore"
Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil ISSSTE
Rodrigo Tolama Pavón/Acervo fotográfico DGEI

PRIMERA EDICIÓN ELECTRÓNICA, 2013

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2013,
Argentina 28, Centro, 06020,
Cuauhtémoc, México, D.F.

ISBN: 978-607-467-399-9

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

Índice

Presentación	9
Introducción	11
Parte I. Criterios pedagógicos para la Educación Inicial	
Educación Inicial. Nuevos escenarios.....	15
Situación actual del desarrollo infantil temprano en México	17
Proceso de construcción del <i>Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial</i>	19
Principios rectores	27
Responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad	28
Orientar y enriquecer las prácticas de crianza	30
Centrarse en el desarrollo de habilidades	32
Marco normativo	33
Fundamentos teóricos para el trabajo en Educación Inicial	36
Enfoque de derechos	36
Investigaciones recientes sobre el desarrollo infantil.....	40
Neurociencias y aprendizaje infantil	43
Desarrollo emocional, apego y vínculo	49
Estudios de contexto	53

<i>Características del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial</i>	57
Carácter abierto y flexible	57
Enfoque inclusivo	61
Desarrollo y construcción de habilidades	62
<i>Propósitos de Educación Inicial</i>	63
<i>Organización curricular: ámbitos de experiencia</i>	65
Vínculo e interacciones	68
Descubrimiento del mundo.....	72
Salud y bienestar	76

Parte II. Guía para el agente educativo

<i>Los ambientes de aprendizaje</i>	86
Características de los ambientes de aprendizaje	86
<i>Planificación</i>	90
¿Qué significa planificar?	90
¿Cómo planificar?	91
¿Qué características tiene la planificación?.....	92
Pasos para la planificación.....	93
¿Qué criterios se toman en cuenta al momento de diseñar una planificación?.....	95
El sostenimiento	95
La creatividad	96
El juego	98
La comunicación.....	100
¿Qué aspectos deben evaluarse en el trabajo con los niños?.....	102

Sugerencias para la intervención con los niños de cero a tres años de edad	103
Acercamiento al arte	103
La observación	105
La apreciación	106
La expresión	106
La literatura: cuento y poesía	108
La música	111
Las artes plásticas	116
La expresión corporal.....	121
¿Qué actividades se deben llevar a cabo con los niños?	124
La reflexión sobre la práctica.....	129
La observación.....	129
¿Para qué observar?	130
¿Qué observar?	130
¿Cuándo y dónde observar?	131
¿Cómo observar y registrar?.....	131
Análisis de la información	132
El trabajo colegiado	133
Bibliografía	136

Presentación

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, que en el objetivo 3.1 establece “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”, y en consideración a los planteamientos internacionales que demandan una atención prioritaria a la primera infancia, ha impulsado, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, un trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen Educación Inicial en las distintas modalidades y contextos de todo el país.

Como producto de este trabajo y en congruencia con los fines y propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional (SEN) establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, se elaboró el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, con el objeto de orientar el trabajo educativo con los niños¹ desde cero hasta los tres años de edad, para favorecer el desarrollo de sus capacidades, y prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar, y así brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atienda.

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* ha sido construido en forma colegiada a partir de las ideas que forman parte del

¹ En el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, la Secretaría de Educación Pública emplea constantemente las expresiones bebés y niños, haciendo referencia 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 y los planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género.

debate actual –en el plano educativo y de las políticas públicas– sobre el tipo y las características de atención que es necesario brindar desde edades tempranas. Asimismo, se han considerado las experiencias y los resultados obtenidos de la aplicación de programas implementados a nivel nacional y en otros países, en forma particular, aquellos que se desarrollan actualmente en diversas instituciones del país; además de los avances recientes en la investigación sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje, a partir de la visión de que la primera infancia constituye una fase fundamental en el ciclo de vida del ser humano, por lo que su atención integral permitirá enfrentar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social (Compromiso Hemisférico por la Educación de la primera infancia, 2007; OEI, 2007).

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* traza un marco normativo y curricular amplio y flexible; además, por su carácter incluyente, sus planteamientos pueden adaptarse a las diferentes modalidades, servicios y contextos donde se trabaja con familias y comunidades en condiciones urbana, marginal, rural, indígena y migrante.

Corresponde ahora a las instituciones, los servicios y, de manera específica, a los distintos agentes educativos, poner en práctica los planteamientos pedagógicos, desde la nueva mirada que se propone en este documento, para impulsar cambios y replantear significativamente la manera de ver y relacionarse con los niños, así como las formas de intervención educativa para el trabajo con los más pequeños.

Introducción

La Educación Inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo, porque contribuye al desarrollo y la educación de los niños en sus primeros meses y años de vida.

Los avances de las neurociencias y los estudios de economía y sociología ofrecen un fundamento sólido para comprender que, desde el embarazo de la madre y hasta los primeros años de Educación Básica, se abre una ventana de oportunidad para el aprendizaje y desarrollo de los niños, y que con intervenciones pertinentes, las sociedades pueden contar con personas que busquen mejores condiciones de vida y sean capaces de generar ambientes favorables para aprender y desarrollarse plenamente en los aspectos físico, cognitivo, emocional, social y cultural.

La Educación Inicial como acción educativa requiere superar varios retos: el primero consiste en transformar la concepción que se tiene acerca de la atención a los niños menores de tres años como derecho exclusivo de la madre trabajadora, para plantearla además como un derecho fundamental de los niños de recibir atención desde que nacen; el segundo se refiere a la segmentación existente entre las acciones de tipo asistencial y las educativas, para centrarse en la atención integral que responda a las necesidades actuales de los niños, tanto en el plano educativo, como en los cuidados afectivos; y el tercer reto implica articular el esfuerzo de instituciones y organizaciones sociales, junto con

otros niveles del SEN, principalmente con la Educación Básica, para brindar atención a todos los niños, en particular a los grupos vulnerables, como indígenas, migrantes, o personas con alguna discapacidad; o bien con aptitudes sobresalientes.

En este contexto, después de un amplio proceso de discusión y análisis sobre los retos de la Educación Inicial, 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 de este documento, con el fin de emprender un proceso de transformación de la Educación Inicial.

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* se fundamenta en el enfoque de derechos, las nuevas perspectivas acerca del desarrollo de los niños, las investigaciones sobre neurociencias y aprendizaje infantil, los estudios sobre el acompañamiento del desarrollo emocional, el apego y el vínculo, así como en los de contexto, con la finalidad de brindar experiencias de aprendizaje y sostenimiento afectivo a través de la organización de ambientes en los que existan oportunidades para la adquisición del lenguaje, juego, exploración, creación y descubrimiento. Lo anterior va “a permitir el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensoperceptivas y ‘motoras’, que serán la base de toda una vida” (Campos, 2010).

Dadas las características de la Educación Inicial, la estructura del documento incorpora un conjunto de sustentos teóricos, propósitos de aprendizaje y una organización curricular planteada por ámbitos de aprendizaje. Asimismo, propone orientaciones generales, integradas en una Guía para el agente edu-

cativo, para un trabajo sistemático que permita potenciar todas las capacidades de los niños.

El documento se divide en dos partes. En la primera, Criterios pedagógicos para la Educación Inicial, se presentan los nuevos escenarios y los principios rectores de la Educación Inicial, el marco de referencia y sus fundamentos; además de las características, los propósitos y la organización curricular.

En la segunda parte, Guía para el agente educativo, se desarrollan cinco elementos fundamentales para orientar el trabajo educativo cotidiano: 1. Los ambientes de aprendizaje, 2. Planificación, 3. Sugerencias para la intervención con los niños de cero a tres años de edad, 4. La reflexión sobre la práctica y 5. El trabajo colegiado.

PARTE I CRITERIOS
PEDAGÓGICOS PARA
LA EDUCACIÓN INICIAL

Educación Inicial. Nuevos escenarios

En la década de 1990 se empezaron a difundir recomendaciones relacionadas con la comprensión del aprendizaje humano, producto de la investigación en neurociencias. Con ello surgieron cuestionamientos en relación con el cómo y con qué elementos se atiende a los bebés y niños pequeños. Las aportaciones de las neurociencias permitieron avanzar en la comprensión de que los niños desarrollan capacidades desde el momento del nacimiento, y aun durante el proceso de gestación, por lo que se sostiene la importancia de la intervención educativa durante los primeros años e incluso los primeros meses de vida.

La investigación en este campo permite advertir que durante los primeros seis años de vida, el cerebro humano presenta las más grandes y profundas transformaciones, y con ellas el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, la creatividad y el comportamiento social. Por ello, hoy se puede

afirmar que la incorporación del niño, desde temprana edad, a un proceso educativo, genera enormes beneficios a lo largo de su vida.

De igual manera se han identificado las ventajas de la inversión en la primera infancia y las posibilidades futuras de disminuir problemáticas en términos sociales. Por ejemplo, las intervenciones tempranas con los niños pertenecientes a grupos vulnerables contribuyen a que tengan mayores oportunidades de mejorar su calidad de vida. También se puede identificar una discapacidad a temprana edad y así, reducir las desigualdades y contribuir a la integración social.

En Educación Inicial también tienen relevancia los nuevos planteamientos sobre los derechos de los niños. En las últimas décadas se ha producido un avance considerable en relación con lo que éstos representan y las derivaciones que debe haber en su atención y cuidado. Los niños son sujetos de derechos; corresponde a la familia y a otros adultos que se encuentren a su cargo, hacerlos respetar en todo momento, siendo el Estado el principal responsable de promoverlos, respetarlos y garantizarlos.

Concebir al niño desde que nace como sujeto de derechos plantea una postura distinta, porque exige una relación de igualdad entre niños y adultos; los visualiza desde una perspectiva integral que considera todos sus ámbitos de desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural; además de comprender que los niños piensan y actúan de un modo específico, porque cuentan con capacidades que requieren potencializar y que exigen ambientes propicios para hacerlo.

Estos planteamientos permiten concebir a la Educación Inicial como un derecho de los niños que garantiza su óptimo desarrollo, con atenciones oportunas e intervenciones de calidad que respondan a todas sus necesidades.

Situación actual del desarrollo infantil temprano en México

El planteamiento del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* es distinto al de los programas anteriores de Educación Inicial, en los que se establecía la estimulación de cada una de las áreas de desarrollo seleccionadas y dosificadas en tiempos y espacios precisos (Programa de estimulación al desarrollo, de la década de 1970), o se proponía la mejora de los estilos de interacción para favorecer la construcción de los conocimientos relacionados con las diferentes áreas (Programa de Educación Inicial, de 1992).

De acuerdo con los resultados obtenidos en investigaciones recientes realizadas por organismos internacionales (Desarrollo Infantil Temprano en México, BID, 2013), se ha manifestado que a pesar de la disminución de algunos índices negativos que afectan a la infancia en nuestro país (mortalidad, morbilidad y desnutrición, entre otros), aún persisten problemas relacionados con la pobreza. Entre 2008 y 2010 cerca de la mitad de los mexica-

nos vivía en situación de pobreza, y uno de los grupos que más resintió esta condición fue el de los niños pequeños.

Las tendencias respecto a la participación de las mujeres en el mundo laboral continúan su crecimiento, al tiempo que aumentan las familias uniparentales donde las madres son las jefas del hogar. Las transformaciones que ha sufrido la dinámica familiar, incluidos los fenómenos migratorios que alteran la composición y organización familiar, influyen sobre el cuidado de la infancia temprana. Esto significa que cada vez se requieren más apoyos y alternativas para el cuidado infantil, y éste no debe dejar a un lado la promoción del desarrollo de los niños.

Por otra parte, el Censo de Población y Vivienda 2010 (Inegi, 2010) registró que en un periodo de 10 años la población menor a cinco años decreció ligeramente en términos absolutos, con 8 342 856 de niños entre cero y tres años de edad. De acuerdo con información estadística proporcionada por las principales instituciones públicas que atienden niños dentro de este rango de edad a través de las diferentes modalidades, en 2013 se asistieron a 1 018 038 niños en 13 553 centros de servicio, lo cual significa que hay una tasa neta de cobertura de 12.2 %. Esto se expresa en la siguiente tabla.

Institución (2013)	Niños Atendidos	Total de Centros/Servicios
SEP	17 293	262
SEP-Indígena	49 437	2 128
IMSS	207 050	1 418
ISSSTE	18 643	242
Conafe	456 988	28 313
Sedesol	268 627	9 503
TOTAL	1 018 038	13 553

El reto es grande, sin embargo, sería un error pensar que todas las familias requieren de los mismos apoyos para criar a sus hijos de la mejor manera. Por ello, el Modelo considera una diversidad de formas de atención que no sólo incluyen el cuidado directo en centros.

Proceso de construcción del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial

Para dar cumplimiento al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de

Desarrollo Curricular, en el marco de los artículos 12, 13, 39, 40 y 59 de la Ley General de Educación implementó las siguientes acciones:

- Con la participación de personal académico de Educación Inicial de diferentes entidades federativas, se realizó el análisis de los distintos programas de Educación Inicial que se han implementado en el país.
- De manera paralela, se estudiaron las propuestas curriculares de diferentes países, además de investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños menores de tres años, con el propósito de definir los fundamentos del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*.
- En coordinación con la Dirección de Educación Inicial de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y la coordinación de asesores del secretario de Educación Pública, se organizó el encuentro internacional “Perspectivas de la Educación Inicial. Construyendo nuevos caminos para los niños”, que se llevó a cabo en dos sedes distintas: Ciudad de México y Monterrey. Este encuentro se desarrolló en noviembre de 2008 y contó con la asistencia de 1 400 agentes educativos² de diversas instituciones que ofrecen educación inicial en el país. En dicho evento, además de compartir las indagaciones recientes y dar a conocer el estado actual de la investigación sobre los niños en sus primeros años de vida, se presentaron experiencias in-

² Agente educativo se refiere a todas las personas que de manera intencional, organizada y sistemática contribuyen con la atención, el cuidado y la educación de los niños menores de tres años.

novadoras de trabajo con bebés y niños pequeños. Asimismo, se integraron mesas de trabajo con personal de diferentes instituciones, con el propósito de obtener información acerca de las creencias y concepciones de cómo son y aprenden los bebés y los niños pequeños, así como lo que tiene que ver con su atención. Se recopiló la información obtenida y se integró un informe nacional que proporciona elementos para definir estrategias, con el fin de iniciar un *proceso de fortalecimiento de la Educación Inicial* en todas las entidades federativas y al interior de las instituciones, así como para establecer los ejes de construcción de un documento de trabajo, que más tarde se convertiría en el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, el cual se revisó y discutió en foros nacionales y estatales.

- Con la colaboración de especialistas del país y algunos extranjeros, y conforme a las características de los servicios y la información obtenida en las mesas del Encuentro, se decidió llevar a cabo un *proceso de construcción colectiva*, con la idea de elaborar un documento actualizado, a partir de una mirada distinta acerca de los niños y de cómo aprenden, pero además para promover cambios en la manera de relacionarse con ellos y educarlos. Este proceso se caracterizó por incluir a todos los actores involucrados en la Educación Inicial. A través del estudio y el análisis compartieron sus saberes y experiencias, comprendieron lo que significa el cambio, identificaron sus implicaciones y construyeron una visión compartida.
- Se llevaron a cabo reuniones con los responsables de Educación Inicial de las 32 entidades federativas. En el periodo comprendido entre 2008 y 2010 se realizaron seis reuniones nacionales.

- Se definió una estrategia general para fortalecer la Educación Inicial, de manera que se puntualizaran el proceso y las acciones que permitirían alcanzar el propósito de transformar las concepciones erróneas que se tienen sobre los niños más pequeños. Dicha estrategia se implementó para que las responsables de Educación Inicial en las entidades federativas transmitieran las orientaciones a todos los agentes educativos, independientemente de las modalidades de atención e instituciones en las que desarrollan su trabajo.
- En las áreas estatales de Educación Inicial se integraron equipos de asesores para coordinarse con el equipo nacional, integrar a las instituciones de sus estados y liderar las acciones definidas en las reuniones de responsables. Por primera vez se integró la figura del asesor en la mayoría de las entidades y se reconoció la existencia de un área específica para atender Educación Inicial.
- De 2008 a 2011 se realizaron seis talleres nacionales con equipos de asesores o figuras equivalentes de Educación Inicial, con el propósito de formar y actualizar a los agentes educativos y definir líneas de acción para su función. En dichos talleres se incorporaron asesores por entidad federativa de instituciones como la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), personal de Educación Indígena, además de representantes del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Estas reuniones tuvieron carácter académico

y como ejes el diseño de las acciones necesarias para impulsar el nuevo enfoque de atención integral para los niños menores de tres años de edad.

- Con el fin de compartir experiencias, conjuntar acciones para unificar criterios e integrar esfuerzos para mejorar la atención educativa, en 2008 se integró un equipo interinstitucional con las siguientes instituciones: Conafe, Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ISSSTE, IMSS, Presidencia de la República, Sedesol, SEP, DIF, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y organizaciones de la sociedad civil. De 2008 a 2010 se llevaron a cabo ocho reuniones interinstitucionales.
- En 2009 se sumaron al equipo interinstitucional las siguientes instituciones, dependencias y programas: Instituto Politécnico Nacional (IPN), Organización de Escuelas Particulares, Petróleos Mexicanos (Pemex), Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), Proyecto de Atención Educativa a Hijas e Hijos de Madres y Padres en Reclusión, y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Tanto en las reuniones de responsables, como en los talleres de asesores, se presentaron avances de los planteamientos del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. Así, se llegó a integrar una propuesta consensuada, en versión preliminar y con carácter nacional, de este documento, con el fin de continuar la discusión académica sobre sus principales planteamientos. El documento se revisó y discutió en diferentes foros, tanto nacionales como estatales.

- Con la experiencia del análisis y la discusión del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, en la Cuarta Reunión Nacional de Responsables de Educación Inicial, se decidió abrir una *fase de sensibilización*, la cual consistió en la organización de diferentes actividades académicas en cada una de las entidades federativas. Para ella, se editaron y distribuyeron carteles y folletos; se difundieron mensajes a través de los medios de comunicación locales; se organizaron foros, congresos, encuentros, talleres y reuniones estatales, entre otros eventos en los que, de manera coordinada con las distintas instituciones, se discutieron los fundamentos teóricos así como los elementos principales del enfoque. Con estas actividades se generaron procesos de reflexión entre los agentes educativos, respecto a la necesidad de mejorar el trabajo con los niños, además de tener referentes teóricos y conceptuales comunes para diseñar nuevas formas de trabajo y estar en condiciones de implementarlas.
- Las actividades que integraron esta *fase de sensibilización* se realizaron durante el periodo comprendido entre 2009 y 2010, en 30 estados de la República Mexicana.
- El tema Educación Inicial se abordó en dos sesiones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu). En la primera reunión realizada en la ciudad de Tijuana el 31 de octubre de 2008 (Acuerdo R.14^a.9.), las autoridades educativas estatales apoyaron la integración de los equipos de asesores. En la segunda, llevada a cabo en la ciudad de Durango el 16 de octubre de 2009 (Acuerdo R. 18^a), las autoridades acordaron constituir un grupo conformado por las responsables de Educación Inicial de

la SEP y representantes de distintas instituciones, para el análisis del documento.

- De manera paralela, se efectuaron distintas actividades de difusión. Las principales fueron:
 - a) Transmisión de programas de televisión mediante la red satelital Edu-sat, dirigidos a los agentes educativos y familias que tienen niños en Educación Inicial.
 - b) Realización del Primer Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inicial, con el propósito de conocer el trabajo desarrollado en diferentes instituciones y contextos. Como producto de este concurso, se editó, en versión electrónica, una publicación que integra las experiencias exitosas premiadas.
 - c) Diseño de una ficha de datos de Educación Inicial, a través de un trabajo coordinado entre varias instituciones, con la finalidad de contar con un instrumento para recabar información de los centros y servicios de Educación Inicial en las entidades federativas y así estar en la posibilidad de definir el grado de vulnerabilidad de los centros a donde acuden los niños desde 45 días de nacidos hasta tres años de edad. Para iniciar los trabajos y definir acuerdos, en junio de 2009 se realizó una reunión con los representantes de diferentes instituciones. Este instrumento fue integrado finalmente por la entonces Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) de la Secretaría de Educación Pública, la cual también tuvo a cargo el procesamiento de la

información. El documento final fue revisado por las responsables de Educación Inicial en las entidades federativas, quienes identificaron las problemáticas e insuficiencias en los Cendi-SEP.

- d) Discusión y análisis de diversos estudios sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de tres años. Consulta a instituciones y universidades extranjeras (Universidad de California, Organización de Estados Americanos y Jardín Maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires), así como a universidades nacionales (UNAM y UAM-Xochimilco).
- e) Diseño de una página web para Educación Inicial. La difusión se hizo a través de la página web de la SEB.

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* define orientaciones generales para la atención educativa de los niños menores a tres años de edad; se fundamenta en el principio de ofrecer un servicio educativo que, sin descuidar el carácter asistencial, haga valer el cumplimiento de los derechos de los niños; por tanto, se enfoca en la atención y satisfacción de sus necesidades desde el momento de su nacimiento, otorgando particular importancia al aspecto educativo al reconocer el papel central de la intervención del agente educativo. En países como Ecuador, Chile, Panamá y Uruguay, incluyendo México, existen programas para apoyar a la madre desde la gestación del bebé, y así crear las condiciones que permitan al niño desarrollarse de manera plena y garantizarle una mejor calidad de vida.

Principios rectores

Existen bases suficientes para considerar a la Educación Inicial como un proceso con fines educativos propios e implicaciones en el desarrollo y aprendizaje de los niños; al respecto las investigaciones científicas han brindado experiencias sobre el impacto que tiene la intervención temprana para el desarrollo y la construcción de capacidades.

