



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 CDMX-NORTE

LA RESOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DENTRO DEL AULA
MEDIANTE MI EXPERIENCIA DOCENTE

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
PLAN 2008

PRESENTA
NOEMÍ QUIROZ RODRÍGUEZ

ASESOR
Uriel David Ávila Rangel

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2023



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN. 096 CDMX-NORTE

LA RESOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DENTRO DEL AULA
MEDIANTE MI EXPERIENCIA DOCENTE

NOEMÍ QUIROZ RODRÍGUEZ

Ciudad de México

enero 2023

Agradecimiento

A las personas que han estado presentes físicamente y con el alma, que son testigos del esfuerzo, las lagrimas y desvelos que esta carrera requiere.

A mis padres que siempre me han apoyado con todo su cariño y muchas veces económicamente, gracias a ellos también logre tener una profesionalización, los amo Juanita y Gonzalo.

A mis hijos por ser cómplices en esta aventura llamada docencia, gracias; Arizveth, Josué, Marcos y Hanna, sin ustedes no hubiera tenido sentido la vida como madre y como docente, espero se sientan orgullosos de mi tanto como yo de ustedes.

A todos los cómplices que se han unido uno a uno a través del tiempo, gracias infinitas gracias.

A las instituciones que me han dejado adquirir la experiencia laboral y la confianza para tener a cargo tantos niñas y niños.

A mis compañeras docentes que han traspasado la barrera del área laboral a ser amigas.

Introducción

En este escrito relato cómo fue que llegó a mí la docencia, cuando descubrí si tenía la vocación de compartir momentos y parte de mi vida con personas tan pequeñas pero no insignificantes, las situaciones difíciles desde que inicié, el cambio de coordinadoras, de sitios de trabajo, cómo cambia la población de una zona a otra a pesar de que es dentro de Distrito federal, las culturas cambian, se transforma la niñez, los valores, las situaciones son cada vez más complejas, los docentes vamos enfrentando y resolviendo todos estos cambios.

Pretendo que, al dar a conocer las situaciones, se contribuya al desarrollo de una conciencia de que, a pesar de las circunstancias, no se deja de dar la importancia ni el valor a la niñez y los aprendizajes pasan a segundo término, porque si tenemos a un niño feliz logramos avances y aprendizajes, que en algunos casos de compañeras no piensan lo mismo dejando al niño en segundo término porque las situaciones laborales son para ellas en primer lugar lo más valioso. Aunque para ser honesta no me desagradaría tener mejores condiciones laborales, no por eso dejo de estar pendiente de las niñas y niños, de las situaciones tan cambiantes que ocurren en sus entornos para darles el apoyo necesario, los primeros auxilios emocionales en esos momentos.

Espero que el presente trabajo logre la intención que deseo y que no sea tomado a mal. No me veo trabajando en otra área que no sea la educativa. Comencé mi carrera docente a los 34 años pensando que sería tarde para iniciar, lo agradable es que aún realizo mis actividades dentro y fuera de las aulas, con gusto, energía y compromiso.

En mi experiencia docente he atendido distintos casos específicos. He logrado desarrollar diversas estrategias para lograr avances significativos en los aprendizajes y desarrollo de los niños.

Los nombres utilizados son ficticios para proteger la integridad y anonimato de los menores.

Desarrollo

Ser Docente

Mi decisión por la docencia, raíces

Nací el 6 de junio de 1973 en el que entonces se llamaba Distrito Federal, soy la menor de siete hermanos, Juana y Gonzalo son mis padres. Ella nos dedicó su tiempo como ama de casa, él fue empleado de una delegación política, laboró en turno vespertino en la dependencia encargada de las luminarias públicas de toda la ciudad, posteriormente esa organización se descentralizó. Papá también trabajó en el área de mantenimiento de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, durante el turno matutino, así que la presencia de mi padre en casa sólo era para descanso.

Arizveth, Josué, Marcos y Hanna son mis hijos. Han sido mi mayor inspiración y cómplices en esta aventura llamada “docencia”. A pesar de que fui mamá a una edad temprana, siempre tenía en mente continuar estudiando, sin tener en claro la carrera, ya que sentía que no tenía edad para ejercer la docencia.

Desde pequeña nació mi inquietud por la docencia al vivir eventos donde el rechazo, burla y maltrato por parte de algunas maestras de primaria y el refuerzo de esta situación por los compañeros, era cotidiano.

Cada día llegaba a la escuela en transporte escolar, para mis compañeras de quinto y sexto grado esta situación era “de pobres” ya que a ellas las recogía su mamá en carro. Recuerdo que, en la materia de español, teníamos que leer en casa un libro indicado por la maestra, cada semana. Esta actividad era muy tensa para mí pues la maestra me ridiculizaba cada ocasión que, en el salón, me preguntaba de qué trataba el libro; si yo no mencionaba las palabras que ella consideraba adecuadas, decía en voz muy alta que perdía el tiempo conmigo, ya que yo no razonaba las lecturas; al regresar a mi lugar tenía las miradas de todas las compañeras sobre mí.

Solo cuando jugaba voleibol en educación física, me sentía segura y feliz de estar ahí, aunque en ocasiones también la maestra mencionó que esta actividad no me hacía más inteligente, a pesar de que yo era la capitana del equipo. Estos comentarios marcaron mi mente y mis ganas de mejorar la docencia en relación con el trato hacia las alumnas y alumnos con potencial, pero que su carácter y baja autoestima no dejaban que desarrollaran sus habilidades. Fue cuando tuve la convicción de que yo sería docente.