Asimismo, los acuerdos internacionales han reportado el valor que tiene la Educación Inicial en el mundo, en términos de inversión a futuro. Los planteamientos de política educativa dan cuenta de la importancia que ha adquirido este servicio, y la experiencia acumulada por instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil, crean las condiciones para incorporarla como un derecho de cada niña y niño de este país y no sólo como un derecho laboral de la madre trabajadora.

Por todo lo anterior, la Educación Inicial en México se orienta a partir de tres principios rectores:

1. Responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad.
2. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza.
3. Centrarse en el desarrollo de habilidades.

Cada uno de estos principios se describe a continuación.

RESPONDER A LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL, OFRECIENDO A LAS FAMILIAS 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 que tienen las familias, principalmente a causa de la realidad laboral de las madres y a 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, por ejemplo con los agentes educativos, los cuales atienden a varios niños de manera simultánea, durante un tiempo cada vez más prolongado.

Para los bebés y los niños pequeños que asisten a los diferentes centros infantiles la vida en ellos tiene las siguientes implicaciones (López, 2009):

1. La separación muy temprana de los vínculos de apego primarios, que ocasiona un distanciamiento de las madres y padres durante varias horas al día.³
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 En algunos centros de Educación Inicial Indígena, los niños acuden acompañados de sus madres, por lo que el vínculo se mantiene y fortalece.

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 planificación particular de la tarea en los centros infantiles para garantizar procesos saludables. En este sentido, la Educación Inicial suma un desafío a las prácticas pedagógicas propias de las instituciones educativas; el cual está ligado a la tarea de sostenimiento afectivo y subjetivo de los niños y las familias, y constituye parte de su especificidad. Una habilidad importante del agente educativo que trabaja en Educación Inicial es la capacidad para identificarse con el bebé, lo cual significa entrar en la mente del bebé por medio de la empatía, y así ser capaz de alterar los propios sentimientos para adaptarse a los que el adulto imagina que está teniendo el bebé, ésa es la forma de poder “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 de ellos con diversas formas 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

dentro de 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 realizado las familias pero que no encuentran oportunidad de desarrollarse. Las relaciones de cuidado hacia la tarea de crianza desde la Educación Inicial favorecen el desarrollo e integración social.

ORIENTAR Y ENRIQUECER LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA

La crianza se define como la actividad que consiste en acompañar y nutrir las experiencias de aprendizaje de los niños desde los primeros meses de vida.

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

Durante el periodo de la Educación Inicial, se inicia la construcción de la personalidad de los individuos, 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 no se establecen diferencias con el ambiente familiar, sino que se parte de allí y se fortalece.

La situación económica, cultural y lingüística de los niños ejerce influencia en su desarrollo físico, intelectual, afectivo y social. Desde este punto de vista, la Educación Inicial brinda la posibilidad de compensar las desigualdades, si se ofrecen la protección y atención adecuadas. Además, presenta la posibilidad de detectar dificultades en el desarrollo físico, psicológico, social o de aprendizaje, o bien discapacidades, para ser atendidas de manera oportuna.

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 y en 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 una niña o un niño que nace en un ambiente desfavorecido.

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 las dificultades que puede traer aparejada la tarea de crianza, y que no siempre responden a carencias económicas, sino a la imposibilidad de comprender y darle sentido a las conductas de los niños pequeños.

CENTRARSE EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES

Los bebés nacen con una motivación interna y capacidad para aprender. Pausadamente, en función de sus capacidades físicas e intelectuales y del acompañamiento y apoyo que les brinden los adultos, aprenderán a ser independientes y a adaptarse a su contexto. En este sentido, es importante reconocer que, aun con ese potencial que los caracteriza, requieren de un adulto que les acompañe y apoye en este proceso. El adulto o equipo de adultos requiere tener conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la atención a la primera infancia, para proporcionar a los niños un conjunto de oportunidades de aprendizaje que les permitan fortalecer las capacidades con las que nacen, mejorar los niveles de desarrollo, sus condiciones de vida y sentar las bases para un enriquecimiento personal, familiar, escolar y social.

La Educación Inicial debe favorecer el aprendizaje y desarrollo de los bebés y niños pequeños, debe fortalecer sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales; debe ser un espacio donde los niños tengan la oportunidad para opinar, tomar decisiones, actuar con iniciativa y organizarse entre ellos.

El enriquecimiento de las prácticas de crianza intenta apoyar y estimular diversos tipos de cuidados, sin anular los conocimientos y las modalidades de las familias en los diferentes contextos, aun desfavorecidos, reconociendo que esa conjunción entre familia y Educación Inicial potencia el desarrollo de los niños.

Asimismo, en el terreno del aprendizaje, todos los niños, independientemente de su condición física, intelectual, social, económica y cultural, nacen con un gran bagaje de potencialidades sobre el que se apoyará cada agente educativo a la hora de planificar ambientes de aprendizaje, retos y desafíos que propicien la exploración, la creatividad, la observación y la escucha en los niños desde los primeros días de vida.

En síntesis, los principios rectores de la Educación Inicial definen que la educación y atención que reciben los niños menores a los tres años de edad, sean de calidad, orienten y enriquezcan las prácticas de crianza y se centren en el desarrollo de sus capacidades.

Marco normativo

En el contexto internacional, existen pronunciamientos que han marcado la pauta para puntualizar la importancia de atender con calidad y equidad a la primera infancia.

En el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, se adoptó el Marco de Acción: Educación para todos, en el

cual se indicó el compromiso de los participantes por cumplir seis objetivos generales relacionados con la inclusión y la equidad educativas. Como planteamientos representativos de este foro, destacan los objetivos primero y sexto:

- I. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos [...].
- VI. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables [...].

Ambos objetivos definen las pautas para que las naciones organicen y diseñen ambientes seguros en los que los niños puedan crecer sanos y desarrollen sus capacidades.

En 2005, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU realizó el primer Programa de Atención y Educación de la Primera Infancia, señalando la necesidad de formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas centradas en la primera infancia, desde el nacimiento hasta el periodo preescolar. En este marco, se planteó la definición de políticas globales referidas a la salud, la protección, y el cuidado de niños, así como al desarrollo de sus capacidades; además de la orientación a los padres, docentes, tutores o cuidadores.

El Programa de Atención y Educación de la Primera Infancia es relevante porque por primera vez se señala que la educación que reciban los niños

deberá vincularse con los derechos para desarrollar su personalidad y sus actitudes, así como sus capacidades mental y física.

Asimismo, en el año 2006, la ONU estableció la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la que se señala que los “Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida; y asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” (artículo 24).

Como resultado de la política educativa, desde el último trimestre de 2008, la SEP impulsó el tema de Educación Inicial con los siguientes propósitos:

- Diseñar un Modelo de Atención con Enfoque Integral que responda a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños, menores a los tres años de edad, en todo el país.
- Crear sinergias entre las instituciones involucradas en la atención de los niños pequeños.
- Garantizar el respeto de los derechos de los niños.
- Crear vínculos de participación con las familias.
- Garantizar la formación y actualización de los agentes educativos.
- Definir lineamientos y normas generales para la gestión y mejora de los espacios en donde se brinda atención educativa a los niños.

Asimismo, se impulsó un trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen Educación Inicial en las distintas modalidades y contextos de todo

el país, con el propósito de orientar el trabajo educativo con los niños, para brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, la modalidad o el servicio en que se atienda, en congruencia con los fines y propósitos de la educación. Adicionalmente, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 considera como una de las líneas de acción dentro de la Meta Nacional México Incluyente “Promover acciones de desarrollo infantil temprano”.

Desde este marco, la Educación Inicial es concebida como un derecho de los niños a un óptimo desarrollo, a través de una atención oportuna y una educación de calidad que responda a todas sus necesidades, toda vez que sus experiencias en los tres primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo y establecimiento de los aprendizajes.

Fundamentos teóricos para el trabajo en Educación Inicial

ENFOQUE DE DERECHOS

El enfoque de derechos que se desprende de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño requiere establecer una distinción entre el enfoque que tiene por base las necesidades de los niños y el que se fundamenta en sus derechos. El primero concibe al niño como un sujeto pasivo que recibe lo indispensable para satisfacer sus sensaciones de hambre, sed, sueño, abrigo, dolor y seguridad física frente a riesgos climáticos y geográficos.

Desde esta perspectiva, sólo requieren cuidados y acciones de protección que los adultos tienen que ejercer sobre ellos y cumplir como mandato obligatorio.

Por el contrario, el segundo enfoque promueve la concepción de un niño que tiene capacidades, que participa activamente en la vida social, piensa y expresa libremente su opinión, toma decisiones sobre sus creencias y su asociación pacífica con otros grupos; es portador de los derechos al libre acceso a la información, a una vida plena y digna, al más alto nivel posible de salud, a la seguridad social, a su propia vida cultural, al descanso, al esparcimiento, a una sana alimentación y, por supuesto, a la educación.

Un enfoque de derechos convierte a la educación en una necesidad básica porque su incidencia en otras áreas suele resultar en un mejoramiento de las condiciones en que se desenvuelven los niños. Esta perspectiva plantea una postura distinta hacia los niños que exige una relación de igualdad entre ellos y los adultos, con los mismos derechos humanos que cualquier individuo tiene por el solo hecho de haber nacido.

Cambiar la visión hacia un enfoque de derechos exige comprender por qué los niños piensan y actúan de un modo específico, por qué es necesario potenciar sus capacidades, desarrollar plenamente su personalidad y por qué todos los adultos somos responsables de hacer valer sus derechos.

El Estado, compuesto por el gobierno y la sociedad civil, es el responsable de garantizar los derechos de los niños. El gobierno tiene la responsabilidad de implementar servicios y formular políticas que los hagan realidad. También recae en él la tarea de orientar a las familias y a la población en

general respecto al cumplimiento de los derechos y las formas disponibles para asegurarse de su cumplimiento y de remediar su incumplimiento.

Para su manejo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha propuesto las siguientes categorías en las que se agrupan los derechos asentados en la Convención:

Derechos a la supervivencia y el desarrollo. Son los relacionados con la atención a la salud, las condiciones sanitarias básicas, la salud medioambiental, el aprendizaje temprano y la educación.

Derechos a la protección. Se orientan a salvaguardar a los niños de situaciones de peligro para su bienestar en todos los sentidos, especialmente en situaciones de emergencia, abuso, explotación, abandono y discriminación.

Derechos a la participación. Son los que aseguran la autonomía y la capacidad de los niños para participar en decisiones que les afectan. Incluyen los derechos a expresarse, a tener pensamiento propio, conciencia, religión, asociación y reunión.

Por su parte, el enfoque de derechos se deriva de cuatro principios que tienen implicaciones profundas en la creación de servicios de Educación Inicial:

1. Universalidad. Todos los niños nacen con todos sus derechos, y el gobierno deberá garantizar que éstos sean respetados, para lo cual debe establecer servicios y desarrollar políticas que los hagan realidad. En el caso de

la Educación Inicial, lo anterior no quiere decir que todos los niños deban ser atendidos en centros; a menudo se requiere de soluciones innovadoras que permitan alcanzar a toda la población. La existencia de diferentes modalidades de atención forma parte de estas soluciones, aunque los servicios directos deben estar disponibles para los grupos más vulnerables. Esta diversidad de opciones permitirá igualmente a las familias tomar decisiones sobre cómo acercarse de la mejor manera a la Educación Inicial.

2. Rendición de cuentas. Es necesario el establecimiento de sistemas de evaluación y monitoreo del acceso y funcionamiento de los servicios instaurados, así como de otras actividades complementarias. Esto facilita a la sociedad conocer y exigir la eficiencia de los servicios y de las políticas que les posibilitan tomar decisiones sobre su funcionamiento.
3. Indivisibilidad. Todos los derechos son indivisibles e interrelacionados; no deben priorizarse unos sobre otros. Por tanto, es necesario que en la práctica las diferentes instituciones de los sectores de educación, salud y desarrollo social compartan un entendimiento de las mejores maneras para trabajar en conjunto, e identificar las oportunidades de sumar esfuerzos, ahorrar recursos y atender todos los derechos de los niños.
4. Participación. Implica considerar a los niños como sujetos capaces de expresar opiniones, tomar decisiones sobre su propio entorno y en cierto momento, también de definir los ritmos y las dimensiones de sus actividades. En el caso de Educación Inicial significa que se deberán respetar y utilizar sus iniciativas e intereses para desarrollar las actividades cotidianas, reflejadas principalmente en el juego. La investigación educativa internacional ha

desarrollado algunas estrategias para favorecer la participación de niños pequeños en algunos espacios, aun antes de que adquieran el habla.

Por tanto, el enfoque de derechos plantea retos considerables al *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, ya que estos principios deben ser aterrizados en el quehacer de las instituciones involucradas. Todos los adultos tienen la responsabilidad de reconocer, proteger, promover y respetar el interés superior del niño, el cual considera que los niños, independientemente de su raza, género, pertenencia a un grupo social o etnia, condición socioeconómica o discapacidad física y mental, no son propiedad de sus padres, ni son seres indefensos que se benefician de la caridad, sino seres humanos, destinatarios de derechos, protegidos ante cualquier consideración cultural que pueda afectarlos, como el maltrato, el abuso sexual, la violencia y la explotación laboral. Respetar sus derechos es aceptar que todos los niños desde que nacen son participantes de una sociedad donde los adultos son garantes de sus derechos y deben promover que los niños tomen conciencia de su propia existencia y asimismo, con su ayuda, construir y respetar su identidad personal.

INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL

Los estudios recientes sobre desarrollo infantil se enfocan en las capacidades de aprendizaje de los niños desde su nacimiento. ¿Cómo son?, ¿cuáles son las

principales pautas de desarrollo de los menores a los tres años?, ¿cuándo se inicia el aprendizaje en el ser humano?, ¿cómo participa un bebé de su aprendizaje y desarrollo?, ¿qué elementos observar para saber qué y cómo aprende un bebé? son, entre otros, los cuestionamientos planteados por los especialistas dedicados a investigar sobre los niños más pequeños.

A diferencia de otras épocas en las que se consideraba a un bebé como un ser incompleto y frágil, y se pensaba que los niños menores de tres años tenían escasas probabilidades para aprender, con un aprendizaje regulado por etapas estrictas, la investigación actual está centrada en las experiencias que viven los niños en sus contextos para construir aprendizajes desde el nacimiento, a través de la integración de experiencias sensoriales, corporales, cognitivas y afectivas, a un ritmo propio y a partir de la propia iniciativa.

Ello rompe con la idea de que los niños, a edad temprana, requieren únicamente de cuidados básicos para desarrollarse, que se limitan a estimular sólo su motricidad y a realizar actividades dirigidas hacia un resultado predeterminado, dejando a un lado el proceso creador propio de la libre exploración.

En las investigaciones actuales, se considera al desarrollo como resultado de la experiencia sobre el potencial genético innato. Se trata de una concepción de la existencia de los niños no como receptores pasivos, sino que para aprender y desarrollarse interactúan de manera deliberada y activa con el entorno que les rodea desde que son bebés (Lansdown, 2005), por tanto sus capacidades se desarrollan en función de las experiencias que les ofrecen posibilidades para explorar, experimentar y descubrir.

Adicionalmente, las investigaciones reconocen que en los tres primeros años de vida, el desarrollo cerebral es especialmente significativo, ya que a través de la experiencia, el cerebro de los bebés y los niños pequeños se transforma, construyendo las estructuras que necesita para el aprendizaje.

Los primeros años de vida del niño son fundamentales para un crecimiento saludable y armónico. Al nacer, los bebés cuentan con la habilidad para adaptarse activamente a su entorno, pero la posibilidad para poder lograrlo depende de los ambientes que les brinde el adulto.

Los niños crecen en una familia cuya situación socioeconómica y cultural ejerce una influencia notable en su desarrollo y condiciona en gran parte su crecimiento físico, cognitivo, emocional, social y cultural. Sin embargo, los afectos y los estilos de crianza son muy importantes, sobre todo en sus primeros tres años de vida.

El apego que los niños tienen con sus padres o parientes cercanos durante sus primeros años también es relevante para su desarrollo; brindarles atención y cariño fortalece su seguridad y confianza, además de permitir la construcción de una personalidad integrada. Posteriormente, serán capaces de sobreponerse a los efectos de eventos o experiencias negativas, enfrentar situaciones adversas y salir fortalecidos a pesar de estar expuestos a situaciones de riesgo.

Al respecto, la resiliencia (Abbot *et al.*, 2002) es una de las capacidades importantes para desarrollar en estos primeros años. Es el producto de una combinación compleja de características personales, como el temperamento, la confianza y la autoestima, así como las del contexto. Los niños desarrollan la

capacidad de resiliencia de acuerdo con sus características personales y las habilidades que van desarrollando al relacionarse con otros, tanto en la familia, como en las comunidades.

La capacidad de resiliencia permite incrementar el repertorio adaptativo del niño mediante habilidades en la resolución de problemas, para afrontar situaciones específicas y particularmente difíciles de la vida cotidiana. Tiene más capacidad de resiliencia quien manifiesta mayor capacidad para encontrar soluciones a distintas situaciones adversas, a menor costo emocional.

Neurociencias y aprendizaje infantil

Las neurociencias son un conjunto de disciplinas que relacionan los procesos del sistema nervioso superior con la psicología y la ciencia cognitiva, tienen como objeto de estudio el cerebro humano; estas ciencias han posibilitado una mayor comprensión acerca de las bases para el proceso de aprendizaje y cómo se desarrolla y fortalece el cerebro de los bebés y niños pequeños.

Investigaciones y estudios al respecto han demostrado que los niños cuentan desde el nacimiento con un potencial de aprendizaje que les permite desarrollar mejores capacidades.

El cerebro del ser humano tiene aproximadamente cien mil millones de neuronas, las cuales crecen y se conectan entre sí; dichas conexiones producen el control de los movimientos, las emociones y los sentidos. El desa-

rrollo cerebral en los primeros años de vida se va estructurando con la incorporación de nuevas experiencias. Los avances recientes en el campo de las neurociencias permiten afirmar que las experiencias que se tengan durante la primera infancia, repercutirán de manera notable en el funcionamiento físico, cognitivo, emocional, social y cultural, debido a que las conexiones neuronales (sinapsis) alcanzan su mayor densidad en los primeros tres años de vida, estableciendo con ello las bases para el aprendizaje futuro.

Los estudios del desarrollo infantil vinculan la construcción de capacidades, como los esquemas motrices, el manejo simbólico, la regulación emocional, la percepción y comprensión de señales, el razonamiento y la conciencia, a la interacción con niños y adultos en contextos diversos y específicos. Por estos motivos, la eficacia de los programas educativos de calidad para favorecer el desarrollo integral de los niños en la primera infancia, ha sido documentada por varios años de investigaciones.

Las investigaciones en neurociencias destacan tres elementos fundamentales que ayudan a explicar cómo se da el aprendizaje en los bebés y los niños pequeños.

- El primer elemento se refiere a los periodos sensibles y su relación con la organización cerebral.
- El segundo está referido a la plasticidad cerebral y su relevancia en el aprendizaje.
- El tercero está vinculado con los ambientes enriquecidos que influyen en el aprendizaje.

Respecto de los periodos sensibles, se plantean dos concepciones: la primera afirma que dichos periodos establecen un punto de preparación de las conexiones cerebrales para realizar conexiones específicas que permiten la adquisición de capacidades útiles para todo su desarrollo (OCDE, 2003). La segunda concepción señala que los periodos sensibles implican el momento apropiado para iniciar la formación de capacidades sustantivas para la vida de los niños, y que el cerebro está preparado (Del Río, 1993); estos periodos pueden aprovecharse con oportunidades donde los niños participen en un intercambio intenso de comunicación y adquisición de patrones lingüísticos propios del grupo social en que se encuentran.

Las diferentes regiones del cerebro maduran en distintos momentos y cuentan con periodos sensibles entre cada una de ellas, de acuerdo con las experiencias vividas y las edades; durante estos periodos, el cerebro es particularmente sensible ante ciertos tipos de aprendizaje y susceptible de ser alterado en su estructura, a esto se le llama plasticidad cerebral.

La plasticidad cerebral muestra la capacidad del cerebro para aprender en diferentes etapas de la vida, y lo que es más importante para la infancia, la posibilidad de compensar algún funcionamiento o una estructura cerebral inadecuada con el uso alternativo de otra región cerebral. La importancia de esta plasticidad en la primera infancia radica también en la capacidad de adaptación del cerebro del niño al medio (Brailowsky *et al.*, 1998).

Por otra parte, el concepto de ambientes enriquecidos ayuda a entender la influencia de los factores externos en el desarrollo de las capacidades de los niños; el hecho de que ellos interactúen en un ambiente con múltiples

recursos y tareas, a diferencia de otro con pocos de éstos y monótonos, establece una diferencia significativa. Los ambientes enriquecidos y organizados ayudan a crear y fortalecer conexiones nerviosas que mejoran el desempeño de los niños y desarrollan otras capacidades necesarias para la vida.

Considerando que el cerebro puede modelarse gracias a la propiedad de plasticidad neuronal que posee, la cual le permite interactuar con el ambiente, es necesario reflexionar sobre el tipo y la frecuencia de las conexiones neuronales que se desarrollan durante los primeros años de vida de los niños, para adaptarse posteriormente a un mundo cambiante. Este proceso depende del uso o no de las conexiones que se han desarrollado, denominadas experiencias reforzadoras. Las conexiones se mantienen si se hace uso de ellas. Por tanto, las situaciones ricas de aprendizaje son un factor más de la potenciación de la plasticidad neuronal.

Las investigaciones en neurociencias han mostrado interrelaciones entre el conocimiento y las emociones, lo que puede potenciar las capacidades cognitivas, mientras que el desarrollo intelectual permite entender y controlar las emociones.