Cuando mi padre me llevaba a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros la recorría con él, ya que su función era dar mantenimiento a las instalaciones eléctricas y apoyar, en algunas ocasiones, a otros departamentos. Así logré conocer la mayor parte de la escuela. Observé cómo impartían las clases de danza, teatro, o realizaban exposiciones; visitaba las albercas en algunas actividades de los estudiantes.

Recuerdo una ocasión que mi padre también me llevó a la Benemérita Escuela de Educadoras porque iba a apoyar en una excursión de las estudiantes. En este período comencé a imaginar el ser docente y así tener la oportunidad de escuchar a los niños y niñas para que la escuela fuera un lugar en el cual los alumnos se sentirían seguros, con atención y cuidados, además de que adquirieran aprendizajes y desarrollaran habilidades.

Este era mi sueño, ser la maestra que me hubiera encantado tener, que me escuchara y se diera cuenta que yo no era tan “burra” como algunas maestras me etiquetaron. Incluso al mostrarle a mi mamá mis calificaciones en la licenciatura, su comentario fue “qué bonitas calificaciones y eso que eras bien burra en la primaria” y ahí confirmé lo que decían de mí las maestras.

En mi historia laboral inicié en otros ámbitos: en oficinas, como agente de seguros; encargada de un café internet, dando mantenimiento en computadoras; apoyaba a elaborar escritos, tareas y distintos documentos, hasta llegar a la docencia.

Se puede decir que la docencia me eligió a mí. Esto sucedió cuando necesité cursar bachillerato en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 10 (CETIS 10) para continuar con la venta de seguros. Cuando me inscribí al bachillerato no sabía que era con carrera técnica y especialidad en puericultura.

Sería todo un desafío continuar estudiando, sentía ansiedad porque habían pasado muchos años y yo sin estudiar.

En 2006 inicié la experiencia como asistente educativo en un colegio donde realicé mis prácticas profesionales como estudiante del CETIS. El primer día me llevaron a la biblioteca a esperar a la directora, donde fui recibida por una pequeña con síndrome de Down, quien al verme extendió sus brazos y corrió hacia mí para abrazarme, ahí me di cuenta de que estaba en el lugar adecuado.

Mi primera labor ahí fue apoyar a la maestra en clase de artes plásticas donde todos los niños y niñas, tanto maternas como preescolares, tenían que participar. Tuve la experiencia de conocer e interactuar con todos los niños de los distintos grupos; aunque la clase era de solo 30 minutos, fue fabuloso participar en la elaboración de sus pinturas con distintas técnicas plásticas y observar cómo adquirían habilidades del manejo de pincel, pintar con las manos y realizar esculturas. De acuerdo con cada grupo era el grado de complejidad de las técnicas y materiales utilizados, todas las obras plásticas eran exhibidas en un museo donde los padres asistían.

Como asistente educativo, mi primer encuentro fue con un grupo de maternal. Apoyé a las maestras de español e inglés durante dos ciclos escolares. La dinámica consistía en la elaboración de materiales; asimismo mi desafío era asistir a la maestra de inglés ya que venía de Inglaterra sin entender español, nuestra comunicación fue fluyendo poco a poco durante el ciclo escolar que compartimos.

La población de ese colegio viene de distintas regiones del país y fuera del mismo. Mi experiencia se inicia con una pequeña de origen japonés ella es Ema que solo hablaba japonés e inglés y yo español (aunque sé algunas instrucciones en inglés), si ella notaba que yo pronunciaba mal, me decía con la mirada “eso no es así” entonces yo hacía otro intento de pronunciar mejor y ella aprobaba mi esfuerzo asintiendo con la cabeza.

Su adaptación al colegio y con las maestras fue sin dificultades. Por mi parte apoyé el intercambio de culturas. Para Ema fue interesante probar dulces mexicanos, elotes, tostadas, todos los platillos que se consumen en festividades mexicanas, a diferencia de su alimentación que era sin sal y sin azúcar. Sus compañeros sentían curiosidad al ver su lunch, en ocasiones intercambiaron pequeños bocados, pero no aceptaban los sabores de los alimentos japoneses, hacían mímica de “¡pica!”.

La socialización con los niños y niñas del grupo ocurrió paulatinamente ya que Ema comprendió el idioma español para interactuar con ellos. Pienso que influyó que yo le mostrara las vocales y sus sonidos. Al inicio fue un poco lento, me sentaba junto a ella guiándola, repitiendo el sonido de las letras. Al término del ciclo escolar 2006-2007, no era notoria la diferencia entre los niños y niñas del grupo maternal rojo.

Mi situación laboral en este colegio cambió cuando lamentablemente murió la maestra Carla María Baños, quien fungía como directora. No solo esta dolorosa ausencia, en el año 2007 me impactaría, sino que el siguiente ciclo escolar la nueva directora del plantel no me contrataría. Los motivos que expresó fueron que *maltrataba* a los niños y que *había quejas de los padres de familia sobre mi trabajo*.

Cuando pedí que me mostrara pruebas sobre las quejas, evadió la respuesta y cambió de tema diciendo, *pero con gusto te puedo dar carta de recomendación para que trabajes en cualquier otro colegio*. Al salir de la oficina me sentía como la peor de las maestras. Traté de recordar en qué momento ejercí maltrato y mis recuerdos

solamente se ubicaban en el agradecimiento de las mamás respecto del trato que daba a sus hijos.