Los niños nacen con capacidades físicas y psicosociales que les permiten aprender, comunicarse y desarrollarse. Si éstas no se reconocen y apoyan, se debilitan en vez de mejorar o perfeccionarse. Los niños cuyos cuidadores interactúan con ellos de manera consistente y cariñosa asimilan mejor la alimentación y tienen menos tendencia a enfermarse, a diferencia de aquellos que no reciben un cuidado y una dedicación similares. Tener

una relación afectiva positiva en los primeros años de vida ha demostrado influir en la habilidad de la persona para expresar afecto, amar y establecer relaciones saludables y permanentes (Arango, 1999). Las capacidades cognitivas y emocionales resultan fuertemente estructuradas si se dispone de una intensa fase de estimulación e interacción en los primeros años. La diversidad y flexibilidad con que se lleve a cabo la interacción con los niños en este periodo tendrá una influencia decisiva en el desarrollo de capacidades posteriores (Mustard, 2006).

Por lo anterior, para potenciar el desarrollo en los niños, es necesario reflexionar en el cuidado y la intervención que reciban. En primer lugar, merecen contar con un entorno de adultos referentes, afectuosos y sensibles, que mantengan una comunicación asertiva y sean capaces de definir límites y contención afectiva; en segundo lugar, la intervención en los centros educativos debe caracterizarse por contar con agentes educativos que establezcan relaciones afectivas seguras y favorezcan ambientes enriquecidos, contribuyendo así a un desarrollo adecuado. Si el desarrollo de los niños se lleva a cabo en ambientes afectivos, diversos y enriquecidos, se construyen mejores capacidades. Los ambientes caracterizados por relaciones impositivas, y en un clima afectivo severo y de poca atención, propician la disminución de capacidades en los niños que los padecen. Considerando que el desarrollo del cerebro es continuo, una intervención que favorezca el desarrollo óptimo e integral y el aprendizaje del niño, también debe ser continua. Por esta razón, el aprendizaje durante la primera infancia debe

basarse en interacciones de calidad a partir del juego con otros niños, su familia y las personas que los atienden. La educación fundada en estos aspectos apoyará a los agentes educativos para planificar, ejecutar y evaluar mejor las oportunidades de aprendizaje, así como formar integralmente a los niños (Solms y Turnbull, 2005).

Los niños viven y se desarrollan en un nuevo panorama de posibilidades con múltiples experiencias de interacción y aprendizaje. En la mayoría de los casos, desde edades tempranas, están en contacto con estímulos y herramientas, se integran en un mundo de comunicación constante y están rodeados de diversos bienes materiales y culturales que amplían el horizonte donde viven. Por tanto, proveerlos de oportunidades cognitivas, motrices y perceptuales, experiencias estéticas y de lenguaje, de juego, variadas y complejas, en una edad temprana, influye de manera positiva en varias habilidades de aprendizaje y puede compensar, por lo menos parcialmente, los déficits asociados con la desnutrición y otras carencias.

Finalmente, es necesario considerar que los niños tienen condiciones diferentes, de ahí que los programas educativos requieren apoyarlos para la construcción de un repertorio de habilidades útiles para su vida. También es importante tener en cuenta que el desarrollo cerebral en cada niña y niño presenta su propio ritmo de aprendizaje y crecimiento, por lo que tiene características complejas, subjetivas e individuales de acuerdo con sus experiencias.

Desarrollo emocional, apego y vínculo

En los últimos 50 años diversos estudios dan cuenta de la importancia de los vínculos tempranos en el desarrollo emocional del niño. Autores como Bowlby (1970) y Winnicott (1979), entre otros, han dedicado sus investigaciones al estudio de las relaciones entre los cuidados afectivos de la primera infancia y el desarrollo de relaciones afectivas, aprendizajes e índices de salud mental de calidad. El vínculo afectivo tiene un papel esencial para la vida, y constituye la base o condición necesaria para el progreso del niño en los diferentes ámbitos de su desarrollo. Hablar de “vínculos tempranos” es referirse a las primeras relaciones madre-padre-hijo que, en el caso de los niños que reciben Educación Inicial, son compartidos con los agentes educativos. Niños que durante cuatro, seis u ocho horas por día (desde los 45 días de edad) se encuentran a cargo de otras figuras significativas, deberán recibir de ellas los mismos cuidados afectivos que recibirían en sus hogares.

Los bebés y los niños pequeños necesitan adultos comprometidos con la tarea de cuidar y educar, garantes de sus derechos, atentos a sus necesidades particulares, es decir, interesados en las demandas de los bebés, con capacidad de ejercer ternura, de escuchar, de cantar, de jugar, de sostenerlos corporalmente, así como de observar las posibles dificultades en su desarrollo. Es importante que los bebés y niños pequeños interactúen con sus padres y cuidadores en diferentes situaciones que propicien la comunicación y el vínculo afectivo; por ejemplo, la hora de comida, el baño y el juego, entre otras.

Los bebés requieren una relación muy cercana con sus cuidadores; durante los primeros días, la relación con sus madres es casi simbiótica, es decir, que madre e hijo funcionan como una unidad. El ingreso al centro infantil u otro lugar de cuidado marcará para el niño una diferencia importante, porque los agentes educativos no tendrán a su cargo uno o dos niños, sino varios, todos ellos necesitados de atención personalizada como si fueran uno o dos. Por tanto, una de las tareas fundamentales de la Educación Inicial es generar dispositivos de atención en los cuales todos los niños puedan ser mirados, escuchados y sostenidos corporalmente cuando lo requieran. Cuidar del vínculo temprano influye decisivamente en el desarrollo afectivo de cada persona –y por ende en el aprendizaje–, e implica para el agente educativo la responsabilidad de brindar atención a cada uno de los niños.

Durante los primeros tiempos de la vida del bebé ocurren en su mente fenómenos de integración psíquica; es decir, el bebé desarrolla la capacidad de representación, de dar sentido a las cosas del mundo. Son los inicios del pensamiento. Esa integración mediada por los procesos de simbolización necesita de adultos dadores de palabra, de lenguaje, de cuidados amorosos y pertinentes. Al principio de su vida, el bebé se percibe como una serie de islas dispersas; sus sentimientos (Stern, 1994); y sensaciones corporales (hambre, frío, dolor) le provocan sensaciones caóticas que sólo encuentran reparación con la presencia del adulto que calma, que trae el alimento, el arrullo, la contención física. Un agente educativo que interactúe con bebés deberá tomar en cuenta que los niños a su cargo necesitan acompañamiento

para realizar estos procesos de integración que le permitirán tanto aprender a calmarse, a esperar, como a pensar. El vínculo temprano saludable se traduce en escucha, canciones, cuerpo disponible, juego, y también en la lectura acertada de las conductas de los niños.

Otras facetas del desarrollo temprano también ocurren o son acompañadas en el centro infantil, dada la edad de los niños que ingresan a Educación Inicial; tal es el caso del control de esfínteres, del tránsito a la comida sólida, el sueño, situaciones que requieren de una planificación pensada desde las necesidades de los niños y la garantía de sus derechos. Si los procesos de desarrollo son singulares en el tiempo y en el modo de suceder, si cada niño tiene un tiempo distinto para caminar, para hablar, también así será en el caso de conductas de índole emocional y biológica, como el control de esfínteres mencionado. Por tanto, el agente educativo deberá garantizar un tiempo respetuoso de las posibilidades de cada niño más que un aprendizaje en grupo.

De igual manera, el paso del cuidado materno al cuidado del agente educativo requiere de un tiempo de adaptación y de actividad compartida entre la madre, o las figuras familiares significativas para el niño, y los agentes educativos. Ese tiempo o espacio transicional permitirá dar continuidad a las experiencias, garantizando al niño una relación vincular, así como una red de sostén que enriquece su experiencia de crianza.

Resulta sumamente importante considerar la separación temprana dentro de los problemas del servicio de Educación Inicial. Los bebés y los niños

pequeños necesitan seguridad en el pasaje de un cuidador al otro; al principio de la vida, aspectos que pueden ser considerados intrascendentes por los adultos tienen una importancia vital para los niños (por ejemplo, el aroma de la madre, su voz, sus formas de mecer, de jugar, de alimentar). Que otro adulto se convierta en figura de referencia implica reconocer y aceptar sus características, sus modalidades, su ternura, y para eso es necesario un periodo de conocimiento, de adaptación, que será más seguro en tanto haya posibilidades de transición entre cuidadores.

Es importante ofrecer a los niños figuras de sostén estables; es decir, que los agentes educativos no roten constantemente, sino que se genere una presencia constante y estable que propicie un vínculo específico con el grupo de niños. Adicionalmente su cuidado debe ser de calidad, es decir, atento, sensible, estimulante y cariñoso; de esta manera se fortalece la continuidad de ser de los niños, aspecto fundamental para su salud mental. Esta percepción de las necesidades del vínculo temprano permite generar estrategias de prevención en salud, mejorar los aprendizajes, y otorgar mejores posibilidades de desarrollo psíquico a los niños, y a sus padres en la encomienda de formar parte de la crianza.⁴

⁴ Bowlby (1970) ha sido uno de los especialistas que más ha estudiado los fenómenos de "hospitalismo"; es decir, el desarrollo de los niños criados sin suficientes cuidados maternos –en el caso de niños huérfanos o internados en instituciones hospitalarias, por ejemplo–. Sus investigaciones han sido de mucha utilidad para observar las formas de apego inseguro que construyen los niños en estas circunstancias y su influencia negativa en todas las conductas emocionales básicas. Con su teoría del apego ha iluminado las prácticas con niños en instituciones. Desde ese punto de vista, es imprescindible considerar la importancia de los vínculos cuidadosos y generosos en los centros infantiles que alojan durante varias horas a los niños pequeños, sin las figuras de sus padres.

Estudios de contexto

Al momento de nacer los bebés traen consigo una carga genética que influye en su desarrollo, pero también se presenta otro aspecto que interviene en su formación, el medio donde viven o se desenvuelven, el contexto que los rodea y las personas que forman parte de su vida.

El medio familiar de los niños influye en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, porque les proporciona experiencias significativas que los ayudan a formar su identidad personal, social y cultural, además de permitirles ser integrantes de un grupo o de una comunidad. Las experiencias que proporciona la familia establecen las bases de las relaciones que se construyen en la infancia y, posteriormente, en la vida adulta.

Los bebés son capaces de emitir respuestas hacia los adultos o personas que los rodean, las cuales realizan primero por imitación y después se convierten en habilidades adquiridas, es decir, en aprendizajes. Desde la primera semana de vida emplean su boca para explorar nuevos objetos, establecen relaciones entre voces y sonidos e identifican algunos rostros. Posteriormente, actúan conforme a las oportunidades que les brindan los adultos para aprender; esta visión es distinta a la concepción que se tenía respecto de que los adultos enseñan y los niños no aprenden autónomamente, por ser pequeños; por ejemplo, en una investigación realizada por Rogoff (2008) en comunidades rurales, ella preguntaba a las mujeres cómo enseñaban a las niñas a tejer, ellas respondían que no les enseñaban, sino que las niñas aprendían al observar día con día el trabajo, conviviendo y participando en las labores importantes para su comunidad.

Hoy se sabe que el contexto desempeña un papel 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 Rogoff (1993, 2003, 2008) refuerzan la postura de que la influencia de la familia y el contexto son elementos fundamentales no sólo para el desarrollo físico, sino también para los procesos cognitivos y el aprendizaje. El desarrollo cognitivo también conlleva la apropiación de las herramientas intelectuales y destrezas de la comunidad cultural de la cual forman parte los niños. Esta investigadora señala que es necesario permitir a los niños observar y participar activamente en acciones cotidianas, porque esto abre un abanico de posibilidades para aprender, a diferencia de decirles cómo hacer las cosas o lo que deben hacer.

Los niños están rodeados de personas activas, de lo que escuchan, de lo que ven; por tanto, limitarlos o negarles la oportunidad de participar en las actividades cierra la posibilidad de desarrollar sus capacidades. La observación que realiza el 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 haciéndolos 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 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 (2008) aseguran que:

- Los niños son aprendices competentes desde el nacimiento.
- Los padres y familiares son centrales para el bienestar del niño.
- Las relaciones con otras personas (adultos y demás niños) son relevantes en su vida.
- Los niños son seres sociales y están preparados para aprender y comunicarse.
- El aprendizaje es un proceso compartido.
- Los adultos afectivos cuentan más que los recursos, los materiales y el equipo.
- Los programas y las rutinas deben fluir junto con el niño y tener un propósito específico.
- A lo largo del día, los bebés y los niños no separan sus vidas de los adultos que les dan afecto.
- Los niños aprenden mejor cuando se les da una responsabilidad apropiada, que les permita tomar decisiones y hacer elecciones; por tanto, es necesario que se les respete como aprendices autónomos y competentes.
- Los niños aprenden de manera efectiva cuando están activamente involucrados e interesados y cuentan con el apoyo de un adulto informado y confiable.

- El niño aprende mejor al hacer, que al decirle qué actividades debe hacer y cómo.

Con estas investigaciones, se ha concluido que las experiencias que se ofrecen a los niños les permiten desarrollar capacidades que emplearán para enfrentar retos cada vez más complejos. Al aprender del contexto los niños contribuyen a la formación de su propio aprendizaje; por esta razón, no puede entenderseles al margen del medio en que están inmersos.

El papel del agente educativo o responsable del niño (en este caso la mamá, el tutor o la persona clave a cargo de su cuidado) es primordial; cómo le habla, cómo lo mira, 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.

El desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los niños son inseparables del contexto sociocultural, y se llevan a cabo mediante la participación y la observación de situaciones diarias que son propias de una cultura o de un grupo social; las habilidades que desarrollen o adquieran siempre estarán definidas por el contexto en que se desenvuelvan.

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, compartiendo juegos, tareas, diálogos, ven reforzadas sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales.

Características del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* es un documento orientador de las prácticas educativas. Puede aplicarse en todas las instituciones y modalidades que brindan servicio educativo a los niños desde cero hasta los tres años, independientemente del tipo de sostenimiento, público o privado, con el que cuenten. Este documento tiene un carácter abierto y flexible, mantiene un efecto inclusivo y plantea la construcción y desarrollo de las capacidades.

CARÁCTER ABIERTO Y FLEXIBLE

En el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* se reconoce que en México la atención que se brinda en Educación Inicial es diversa por trabajarse en distintas instituciones, con diferentes contextos, modalidades y programas; por ello, el agente educativo puede adecuar estos planteamientos de acuerdo con sus necesidades y con el contexto en que atiende a los niños o a sus familias.

En esta diversidad de atención, pueden encontrarse algunos servicios como los que se describen a continuación:

- Educación Inicial SEP. Escolarizada. Los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) ofrecen atención a niños desde los 45 días de nacidos hasta los tres años 11 meses de edad, en tres horarios: matutino de 7:30 a 16:00 horas; vespertino de 13:00 a 20:00 horas, y continuo de 7:30 a 20:00 horas. Además de los servicios educativos, se incluye atención médica y psicológica, trabajo social y alimentación.
- Centros de Educación Inicial (CEI). Semiescolarizada. Están disponibles en el Distrito Federal e iniciaron su operación en 1990 con el nombre de Centros Infantiles Comunitarios. Atienden a niños de dos a cuatro años y trabajan de tres a cinco horas o hasta ocho, en el caso de los servicios mixtos. La comunidad suministra el espacio y los padres los recursos humanos y materiales. Es un modelo de autogestión. La SEP proporciona capacitación y, en algunos casos, materiales.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). No escolarizada. A través de instructores comunitarios (usualmente integrantes de la comunidad), se brindan servicios de educación a padres de familia (y otros miembros de la familia, como tíos, abuelos, etcétera) para que enriquezcan sus prácticas de crianza y fortalezcan los aprendizajes de sus hijos. Este programa funciona en las poblaciones rurales y áreas urbano-marginales.
- Educación Inicial Indígena. Con énfasis en la pertinencia cultural y lingüística, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ofrece este servicio a niños de dos a tres años. Dada la diversidad de los grupos indígenas en México, el programa brinda atención directa a los niños en centros educativos y de cuidado diario, y también educación a los padres y los agentes comunitarios.

- Centros de Atención Múltiple (CAM) ofrecen Educación Inicial con servicio especializado a bebés desde los 45 días de nacidos hasta niños de cinco años de edad con alguna discapacidad. Dicho servicio puede ser escolarizado o complementario de un servicio de Educación Inicial o preescolar regular.
- Guarderías IMSS. Los distintos esquemas de guarderías atienden a los niños y las niñas desde los 43 días de nacidos hasta los cuatro años de edad, hijos e hijas de trabajadores derechohabientes del IMSS. La excepción es el esquema Madres IMSS, exclusivo para las trabajadoras del propio Instituto, que brinda atención a niños dentro de un rango de edad más amplio; de los 43 días a los seis años.
- Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, ISSSTE. Atienden a niños de 60 días hasta seis años de edad, hijos e hijas de madres o padres (viudos o divorciados con la custodia legal) que trabajan al servicio del Estado (Gobierno Federal). Ofrecen atención integral en los rubros de trabajo social, nutrición, salud, educación, psicología y odontología.
- Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI). Se encargan de los niños de 45 días a cinco años 11 meses, hijos de madres o padres sujetos de asistencia social, de escasos recursos económicos y carentes de prestaciones sociales. Ofrecen atención integral que incluye servicios para los niños y la familia. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral de los niños que se encuentran en condiciones de desventaja social.
- Centros de Atención Infantil Comunitarios (CAIC). Ofrecen el servicio a niños y niñas de entre dos y cinco años 11 meses de edad, hijos de madres trabaja-

doras sin prestaciones y con un ingreso no mayor a dos salarios mínimos. Brindan servicios asistenciales y educativos en una modalidad semiescolarizada a un promedio de 20 niños y niñas por centro.

- Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras (PEI). Atiende a niños y niñas de entre uno y cinco años 11 meses de edad, hijos de madres trabajadoras y padres trabajadores solos (o madres y padres solos que estudian o buscan trabajo) sin prestaciones sociales. Ofrece servicios de cuidado infantil.

La flexibilidad también implica observar y conocer la vida cotidiana de los niños, para aprovechar las situaciones y crear ambientes de aprendizaje, porque desde edades tempranas aprenden al involucrarse en las actividades que realizan los adultos, la comunidad y otros niños (Rogoffm, 2008).

Los ambientes de aprendizaje que se planeen, de acuerdo con la modalidad o el contexto, contribuyen en forma decisiva en el desarrollo de los niños y sus capacidades, por lo que estos ambientes de aprendizaje deben incluir vínculos, experiencias y materiales que favorezcan la observación, el interés, la iniciativa, la exploración, la colaboración y la participación a través de la orientación y el acompañamiento de los agentes educativos. Por ello, los ambientes de aprendizaje constituyen una propuesta de trabajo flexible, ya que pueden organizarse en el aula, las áreas verdes, la casa, o en la comunidad; lo importante es favorecer las capacidades y el aprendizaje de los niños, así como generar mayores vínculos con la familia.

ENFOQUE INCLUSIVO

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* tiene un enfoque inclusivo, ya que concibe el derecho a la educación como un compromiso que va más allá del acceso al servicio asistencial; es decir, que implica una atención educativa de calidad que logre desarrollar el máximo potencial de cada uno de los bebés y los niños pequeños, brindando los apoyos necesarios de acuerdo con sus características y necesidades individuales.

El Modelo de Atención reconoce que todos los bebés y los niños pequeños tienen un potencial de aprendizaje que les permite desarrollar habilidades, independientemente del contexto social en el que nacen o las características o condiciones con las que llegan al mundo. En este sentido, el enfoque del Modelo de Atención incluye a todos los bebés y los niños pequeños en situación de calle, hijos de migrantes, indígenas, en condición de orfandad, hijos de reclusos, o bien, nacidos con alguna discapacidad o enfermedad crónica.

Es fundamental que desde edades tempranas los bebés y los niños pequeños encuentren ambientes enriquecidos y estimulantes donde sean tomados en cuenta como personas, se aprecien sus logros y respeten sus estilos y ritmos de comunicación y de aprendizaje. Cuando hablamos de esto último nos referimos, por ejemplo, a un niño que nace sordo y que como cualquier bebé necesita comunicarse; sin embargo, su estilo será prioritariamente gestual y visual, y menos oral; y eventualmente el ritmo para adquirir

la lectura y escritura podría ser más lento que para el promedio de los niños que no presentan discapacidades. A este respecto, el enfoque inclusivo de Educación Inicial busca prevenir, minimizar o eliminar las dificultades o barreras que pueden enfrentar los bebés y los niños pequeños. Éstas pueden ser:

- **Físicas:** arquitectónicas, de mobiliario, de utensilios, o de materiales didácticos, entre otras.
- **Personales:** prejuicios, miedos, maltratos, indiferencia, violencia, mitos, o discriminación, entre otras.
- **Institucionales:** normas, reglamentos o presupuestos que impidan el ingreso a este servicio, con calidad.

Todas estas trabas restringen las oportunidades de aprendizaje y limitan el acceso, la permanencia y la participación de todos los niños. La educación inclusiva contempla que todos ellos son importantes y capaces; por ello, es fundamental que los agentes educativos tengan altas expectativas sobre su desarrollo y aprendizaje.

DESARROLLO Y CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* reconoce que los niños desde que nacen cuentan con un repertorio importante de capacidades y también advierte que desarrollan habilidades a través de

la interacción con los demás, lo cual les permite ampliar sus aprendizajes y desarrollarse de manera armónica e integral.

Por tanto, se entiende por capacidad al conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, dará lugar a habilidades individuales (Monereo, 1998). Además, las habilidades pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica, y utilizarse o ponerse en juego de manera consciente o inconsciente; por ejemplo, a partir de la capacidad de ver se desarrolla la habilidad de observar.

La Educación Inicial constituye un periodo en el que los niños no sólo adquieren nuevos conocimientos, sino que consiguen desenvolverse con autonomía en las actividades cotidianas, establecen relaciones personales con otros, y actúan en situaciones socializadoras de juego, intercambio y amistad.