Todos estos hechos ocurrieron el mes de junio. Mis esperanzas de continuar como docente se esfumaron y mi siguiente trabajo fue en un centro de atención telefónica.

En ese tiempo la dinámica de mi familia era inestable, al necesitar mejorar esta situación conocí a una psicóloga que pertenece al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) quien me motivó a retomar mi docencia. Esperé el momento adecuado, decidí ir a informarme si fuera posible trabajar para esta institución y así inició el proceso, entregué mis datos y me dieron fecha para realizar exámenes.

A la siguiente semana los presenté; éramos 12 candidatas, al terminar me indicaron que el siguiente viernes tendría los resultados; al llegar ese día me negaba a preguntar pues sentía esa emoción que recae directo al estómago, pensé que no lo había logrado y solo por curiosidad fui, aunque estaban las palabras de la directora muy grabadas en mi mente aún. Cuando me dieron la noticia de que sí aprobé, todo mi cuerpo se llenó de una enorme sensación que no pude contener, mi sonrisa surgió de nuevo y traté de contener mis lágrimas.

Me indicaron que aún no tenían dónde colocarme, que en una semana me llamarían. Al salir ya no quise contener las lágrimas y todo el regreso a casa liberé la emoción, al llegar les conté a mis hijos que tenía esperanza de continuar como maestra. Al siguiente lunes recibí la llamada, querían saber si aún estaba interesada en trabajar para ellos y así fue como toda esta historia se comenzó a escribir. Por fin regresé a ser docente de educación inicial, en noviembre del año 2008, en el Centro de Atención y Desarrollo Infantil No. 17 (CADI) perteneciente a DIF-DF.

El camino recorrido. Aprender con y para los niños

Mi primer contacto fue con un grupo de segundo de preescolar que las autoridades habían “etiquetado” con dos frases terribles: *rechazo* y *mal comportamiento*. Solicité entonces que me dejaran seguir mi propio criterio para trabajar con ellos. Mi primera impresión fue que se quedaron limitadas al describir al grupo, ya que lo observé en situaciones fuera de control, no obstante, me di cuenta de que esto fue propiciado porque habían tenido varias maestras, en un periodo muy corto. Y también platiqué con las mamás del grupo y me comentaron que debían salir de casa a las cuatro de la mañana para llegar a la estancia.

Observé al grupo y consideré que necesitaba descansar por diez minutos para poder continuar aprendiendo. La jornada diaria consistía en ingresar a la estancia a las 7:30 horas, tomar su desayuno de las 8:00 a las 9:00 horas, con el personal de DIF; para posteriormente estar bajo el cuidado de maestras de SEP hasta las 12:00 horas, para que tomaran sus alimentos vespertinos nuevamente con maestras de DIF. A partir de ese momento quedaba a mi cargo, yo no era la única maestra con la que trabajaban durante una jornada completa. Cuando me quedaba con el grupo los observaba cansados, inquietos, siendo esta una barrera para el aprendizaje.

Mi primer paso sería mostrar que las respiraciones profundas ayudarían a su relajación y posteriormente se realizaban las actividades. Así descubrimos los niños y yo, lo que podían hacer y crear con materiales de artes plásticas, aprender los sonidos de las letras. Fue asombroso su interés por el trabajo en clase y solicitaban que las actividades tuvieran más grado de dificultad; insistían en conocer para saber usar las letras y los números, entre otros temas.

En ese grupo se encontraba un pequeño de ojos hermosos quien era señalado como el más inquieto del grupo, pues brincaba de mesa en mesa, sin seguir indicaciones, ni mostrar interés en realizar las actividades, de quien hablo más delante de sus logros alcanzados.

Al implementar un pequeño descanso de diez minutos (a pesar de que la coordinadora del centro indicaba que los niños de preescolar no debían tenerlo), al terminar su relajación continuaban su trabajo con entusiasmo y mostraban asombro al reconocer para qué sirven las letras y así buscaron en los distintos entornos su significado.

En un fin de semana, los niños lograron leer y comprender lo que leían mostrando alegría por sus logros. Por ejemplo, Juan decía, cuando leía los libros de su mamá, *que él sería médico cirujano*. Un lunes llegó la mamá de Juan muy emocionada platicándome *¿maestra le dijo mi hijo que ya lee?*, me di cuenta cuando tomó mi libro de la escuela recostándose en el piso y me dijo *¿mamá qué es un cirujano?* Le pregunté dónde lo había visto y dijo: *aquí en tu libro dice que el cirujano realiza cirugías....* Ese día confirmé que Juan sí leía porque me expresó que un letrero de un escenario del aula estaba mal escrito.

El grupo en general manifestó un cambio de conducta al iniciar el aprendizaje e introducción a la lectura y escritura. Al pasar a tercero de preescolar ya mostraban interés en continuar sus aprendizajes al utilizar el lenguaje escrito, adquirieron la habilidad de leer y escribir mediante el juego con tarjetas. El grupo en general logró leer textos de distinta clase con apoyo del libro *Juguemos a leer* de Rosario Ahumada y Alicia Montenegro, todo esto se adquirió al tomar el juego como el principal vehículo de aprendizaje.

Una experiencia que causó mucho impacto en mi trayectoria profesional y laboral fue la de conocer a Ana. Se trata de una bebé que recibí en la sala de lactantes a sus diez meses de vida, con unos ojos redondos y hermosos, llenos de luz, asombro, inseguridad y amor. Me informaron sobre su historia y contextos de vida, tan incierta, con tan pocos meses de vida.

La historia de Ana, en realidad comenzó cuando su mamá tenía ocho años de edad, sus padres murieron en un accidente. Quedó al cuidado de sus tíos paternos, quienes al cambiarse de casa la dejaron sola, queda la duda si lo harían, por ya no hacerse responsables de ella o en realidad algo sucedió con ellos, porque ya no regresaron.

Al principio la señora que era dueña del edificio le brindaba algo de comida y dejaba que durmiera en el piso de la vivienda, pero el inmueble se rentó nuevamente y la mamá de Ana fue enviada a la calle. Sería “protegida” por *niños de la calle* quienes se convirtieron en su familia sustituta. Se adaptó a dormir en coladeras, debajo de puentes peatonales, alimentándose en basureros, sobrevivió en estas difíciles condiciones todos los días.

En ese entorno conoció al padre de Ana. Ambos consumían distintas drogas de acuerdo con sus posibilidades. El Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE), la detectó ya con embarazo avanzado y la inscribió en un programa de inclusión con la finalidad de terminar con la situación de calle en la que vivía.

Fue trasladada a un albergue para que tuviera mejores condiciones al momento del parto. A los pocos meses de vida, Ana fue “ocupada” para pedir dinero en la calle por personas ajenas al albergue, a escondidas de su mamá. Cuando se dieron cuenta, tanto las autoridades del albergue, como la mamá, decidieron trasladarlas a una *casa de inclusión* donde quedó al cuidado de una “madrina”, quien promovió la inclusión de Ana y su mamá a su entorno social, comenzando con enseñarle su rol de mamá como bañarla todos los días, alimentarla adecuadamente, cubrió las necesidades de un bebé de su edad, entre otros aspectos.

Uno de los objetivos de la inclusión de la mamá de Ana era que debía estudiar, tomó clases para tener herramientas y vivir con su hija, es así como bajo el acuerdo entre DIF-DF e INJUVE le brindaron el servicio de guardería, mientras estudiaba y

trabajaba. Así ingresó Ana a la sala de lactantes B y C de la estancia en la que yo trabajaba.

El primer contacto conmigo fue brindarme los brazos y sonreírme, aunque entendí que esto formaba parte de la rutina que le fue enseñada para pedir dinero en la calle. Cuando vio que su mamá se alejaba, comenzó a llorar, al sentir su cuerpecito indefenso en mis brazos, me di cuenta de que dejaron a mi cargo algo tan delicada persona que se rompe con facilidad; mi reacción fue caminar con ella en brazos, hicimos recorridos por la sala, le mostré los materiales y a sus nuevos compañeros.

Su carita estaba acostumbrada a sonreír a extraños y, al mismo tiempo, con sus bellos ojos inundados de lágrimas, con sus pequeñas manitas aferradas a mis brazos me miraba como si yo la fuera a dejar sola, así que decidí no bajarla a la colchoneta a menos que yo me sentara primero en el piso, la senté en mis piernas sin dejar de rodearla con mis brazos, ya que en esos momentos era ella quien más necesitaba esa sensación de protección y apego.

Pasó el tiempo y los días, fue alejándose por pequeños momentos solo para tomar material y regresar a mí, hacía pequeños recorridos por espacios cortos. Incluso para mi tiempo de receso tenía que dejarla dormida para que no viera que salía del salón y crear un sentimiento de abandono en ella.

Las actividades previstas para cada día las realizaba con ella sentada en mis piernas, incluso en las actividades de estimulación, relajación con masaje, continuó sobre mis piernas. Ella tenía un lugar especial y reservado, algo así como que yo le pertenecía a ella.

Al pasar las semanas y los meses, su seguridad y autonomía se veían reflejadas en la socialización con sus compañeros; aunque con ciertas maestras tenía su reserva. En algún momento cuando la pasante de enfermería tenía que llevarla al consultorio para medir su peso y talla, Ana se negaba y yo tenía que acompañarla. En una

ocasión observé que esa persona se dirigió a ella y dijo “tu espérate porque hueles feo”, ese comentario generó en mí enojo, dolor, aunque traté de contenerlos y ser objetiva al dirigirme a la pasante; solo le indiqué que no volviera a expresarse así de Ana o la reportaría y que cuando necesitara volver a pesarla, yo la llevaría al consultorio médico con la doctora.

La pasante tuvo que explicar el porqué de su proceder, ante la jefatura del servicio médico. Con esta situación platicaron con ella para que cambiara su actitud ante estas situaciones, derivado a esto fue el cambio de lugar de su servicio y una advertencia por parte de su supervisora.

Cuando Ana entró por primera vez al comedor, me abrazó de costado y no permitía que la soltara, mucho menos que la sentara en su periquera dentro del comedor; al presentarle los alimentos manifestó curiosidad e incertidumbre al no saber que “eso”, era su alimento, yo tomaba un trozo de comida haciendo la mímica de comer y masticar, ella observó.

Al ofrecerle un poco, ella abría la boca con timidez, en cuanto probó el alimento enseguida lo tomó con su mano aferrándose a él, logró comer un poco, así fue paulatino su proceso de una alimentación adecuada.