Propósitos de Educación Inicial

Los siguientes propósitos se definen en función de lo que los niños son capaces de ser y hacer. Precisan las herramientas que tendrán que adquirir para desenvolverse, tanto en su vida escolar como en otros ámbitos, tomando en cuenta que en este tramo de la vida se definen las bases de los primeros aprendizajes.

En Educación Inicial se espera que los niños, de manera progresiva, y de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje y condiciones físicas, emocionales y cognitivas:

- Adquieran confianza en sí mismos y fortalezcan su interés por otros niños y adultos con los que se relacionan de manera cotidiana.
- Se vinculen afectivamente con los demás y reconozcan sus características, necesidades y preferencias, con el objeto de respetarlas.
- Desarrollen una imagen positiva de sí mismos y fortalezcan su identidad y autonomía.
- Avancen en un proceso paulatino de autorregulación, que vaya desde el control de funciones básicas, como el sueño, la alimentación y las emociones, hasta la identificación de sentimientos propios, y la regulación de expresiones y la planificación de actividades con un propósito definido.
- Fortalezcan su capacidad para aprender, para que potencien su creatividad e imaginación a través de diversas oportunidades.
- Conozcan, a través del juego, sus derechos y respeten los de los demás.
- Desarrollen habilidades para resolver, de manera autónoma, las situaciones problemáticas que se les presenten.
- Comuniquen sus pensamientos y sentimientos a través de diferentes medios.
- Explore y descubran con libertad el medio que les rodea.
- Construyan su creatividad mediante diversas actividades de juego y aprendizaje.
- Desarrollen un psiquismo sano favorecido por relaciones interpersonales estables y afectivas.

- Establezcan habilidades que les permitan iniciar su cuidado personal y mantener su salud.
- Edifiquen capacidades de autocuidado y fortalezcan mecanismos que les permitan incrementar progresivamente su capacidad de resiliencia.
- Tengan libertad de movimiento en todas las actividades que realicen para que paulatinamente logren el control de su cuerpo.

Organización curricular: ámbitos de experiencia

En el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* se reconoce que los niños, desde cero hasta los tres años, tienen capacidades que desarrollan o construyen a través de sus experiencias. Éstas se agrupan en los siguientes tres **ámbitos de experiencia**:

- Vínculo e interacciones
- Descubrimiento del mundo
- Salud y bienestar

Los ámbitos de experiencia representan una forma de organización curricular y se definen como conjuntos de capacidades que sirven como base para organizar y dar sentido a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños; son el referente principal para guiar el trabajo del agen-

te educativo, ya que a partir de ellos, éste tiene la posibilidad de planificar, organizar y realizar actividades cotidianas con los niños en los diversos contextos donde éstos se encuentren. Los ámbitos de experiencia encuentran congruencia con los fundamentos teóricos para la labor en Educación Inicial y guardan estrecha relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje en aspectos como la creatividad, la autonomía, la socialización, la construcción de la identidad, el conocimiento de sí mismo, las interacciones, los vínculos, el apego, la autorregulación, la comunicación y la pertenencia, el desarrollo cognitivo, la resiliencia, el cuidado de la salud, el movimiento y la seguridad, entre otros.

En los siguientes apartados se presentan los tres ámbitos de experiencia. Cada uno se integra con una caracterización general y luego un listado de las capacidades que se desarrollarán o construirán en los niños, las cuales constituyen la guía para que el agente educativo tenga la posibilidad de organizar, integrar y centrar la intervención con ellos. La caracterización retoma las aportaciones de las investigaciones que se han explicitado en este documento, tanto desde el punto de vista cognitivo, como social, biológico y psicológico, donde se establece que:

- El aprendizaje comienza muy tempranamente, incluso antes de que el bebé haya nacido.
- El cerebro de los bebés y los niños pequeños se desarrolla muy rápidamente en respuesta a lo que reciben del medio que los rodea.

- Desde el nacimiento, el cerebro de los bebés está listo para hacer las conexiones, y muchas de ellas se hacen en los tres primeros años de vida, gracias a la exploración, el descubrimiento y las interacciones con los demás.
- Existen consecuencias importantes de acuerdo con la forma en que los adultos apoyan y proporcionan atención a los niños: a mayor afectividad y apego, mayor seguridad y aprendizaje.
- Los bebés comienzan a tener sentido del mundo a través de recibir relaciones cálidas, por medio del juego, y a partir de la participación en las actividades diarias.
- Cada niña y niño pequeño es una persona única. Si el adulto comprende lo que es único en cada niño, tiene mayores posibilidades de satisfacer sus necesidades en forma especial e individual, lo que apoya su desarrollo y aprendizaje.
- La buena relación con las familias y la apertura y escucha garantizan mejores condiciones de inserción para el niño, además de un mejor desarrollo afectivo y cognitivo.
- Para aprender en forma efectiva, los niños pequeños necesitan tener algo más que confianza en sí mismos, deben gozar de oportunidades, de libertad y de una compañía que valore sus logros y curiosidades.

VÍNCULO E INTERACCIONES

Desde el nacimiento, los niños cuentan con un cúmulo de capacidades que los predispone a distintos encuentros creativos con el mundo, pero el despliegue de todo ese potencial sólo podrá realizarse si se desarrollan vínculos afectivos estables. La calidad del primer vínculo influye en el establecimiento de una base sólida para todas las relaciones que involucren a los niños con otros niños y con los adultos; por tanto, necesitan establecer vínculos positivos y seguros con personas significativas, ya sea la madre, el padre, un cuidador o tutor.

La aceptación que los bebés y los niños pequeños necesitan de sus padres y otras personas importantes en su vida no se basa en su comportamiento, es una aceptación sin reservas ni juicios; puede describirse como “aceptación positiva incondicional”. Los bebés aprenden que son aceptados gracias a experimentarlo día con día; los resultados de esta aceptación se advierten cuando una “persona importante” les sonríe, cuando ésta acude a su llamado, la sensación de que él o ella es aceptado se confirma. Esto no es un proceso pasivo; todo el tiempo el bebé está aprendiendo de la experiencia, cómo ganar sonrisas, cómo atraer la atención de una persona. Cada experiencia es una experiencia de aprendizaje (Roberts, 2006).

Por lo anterior, las relaciones primarias entre las personas cercanas al niño y él mismo deben centrarse en el desarrollo de vínculos de seguridad y afecto, para así favorecer la regulación de los diferentes ritmos del bebé; por ejemplo, la hora del sueño, entendida como la manera de sostener la instrucción

de las primeras normas de relación con los adultos, como la producción y la recepción de señales sociales y de afecto. La calidad del sentido de identidad del niño también es resultado de la calidad de sus vínculos, por lo que es imposible desarrollar este sentido sin vincularse con los que comparten sus vidas, de tal forma que además dependen de ellos para desarrollar un sentido positivo de sí mismos.

En la interacción con su madre o cuidador los niños forman un sistema de retroalimentación de sus propias acciones, con el apoyo de un adulto que decodifique sus necesidades físicas y emocionales, integrando así un ritmo interno que les permite construir e identificar sensaciones como el hambre o el sueño; o bien estados energéticos, como la actividad o el reposo; o estados afectivos, como la necesidad de proximidad o distancia.

Asimismo, desde el momento del nacimiento se inician complejos procesos de adaptación mutua entre el cuidador y el niño; como condición natural que considera la formación de un sistema cognitivo y afectivo, en donde la comunicación tiene un papel muy importante. Esto implica que los niños y los adultos van estableciendo formas de relación e interacción en el marco de un proceso de socialización. El bebé aprende rápidamente al ver al adulto cuidador como otro receptivo, por tanto merecedor de confianza, y a partir de este aprendizaje empieza a intervenir en un diálogo con él; en tanto que los adultos, padres o cuidadores sostienen la interacción al lograr la sincronía afectiva con el bebé, interpretando y satisfaciendo sus necesidades expresadas. Los bebés dependen totalmente de los demás para hacer esto último; sin embargo, no son seres pasivos de atención, dirección y orientación, son seres sociales que

buscan protección, cuidado y comprensión de cuidadores, a los que necesitan para su bienestar. Las interacciones que se establezcan en estos primeros años deben ofrecer a los niños seguridad física y emocional, así como cuidado y atención. Mediante estas relaciones los niños construyen una identidad personal, y adquieren actitudes, conocimientos y conductas valoradas.

Los bebés y los niños pequeños que ingresan a Educación Inicial en una institución enfrentan un proceso de separación temprana de sus padres y, además, se encuentran en sus primeras etapas de desarrollo, por lo que será necesario que las interrelaciones con sus padres, los agentes educativos o los responsables de sostener la crianza durante varias horas, sean afectivas porque de ello depende en gran parte la calidad de los aprendizajes, la riqueza de su mundo interno, un psiquismo sano, las futuras posibilidades de comunicación y de inserción cultural y social. De allí que la continuidad y el vínculo que establece el bebé con la persona que lo atiende y educa resulte importante para su bienestar integral.

Otro elemento que se incorpora en este ámbito es el desarrollo de la conciencia de sí mismo. Es en las interacciones cotidianas de cuidado y atención hacia los bebés, donde ellos empiezan a ser conscientes de sí mismos; se dan cuenta del mundo que les rodea, al hablar, tocar, ver personas y objetos, y principalmente descubren que ellos mismos son parte de él. En este ámbito se busca desarrollar las capacidades que están relacionadas con la comunicación intencional, así como la expresión de sentimientos y emo-

ciones. También se favorecen capacidades sociales para desarrollar la autonomía y las interacciones con los demás. Las capacidades que se relacionan con el proceso de autorregulación también se incorporan a este ámbito, y van desde las reacciones primarias, como el llanto, hasta otras de mayor complejidad, como la identificación de los sentimientos propios, la comprensión de lo que piensan y sienten, hasta las capacidades para actuar con propósitos definidos, planificar y dar sentido al desempeño propio, que se denominan funciones ejecutivas.

En los primeros años, la regulación personal (cognitiva y emocional) se sustenta a través de las relaciones con los adultos. Los niños pequeños necesitan acompañamiento con la regulación; por tanto, la tarea de los adultos consiste en establecer acciones de regulación con ellos para luego apoyarlos en la autorregulación en aspectos cotidianos, como dormir, comer, caminar y tranquilizarse.

Desde temprana edad, los niños aprenden paulatinamente el autocontrol de su conducta, en lo emocional y cognitivo, aspectos esenciales para funcionar de manera competente a lo largo de la vida.

A continuación se presentan las capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia, siempre teniendo en cuenta que ninguna de ellas se desarrolla sin la asistencia de otras; es decir, que en todo tiempo existen relaciones entre ámbitos de experiencia, al desarrollar una tarea, pensar, emocionarse, etcétera.

Capacidades que se favorecerán en el ámbito de experiencia VÍNCULO E INTERACCIONES

- Avanza en el desarrollo de su independencia.
- Desarrolla seguridad en sí mismo al realizar actividades de manera autónoma.
- Mejora en su camino hacia la construcción de su identidad y reconoce que es diferente a los demás.
- Identifica y valora las capacidades de los demás.
- Busca apoyo para sentirse valorado e importante para otras personas.
- Manifiesta confianza al relacionarse con otras personas.
- Adquiere identidad dentro de un grupo y desarrolla sentido de pertenencia.
- Edifica seguridad en sí mismo al relacionarse con los demás.
- Expresa acuerdos y desacuerdos de diferentes formas.
- Establece comunicación intencional.
- Participa en relaciones seguras con los demás.
- Reconoce sensaciones de comodidad e incomodidad.
- Se relaciona afectivamente con otros niños y adultos.
- Es capaz de mostrar signos de afecto a los otros (abrazos, caricias, palabras).
- Colabora en distintas actividades y juegos.
- Expresa sentimientos de diferentes maneras.
- Da a conocer sus necesidades para que sean atendidas.
- Identifica secuencias de acontecimientos.
- Respeta las reglas del grupo.

DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO

Los bebés y los niños pequeños exploran el mundo a través del movimiento y de las funciones sensoriales: tacto, vista, oído, gusto y olfato. La exploración y el descubrimiento que realizan les permite avanzar en sus procesos

de desarrollo y de aprendizaje, al formar imágenes mentales que les invitan a jugar, usar su imaginación, representar e imitar, modificando los patrones establecidos en el cerebro.

Para descubrir el mundo y desde el nacimiento, los niños necesitan participar en diferentes actividades ofrecidas por los adultos y el medio en que se desenvuelven. Las vivencias iniciales en general están inscritas en las prácticas culturales que llevan a cabo en su medio, principalmente en el contexto familiar y con las personas que los cuidan y educan. Las experiencias están mediadas por objetos, elementos y herramientas que se ponen a su disposición, entre ellos, los juguetes, los materiales desestructurados, los libros, la música y los espacios que les permiten realizar juegos motrices o tener experiencias con la naturaleza. A través del juego creativo los niños usan las funciones sensoriales, ya que experimentan el sonido, la comunicación y el movimiento.

Los materiales desestructurados permiten una gran diversidad de usos, o bien, ofrecen a los niños muchas posibilidades para imaginar, crear y descubrir juegos nuevos. Pueden ser palitos de madera, arena, agua, ramas, semillas de algunos frutos, hojas, envases de diferentes formas y cajas de diversos tamaños, entre otros; así como algunos elementos comprados o comerciales que ofrezcan diversas posibilidades de uso. En síntesis, lo más importante es que favorezcan la creatividad y la imaginación de los niños. Un material desestructurado se diferencia de uno estructurado o realista en que el niño utiliza este último en un solo juego, o ya está programado para realizar ciertas acciones y el niño sólo las observa.

Además, los niños representan gestos, acciones, sentimientos, relaciones e ideas a través de juegos, dibujos, palabras, movimientos, canciones y bailes que les permiten desarrollar su identidad, creatividad e imaginación, así como compartir sus pensamientos, sentimientos e interpretaciones con los demás.

La curiosidad, la iniciativa y la creatividad de un niño dependen fundamentalmente de dos aspectos:

- a) La libertad que el adulto le ofrezca en su proceso de exploración y descubrimiento.
- b) La riqueza de las actividades que generan los adultos para su exploración.

En el ámbito Descubrimiento del mundo se pone énfasis en el conocimiento del mundo natural y sociocultural para que los niños enriquezcan sus vivencias acerca de los fenómenos naturales, precisen sus representaciones y se apropien de los modos de intercambio con el mundo natural para que puedan explorarlo, lo cual les permitirá descubrir, representar y comprender las relaciones entre hechos y objetos. En este ámbito de experiencia, también se favorecen capacidades que se relacionan con la ubicación en el tiempo y en el espacio.

Se busca también que los niños desarrollen capacidades de lenguaje para que se conviertan en comunicadores hábiles, es decir, que escuchen y respondan de manera apropiada los parlamentos de otros, que puedan construir su propia voz, narrar sus experiencias, sus sentimientos; por ello, re-

quieren estar junto a personas cálidas y amorosas que pongan a disposición su palabra y otras formas de comunicación desde el momento del nacimiento, para establecer los primeros contactos y diálogos. De esta manera, los niños aprenderán a comunicar sus necesidades y pensamientos, lo que permitirá que posteriormente identifiquen las reglas de la comunicación. En los primeros tres años de edad son muy importantes las experiencias de comunicación, porque de ello dependerá que en los siguientes años dominen el lenguaje. Las investigaciones recientes muestran que las primeras palabras de los niños se basan en la experiencia de escuchar, observar, experimentar con los sonidos y hacer imitaciones (Whitehead, 2002).

Capacidades que se favorecerán en el ámbito de experiencia DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO

- Aprende y utiliza progresivamente vocabulario, gestos y señas.
- Aprende palabras y sus significados.
- Se comunica con otras personas.
- Comparte pensamientos, ideas y sentimientos.
- Escucha lo que otros expresan.
- Responde sobre lo que dicen los otros.
- Disfruta compartir historias, canciones, rimas y juegos.
- Se comunica por medio de distintos lenguajes.
- Descubre y hace preguntas sobre sus hallazgos.
- Juega a explorar lugares y espacios.
- Juega a explorar y manipular distintos objetos.
- Pinta, dibuja, ensaya trazos y objetos.
- Conoce e identifica elementos de su contexto.

Capacidades que se favorecerán en el ámbito de experiencia DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO

- Construye significados para entender y darse a entender.
- Conoce y reconoce a otras personas, su entorno y contexto.
- Avanza en la ubicación del tiempo y del espacio.
- Desarrolla nociones espaciales, delante, detrás, arriba, abajo.
- Compara objetos (tamaño, color y forma).
- Construye objetos. Elabora patrones, categorías y clasificaciones.
- Limita a personas y animales usando la imaginación y el movimiento.
- Participa en juegos de simulación, expresando gestos, acciones, sentimientos, relaciones, ideas y palabras.
- Representa y simula situaciones y objetos. Desarrolla la memoria.
- Experimenta con los sonidos, canta, interpreta historias.
- Establece relaciones a través de los sentidos y el movimiento.
- Desarrolla habilidades para crear e inventar.
- Resuelve situaciones diversas.
- Utiliza objetos para representar a otros.
- Crea y experimenta usando símbolos propios e imágenes.
- Reconoce que otros pueden usar de manera diferente los símbolos y las imágenes.

SALUD Y BIENESTAR

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud implica tener un estado completo de bienestar físico, mental y emocional, por lo que estar sano es mucho más que estar libre de enfermedades o alimentarse de manera correcta y equilibrada. Para los bebés y los niños pequeños, el

cuidado de la salud está a cargo de los adultos, ya sean sus padres, otros familiares o los agentes educativos. Ser especiales para un adulto y estar cuidados son elementos trascendentales para su bienestar, salud física, social y emocional. La salud y el bienestar influyen en los niños, en sus reacciones en la vida diaria con el entorno, las personas y ante nuevas experiencias.

En este ámbito de experiencia, el bienestar emocional está asociado a las relaciones cercanas, cálidas y de sostenimiento que favorecen en los niños la capacidad de expresar sentimientos de alegría, tristeza, frustración o miedo, y desarrollar estrategias para hacer frente a situaciones difíciles o estresantes. Para favorecer el bienestar emocional en los bebés, el adulto requiere establecer una relación sensible y respetuosa que les permita reconocer e interpretar las necesidades de los niños, ya que el espacio de atención, cuidado y educación está privilegiado para establecer actitudes necesarias que favorezcan las condiciones para un buen desarrollo y un adecuado aprendizaje.

Este ámbito también manifiesta la importancia de adquirir hábitos de prevención, cuidado, atención, higiene y nutrición, porque ellos contribuyen a que la persona esté sana para una vida plena.

Satisfacer las necesidades físicas de los niños es fundamental para su bienestar, porque éstas favorecen su crecimiento y desarrollo. Los niños físicamente saludables tienen energía y entusiasmo que les permite aprender lo que pueden hacer con su cuerpo sin ponerse en riesgo; por otra parte, se ven beneficiados cuando un agente educativo puede fortalecer las capa-

tidades que se agrupan en este ámbito para ayudarles a tomar decisiones saludables.

Otras capacidades que se integran en este ámbito se relacionan con el movimiento libre, porque esto permite que los niños experimenten lo que pueden hacer con su cuerpo; de ahí que los agentes educativos necesitan ofrecer diferentes experiencias de movimiento, sin caer en rutinas de ejercitación.

Algunos estudios dan cuenta de la importancia de ofrecer apoyo a los niños, para que de acuerdo con su propio ritmo natural vayan adquiriendo nuevas destrezas motrices, como en las investigaciones de Pikler (1984), pediatra austriaca que estudió especialmente el desarrollo psicomotriz en la primera infancia. En ese sentido, no es benéfico realizar movimientos por los bebés, sino por el contrario propiciarles ambientes para la libertad de acción, dándoles la posibilidad de que desarrollen cada destreza a su propio ritmo y tiempo, de acuerdo con sus posibilidades y su propia iniciativa. El movimiento no se enseña, cada nueva adquisición es fruto de la experiencia, del ensayo y error, y de la maduración biológica.

Algunas pautas de desarrollo generalizadas, como por ejemplo que un bebé deba sentarse a los seis meses, hacen que el agente educativo se vea forzado o quiera adelantar procesos para los cuales los niños no siempre están preparados. Desde la perspectiva de la libertad de movimiento, los niños realizan sus avances de acuerdo con su desarrollo físico particular y es tarea del agente educativo generar oportunidades de movimiento, lo cual no implica forzarlos. Habilitar un espacio sin peligros, con cubos para pararse y sostenerse y barras a la altura de los niños en una sala de bebés que ga-

tean, es una manera de crear un ambiente de aprendizaje para su desarrollo motriz, que respeta su libertad de acción y a la vez estimula la búsqueda, que plantea retos, pero no lo hace por los niños, que garantiza un respeto por la iniciativa y el tiempo de cada uno.

Sin embargo, el agente educativo tendrá que tomar en cuenta que también la observación atenta permitirá identificar dificultades en el desarrollo, si las hubiera, y brindar una atención oportuna, o bien apoyar para que continúen con sus avances.

El movimiento se fundamenta en una visión integral del cuerpo, por lo que es necesario considerar lo cognitivo, lo motriz y lo afectivo. A través del movimiento y el ambiente, los niños van construyendo su identidad; esto quiere decir que, desde los primeros años, el movimiento y el pensamiento se desarrollan de manera conjunta. En estos años, la construcción de la imagen corporal y la formación del “yo” contribuyen a la edificación de la identidad. Al nacer, los niños realizan movimientos involuntarios llamados reflejos. Lograr un equilibrio y tono postural adecuados permite que progresivamente sus movimientos se vuelvan voluntarios y coordinados.

La relación entre el cuerpo y la conservación de la salud en bebés y niños también se inicia con el reconocimiento de sí mismos, desde los primeros juegos con su cuerpo y el de su madre; allí comienzan las exploraciones de objetos y personas. Así, aprenden acerca de cómo es lo que los rodea, y más adelante aprenden a valorar la vida desde el cuidado de su cuerpo, al desarrollar hábitos de prevención de accidentes, higiene y nutrición, enfocándose en una salud integral.