En una ocasión el guisado fue tortita de carne, tomé un trozo para que la degustara, sujetó el resto y no quería dejarlo en su plato, parecía tener miedo de que sus compañeros se lo quitaran, lo colocó encima de su cabeza para, beber un poco de agua y volvió a comer un poco de la tortita. Poco a poco aprendió el uso de la cuchara, además de que nadie tomaría de sus alimentos.

Con mímica, alzando la cabeza para observar el contenido del plato y balbuceando, Ana preguntó ¿qué traía el plato?, ¿para qué servía el vaso?; cuando una maestra entró al comedor con un refresco y papas fritas Ana extendió la mano, pidió un poco, así me percaté que esos productos eran cotidianos en su dieta.

Al ser una pequeña con una adaptación rápida, poco a poco su lenguaje oral apareció y manifestó sus propias necesidades, al sonreír cuando ella sentía alegría, ya no para pedir dinero. Al mes de haber llegado a la guardería logró caminar por sus propios medios, solamente requería de pequeños apapachos de refuerzo para seguir sintiéndose segura dentro del aula y continuar con sus juegos.

En la socialización con sus compañeros Ana observó e imitó cómo manipularon el material, al recorrer los escenarios del aula se le invitaba a que hiciera lo mismo. Manifestó con sus enormes ojos marrones, el asombro por ver y palpar las distintas texturas, los muñecos de peluche, el material de ensamble, con las masas manifestó gran entusiasmo al manipular la harina, aceite, agua e ir mezclado hasta llegar a la textura deseada.

Al enterarme que se le realizó la prueba de Virus de Inmunodeficiencia Humana, VIH, ya que el padre acababa de fallecer de la enfermedad, me preocupé al no haber tomado alguna medida de prevención tanto para el bebé como para mí, por fortuna, los resultados fueron negativos para Ana y su mamá. El servicio médico no informó de la prueba que se le realizó, no obstante, de haber sido así, no hubiera sabido cómo actuar. Me enteré por el comentario de un pasante de enfermería quien mencionó que el resultado fue negativo. En el CADI, la encargada del servicio médico decía que este tipo de información es manejada solo por ellos, aunque las maestras tengan a su cargo el cuidado de los niños.

El siguiente ciclo escolar Ana pasó a la sala de maternal B1 donde tuve la fortuna de continuar como su maestra. Ese año logró aprender a ir al baño por sí misma y desarrolló varias destrezas en motricidad gruesa y fina, su lenguaje oral ya era más amplio hasta llegar a un pequeño diálogo tanto con las maestras como con sus compañeros, aprendió colores, formas, las características de algunos animales, adquirió aprendizajes propios de su edad. A mediados del ciclo escolar su mamá la dio de baja dado que encontró un trabajo y debía inscribirla cerca de su casa.

Su mamá me agradeció todo lo que creció, aprendió y logró su hija y ella como madre, manifestó cierta preocupación por su adaptación a su nueva escuela. Así que continuó su vida, pero ahora... lejos de mí.

En uno de los grupos de lactantes a mi cargo conocí a Vero, una pequeña de 10 meses de edad que desde el inicio se negó a comer. Yo pensé que esta conducta sería solo durante su adaptación, al pasar los días continuaba comiendo poca cantidad de sus porciones y así fue durante todo el ciclo escolar. Al observar que le costaba trabajo el proceso de gateo, imaginé que sería por falta de fuerza, al ser poca la cantidad de alimento que consumía.

De pronto inició su esfuerzo por ponerse de pie, sosteniéndose de los muebles, se le doblaban las piernas, entonces la apoyé con entrenamiento sobre “cómo pararse y cómo sentarse” para evitar golpearse, sugerí a los padres que utilizara zapatos adecuados para este proceso, y recibí su apoyo total, observando un avance tanto en su autonomía como en su seguridad de trasladarse e iniciar así otros procesos como la indagación.

La mayoría de los grupos a mi cargo han sido en las salas de lactantes B y C, maternales B1 y B2, es ahí donde he desarrollado más experiencia con niños con necesidades especiales. Así es el caso de Pepe, un pequeño de un año de edad que recibí en lactantes C con problema de visión: Nistagmus horizontal, esto hace una visión nublada, por lo cual era probable que se le dificultara trasladarse gateando, incluso intentar caminar. Aunque mi principal objetivo fue la adaptación a la escuela y a las maestras, mi estrategia fue, antes de recibirlo en los brazos, hablarle para que comenzara a reconocer mi voz y, por consiguiente, el contacto con mis brazos. Esto lo logré en una semana. Al día siguiente, cuando yo caminaba hacia el salón, comenzaba a llamarlo por su nombre e inmediatamente sonreía, trataba de enfocarme y estiraba sus brazos hacia mí. Esta rutina al recibirlo, la realicé todos los días.

La segunda tarea, no menos complicada, era que tomara la siesta. Aunque en niños de nuevo ingreso el horario es corto, aun así, tenía que tomar su pequeña siesta. Inicié con tomarlo en brazos, pedí a su mamá que me dejara una cobija que utilizaba en casa para que él percibiera el olor familiar; abrazó su frazada y comenzó a llorar, cuando sucedía esto yo comenzaba con arrullos hasta que lograba que se relajara y pudiera dormir, aunque fuera unos minutos.