Otras capacidades incluidas en este ámbito se relacionan con la resiliencia que, como se ha señalado, es el conjunto de recursos o habilidades que generan respuestas adaptativas para afrontar situaciones difíciles, adversas y peligrosas. Algunos factores que promueven el desarrollo de las capacidades relacionadas con la resiliencia son la buena salud, un autocuidado y un repertorio de habilidades sociales, entre las que destacan las relaciones con otros niños. Saber cuándo pedir ayuda, protección y seguridad a los adultos, contribuye a que los bebés y los niños pequeños desarrollen habilidades para protegerse de las adversidades que se les presenten.

Los niños que se desarrollan en contextos vulnerables pueden fortalecer sus capacidades de resiliencia cuando cuentan con un adulto significativo, como padres o cuidadores positivos, afectivos e interesados en su bienestar. Por ello, es importante que los bebés y los niños pequeños sean amados, estén seguros, y sean atendidos, para llegar a ser adultos física y emocionalmente sanos.

Capacidades que se favorecerán en el ámbito de experiencia SALUD Y BIENESTAR

- Desarrolla habilidades físicas, postura, equilibrio, marcha y precisión.
- Experimenta el movimiento libre y el desplazamiento.
- Es activo físicamente.
- Desarrolla habilidades manuales.
- Experimenta distintas sensaciones con su cuerpo y con diversos elementos (agua, tierra y otros elementos de la naturaleza).

Capacidades que se favorecerán en el ámbito de experiencia SALUD Y BIENESTAR

- Desarrolla destrezas que le permiten sentirse seguro en relación con su cuerpo (trepar, brincar, subir, bajar, rodar, etcétera).
- Adquiere hábitos de higiene, descanso, alimentación y orden.
- Descubre y aprende sobre su cuerpo.
- Mantiene control de su cuerpo.
- Avanza en la regulación de sus emociones cuando realiza movimientos.
- Desarrolla autonomía al realizar diferentes actividades.
- Avanza en el desarrollo de su bienestar emocional.
- Aprende a controlar esfínteres.
- Expresa necesidad de protección y seguridad.
- Sabe pedir ayuda en diversas situaciones.
- Descubre las reglas y los límites para actuar de acuerdo con la situación.
- Aprende y respeta las reglas y los límites para convivir y protegerse.

**PARTE II GUÍA PARA
EL AGENTE
EDUCATIVO**

Los ambientes de aprendizaje

En el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, un ambiente de aprendizaje es aquel que ha sido planificado por el agente educativo, considerando el sostenimiento afectivo, la interacción con otros niños, con el agente educativo y con diversos materiales.

CARACTERÍSTICAS DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

El “ambiente” es todo aquello que rodea una determinada experiencia con el niño; por ejemplo, en relación con la lectura o el lenguaje, hacen el ambiente literario los buenos libros, los juegos con la poesía, el diálogo que establece y garantiza el agente educativo, su predisposición para continuar el balbuceo de un bebé, para cantarle, para jugar con sus sonidos incipientes, así como su voz y su mirada.

Construir instrumentos con objetos cotidianos, la música suave que llega a la hora de dormir, las canciones de cuna que se les cantan a los bebés, la creación de canciones con los niños más grandes, todo ello constituye un ambiente de aprendizaje para desarrollar la sensibilidad musical.

En el caso de la plástica y el dibujo, el ambiente de aprendizaje está formado por los materiales que se les ofrecen a los niños, por las obras de arte que están a su disposición, por la libertad para expresarse mediante sus propias creaciones, por la presencia de libros con buenas ilustraciones (la primera pinacoteca de los niños), por la importancia y el reconocimiento dado a sus propias producciones, por las oportunidades de observar la naturaleza, y por la estética de los juguetes y objetos que se ponen a su disposición.

Desde el punto de vista de las intervenciones del agente educativo, escuchar con interés lo que expresan los niños, retomar sus ideas y socializarlas, ayudarlos a desarrollarlas, permitir que exploren libremente sin coartar su impulso de conocer, ofrecerles materiales habiendo pensado lo que pueden hacer con ellos, proponerles actividades con “significado” para ellos; es decir, propuestas que les interesen, que despierten su curiosidad, que estén cercanas a los temas que hacen sus mundos, todo eso hace que el ambiente de aprendizaje se vea enriquecido.

Los ambientes de aprendizaje, al ser planificados, llevan una dosis de carga afectiva, que se genera como resultado de las interacciones entre los niños, con el agente educativo, e incluso con los materiales que están presentes.

Cuando un agente educativo está disponible para los bebés, sin miedo de cargarlos para que no se acostumbren, cuando tiene voluntad para jugar,

divertirse, si 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.

Hay ambientes de aprendizaje de distinto tipo. Si se hace referencia al ambiente físico, se está hablando de la intervención sobre el espacio.

Un ambiente de aprendizaje, desde el punto de vista espacial necesita:

- Movilidad, es decir, que todo mueble u objeto pueda desplazarse, sacarse, cambiar de posición, favoreciendo la creación de diferentes entornos, y distintas situaciones de juego. Si los niños inventan un juego que implica correr en círculo a gran velocidad, es necesario despejar el espacio para crear un ambiente adecuado para realizar ese juego. En este sentido, los muebles y objetos deben estar a disposición del juego y las necesidades de los niños para facilitar que se desplacen de un lugar a otro o que puedan transformar una sala en casa, barco, selva, o mar, sin dificultades.
- Elementos significativos para los niños; por ejemplo, en las paredes pueden colocarse reproducciones de los libros preferidos, reproducciones de pinturas relacionadas con un tema que interese al grupo, objetos ligados con lo que juegan, haciendo hincapié en el valor artístico de lo expuesto. Es preciso evitar reproducciones estereotipadas de los personajes televisivos o de consumo masivo. Los centros infantiles, en su carácter de educativos, tienen la responsabilidad de ampliar y enriquecer las vivencias de los niños, de allí la importancia de ofrecer nuevos formatos y objetos estéticos, en el mismo sentido pueden pensarse las propuestas musicales y literarias.

- Paredes que no estén saturadas de elementos, con el fin de que los niños desarrollen la habilidad de discriminar visualmente.
- Consideración para todos los niños por igual. En el caso de aquellos que presentan alguna discapacidad, el agente educativo tendrá que observar cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación de esos niños, y eliminarlas para darles iguales oportunidades de aprendizaje.
- Diversidad y adaptabilidad, al tener en cuenta las características y condiciones donde se ofrece el servicio de Educación Inicial. Considerar elementos que apoyen los valores culturales de los niños y aprovechar los recursos con los que cuenta cada región.
- Dimensiones físicas del mobiliario que permitan a los niños sentirse cómodos.
- Espacio exterior, donde es recomendable contar con tierra, agua, pasto, arena, columpios y juegos diversos que permitan distintas exploraciones. En Educación Inicial Indígena, muchas veces se carece de juegos o juguetes; sin embargo, el agente educativo los elabora y construye a partir de materiales que tiene a la mano; por ejemplo, elaboran columpios con llantas y lazos amarrados a los árboles.
- Bibliotecas al alcance de los niños, es decir, que puedan acceder a ellas en forma autónoma y frecuente.

El agente educativo debe crear actividades que produzcan ambientes educativos cambiantes, que reflejen un lugar interesante, vivo, cálido y afectuoso, diferente, pero que responda a todas las situaciones que presente el niño, haciéndolo cada vez más desafiante, para que les invite a participar.

En los ambientes de aprendizaje, el agente educativo se convierte en guía, mediador y apoyo, su tarea fundamental consiste en fomentar que los niños del grupo aprendan unos de otros, en todos los momentos o situaciones en las que se involucran, por lo que debe prevalecer la libertad para observar, analizar, investigar, opinar, y experimentar de forma individual o conjunta.

Planificación

¿QUÉ SIGNIFICA PLANIFICAR?

Planificar significa pensar y organizar anticipadamente tanto los ambientes físicos como las actividades e intervenciones que se van a realizar con los niños. A diferencia del trabajo con los niños mayores, en Educación Inicial la tarea de sostener los vínculos y las interacciones es un componente importante para incorporar en la planificación. Esta idea incluye sobre todo el acompañamiento en los procesos de adaptación de los niños, las reacciones de las familias frente a la responsabilidad de la crianza, la construcción de nuevos vínculos de apego entre los niños y los agentes educativos, el pasaje de la lactancia a la alimentación sólida, el sueño, el control de esfínteres, el ingreso a la vida en grupo y las relaciones entre los niños.

Pensar en un material y ofrecerlo para jugar es una intervención que debe planificarse, aun cuando los materiales sean seleccionados por los niños. La intervención necesita diseño de estrategias, organización de las actividades y

selección de materiales que fortalezcan las capacidades de los niños. Planificar es un ejercicio intelectual de anticipación, de evaluación y de proyección que permite al agente educativo conocer los saberes de los niños, sus posibilidades, dificultades, dudas, proyectos que se diseñarán, materiales, espacios que se pondrán a su disposición, y los estímulos con que se elige acompañarlos.

Esta planificación debe ser flexible y abierta a los imprevistos, por lo que es necesario que el agente educativo anticipe lo que puede pasar y tome en cuenta que los niños también participan del guión de una planificación. Un guión que será compartido entre el agente educativo y los niños, organizado con base en lo que aquél observa en los niños y supone que ellos necesitan, en los propósitos que tiene con este grupo, tanto ligados al aprendizaje como a su desarrollo afectivo y emocional.

¿CÓMO PLANIFICAR?

La planificación no requiere centrarse en un formato específico, el agente educativo la organizará en correspondencia con los niños que atienda y de acuerdo con sus actividades y necesidades.

Para planificar ambientes de aprendizaje, desde el punto de vista de las intervenciones, el agente educativo requiere de conocer ampliamente a cada niño, saber qué expresa y cómo lo hace, reconocer las formas de sentir y de relacionarse afectivamente, de tal manera que se tome en cuenta su iniciativa, ideas y opiniones y, con base en esto, generar actividades que tengan

significado para ellos. En los ambientes de aprendizaje se debe plantear un entorno donde el niño tenga, por ejemplo, una propuesta de juego con determinados materiales, una pintura, una serie de libros, música para disfrutar, para bailar o escuchar, o bien elementos de la naturaleza para investigar.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE LA PLANIFICACIÓN?

1. Se adapta a las necesidades de cada niño, por tanto es abierta y flexible.
2. Permite organizar los procesos de aprendizaje, así como las intervenciones para fortalecer los vínculos y el desarrollo emocional de los niños.
3. Su punto de partida, en cuanto a las interacciones, reside en considerar que todos los niños cuentan con capacidades.
4. Es dinámica y evoluciona; las pautas de atención que funcionan bien se conservan, las que no, se mejoran o se sustituyen.
5. Se basa en el vínculo, el sostenimiento y la creatividad, por eso la planificación que se propone desde el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* no es sólo didáctica, puesto que este Modelo de Atención propone una organización basada tanto en el sostenimiento afectivo como en el acto de aprender o en el desarrollo de capacidades cognitivas. Planificar el trabajo sobre los vínculos, entre niños y adultos, así como entre los niños mismos, es una tarea especialmente importante, que determina la seguridad emocional del niño, de un buen desarrollo de su personalidad y sus posibilidades intelectuales.

6. Se fundamenta en el juego, en la exploración, en el arte, en el movimiento, en la investigación por parte de los niños.
7. Tiene propósitos relacionados con los ámbitos de experiencia para favorecer las capacidades que se prioricen.
8. En la planificación se piensa y organiza toda la actividad de la jornada completa (incluye el filtro, la alimentación, el aseo, la despedida de los padres, los juegos, el sueño, las relaciones entre los niños, el uso de los espacios, los materiales, etcétera).
9. La planificación tiene por objetivo la organización de la tarea, por lo que es flexible, moldeable, con una cuota de imprevisibilidad. “No controla el hacer, sino que lo organiza”.
10. La planificación es compartida entre todas las personas que están a cargo de los niños (educadoras, asistentes educativas, jefas de área, directoras, psicólogas/os); no es un ejercicio individual, sino un trabajo colectivo.

PASOS PARA LA PLANIFICACIÓN

La tarea de planificar implica una serie de pasos. ¿Por dónde empezar?

- **Diseño.** Diseñar un plan implica contar con los datos básicos acerca de los 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 asocia aquí con

evaluar, porque a partir de la información que se obtiene se diseñan las nuevas propuestas. Al valorar lo que se realiza u observar las características de los niños, se diseñan los nuevos propósitos y propuestas. Planificar implica responder preguntas como: ¿Cómo darle materialidad a lo que “leímos” 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 repetirme en la planificación de año anterior y ser yo misma o yo mismo más creativo? ¿Cómo crear una secuencia que funcione como guía y no como imposición? ¿Cuento con los materiales más adecuados para esta propuesta, o debería realizarlos? ¿Qué podría pensar para hacer con los niños aprovechando estos materiales que ya tenemos aquí?

- **Desarrollo o puesta en práctica.** La suficiente organización previa nos garantiza, por ejemplo, que los materiales estén a la mano en el momento preciso y que el agente educativo pueda observar, percibir y registrar lo que va ocurriendo con los niños; para jugar e implicarse corporalmente cuando es necesario. El desarrollo de una planificación implica una revisión constante y el rediseño de la propuesta en función de los efectos que produce en los niños. Nuevamente vemos aquí de qué se trata una planificación flexible y activa, que está viva.
- **Evaluación.** Este proceso es tan importante e intenso como el diseño mismo, está vinculado a la observación que se realiza durante la puesta en práctica de lo que se planificó, no sólo en relación con la reacción de los niños, sino con las propias actividades o materiales propuestos. Las evaluaciones permiten ajustar y dar lugar a la creatividad de los niños, a los imprevistos y a las nuevas necesidades.

La planificación muestra que los pasos necesarios siempre siguen un cierto orden, pero a la vez se entremezclan, porque no sólo se evalúa al final, sino durante el desarrollo de las acciones que los niños realizan. La evaluación funciona como punto de partida de lo nuevo por planificar. Observar y evaluar se fusionan muchas veces. Es decir, no se trata de un orden lineal, es un proceso en el que están íntimamente ligados todos los pasos.

¿QUÉ CRITERIOS SE TOMAN EN CUENTA AL MOMENTO DE DISEÑAR UNA PLANIFICACIÓN?

Algunos criterios que el agente educativo debe considerar para realizar la planificación del trabajo son:

- a) El sostenimiento
- b) La creatividad
- c) El juego
- d) La comunicación

El sostenimiento

Se habla aquí de sostén, término que significa para este Modelo de Atención mucho más que cargar a un niño. Sostén se refiere no sólo a la capacidad de alojar físicamente a los niños, sino también –y muy particularmente– a la ca-

pacidad de pensarlos y acompañarlos mental y afectivamente. Esto significa interpretar sus necesidades psíquicas y físicas, sus requerimientos de aprendizaje y crear, a partir de esas lecturas, una “envoltura”, que se puede traducir en acciones tales como: escucharlos, observarlos, estar disponibles con los rostros, la voz, las manos, los cuerpos, para hablarles, cantarles, jugar, devolverles palabras calmantes frente a sus necesidades, darles libertad y ricos materiales para explorar, crear y descubrir el mundo mientras seguimos sosteniéndonos como figuras de referencia, esas que dan la tranquilidad necesaria como para que un niño pueda alejarse, concentrarse en su propio juego, comenzar a construir su autonomía, sabiéndose mirado y acompañado (López, 2010).

En los comienzos de la vida, la inmadurez del “yo” del niño hace imposible que exista una capacidad para estar solo. Sin embargo, en la medida en que los adultos significativos están suficientemente presentes y el niño puede incorporarlos en su mente como presencias protectoras y confiables, irá adquiriendo la “capacidad para estar solo”, es decir, para jugar, crear, tomar distancia del adulto por sus propios medios, ganando autonomía. Esa capacidad, dirá Winnicott, se construye –paradójicamente– sólo si el niño ha tenido adultos afectuosos y estables durante el tiempo de la inmadurez.

La creatividad

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

como en palabras, movimientos, sonidos, relaciones entre y con los objetos. La creatividad es lo contrario de la reproducción, un ser humano que crea está investigando e inventando otros modos de ser, existir, jugar, pensar, trabajar, construir la realidad. A través de su imaginación, está haciendo mundo.

Otros elementos que el agente educativo requiere considerar son:

- Tener presente la idea de que el aprendizaje comienza incluso antes del nacimiento.
- Contar con la disponibilidad y el interés para diseñar ambientes de aprendizaje diferentes para los niños, desde cero hasta los tres años.
- Identificar las capacidades con que cuentan los niños, de las cuales es necesario partir. El agente educativo reconoce aquellas con las que va a trabajar, según la observación realizada, sin olvidar que estarán relacionadas con otras, aunque no las priorice.
- Realizar un diagnóstico, principalmente cuando los niños cambian con frecuencia de lugar de residencia (como los niños migrantes). Un diagnóstico se centra en las acciones cotidianas, en la información que brindan las familias respecto al niño y en los aspectos culturales o sociales de la comunidad.
- Recuperar el registro de observaciones que tiene el agente educativo y centrarse en qué saben hacer los niños, para tener una percepción general de ellos.
- Plantear la intencionalidad de las actividades, centradas en el desarrollo de las capacidades de los niños.
- Reconocer los propósitos de la Educación Inicial, los fundamentos y las características del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*.

El juego

Los bebés y los niños pequeños requieren realizar actividades interesantes, libres, pero primordialmente centradas en la relación de apego y en la afectividad, que son dos factores esenciales para el aprendizaje durante esta edad. Las mismas deben llevarse a cabo en lugares que ofrezcan seguridad, donde aquellos puedan moverse, experimentar, observar y jugar en presencia de alguien; además de que sepan que pueden contar con un adulto cada vez que lo necesiten.

El juego es parte esencial en la vida de los niños, les ayuda en su desarrollo personal y social. Además, favorece la autonomía, la seguridad en sí mismos; fomenta el desafío, el compañerismo, la tolerancia, la escucha y los vínculos afectivos para crecer y adaptarse a un mundo social, y fundamentalmente alimenta su imaginación y capacidad creadora. El juego funciona como una herramienta de la mente para organizar y regular la conducta de los niños y del propio agente educativo en un entorno social.

Es interesante observar cómo juegan los bebés y los niños más pequeños: con su cuerpo, a esconder y descubrir su rostro, a jalar objetos, ríen cada vez que sienten un objeto suave o cosquillas, hablan con sus juguetes favoritos o en ocasiones duermen con alguno de ellos, andan de un lado a otro con un objeto, sin alejarse de él. Estos objetos permiten al niño tener un apoyo emocional para su desarrollo social posterior; sentirse seguro e integrarse poco a poco a la sociedad. Por ello, permitirles que manipulen objetos (siempre que sean seguros) y los chupen no representa mayor problema para ellos.

Conforme van creciendo, los niños experimentan acciones cada vez más diversas, su deseo de experiencia los motiva a explorar, el juego se vuelve cada vez más complejo, y ya no es sólo el adulto quien propone qué hacer, sino que el mismo niño toma la iniciativa, elige a qué jugar o con quién hacerlo. Por otra parte, es común observar durante el juego que algunos pequeños prefieren construir un espacio para estar consigo mismos, en ocasiones conversan solos o con objetos. Por este motivo, es fundamental que el agente educativo respete esos momentos de individualidad.

Cuando el adulto les ofrece jugar en sitios estimulantes, permitidos y apoyados por él, los niños entran en un espacio imaginario que les brinda, por momentos, la posibilidad de desprenderse de lo que les preocupa o les ocupa, así viven la experiencia de crear y recrear la realidad desde su propia fantasía y libertad. Por esto, es importante respetar los momentos de juego individual, ya que es una buena oportunidad para observar y conocerlos mejor.

Conforme se relacionan con otros adultos y comienzan a realizar juegos en grupo, se organizan, definen sus propios papeles, expresan emociones y asumen roles que les permitirán involucrarse en situaciones más cooperativas, para comprender al otro y a su vez aprender a autorregular sus impulsos; por tanto, el agente educativo necesita crear diferentes tipos de acompañamiento en las actividades compartidas. Por ejemplo, puede involucrarse en las actividades con los niños, ser participante directo en el juego, comunicarse, hablar con ellos, realizar un intercambio verbal o escrito con los niños o simplemente estar ahí, disponible para ellos.

La comunicación

La experiencia que han adquirido los agentes educativos al trabajar directamente con los niños, desde cero hasta los tres años, los coloca, después de la familia, como figuras principales para favorecer su aprendizaje; esto es, más que sustituir la figura materna o paterna, son colaboradores de una crianza colectiva, junto con la familia.

El agente educativo tiene la tarea de generar un ambiente físico y emocionalmente seguro, donde la exploración, el juego, la empatía y la comunicación se vuelvan el sustento del aprendizaje. Requiere diseñar situaciones interesantes que permitan a los pequeños expresarse, calmar su llanto sosteniéndolos, hablarles, cantarles, decirles algún poema o canción de cuna, que al momento de tomar los alimentos permita que los exploren con sus manos y se los lleven a la boca, que participe con ellos, los observe, interactúe, ofrezca tiempo para jugar, leer, considere sus opiniones y respete sus decisiones.

La comunicación constante es esencial para obtener grandes logros en el aprendizaje de los niños, principalmente en los más pequeños; además de las palabras, existen otras formas de comunicarse con los bebés, como los gestos, las caricias que se ofrecen como parte de las actividades del día, las cuales permiten estrechar los lazos afectivos entre el agente educativo y el niño, así como fortalecer su confianza y seguridad. Si un niño se siente querido y aceptado por los demás, se sentirá seguro de sí mismo.