Al pasar los días comencé a dejarlo poco a poco en la colchoneta, hasta lograr que él solo se recostara boca abajo, abrazaba la frazada y sentía las pequeñas palmaditas que yo le daba en su espalda, fue entonces cuando logró tomar completa su siesta, ¡fue un gran avance! Posteriormente comenzó a indagar por todo el salón, gateaba, tomaba los materiales acercándolos a sus ojos para percibir los colores; al sentarme a observarlo, él se acercaba a mí, se retiraba y recorría otros espacios dentro de aula.

Cuando tenía que trabajar en otras áreas como cantos y juegos o biblioteca, al inicio lo tomé de la mano e incluso lo cargué, ya que los sonidos en estos lugares eran distintos a los del aula y se expresaba con un poco de angustia, entonces me di a la tarea de darle en la mano algún material, le decía el nombre y en qué lugar estábamos, estimulé su curiosidad hasta que pedía que lo bajara o soltara para investigar por sí mismo.

Cuando empezó a caminar, fue algo extraordinario. Al levantarse, dar unos pasitos y dejarse caer, con su mirada emocionada, seguía su hermosa sonrisa, así realizó sus ensayos antes de soltarse de los muebles para comenzar a caminar. Recuerdo su primera caminata solo, cuando recorrió de extremo a extremo la sala de cantos y juegos donde yo solo le decía: “despacio, cuidado, hay pared” para que no chocara. Fue tan cuidadoso al caminar que lo logró, celebró con aplausos y una hermosa sonrisa, inclinó su cabeza para enfocarme, dando a entender “lo logré”.

Al llegar la hora de entrega, abrí la puerta cuando llegó su mamá por él. Le pedí que lo llamara y entonces se levantó y comenzó a caminar hacia ella, extendió los brazos. Los tres estábamos profundamente emocionados.

En todas las actividades con Pepe yo tenía que hacer la adecuación de hablar mucho, explicaba cada paso y le daba los objetos a tocar poco a poco, hasta lograr que él lo realizara por sus propios medios y dejé que hiciera movimientos espontáneos.

En cierta ocasión recibí la visita de una maestra de una escuela de niños con problemas visuales para revisar cómo aplicaba mis estrategias, la adecuación de las instalaciones para que Pepe lograra caminar; cuando él ya caminaba, al observar los avances y que no había diferencia entre él y el resto del grupo, que no requería ni una adecuación el aula o el resto de la estancia, me felicitó por ello.

Por indicación de la coordinadora de ese momento y sin mayor explicación, me mandaron a apoyar a otro CADI por el resto del ciclo escolar, así que el apoyo a Pepe se interrumpió. Después de un tiempo, me lo encontré en la calle con su mamá. Al escuchar mi voz, el niño volvió a sonreír como todas las mañanas. Ella me platicó que necesitó terapia, porque retrocedió al no estar conmigo todos los días para recibirlo. Esta consecuencia no la tuvo presente la coordinadora, situación que revela su falta de sensibilidad ante las interacciones entre las maestras y los niños.

Ahora Pepe se encuentra cursando el segundo grado de preescolar sin dificultad para trasladarse dentro de la estancia, utiliza anteojos para mejorar su visión, sus compañeros manifiestan empatía, me queda claro que, si se trabaja de manera inclusiva, la autoestima se logra y también un niño que, aunque le cueste trabajo algunas actividades, no enfrenta barreras de aprendizaje.

Por lo regular cuando nos hablan de casos de obesidad en niños no imaginamos qué tan pequeños están cuando tienen este problema y las consecuencias de esta. Como Noé, es un niño de un año cuatro meses de edad, con 15 kilos de peso, en el grupo de lactantes C. Las indicaciones del área médica fueron: “solamente debe comer sus porciones, no comer azúcar extra, solo la que contengan las frutas naturales, no dar galletas, no tenerlo sentado mucho tiempo”. Estas indicaciones tan directas, me sorprendieron, porque el servicio médico es muy hermético en los casos especiales.

Así que se comenzó el trabajo con motricidad, ya que al caminar y caer no podía levantarse, le costaba trabajo correr. Una de las estrategias fue invitarlo a sentarse sobre un cubo o una pelota, tomarlo de una mano y ayudarlo a levantarse, que caminara sobre distintas superficies como colchonetas, aros y llantas. Todo lo realizaba con mi apoyo, sin estar lejos de él. Al terminar cada sesión le daba masaje de relajación. También le indiqué a la mamá que iría cansado a casa, que por favor lo cargara lo menos posible, que no lo trasladara en carriola.

Al realizar la revisión de peso y talla por parte del servicio médico, lo notaron con gran mejoría, había bajado unos kilos, se movía con mayor libertad y mostraba alegría al correr de un lugar a otro. Los comentarios del servicio médico fueron muy buenos en relación con mi intervención docente. Aunque en vacaciones de diciembre, el niño recuperó el peso perdido. No pude continuar trabajando con él porque me cambiaron de estancia a otro CADI. Posteriormente me enteré de que la mamá dio de baja al niño, por no adaptarse a las maestras que quedaron en el grupo.