El agente educativo debe mostrar ánimo, ser alegre, contar con madurez emocional, tener una actitud cordial, expresar sinceridad, preocupación

y afecto por lo que sucede a los niños que atiende, estar atento a sus estados de ánimo, a sus necesidades y a sus intereses. Además, es importante que genere espacios de diálogo con los niños para conversar acerca de lo que les gusta, impresiona o desagrada.

Los niños necesitan comunicarse con sus pares o con los adultos. Algunas sugerencias para establecer comunicación con los niños son:

- Conversar con ellos mientras se les arrulla, se les alimenta o se les cambia, así identificarán la importancia de las palabras para que, posteriormente, traten de buscar la manera de entablar un diálogo. Las rimas, los cantos, los arrullos, leerles en voz alta o narrarles cuentos, son otras herramientas que permiten dialogar con los niños.
- Incorporar palabras y juegos a las rutinas que se realizan cotidianamente.
- Organizar actividades de manera individual o en grupos. Las actividades individuales de rutina son una gran oportunidad para que el agente educativo pueda dialogar con ellos, qué les gusta, qué les disgusta, cuáles son sus intereses acerca de algo que les llama la atención, quién es su mejor amigo. En equipos, se favorece el intercambio de ideas y se enriquece el lenguaje.
- Considerar a los niños con discapacidad auditiva o con discapacidad intelectual para buscar formas de comunicación que les permitan avanzar en el aprendizaje y la socialización.
- Las actividades colaborativas brindan la oportunidad a los niños de conocer a sus pares, de platicar, de compartir juegos, materiales e ideas con los demás, de desinhibirse o autorregularse, y de resolver problemas y alcanzar metas.

- Dialogar con los padres o con las familias en torno a la importancia de hablarles a sus hijos durante el día, aprovechando todas las actividades en las que participan los niños: la comida, el baño, el juego, los paseos, el acostarse, y el levantarse.

¿QUÉ ASPECTOS DEBEN EVALUARSE EN EL TRABAJO CON LOS NIÑOS?

Considerando a la evaluación como el proceso que consiste en recabar información, formular juicios y tomar decisiones para mejorar, es necesario centrarla en los tres componentes fundamentales del proceso educativo: los niños, las actividades que realizan y los agentes educativos.

- Es necesario registrar información sobre los logros y las dificultades de los niños, sus estados de ánimo, las relaciones que establecen con otros niños o con el agente educativo, y su nivel de autonomía e inseguridad, entre otros aspectos. Anotar si realmente hubo situaciones de juego y de placer (esto no siempre es evaluado en las planificaciones, pareciera que el placer por el hacer se vuelve secundario o dominado por el resultado. Para este modelo, en cambio, importa mucho el “cómo” llegan los niños a determinados resultados).
- En relación con las actividades. Si responden a las necesidades e intereses de los niños.

- La intervención del agente educativo. Es importante analizar si desarrolló acciones de provisión, protección y participación, si actuó como mediador del proceso, si promovió el desarrollo de capacidades, si mostró disposición ante los niños, al seleccionar experiencias, organizar recursos, acompañar y guiar a cada bebé y niño a su propio ritmo y potencial, y si generó una relación de afecto y apego con ellos. Además se debe considerar si se establecieron vínculos de colaboración con la familia y si éstos estuvieron de acuerdo con las características, necesidades y posibilidades de las madres y los padres de familia.

Sugerencias para la intervención con los niños de cero a tres años de edad

ACERCAMIENTO AL ARTE

Para los niños más pequeños, siempre tan cercanos al juego, el arte puede ser una forma cotidiana de relación con el mundo. El arte y el juego están profundamente relacionados. Desde el nacimiento, los niños manifiestan una curiosidad innata, en potencia, a la espera de ocasiones para desplegarse. Esa curiosidad se convierte en realidad a través del juego, lenguaje natural de la primera infancia. Para un niño, explorar una caja, o un recipiente que está a su alcance, es una actividad lúdica: lo sacude, lo chupa, lo arrastra, buscando en ese objeto poderes y respuestas nuevas, intentando “descu-

brir” nuevas sensaciones (sonido, sabor, juego, aunque no intencionado), de qué se tratan las cosas del mundo o para qué sirven.

Los procedimientos que utilizan los niños para conocer son fundamentalmente creativos y ligados a la exploración. Los objetos a los que trata de identificar sus cualidades se convierten en juguetes. La caja se transforma en auto mientras se la explora, o en montaña, o en cueva, la tela en casita, las ramas de los árboles son serpientes y una cucharada de papilla puede ser un buen material para pintar la mesa. Todo lo que el mundo le ofrece es para el niño ocasión de creación. Mientras los niños juegan y crean, van descubriendo el universo en que están inmersos, y también sus propias capacidades, sus posibilidades de transformar la realidad. Jugar y crear aumentan la capacidad de percepción, ayudan a establecer relaciones entre las cosas, a aprender a seleccionar en función de las diferencias, crean oportunidades de inventar. Cuando entre lo que se pone a disposición de los niños hay libros, canciones, pinturas, danzas, además de explorar y conocer, lo que se está en juego en su experiencia es el nacimiento de la sensibilidad estética.

El arte es la ruptura con lo habitual, con lo establecido y conocido. En este sentido, la creación artística tiene como elemento fundamental la duda, la curiosidad, la interrogante. Observar a los niños pequeños cuando juegan resulta útil para pensar la relación entre sus acciones (juegos) y el arte; mucha creatividad en el tiempo de libertad en que el niño juega, pues establece nuevas relaciones entre las cosas.

Esta característica del arte hace necesario que el agente educativo reflexione acerca de sus intervenciones. Si el arte es territorio de exploración y creación,

es necesario pensar una planificación que garantice al niño esas posibilidades. Será necesario alejarse de la repetición, de los resultados predecibles.

Muchas veces, desde la planificación didáctica se espera que los niños obtengan resultados similares frente a una propuesta plástica o en las conclusiones de la lectura de un cuento; sin embargo, si de arte se trata, lo más interesante de su actividad estará en la libertad para elegir caminos diversos, imprevisibles para el agente educativo. Así, todo resultado será bien aceptado en tanto obedezca a la imaginación del niño, a su capacidad de relacionar lo que escucha, observa, siente y piensa con sus propias ideas y su creatividad.

Finalmente, el desarrollo de la capacidad perceptiva creadora debería ser un tema central en la planificación de todo agente educativo, por la enorme trascendencia que tiene y tendrá en la vida del niño. En el acercamiento al arte es necesario tener en cuenta tres procesos que facilitan la expresión y el conocimiento artístico en los niños:

La observación

Los niños necesitan detenerse en los elementos propuestos, explorarlos, reconocerlos, ya se trate de un libro, una canción, un dibujo, una sonaja, o un juguete. Mediante la observación se producen los primeros reconocimientos del objeto, de sus cualidades y se les califica dentro del repertorio conocido o no por el niño. Observar permite armar imágenes mentales. A través de la observación se incorporan elementos de la cultura que los

rodea (canciones del acervo de sus padres, símbolos de fiestas, ilustraciones de los libros, juegos y rituales, juguetes, arte plástico).

La apreciación

La apreciación suma a lo observado la sensibilidad del que observa. El niño que aprecia una canción, una pintura, ya ha incorporado los elementos a observar o a escuchar, y ahora los hace pasar por su sensibilidad, por su manera de ver la vida, por sus preferencias y emociones. Cuando el monstruo de un cuento es considerado por el niño como el más malo, y huye de él, lo que está realizando es una apreciación de ese personaje literario. Cuando una niña pide insistentemente que pongamos la canción “Niña bonita” (canción de cuna cubana) y acuna a su muñeca dulcemente, está ofreciéndonos su apreciación de ese material artístico, la canción ha pasado por su sensibilidad. La apreciación es un hecho subjetivo.

La expresión

Mediante la expresión, los niños construyen sus propias manifestaciones artísticas: dibujan, cantan, bailan, inventan historias. La expresión es una fusión de lo observado, lo apreciado y la creación. Los niños incluyen en sus creaciones elementos vividos, vistos, escuchados, a los que suman el acervo de su propio imaginario. La expresión es el paso en el que los niños expanden su sabiduría y reconocen que son capaces de transformarse, porque algo

de sí sale al mundo, puede convertirse en externo a ellos, puede ser compartido por los otros. Resulta necesario que el agente educativo tome en consideración estos tres aspectos de la experiencia artística; es decir, que su planificación de actividades relacionadas con el arte considere la observación, la apreciación y la expresión propuestas, y además dé lugar a los comentarios de los niños, al diálogo acerca de sus experiencias. Esto último no sólo es permitir que los niños hablen en el sentido convencional. Cuando un bebé comienza a balancearse al escuchar determinada canción y al finalizar la misma se sacude para expresar que quiere más, nos está hablando acerca de su apreciación estética, está diciendo “esto es muy bueno para mí, aporta a mi sensibilidad, me gusta mucho, dame un poquito más”. Cuando los niños piden insistentemente el mismo cuento una y otra vez, también están diciendo “esto es muy apropiado para mi sensibilidad estética”; están apreciando, y muchas veces ese hecho lleva a la expresión, porque de una historia surgen personajes que van incorporándose a su juego o desembocan en grandes dibujos, pinturas o nuevas historias inventadas. Es preciso considerar que estos tres aspectos no siempre se realizan consecutivamente en la misma actividad; muchas veces nos detenemos a observar; en otras ocasiones, lo que prima en la propuesta está más ligado a la apreciación; otras veces a la expresión, pero siempre esta última está nutrida por las anteriores. Observar y apreciar son dos acciones que enriquecen la expresión, nutren con ideas, recuperan sentimientos.

Como puede verse, a través del arte se manifiestan diversas capacidades y actitudes del ser humano: distinguir, seleccionar, ordenar, desordenar, inventar,

pensar, crear, gozar, sentir. El derecho de los niños al arte debiera estar necesariamente incluido en las planeaciones que sustenten las prácticas educativas en la primera infancia. Por eso, al hablar de arte no se hace referencia únicamente a una visita a un museo; el arte para los niños puede ser tan accesible como recibir una canción de cuna amorosamente entonada a la hora de dormir, o tener a libre demanda libros para hojear, con historias para imaginar.

La literatura: cuento y poesía

La literatura de transmisión oral tiene especial valor. La investigadora Ana Pelegrín (1982) denomina “la aventura de oír” a esa experiencia del relato que pasa de boca en boca, de generación en generación, en la búsqueda y la recuperación de la palabra-memoria, de la imaginación, de la historia y la cultura que viaja en el tiempo. Cuentos tradicionales, juegos de palabras, trabalenguas, retahílas, poemas breves, todos son formas amorosas de relación con los niños, que suman la cadencia de la voz al relato literario, los juegos expresivos y también cierta improvisación, porque todo relato oral goza del beneficio de las propias imágenes del que cuenta. Por tanto, es importante ofrecer a los niños relatos de la tradición oral, narrar historias sin libros, por el valor de la transmisión cultural, y porque además se entrena un tipo de escucha particular, asociada a la lectura de los gestos corporales, con ausencia de imágenes gráficas.

La presencia de los libros es igualmente importante. Al principio de la vida los libros son juguetes, los niños los llevan de un lado a otro como a su

osito, los chupan, los sacuden, les dan de comer a los animales ilustrados. Cuando la práctica de la lectura es frecuente, los bebés comienzan a advertir rápidamente que un libro es un objeto diferente a los demás, que conserva el tiempo (hoy y mañana los personajes están en el mismo sitio y viven iguales aventuras), que está lleno de fantasía, y que su lectura produce placer. Por otro lado, alrededor de los dos años, los niños reconocen las diferencias entre letras y dibujos. El libro ilustrado y el libro álbum aportan conceptualmente otra forma de lectura que estimula el desarrollo de capacidades en los niños. La lectura de imágenes ayuda a los niños a entrenar su percepción tan aguda, enriquece sus posibilidades de imaginar las cosas, los seres, las situaciones, y lejos de algunos estereotipos, los niños pequeños tienen una enorme capacidad para diferenciar ilustraciones pequeñas, extrañas, poco convencionales, y valorarlas. Los niños gozan del color y también de los contrastes. Un libro en blanco y negro puede ser una buena oportunidad para aprender formas de resolución del arte, los niños no temen a colores oscuros, sino que interpretan que la oscuridad probablemente signifique la noche o algo desconocido. La interpretación forma parte de la apreciación; es decir que, lejos de ser perjudicial, la presencia de elementos poco convencionales en los libros para niños amplía su capacidad de observación y apreciación, los entrena en la construcción de significados, tarea fundamental de la lectura y la literatura. No cabe duda de que para los más pequeños, las ilustraciones de los libros son necesarias en la aventura de oír y dar seguimiento al relato. Sin embargo, los niños un poco mayores también tienen apetito de imágenes y desarrollan habilidades ligadas a la expresión literaria

y artística, en general al tener la posibilidad de leerlas; por eso es tan necesario permitirles a los niños de dos, tres, cuatro años, leer un libro ilustrado deteniéndose en las imágenes todo el tiempo que consideren necesario.

Dentro de los contenidos propuestos para el trabajo literario con los niños, se incluye la poesía. Hacer poesía significa jugar con las palabras, con la repetición de los sonidos, con la rima, con la métrica, con la memoria y el placer sonoro. Con la poesía el niño puede entrar en la lengua sin esforzarse, puesto que el acto poético es un acto creador por excelencia. Si nos remontamos al origen de la palabra poesía, encontramos la palabra griega *poiesis*, que significa precisamente "hacer/crear". Con la poesía también se acaricia a través de las palabras, de la rima, de la cadencia del lenguaje. El agente educativo deberá propiciar situaciones de juego con la poesía. Primeramente, construir un acervo poético, tanto de forma oral como escrita, y crear ocasiones para su inclusión.

Los libros brindan al niño un bagaje simbólico para que comience a descifrar el mundo, a descubrir quién es y puede ser; incluir a los niños en el mundo de los libros es interesarlos en la palabra escrita, es ayudarlos a diferenciar el mundo de la expresión oral de aquel de la expresión escrita, es entrar en la lengua del relato (Bonnafé, 2008). Existen diferencias entre la lengua fáctica y la lengua del relato. La primera obedece a las acciones cotidianas, intercambios de la vida práctica sin demasiado orden y llenos de omisiones ("¿Vienes?", "¿Qué dijiste?", "¡A comer!"). La lengua del relato, en cambio, es la de los cuentos o de las historias que, aunque no están escritas en los libros, conservan su carácter de orden temporal y riqueza de vocabu-

lario. Introducir a los niños en la lengua del relato, es decir, en los cuentos, en la poesía, es ofrecerles la posibilidad de un lenguaje pleno, con los artilugios de la fantasía, con las variables de tiempo y espacio desplegadas. Los niños que son atravesados por la lengua del relato poseen no sólo un lenguaje más desarrollado, sino también una imaginación frondosa que les permite encontrar soluciones a más problemas de la vida, alimentados por los argumentos que les prestan las historias de ficción.

Otro punto a considerar es el libre uso de los libros por parte de los niños, es necesario que las bibliotecas estén disponibles, que el agente educativo también muestre su predisposición de leer a los niños de acuerdo con su demanda. La propuesta es que todos los días haya actividades de lectura en todos los grupos de niños y en todas las modalidades. Obviamente, también es necesario que el agente educativo tome su tiempo para conocer y reconocer los libros de su biblioteca y así pueda pensar qué ofrecer a los niños. Asimismo, se propone favorecer el préstamo de libros, con el fin de dar continuidad a la experiencia de lectura en las familias.

La música

“Vivir la música, hacer música, comprenderla, son los objetivos fundamentales del aprendizaje musical” (Hemsey de Gainza, 2005). ¿Qué significa vivir la música y hacer música cuando los niños tienen entre cero y tres años? ¿Cómo hace música con los bebés y los niños pequeños un agente educativo? ¿Se puede vivir y comprender la música si está circunscrita a un reperto-

rio que reproduce la oferta del mercado? ¿Qué música ingresa a los centros infantiles? ¿Existe una música más valiosa que otra? Estas interrogantes resultan relevantes en Educación Inicial.

La meta más clara en la educación musical es que el niño ame la música, que pueda establecer con ella una relación de juego, de creación, de exploración, que construya un medio de expresión y gozo. Pero el amor a la música (como a la literatura o al arte en general) no está exento de conocimiento. La pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza (2005) agrega: "Sólo tendrá derecho a llamarse 'educación' musical una enseñanza que sea capaz de contemplar las necesidades inherentes al desarrollo de la personalidad infantil y que se proponga cultivar el cuerpo, la mente y el espíritu del niño a través de la música. La infancia es movimiento, actividad, ensayo constante, vida que pugna por proyectarse y hallar un cauce por donde fluir libremente. La música posee las condiciones necesarias para llegar a satisfacer sus más íntimos anhelos".

La tarea musical en la Educación Inicial se orienta fundamentalmente a la escucha, apreciación y expresión musical del niño, como en las otras manifestaciones artísticas.

La escucha no siempre tiene el lugar privilegiado que se le otorga desde el punto de vista que aquí se expone. Escuchar quiere decir estar atentos, silenciosos por un momento, en la misma disposición que el observador frente a un cuadro. Los niños necesitan espacios para escuchar canciones o temas musicales interesantes, canciones que les permitan aprehender lo que esa pieza musical propone, sus matices, su clima, su intencionalidad. Cuando la

propuesta siempre se orienta a escuchar, cantar y bailar a la vez, ese registro primero de la escucha queda relegado. En cambio, si el niño ha escuchado con atención una canción, puede luego cantarla, bailarla, acompañarla con instrumentos, con conciencia de lo que selecciona hacer, con conocimientos de lo que la canción promueve.

Además, una escucha atenta lleva a la apreciación; es decir, a la posibilidad de conexión sensible, y promueve también la expresión, el propio canto, la deliciosa experiencia de sentir rodar la voz por la garganta con matices a voluntad (áspera si el niño es un león, dulce si es una princesa o una mamá, ruda si es un policía). Se propone a los agentes educativos explorar la escucha de canciones variadas que permitan al niño el encuentro con distintos géneros musicales, así como también conectarse sensiblemente con éstos y expresarlos.

La experiencia musical nace para el niño en el vientre materno. Percibe los latidos del corazón de su madre, sus ruidos internos; luego, a partir del cuarto o quinto mes de gestación, los ruidos de afuera, y sobre todo la voz de la madre, reconocible entre muchos otros estímulos sonoros. Esos primeros sonidos, ese timbre de la voz de la madre funcionarán para el niño como organizadores de los sonidos del mundo.

El ritmo es uno de los elementos centrales en la educación musical de los niños. Juegos de manos, palmas, ritmos en el cuerpo, remiten a las primeras vivencias de relación con la madre (el ritmo de su corazón, de la respiración, su forma de mecer). Encontrar ritmo en la música, en la poesía, es reencontrarse con los primeros signos de la intersubjetividad.

También el ritmo es un excelente regulador de los centros nerviosos, por la manera como actúa sobre ellos facilitando la relación entre las órdenes del cerebro y su ejecución por los músculos del cuerpo. A través del ritmo, se puede ayudar al niño en el desarrollo de su esquema corporal y en el conocimiento y la apropiación del espacio. Los juegos rítmicos promueven por lo tanto muchas capacidades en los niños y son sencillos de implementar en la práctica cotidiana. Contribuyen también al entrenamiento de la memoria por la repetición que implican, así como de la coordinación, y pueden realizarse con el propio cuerpo o con instrumentos sencillos.

Resulta interesante tener en cuenta que la superposición de instrumentos no siempre ayuda a la discriminación auditiva, un contenido básico de la educación musical. Es decir, en esta guía se promueve el uso de instrumentos de manera planeada, en forma paulatina, de modo de garantizar que en tal actividad, los niños puedan acceder a una buena escucha musical.

En la tarea de hacer música con los niños pequeños resulta muy importante la exploración sonora. Objetos diversos (palanganas, recipientes plásticos, latas, cajas) y la percusión con las manos. Sonajas rellenas con distintos elementos (variedad de semillas, tapitas de plástico, 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. Experiencias sonoras con elementos no convencionales, porque el sonido está por todas partes y el arte está profundamente ligado a la investigación y al juego.

Se deben flexibilizar las concepciones musicales y volver a buscar el sonido en todo lugar posible; salir al parque a escuchar el sonido de los pá-

jaros, escuchar la lluvia, los truenos, el ruido de los pies al correr. Jugar con el sonido y el silencio hace a la educación musical. Pocas veces es tenido 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.

Por lo general, el primer juguete que se les ofrece a niños y niñas es una sonaja. Ese objeto es heredero del primer instrumento musical. La sonaja, junto con el tambor, fueron los primeros instrumentos musicales que pasaron de generación en generación. En épocas primitivas, el tambor era una cavidad hecha en la tierra que se cubría con un trozo de corteza y sólo lo tocaban las mujeres en los rituales de fecundidad. Luego se comenzó a tocar con palillos, cuando los hombres empezaron a participar de los rituales; más tarde fue un medio para transmitir mensajes a larga distancia y luego para ceremonias. Observando a los niños pequeños, se puede decir que ellos repiten este desarrollo histórico; es decir, que en esta exploración e interés por sonajas y tambores hay simbolizaciones, un modo de comunicación, historia y juego colectivo (Aberastury, 1987). De aquí la importancia de dar lugar a dichas experiencias en Educación Inicial.

La voz del agente educativo y su deseo de cantar también hacen el goce estético del niño, ya que no es precisamente la mejor afinación la que lo conecta, sino la mejor disposición, la voz más entregada, el canto más fluido. Cantar, escuchar, explorar sonidos, jugar con el silencio, percutir, bailar, son posibilidades de acercar a niños y a niñas a ricas experiencias artísticas.

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 a través de los juegos de palabras; además afirma la interiorización de conceptos musicales, como la 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 nos habla de un ambiente de aprendizaje, de una relación generosa con el arte, de la comunicación en buen funcionamiento.

Es importante también considerar el repertorio, realizar una búsqueda, indagar en los acervos tradicionales y seleccionar dentro de la música para niños aquellas canciones y grupos musicales que tomen en cuenta su sensibilidad, siempre con la calidad musical como premisa.

Las artes plásticas

Alrededor de los ocho meses de edad, los niños comienzan a señalar con el dedo. Ese gesto encierra muchos significados, entre ellos, que es capaz de dirigirse a un objeto a través de una mirada conjunta con los otros, aquellos a los que invita a mirar lo que él señala. Ese dedo que señala es capaz también de marcar surcos en los espacios blandos, jugar con la comida, es el deslizamiento en la arena, los puntos de percusión sobre superficies blandas. Ese juego que manifiesta, sobre todo, un deseo de exploración y comunicación es el antecedente de los primeros trazos con los que los niños se acercan al dibujo.

Y aunque aún no dibujan en el sentido convencional, los bebés tienen la capacidad de observar y apreciar imágenes de sus libros, que si han sido seleccionadas cuidadosamente ofrecerán obras de arte a través del trabajo de los ilustradores. Por eso se considera que disponerse a leer/mirar buenos libros para niños es algo así como dar un paseo por el museo. Los niños son espectadores de la belleza, el encanto, la sordidez estética que pueden provocar las ilustraciones de los libros, de allí que ofrecer a la mirada imágenes estereotipadas, reproducciones de lo que el mercado ofrece tan generosamente en publicidad o elementos del consumo implica perder la oportunidad de crear un ambiente de aprendizaje para el que los niños están preparados.

Hablar de actividades plásticas en el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* significa tanto trabajar desde la observación y apreciación de una pintura, de una ilustración, como desde la exploración y la creación del niño. Con los primeros garabatos, esos que a los ojos del adulto son difíciles de identificar como “obra”, los niños están ensayando representaciones del mundo a través de la expresión gráfica. Algo de sí está en juego en la elección del color, de los materiales y mucho en las formas que adquieren sus grafías, en su relación con el espacio. Antes de llegar a la figuración, el dibujo del niño ya es expresión, no sólo descarga motriz.

Por eso se vuelve muy importante dar lugar al dibujo espontáneo de los niños, valorar sus producciones tal como ellos mismos las realizan, y aceptar y exponer esas obras para la mirada compartida. Cuando el agente educativo coloca las producciones de los niños en las paredes de su sala, está dando

continuidad a sus juegos, a sus modos de insertarse en la cultura, además de poner en evidencia una valoración. Alrededor de los dos años, los niños ya pueden establecer conversaciones sobre los dibujos expuestos, relatar para los otros qué intentaron dibujar, y escuchar los comentarios de sus compañeros. Eso es realmente experiencia artística y comunitaria.

Con sus primeras huellas los niños descubren que sus acciones gráficas tienen consecuencias sobre el mundo. Modelar con arcilla, pintar con sus manos, garabatear con una lapicera sobre la cartera de la mamá, todas son acciones que le permiten percibir claramente que ellos son capaces de hacer existir cosas, y esa vivencia es sumamente potente desde el punto de vista emocional y cognitivo. De allí que las exploraciones de los niños, aunque aún estén alejadas de los dibujos que reproducen la realidad, tienen un enorme valor para su crecimiento.

El espacio físico en el que los niños pasan buena parte de su día es también un estímulo estético. Muchas veces, con la mejor intención de decorar el ambiente, los salones de clase se muestran atiborrados de láminas, dibujos, flores, guirnaldas. Esta modalidad de decoración suele tener como fundamento que a los niños les gusta el color y eso incide en su buen ánimo o en su capacidad de atención. Cabe preguntarse qué ocurre con la imaginación de los niños si todos los espacios están saturados de imágenes, colores, formas. Como el silencio en la música, el vacío en el espacio visual resulta necesario, un vacío que lejos de significar abandono o falta de materiales remite al espacio en blanco en el que se puede descansar de todos los estímulos y además proyectar las propias ideas. Cuánto más interesante pueden resultar

las paredes tapizadas con los dibujos de los niños (ellos están allí, en esos trazos) que las láminas extraídas de revistas o los dibujos que reproducen la publicidad televisiva. Es tarea del agente educativo preguntarse por estas intervenciones, tomando en cuenta que es el niño quien debe expresarse y llenar los espacios de juego y aprendizaje con sus propias experiencias.

En el contexto mexicano, se cuenta con un gran número de pintores extraordinarios, ya que México es un país con una producción plástica relevante. Ese acervo está a disposición de los niños y necesita ser visibilizado en su plenitud. Los agentes educativos pueden desarrollar diversas líneas de trabajo tomando a los exponentes contemporáneos y pasados con sus obras. Resulta importante incrementar en las bibliotecas de los centros infantiles el acervo de libros de artistas, poner a su disposición reproducciones de pinturas y dibujos, esculturas, realizar junto a ellos un aprendizaje que muchas veces no ha existido como posibilidad para el agente educativo.

El arte contemporáneo juega con las instalaciones, formas de provocación artística que permiten muchas veces la participación de los espectadores en la obra. Aprender con los niños más grandes instalaciones de artistas y también construirlas, constituyen modos muy ricos de acercarse al arte menos convencional. Intervenir el espacio con un sentido estético es un acto de creación y de juego (nuevamente las relaciones entre arte y juego). Se pueden utilizar materiales de desecho, telas, estructuras móviles realizadas con tubos de telas, a veces casas y otras veces naves espaciales, también formas de cosas que antes de ese gesto no existían, cuevas, trenes, el trabajo en tercera dimensión, que no sólo es obra de expertos, sino

una posibilidad para todos los agentes educativos dispuestos a investigar y explorar con los niños.

Un niño de tres años, cuyo grupo está observando y apreciando obras del pintor Xul Solar, sale al patio corriendo y abre sus brazos como alas mientras vuela diciendo: “¡Xul Solaaaaar!”. Un pintor y su obra han ingresado de manera consciente en la vida de este niño, su personaje del juego retoma parte del acervo de su imaginario (alimentado de mucha observación, apreciación colectiva, conversación) y lo transforma en una nueva realidad (López, 2004). Podría decirse que ésta es una forma de creación, y también una metáfora.

El escritor Montero (2000), en un libro dedicado a los niños que desean aprender a escribir poesía, señala: “Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía siempre nace de una mirada, porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo”.

Lo cotidiano que se desnaturaliza, un instante ínfimo que se privilegia, una escena que se vuelve a mirar desde otra esquina y entonces significa otra cosa, un detalle que se enfoca y adquiere un nuevo sentido, así es la metáfora. Los niños, cuando están rodeados de experiencias artísticas, se entrenan en el arte de hacer metáforas, y hacerlo es una forma muy elevada del pensamiento.

Pensar en los derechos culturales de los niños, en hacer real un acceso democrático para todos, implica para el nuevo Modelo de Atención el reto de llevar el arte y las experiencias artísticas a los niños desde los primeros días de vida, en forma sostenida. Los agentes educativos cuentan con estos recursos para hacer crecer sus vivencias con los niños.

Las ocasiones para realizar propuestas plásticas llevan a los niños a explorar su sensibilidad, su memoria, sus ideas, su capacidad de establecer relaciones entre las cosas, además de los contenidos específicamente plásticos que están en juego (el color, la forma, y el espacio, entre otros).

La expresión corporal

Desde el nacimiento los niños comienzan el aprendizaje del movimiento. Primero como actos reflejos, luego con intencionalidad. El desarrollo de sus destrezas les permitirá pasar a la posición cuadrúpeda (gateo), luego a la posición bípeda. Se mueven las manos, los niños son acariciados, aprenden a acariciar, surge el abrazo, y las primeras “expresiones” corporales que no están ligadas a lo fáctico, sino que nos hablan de funciones expresivas del cuerpo.

Sin embargo, la “expresión corporal” como lenguaje artístico hace referencia a otras formas del hacer, precisamente ligadas a la representación y a la posibilidad de poner en imágenes corporales ideas, sentimientos, figuras.

Entonces, ¿en qué momento el movimiento se relaciona con el arte? A partir de los tres años aproximadamente, los niños están en condiciones de comenzar a relacionarse con la expresión corporal, es decir, con la posibilidad de representar sus emociones en formas estéticas ligadas a la danza a través del movimiento. Mientras el niño pequeño imita formas de movimiento propuestas por el adulto, no hemos entrado aún en el terreno de la expresión corporal (Penchansky, 2009). Es cuando el niño tiene capacidad de dar forma corpórea a sus ideas, cuando ideación y movimiento pueden acompañarse, que el niño es capaz de hacer arte con su cuerpo. Antes

están la imitación, el juego de espejos, el movimiento como exploración, las destrezas básicas ligadas a la locomoción y el descubrimiento de todas las posibilidades que brinda la bipedestación.

La tarea del agente educativo alrededor del desarrollo corporal del niño y la niña, en edad de cero a los tres años es muy intensa y significativa. Los primeros cuidados necesitan suavidad, ternura, la posibilidad de activar sensiblemente la piel y ponerla en relación con la afectividad. Las formas más o menos acariciantes que adopte el agente educativo son vitales en cuanto a la construcción de su propia imagen corporal por parte del niño; por eso, estar atentos a la necesidad de abrazos, de ser mecidos, cargados, valorados en sus gestos y destrezas es de una gran riqueza para los niños.

Entre los juegos corporales más interesantes se encuentran la hamaquita, el balanceo, las rondas, en los niños que ya caminan, los juegos de manos que, además de hacer contacto, centran la atención y unen al niño y al adulto en un reto cognitivo. Con los bebés, los juegos de manos, los balanceos, las cosquillas y las caricias, son acciones corporales que actúan como materiales didácticos que, además de fortalecer el vínculo entre el niño y el agente educativo, predisponen a los niños a una serie de vivencias sensoriales significativas.

Volviendo a la expresión corporal, resulta interesante reflexionar acerca de las características del arte antes enunciadas y de los modos de acceso a un lenguaje artístico. Si el arte es sobre todo creación, exploración y manifestación de una subjetividad, cabe preguntarse qué ocurre cuando las propuestas incluyen danzas con coreografías que hay que “copiar” y aprender, coreografías externas a las ideas de los niños, a sus propias búsquedas.

Muchas veces, cuando el arte está vinculado a la experiencia corporal se convierte en una especie de “pintura” a imitar, entonces ya no sólo se les propone a los niños copiar obras de van Gogh, Picasso, o Modigliani, sino también “copiar” coreografías, imitar figuras rígidas, reproducir movimientos o dramatizaciones que nada tienen que ver con poner el propio mundo imaginario en movimiento, o que no toman en cuenta los emergentes de un grupo de niños que, como los que nos ocupan, tiene a flor de piel vagones de sensaciones, imágenes, ideas tan ricas como genuinas, tal vez por el simple hecho de ser niños, es decir, seres abiertos a la exploración, a los sentidos diversos, a la imaginación, al juego. Desde este punto de vista, la propuesta del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* tiende a romper con formatos heredados, centrados en la imitación y promueve la creación, la espontaneidad, el permiso para hacer fluir diariamente las ideas de los niños, también en la expresión corporal y la danza. Será preciso revisar las prácticas, también los actos escolares, que muchas veces reproducen coreografías provistas por la televisión o los personajes públicos del momento.

Los contenidos que permiten a los niños explorar y enriquecer sus posibilidades de expresión, comunicación y creación a través del cuerpo, están conectados con:

- a) El conocimiento del propio cuerpo.
- b) El movimiento en sus distintos aspectos.
- c) El espacio concebido desde distintas perspectivas.
- d) Lo vincular, a partir de la importancia que adquiere en esta modalidad de aprendizaje la pertenencia a un grupo de pares. Resulta más interesante

cuando una danza está planificada por los niños, en forma colaborativa, y de sus conversaciones y miradas surjan varias ideas.

Estas actividades permiten jugar activamente; incluyen estiramientos, torsiones, contracciones, curvaturas, oscilaciones, vibraciones, desplazamientos parciales o totales del cuerpo que se contraponen a la idea de reposo y los juegos con los cambios de tono muscular, la energía, la fluidez, los impulsos y las interrupciones de continuidad que estimulan la variación del movimiento. Éste, en la expresión corporal, está asociado a imágenes, muchas veces los personajes de los cuentos, las escenas más inquietantes de la vida cotidiana pueden jugarse a través de la danza, corporalmente. Es decir, la expresión corporal como manifestación artística reúne no sólo destrezas, descargas motrices, energía, sino también imágenes mentales, sensibilidad estética, sueños, y alegría. El agente educativo que pone a disposición su cuerpo y su escucha para el juego corporal está habilitando profundas formas de expresión artística, afectiva, cognitiva, grupal y social.

¿QUÉ ACTIVIDADES SE DEBEN LLEVAR A CABO CON LOS NIÑOS?

Es necesario que los ambientes de aprendizaje que se organicen estén enfocados principalmente en la exploración, el juego, la creatividad, el movimiento, la literatura, el arte y la investigación. Algunos aspectos que pueden considerarse en éstos son:

- a) Una manera de establecer un estrecho vínculo con el niño, desde los primeros meses de nacido, es mirarlo cada vez que se le tiene cerca, que se le alimenta, o bien responder con una plática ante sus balbuceos, preguntarle: “¿Cómo estás el día de hoy?, ¿te sientes contento?, ¿hoy vamos de paseo a visitar a...?” Es decir, narrar para él los acontecimientos que le van sucediendo o que le ocurrirán, con el propósito de habilitar un canal de comunicación, ayudarle a atribuir sentido a las cosas que vive y adentrarlo en el lenguaje.
- b) Plantear adivinanzas o cantar.
- c) Cuando el agente educativo mueve sus manos al cantarle al niño, se genera un vínculo importante, y éste interpreta a su vez que sus propias manos pueden danzar y jugar delante de su rostro; esto es un gran estímulo para la comunicación, el lenguaje, el vínculo y la construcción.
- d) Platicar con los niños acerca de las cosas que ocurren a su alrededor, armar diálogos, recordando que aun cuando los niños más pequeños no puedan hablar, no significa que no se comuniquen o no entiendan el relato del agente educativo.
- e) Muchas veces las acciones que realiza el agente educativo mientras habla con los niños cobran un sentido significativo; por ejemplo, colocar objetos en movimiento y a diferentes distancias. También es importante ofrecer apoyos para los que están aprendiendo distintos desplazamientos (gatear, pararse, caminar), como bloques grandes de hule espuma, rodadores del mismo material, escaleras de hule espuma, y rampas. Es decir, se requieren distintos elementos que favorezcan el desplazamiento, la exploración,

la construcción de las nociones de espacio y la relación del niño o del bebé con su cuerpo o, bien, puede ayudársele a pasar por debajo de la mesa o trepar sobre algunas cajas de madera forradas de tela acolchada o a utilizar cojines, tapetes, cajas u otros materiales que se tengan a mano. Con los niños que ya corren y saltan, es muy importante disponer de un espacio amplio donde puedan desplazarse libremente; por ello, salir a lugares amplios es una actividad necesaria.

- f) Introducir a los niños en el mundo de la música, cantar con ellos, escuchar algunas canciones elegidas por el agente educativo con determinados criterios; por ejemplo, canciones de animales si los niños están interesados en ellos; canciones de cuna para la hora de jugar o dormir a sus muñecos; canciones de piratas para los momentos de juego dramático, si ellos han elegido esos personajes; canciones de fiestas tradicionales de la región o de otros ritmos y melodías. Es importante que la música y las canciones estén presentes en el trabajo cotidiano con los agentes educativos y no sólo durante la realización de algún festival. Los niños pequeños cuentan con una plena predisposición de aprendizaje artístico; de allí la responsabilidad del agente educativo de ofrecerles variedad musical.
- g) Se puede invitar a las familias a compartir algunos cantos, canciones de cuna, poesías o arrullos.
- h) La presencia de los libros es esencial en cualquier edad de los niños. Los momentos de lectura solitaria son tan importantes como aquellos de esta actividad compartida con el agente educativo. No siempre será posible leerle al grupo, ya que el tiempo de atención de los niños de esta edad

es breve, por eso se sugiere trabajar en pequeños grupos, respetando las elecciones de libros de todos los niños y, en algunas ocasiones más propicias, proponer la lectura de un libro para todo el grupo. Es muy importante que los libros estén al alcance de los niños, al menos en algunos momentos del día, y que se realice como mínimo una actividad de lectura por día.

- i)* Jugar con las palabras es un camino muy rico hacia la alfabetización. Jugar con la poesía no significa obligar a los niños a memorizarla, simplemente leérselas, seleccionar un títere que las relata, convertirlas en juego y, de esa manera tan placentera, los niños las aprenderán por sí mismos, además de que encontrarán otros recursos para inventar sus propios juegos de palabras.
- j)* Las propuestas de artes plásticas también pueden comenzar tempranamente. Cuando los bebés leen libros con ilustraciones artísticas, están iniciando su tránsito al arte plástico. Todavía no pueden pintar, dibujar, pero sí pueden observar y descubrir distintas formas de representar a través del dibujo. La observación de ilustraciones es el primer acercamiento a las artes plásticas. Después, se estimularán las actividades de dibujo y pintura con distintos materiales, dándoles libertad para explorar los materiales primero, y para crear luego sus propios dibujos; es decir, respondiendo a sus propias ideas.
- k)* El dibujo y la pintura son lenguajes de aprendizaje y de expresión. También es muy importante que las primeras actividades de pintura de los niños sean con sus manos, sin miedo a que se ensucien, sobre materiales am-

plios (pueden ser hojas grandes o trozos grandes de papel). Después, se irán utilizando otros materiales, como esponjas, y se les dará la oportunidad de explorar qué ocurre con ese material absorbente, para que descubran que si se arrastra por la hoja deja determinadas huellas, que si aprieta chorro el agua o la pintura dejando diversas manchas. Se deben respetar los resultados gráficos de esa exploración, sin exigir que quede un dibujo específico. Posteriormente, podrán introducirse los pinceles gruesos, para delinear, acercarse al contorno de alguna figura, y para realizar trazos más diferenciados. En el caso del dibujo, se puede comenzar por espacios muy amplios y luego reducirlos a medida que aumenta el control espacial del niño. En todas las situaciones, es necesario valorar sus obras, porque son el reflejo de sus aprendizajes, de sus habilidades, de sus emociones, de sus descubrimientos, y de su identidad.

- l) Proporcionarles materiales con varias posibilidades físicas: que permitan meter y sacar, enroscar, pegar, atornillar, sacudir, apilar, unir; que produzcan distintos efectos, como plumitas suaves que se puedan soplar y volar, rodillos que rueden, cubos para armar casas, telas para armar chozas, para transportarse como en barcos, trenes, carros, telas para arrojarse o hacer lo que su imaginación les dicte; cajas para pararse, para esconderse, para hacer casas, para guardar cosas, para empujar. Esto es, ofrecerles elementos variados que les permitan realizar distintas actividades de conocimiento físico, a la vez que favorezcan desplegar la imaginación y su expresión espontáneas.

La reflexión sobre la práctica

LA OBSERVACIÓN

Los agentes educativos que trabajan con niños necesitan centrar la atención en cómo éstos se desenvuelven en situaciones de juego, cuando se sostienen pláticas con ellos y hasta en la forma de interactuar con otros niños y otros adultos. La observación permite dar cuenta de lo que manifiestan los niños con sus acciones, ideas, expectativas, juegos e interacciones. Hay diferentes tipos y niveles de observación, los cuales pueden utilizarse, ya sea de forma aislada o consecutiva, por los agentes educativos que están a cargo de un grupo de niños pequeños.

- **La observación descriptiva.** Se observa y se registra todo lo que sucede, porque se está ávido de información; por ejemplo, cuando un agente educativo se enfoca en observar a un niño de nuevo ingreso.
- **La observación enfocada.** Se observa un aspecto específico del comportamiento; por ejemplo, el comportamiento de un niño en interacción con otros niños.
- **La observación selectiva.** También llamada sistemática, se observa únicamente ciertas actividades; por ejemplo, el agente educativo elige o toma un grupo de niños para observar determinadas situaciones o actividades, como algunas de artes plásticas.

¿Para qué observar?

Los niños tienen maneras muy particulares y originales de ver y descifrar el mundo; por ejemplo, la forma de relacionarse con los objetos y las personas que están cercanas a ellos, el modo como expresan lo que piensan, la manera en que lo manifiestan y cómo representan lo que sienten. Para conocer de manera más familiar el mundo de los niños es necesaria la observación, así se entenderá lo que piensan, sienten y necesitan.

El agente educativo deberá observar para conocer al grupo de niños con los que trabaja e interactúa. Existen diferencias entre el propósito de la observación que se hace diariamente a los niños y el de la observación que se realiza para conocerlos, con la intención de orientar el trabajo de acuerdo con los intereses, las necesidades, y el crecimiento y desarrollo de sus capacidades. Por tanto, es primordial definir la intención de la observación.

La información que se obtenga de la observación u observaciones deberá registrarse en algún instrumento, bitácora, diario, narrativa, o grabaciones de audio o video.

¿Qué observar?

Se cree que todo lo que se observa es importante y valioso, no se debiera perder detalle de lo que pasa alrededor; sin embargo, al interactuar con los niños, no se puede hacer una observación indiscriminada de todos a la vez, por lo que es necesario realizar una más puntual y específica guiada por una intención.

¿Cuándo y dónde observar?

La elección de cuándo y en qué lugar observar son elementos que deben considerarse al momento de plantear la observación. No pueden establecerse reglas de cuándo es el momento oportuno y dónde es el lugar más adecuado, esto lo definirá la intención de la observación y quedará a consideración y juicio del observador.

Para conocer más sobre los niños es necesario realizar observaciones continuas, lo que permite hacer un seguimiento, y así conocerlos y comprenderlos mejor, responder a sus necesidades y dar cuenta de sus procesos de aprendizaje.