Uno de los casos que más me ha preocupado y en el cual mi intervención tenía que ser distinta, es Vicky, una niña de un año cuatro meses de edad, con solo 6 kilos de peso. Su problemática era visible y se centraba en que su organismo no absorbía los nutrientes. Se observaba su cabeza más grande que su cuerpo, carecía de fuerza para gatear, por consiguiente, para caminar. Sus traslados eran en posición

sentada, empujándose con los pies, sobre sus glúteos. Cuando logró ponerse de pie, era muy fácil que cayera y recibiera golpes muy fuertes en la cabeza. Me impresionó ver los moretones que de inmediato resaltaron. Cuando en una ocasión se cayó en su casa, la llevaron al hospital para realizarle radiografías y descartar alguna fractura.

Mi intervención se basó en tratar que obtuviera la fuerza para sostener objetos con sus brazos y piernas. Respecto de los alimentos, debía tomar todas las porciones y si pedía más, podía aceptar su petición. En este aspecto no tenía problema, ella comía con entusiasmo, le daba el tiempo suficiente. Para cuando la niña quería trasladarse dentro del aula, se cubrió todo el piso con foami, para evitar que se lastimase al no sostenerse por sí misma podría tener caídas

La actitud de la coordinadora del CADI hacia mí era culparme cada que la niña caía al piso, aunque ella sabía su condición. Cuando quise expresar que me preocupaba y que consideraba debía tener una protección en su cabeza, no fui escuchada, por el contrario, recibí agresión por parte de ella. Este fue uno de los casos que no logré tener la continuidad, de nueva cuenta por el cambio en el centro de trabajo.

Posteriormente me enteré de que, como requisito del servicio médico, Vicky debía llevar puesto un casco protector para evitar lesiones que comprometieran la cabeza. Los padres tuvieron que firmar una responsiva para deslindar de cualquier situación a las maestras y al servicio médico, esto se logró porque las maestras que quedaron en ese grupo su contratación eran de base y pidieron apoyo del sindicato para que los padres tuvieran mayor compromiso hacia su hija. La coordinadora ya no pudo culpar a las maestras de esta situación, como en mi caso.

Los casos anteriores fueron en el mismo grupo, la diferencia de edades entre los niños es porque en él se reúnen lactantes B y C, de lo que resulta hasta 6 meses de diferencia. En este grupo en específico se encontraron estos tres casos de

importancia, donde mi intervención junto con la de mi compañera, tenía que ser muy específica en cada caso.

A través del tiempo y al estar bajo la dirección de distintas coordinadoras, identifico que cada una maneja la adaptación de los niños en el centro de acuerdo con su visión, supuestamente guiada por el reglamento interno de cada estancia. Esto me lleva a recordar algunos casos relevantes en la reflexión de este aspecto como Nancy de un año de edad, José de nueve meses de edad, los dos en grupo de lactantes, aunque en distinto ciclo escolar.

Presentaron dificultad a la adaptación incluso cuando fue su entrevista en servicio médico, era posible escuchar su llanto y gritos hasta mi aula. Por indicación de la doctora los niños fueron conducidos a mi aula para que me conocieran y preparar el primer contacto para su adaptación; las mamás se mostraban angustiadas por sus hijos ya que no sabían cómo sería su estancia.

Llegó el gran día de tenerla en mi grupo. Hubo llantos todo el tiempo. Nancy se negó a comer, a dormir, incluso a socializar con sus compañeros. Un día me propuse con firmeza que se relajara y lograr que durmiera, aunque fuera 10 minutos, ya que de tanto llorar se escuchaba afónica, comencé a darle masaje con las yemas de los dedos, con pequeños movimientos circulares, empezando por la cabeza y terminando en los pies. Al inicio se negaba, gritaba con mayor fuerza. Le quité los zapatos blancos, sus preferidos y fue más grande su grito, aferrándose a ellos. Mostré calma y continué el masaje, dejé que abrazara los zapatos, para que admitiera que le tocara los pies, hablándole en todo momento, le decía lo que le haría, poco a poco se relajó y permitió que el masaje continuara. Su mirada fue directa a mis ojos y dejó de gritar. Recuerdo una ocasión en que estuvimos las dos en el piso, yo sentada y ella recostada, sus ojos estuvieron todo el tiempo observando los míos. Por instantes observó mi boca y escuchó lo que decía, de pronto se durmió. Mi emoción fue grande al ver que logró estar tranquila, así fue

durante 15 minutos; este tiempo aumentó paulatinamente hasta cubrir en su totalidad, el periodo de la siesta.

A partir de ese momento comenzó a hablar ¡sabía mi nombre! Caminó sin dificultad, al inicio agarró uno de mis dedos, para posteriormente alejarse de mí, sin problema. Lo que más admiré de ella es que tenía escondida, bajo su inseguridad, una gran inteligencia. Sabía de quién era cada pañal, cada babero, chamarras, mencionó el nombre de sus compañeros, los colores y formas.

Tuve la fortuna de estar con ella el siguiente ciclo escolar, en el grupo de maternal B1 donde sus logros fueron mayores. Su mamá temía que cuando estuviera en preescolar no fuera lo mismo si yo no estaría. Le comenté que estuviera tranquila, que el desarrollo emocional de Nancy se había logrado y así fue una niña muy segura en preescolar.

Cuando conocí a José, su reacción fue observarme sin resistirse a estar en mis brazos, me di cuenta de que solo lograba sentarse con apoyo y prefería estar acostado. No inició su gateo a pesar de tener casi 10 meses de edad. Platiqué con su mamá, le pedí su apoyo en casa para realizar ciertos ejercicios antes del baño diario. Su avance se notó a la tercera semana, logró sentarse sin apoyo, el mismo trabajo se continuó hasta que caminó.