¿Cómo observar y registrar?

Durante el proceso de observación, pueden definirse tres momentos: la obtención de evidencias o registros; la sistematización; y el análisis de la información obtenida. De este modo, el observador puede regresar a los registros las veces que sea necesario.

Lo observado durante la jornada de trabajo de los niños podrá registrarse durante o después de concluir las actividades, lo cual dependerá de las habilidades que tenga o vaya desarrollando el observador.

Con el registro se pretende tener una imagen apegada a la realidad, al describir la situación sin calificar las acciones, comportamientos e interacciones de los niños. Otras estrategias que complementan estos registros

son las producciones de los niños, por ejemplo, dibujos, garabatos o productos de las actividades que realizan durante la jornada. Las observaciones se registrarán una vez realizadas las diferentes actividades, ya sea de uno o dos niños. La información se organizará por fecha y actividad, para su posterior análisis. El análisis de la información permitirá categorizar la situación de cada niña y niño; esta actividad es la más compleja del proceso de observación, porque no hay una sola manera de analizar las situaciones observadas, puesto que depende de lo que se haya registrado, de la intención y de las preguntas que guiaron la observación.

Otra condición es que el observador tome una posición que le permita comprender amplia y adecuadamente la información obtenida; cuando el observador conoce las características de los niños, es más fácil para él interpretar la información de la o las observaciones.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se puede reflexionar acerca de la información, si ésta sería útil para hacer un seguimiento individual o del grupo en las actividades diarias, ya que es un proceso continuo en el que se analiza lo que los niños pueden o no hacer; así como también la manera en que interviene el agente educativo, con el propósito de orientar las actividades y experiencias durante la jornada de trabajo.

Después de observar, registrar y analizar las situaciones de juego, las actividades y las interacciones, el agente educativo identificará de manera

oportuna las características de los niños, y tomará decisiones de cómo trabajar con ellos, ya sea de manera individual o en grupo.

Desde este enfoque, la observación permite la caracterización actualizada de las capacidades de los niños y se convierte en el punto de partida para identificar necesidades y definir el tipo de intervención; es decir, serán insumos para organizar ambientes de aprendizaje, acciones, estrategias y actividades que respondan a las necesidades de cada niña y cada niño, y al desarrollo o fortalecimiento de sus capacidades.

El trabajo colegiado

El trabajo con bebés y niños pequeños es una tarea compleja que demanda el compromiso de los agentes educativos como sujetos críticos, reflexivos y con la autonomía suficiente como para diseñar propuestas alternativas que resuelvan situaciones de intervención oportuna y de calidad.

Hablar de un agente educativo reflexivo implica pensar y actuar en un sentido amplio, significa tomar una posición ante una situación, ya que reflexionar requiere movimiento, cuestionamientos y transformación. Por ello, la intervención del agente educativo en el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* se asume como un quehacer dinámico y en constante evolución, que debe repensarse, reformularse y reorganizarse continuamente.

Para propiciar la reflexión sobre la práctica, son necesarias tres actitudes: disposición al cambio, responsabilidad, y honestidad, las cuales permitirán a los agentes educativos considerar otras posturas de pensamiento en la intervención con los bebés, los niños pequeños y sus familias.

Así, se puede afirmar que la reflexión libera de la actividad impulsiva y rutinaria, permite dirigir las acciones con previsión y planificar las metas que se desea alcanzar, tomando en consideración los propósitos de los cuales se está consciente. Permite saber qué queremos lograr cuando actuamos. (Este tema se aborda en el ámbito de experiencia “Vínculo e interacciones”, descrito en este documento.)

Los agentes educativos, así como los directivos de los centros deben iniciar o fortalecer procesos de reflexión sobre la calidad del servicio que ofrecen, en espacios o lugares que cumplan con las condiciones adecuadas, es decir, que sean propicios para el diálogo y la reflexión, además de contar con el tiempo necesario. Dialogar e intercambiar opiniones con otros agentes favorece el trabajo colaborativo para proponer otras opciones de intervención con los niños.

Es importante mencionar que la reflexión puede realizarse en la acción misma, esto es, en el espacio educativo, aula o centro, donde se lleva a cabo la práctica. La reflexión es un proceso individual y colectivo, requiere sistematizarse y realizarse con rigurosidad, tomando notas para documentarla, pero también requiere del esfuerzo, de la voluntad, del querer ejercerla. Esta actividad entre pares es una herramienta importante, ya que permite detenerse por un momento a pensar si se está trabajando adecuadamente con los

pequeños, atendiendo a sus necesidades y brindándoles un ambiente de aprendizaje para trabajar; así como evaluando también su desempeño con los compañeros y las relaciones con las familias.

Resulta de suma importancia contar con espacios colectivos para pensar las prácticas que se realizan con los niños. Pensar con otros, compartir una observación, un punto de vista, son actitudes que enriquecen notablemente los modos de percepción, de pensamiento, la creatividad misma, se promueve el trabajo colectivo con la inclusión de todos los agentes educativos, en reuniones de trabajo periódicas, para dialogar sobre problemáticas concretas de los niños, de las familias, sobre la didáctica, las artes, y las necesidades afectivas de los niños.

Bibliografía

- Aberastury, A. (1987), *El niño y sus juegos*, Buenos Aires, Paidós.
- Abbot, L. et al. (2002), *Birth to three matters. A framework to support children in their earliest years*, Nueva York, Canterbury Christ Church University College y Manchester Metropolitan University.
- AFSEDF-DGSEI (2002), *Qué es, para qué y cómo se desarrollan los procesos reflexivos en la escuela*, México, Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.
- Antón, M. (coord.) (2007), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*, Barcelona, Graó.
- Arango, M. (1999), *Cuidado infantil temprano para la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de la niñez nicaragüense de 0 a 3 años*, Managua, MECDMIFAMILIA-UNICEF.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006), *La educación de la primera infancia, Reto del Siglo XX*, México, Trillas.
- (2007), *Gestión de calidad en el centro de educación infantil*, México, Trillas.
- Azzerboni, D. (2000), “¿Para qué evaluar?”, en *Revista De cero a cinco. La educación en los primeros años*, núm. 28, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2013), *Desarrollo Infantil Temprano*. Disponible en: www.iadb.org.
- Battro, A. et al. (2008), *The Educated Brain, Essays in Neuroeducation*, Nueva York, Cambridge.
- Berdichevsky, P. (2009), *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*, Argentina, Homo Sapiens.
- Bodrova, E. y D. Leong, (2004), *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, SEP/Pearson Educación.
- Bowlby, J. (1989), *Una base segura*, Buenos Aires, Paidós.
- Bowlby, J. y C. Parker (1970), "Separation and loss within the family", en E. J. Anthony, *The Child in his family*, Nueva York, J. Wiley.
- Bonastre, M. y S. Fuste (2007), *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*, Barcelona, Graó.
- Bonnafé, M. (2008), "Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?", en *Revista Cero en conducta*, núm. 56, año 23, México.
- (2008), *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano.
- Boyd, L. (1997), *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- Brailowsky, S. et al. (1998), *El cerebro averiado: plasticidad cerebral y recuperación funcional*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Brazelton, T. et al. (2005), *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*, Barcelona, Graó.
- Brazelton, T. y B. Cramer (1993), *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*, Barcelona, Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Bruer, T. (1999), *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*, Nueva York, The Free Press.
- Bruner, J. (1971), *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1995), *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- (2004), *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*, Madrid, Morata.
- Bruner, J. y H. Haste (1990), *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. y R. Watson (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Cillero, M. (1997), "El Interés Superior del niño en el Marco de la Convención sobre los Derechos del Niño", en E. García (comp.) *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Bogotá, Temis.
- Cohen, D. (1997), *Cómo aprenden los niños*, México, SEP/Pearson Educación.
- Conafe (2008), *Los primeros años: Educación Inicial en perspectiva*, México, SEP.
- Curtis, D. (2000), *The Art of Awareness: How Observation Can Transform Your Teaching*, Minnesota, Red Leaf Press.
- Curtis, D. y M. Carter (2008), *Learning Together with Young Children: A Curriculum Framework for Reflective Teachers*, Minnesota, Red Leaf Press.
- Darling-Hammond, L. (2002), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP/Ariel.
- Díaz, M. (2001), *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

- Díaz-Barriga, F. (2003), "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2. Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Dolto, F. (1983), *En el juego del deseo*, Madrid, Siglo XXI.
- Douglas, A. (2006), *Sleep solutions for your baby, toddler and preschooler*, Canadá, John Wiley & Sons.
- Edwards, C. et al. (1998), *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, Connecticut, Ablex Publishing.
- Enesco, I. (coord.) (2003), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ferreiro, E. (1999), *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI Editores.
- Flavell, J. et al. (1997), "Early Childhood", en *Cognitive Development*, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Fullan, M. (2002), *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.
- (2005), *Los procesos de cambio en educación, reflexiones y perspectivas, Curso breve impartido por Michael Fullan*, México, Change Forces/Microsoft.
- (2007), *Las fuerzas del cambio, con creces*, Madrid, Akal.
- Funes, J. (2004), *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*, Barcelona, Graó.
- Gadamer, H. (1998), *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona, Paidós.
- Gainza, V. H. De (2005), *La iniciación musical del niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana.

- Gallego, J. L. (1998), *Educación Infantil*, Málaga, Aljibe.
- Gardner, H. (1987), *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, México, SEP/Cooperación Española.
 - (2008), *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. et al. (2000), *Proyecto Spectrum. Tomo I Construir sobre las capacidades infantiles*, Madrid, Morata.
- (2001), *Proyecto Spectrum. Tomo II Actividades de aprendizaje en la educación infantil*, Madrid, Morata.
 - (2001), *Proyecto Spectrum. Tomo III Manual de evaluación para la educación infantil*, Madrid, Morata.
- Gervilla, Á. (2006), *El currículo de Educación Infantil. Aspectos Básicos*, Madrid, Narcea.
- Goldschmied, E. (2002), *Educación en la escuela infantil*, Barcelona, Octaedro.
- Goldschmied, E. y S. Jackson (2002), *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.
- González, A. y E. Weinstein (2006), *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- H. Congreso de la Unión (1992), *Artículo 3º Constitucional*, México.
- (2008), *Ley General de Educación*, México.
- Hemsey de Gainza, V. (2005), *La iniciación musical del niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana.
- Howe, M. (1999), *La capacidad de aprender. La adquisición y el desarrollo de habilidades*, Madrid, Alianza.

- Hoyuelos, A. (2004), *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro.
- Inegi (2010), *Censo de Población y Vivienda*. Disponible en: www.inegi.org.mx.
- Kaplan, B. (2001), "El mundo del bebé, las necesidades emocionales de los más pequeños", en *Revista De cero a cinco. La educación en los primeros años*, año 4, núm. 35, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kemmis, S. y W. Car (1986), *La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Kotliarenco, M. y V. Dueñas (1996), "Vulnerabilidad versus resiliencia: una propuesta de acción educativa", en *Notas sobre resiliencia*, Santiago de Chile, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Laguía, M. y C. Vidal (2008), *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*, Barcelona, Graó.
- Lansdown, G. (2005), *La evolución de las facultades del niño*, Florencia, UNICEF-Save the Children.
- Lerner, J. (1998), *Preschool Children, with Special Needs, Children at Risk and Children with Disabilities*, Estados Unidos, Pearson Education.
- López, M. (2004), "Niño pequeño, duérmete ya. Ser docente en el jardín maternal", *Punto de Partida*, año 1, núm. 7, Buenos Aires, Editora del Sur.
- (2007), *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (2009), "Bibliotecas para bebés: literatura que se acuna", en *Revista Cultura LIJ*, Buenos Aires, La Bohemia.
- (2010), *Sobre el arte de planear la tarea con bebés y niños pequeños*, México, SEP.
- Malaguzzi, L. (2001), *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat .

- Malajovich, A. (comp.) (2006), *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Molina, L. (1998), *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*, Barcelona, Paidós.
- Moll, L. (1993), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- Monereo, C. (coord.) (1998), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Montes, G. (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. et al. (1999), "Literatura infantil. Una invitación al mundo de la fantasía", en *Revista De cero a cinco. La educación en los primeros años*, año 2, núm. 11, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Morrison, G. (2005), *Educación Infantil*, Madrid, Pearson Educación.
- Munist, M. et al. (1998), *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en adolescentes y niños*, México, Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud.
- Mustard, J. (2006), *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. Disponible en http://portal.oas.org/Portals/7/Educacion_Cultura/Mustard,%20ESP_%20DIT%20y%20experiencias%20cerebrales.pdf
- Myers, R. et al. (2013), *Desarrollo infantil temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*, México, Banco Interamericano de Desarrollo.

- National Association for the Education of Young Children (2009), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, Washington, DC, Carol Coople and Sue Bredekamp Editor.
- Oates J. y M. Woodhead (2008), "Relaciones de apego: la calidad del cuidado en los primeros años", en *La primera infancia en perspectiva 1*, Reino Unido, The Open University/Bernard Van Leer/Child and Youth Studies Group.
- O'Brien, T. y D. Guiney (2003), *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Alianza.
- OCDE (2002), *Niños pequeños, grandes desafíos, ciencia del aprendizaje*, México, Organización de Estados Iberoamericanos/Fondo de Cultura Económica.
- (2003), *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*, México, Santillana.
- OEI (2007), "Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia", Novena Sesión Plenaria, celebrada el 16 de noviembre, de la V Reunión de Ministros de Educación en el ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) de la Organización de Estados Americanos, Colombia.
- ONU (1948), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, París.
- (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, Nueva York.
- (1990), "Asamblea General de las Naciones Unidas" Instrumento de Ratificación, en el Marco de la Convención sobre los Derechos del Niños, Madrid.
- Papalia, D. et al. (2001), *Psicología del desarrollo*, México, McGraw-Hill.
- Pelegrín, Ana (1982), *La aventura de oír, cuentos y memorias de tradición oral*, Madrid, Cincel.
- Penchansky, M. (2009), *Sinvergüenzas: la expresión corporal y la infancia*, Buenos Aires, Lugar.
- Peralta, M. (2008), "El derecho de los más pequeños a una pedagogía

- de las oportunidades en siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 47. Disponible en www.rieoei.org/rie47a02.pdf
- Peralta, M. y G. Fujimoto (1998), *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*, Chile, OEA.
- Peralta, M. y R. Salazar (comp.) (2000), *Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial*, La Paz, Bolivia, CERID/MAYSAL.
- Pereira, M. (coord.) (2005), *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*, Colección Conjunciones, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó.
- Pikler, E. (1984), *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Madrid, Narcea.
- Pitluk, L. (2007), *Educación en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Poder Ejecutivo Federal (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.
- (2013) *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México.
- Pugliese, M. (2005), "Las competencias lingüísticas en la educación infantil. Escuchar, hablar, leer y escribir", en *Revista De cero a cinco. La educación en los primeros años*, núm. 62, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Puig, I. y A. Sático (2008), *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en la educación Infantil (4-5 años)*, México, SEP/Octaedro.
- Purves, D. et al. (1997), *Invitación a la neurociencia*, Montevideo, Uruguay, Médica Panamericana.

- Quinto, B. et al. (2010), *Educación en el 0-3*, Barcelona, Graó.
- Rafael-Leff, J. (1994), "El lugar de las cosas salvajes", en M. Lemlij (ed.) *Mujeres por mujeres*, Lima, Sidea.
- Ramírez, R. (2008), "Leer y crecer con los más pequeños", *Revista Cero en conducta*, núm. 53, México.
- Río, N. del (1993), *Experiencia y organización cerebral*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Roberts, R. (2006), *Self-Esteem and Successful Early Learning (0 to 8 Years)*, 3ª ed., Londres, Chapman Educational Publishing.
- Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Nueva York, Oxford.
- (2008) "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.
- Rogoff, B. et al. (2001), *Learning Together, Children and Adults in a School Community*, Nueva York, Oxford.
- y V. James (1984), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development, Vygotsky's zone of proximal development: the hidden agenda*, San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Rutter, M. et al. (2000), *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid, Cambridge University Press.
- Seefeldt, C. y B. Wasik (2005), *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP/Pearson.
- Seldin, T. (2007), *Cómo obtener lo mejor de tus hijos*, Barcelona, Grijalbo.
- Selmi, L. y A. Turrini (1980), *La escuela infantil a los tres años*, Madrid, Morata.

- SEP (1992), *Programa de Educación Inicial*, México.
- (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México.
 - (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
 - (2009), *Modelo de Atención con Enfoque Integral*. Documento de trabajo, México.
 - (2010), *Descubrir el mundo en la escuela materna. Lo vivo, la materia, los objetos*, México.
- Serrano, A. (2008), *Competencias e inteligencias. Desde la Educación Inicial hacia la vida*, México, Trillas.
- Shaffer, H. (1987), *Interacción y socialización*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Shonkoff, J. et al. (2004), *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar*, México, SEP.
- SIDPI (2006), *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, Instituto Canadiense de Investigación Avanzada, The Founders Network.
- Solms, M. y O. Turnbull (2005), *El cerebro y el mundo interior*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Stern, D. (1978), *La primera relación: madre-hijo*, Madrid, Morata.
- (1994), *El mundo interpersonal del infante*, Barcelona, Paidós.
 - (1997), *La constelación maternal*, Barcelona, Paidós.
- Tonucci, F. (1998), *A los tres años se investiga*, Buenos Aires, Losada.
- (2002), *La reforma de la escuela infantil*, México, SEP.
 - (2003), *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Salamanca, Losada.
 - (2005), *Con ojos de niño*, Buenos Aires, Losada.
 - (2006), *La soledad del niño*, Buenos Aires, Losada.

- (2007), *La ciudad de los niños*, Buenos Aires, Losada.
- (2008), *Los materiales*, México, SEP/Losada/Océano de México.
- Umayahara, M. (2004), *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la primera infancia: Experiencias en América Latina*, Santiago de Chile, Trineo.
- Unesco (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien, Tailandia.
- (2000), “Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, en *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, Francia. Disponible en: www.oei.es/pdfs/marco_dacar.pdf
- (2004), *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia, Experiencias en América Latina*, Santiago de Chile.
- (2007), “Bases sólidas. Atención y educación en la primera infancia”, en *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, Bélgica. Disponible en www.oei.es/inicial/150518S.pdf
- UNICEF (2008), *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. Disponible en: www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Vogler, P. et al. (2008), *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*, Reino Unido, Bernard van Leer Foundation.
- Weinstein, P. (2004), “La sala de dos años. Cuando dejan de ser bebés”, en *Revista De cero a cinco*.

La educación en los primeros años, tomo 58, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Winnicott, W. (1979), *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia.

– (1986), *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.

Zabalza, M. (2006), *Didáctica de la educación infantil*, Barcelona, Narcea.

– (2008), *Calidad en la educación infantil*, Barcelona, Narcea.

Videos

Campos, A. (2009), *Neurociencia. Desarrollo infantil y aprendizaje*, partes I y II [35 min], Educación Inicial, Barra de Verano, México.

Ferradás, L. (2009), *La escuela infantil como ecosistema de la vida* [25 min], Educación Inicial, Barra de Verano, México, SEP.

Ferreiro, E. (2003), *Los niños piensan sobre la lectoescritura* [DVD], México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. y F. Tonucci (2010), *Diálogo entre expertos. La infancia hoy y el papel de la escuela*, partes I y II, México, SEP.

López, M. (2009), *Proyectando dispositivos de acompañamiento para niños pequeños* [30 min], Educación Inicial, Barra de Verano, México, SEP.

Rogoff, B. (2009), *Aprendizaje por medio de observar y contribuir en las actividades comunitarias* [30 min], Educación Inicial, Barra de Verano, México, SEP.

SEP (2009), *Derechos de los niños y niñas de familias jornaleras migrantes*, PRONIM [30 min], Barra de Verano, México.

– (2009), *Dime cómo es tu huella... una experiencia de observación para los niños y las niñas* [30 min], Educación preescolar, Barra de Verano, México.

- (2009), *El razonamiento de los niños pequeños en la resolución de problemas matemáticos* [30 min], Educación preescolar, Barra de Verano, México.
- (2009), *Experiencias y situaciones en la familia. Una fuente de aprendizaje para los bebés y los niños más pequeños* [33 min], Educación Inicial, Barra de Verano, México.
- (2009), *La Educación Inicial en nuestros tiempos. Retos para las familias de los niños pequeños* [28 min], Educación Inicial, Barra de Verano, México.
- (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Hacia una pedagogía intercultural* [30 min], Barra de Verano, México.
- (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. La enseñanza del español* [30 min], Barra de Verano, México.
- (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Los docentes* [30 min], Barra de Verano, México.
- (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Zonas de origen* [30 min], Barra de Verano, México.
- (2009), *La escuela para los hijos de jornaleros migrantes. Zonas de recepción* [30 min], Barra de Verano, México.
- (2009), *Los pequeños y el arte en preescolar* [30 min], Educación Preescolar, Barra de Verano, México.
- (2009), *Práctica psicomotriz educativa. De las sensaciones y el movimiento a las representaciones mentales* [30 min], Educación Preescolar, Barra de Verano, México.
- (2009), *Práctica psicomotriz educativa. Juego, acción e interacción* [30 min], Educación Preescolar, Barra de Verano, México.

- (2009), *Práctica psicomotriz educativa. Un espacio de juego, un espacio de maduración* [30 min], Educación Preescolar, Barra de Verano, México.
 - (2009), *¿Qué descubrimos y aprendemos al planificar y evaluar?* [30 min], Educación Preescolar, Barra de Verano, México.
- Tonucci, F. (2009), *La escuela que queremos, reforma de la educación*

preescolar. Una educación preescolar a la altura de las exigencias y necesidades infantiles. Contenidos clave y retos pedagógicos, partes I y II [30 min], Educación Preescolar, Barra de Verano, México, SEP.

- (2010), Presentación del libro *Los materiales*, México, SEP.