Así comenzó el trabajo con él, lo que más nos preocupó era su adaptación al no conseguir que tomara su siesta. Esto me sorprendía porque venía de una estancia de otra institución donde asistió desde los 45 días de nacido. Su desarrollo no era el normal, la alimentación fue lo único en lo que no tenía dificultad, pues consumía todas sus porciones.

Cuando llegaba el tiempo de tomar la siesta, se negaba con gritos, sin querer recostarse, en ese tiempo yo estudiaba en la universidad el tema de “el arrullo” y su importancia en niños pequeños y más cuando están alejados de su mamá.

Comencé a arrullarlo en mis brazos sentada en el piso, con música instrumental. Pasó una semana y logré que, al abrazarlo no gritara, recostándose en mí, tenía pequeños momentos de sueño. Poco a poco lo acomodé en la colchoneta hasta lograr que se acostara totalmente. No obstante, se negaba a dormir, hasta que me colocaba a su lado, dándole palmaditas suaves hasta que se durmiera. Tenía que levantarme lentamente y que no sintiera que me retiraba porque era mi hora de tomar lunch, así logré que tomara la siesta completa, hasta que regresara de mi receso.

En otro ciclo escolar conocí a Marco, un pequeño de un año tres meses de edad, con dificultad para adaptarse a estar lejos de mamá, en otro lugar que no fuera su casa. Lloraba todo el tiempo, bajó el tono del llanto, pero sin dejar de hacerlo; incluso para comer, lloraba. Transcurrían ya dos meses, seguía yendo temprano a casa, porque el llanto persistía.

Mostraba afecto a una de las maestras, quería estar siempre recostado en las piernas de ella, quien un buen día se desesperó y le decía que ya no estuviera ahí, que debía jugar con sus compañeros, por lo que regresaron los periodos de fuerte llanto, pedía los brazos y la maestra se los negaba. Al observar esta situación decidí intervenir, porque dejaba que fuera mi compañera quien propiciara el proceso de adaptación y tener cariño con ella, sin embargo, me di cuenta de que no mostró la actitud que Marco necesitaba.

Comencé por sentarme en el piso, para cantar junto con los demás compañeros, a Marco lo sentaba en mis piernas, lloraba, pero yo continué, si pedía que lo cargara me volvía a sentar en el piso y le decía: “¿quieres mejor un abrazo?” Me regaló abrazos, poco a poco también los pedían todos los integrantes del grupo. De pronto me sentaba en el piso y gritaba: “¿quién quiere un abrazo?” y Marco corría para ser el primero, me abrazaba y se alejaba para brincar en la alberca de pelotas.

Cuando era el momento de ir al comedor comenzaba a llorar. Pienso que lo hacía porque en ese lugar fue el primer contacto con la estancia y él lo ubicaba como un lugar peligroso. Le platicaba que yo estaría ahí con él, que sabía lo que sentía y le tomaría la mano para calmarlo, entonces no me perdía de vista, así que en todos mis movimientos trataba de tener pequeños momentos donde me alejaba y regresaba, dejando así en el olvido la mala experiencia del comedor.

Al regreso del fin de semana, Marco tenía de nuevo episodios de llanto hasta llegar a los gritos, antes de entrar al centro, que por esa época ya se llamaba Centro de atención, cuidado y desarrollo infantil, CACDI. Presentí que esto no era normal, trataba de indagar más y platicué con su mamá. Me contó que el papá de Marco falleció en un accidente, cuando ella tenía cinco meses de embarazo. Su familia la presionó para que diera en adopción al bebé, porque creían que sola no podría mantenerlo, ni criarlo, esto hizo que adquirieran un apego muy fuerte, a los dos les costó mucho el desprendimiento.

En esta situación requería el apoyo de la mamá, para que diera seguridad a su hijo, platicué con la coordinadora del CACDI y me indicó que se canalizaría con trabajo social ya que desde el inicio del ciclo escolar debía trabajar con ella en este sentido y no lo había realizado.

Esta información era de suma importancia para mi intervención con Marco y su mamá y me fue negada tanto por trabajo social como por el servicio médico, quienes solamente me presionaron para que el niño se adaptara, me decían: “no logras la adaptación maestra, se dará de baja el niño”.

Después de un mes se vio el cambio en la actitud de la mamá hacia él y su desprendimiento no fue con angustia y por fin logró estar todo el horario en la estancia con mayor tranquilidad.

En cierto ciclo escolar faltaban maestras para cubrir todos los grupos, entonces la coordinadora tomó la decisión de fusionar dos durante el turno vespertino, lactantes con maternal A. Ahí conocí a Iván, un niño con espontaneidad y bella sonrisa fue un caso parecido al anterior. El mes de octubre fue el último que vería a Iván. Durante noviembre y diciembre no asistió y de pronto regresó en enero, me sorprendió ya que, con tantas faltas, sería dado de baja.

Me dio mucho gusto volver a estar con él, de inmediato observé que no hablaba, se apoyaba con mímica y tuvo pequeños episodios donde se sentó en un rincón y solo observó a sus compañeros. Cuando se querían acercar a él, los aventaba para evitar contacto con ellos; en ocasiones mordía y golpeaba, esto no era normal en él.

Cuando llegó su mamá le comenté lo que observé y le pregunté si había pasado algo en casa. Su respuesta fue: “sí, murió su papá y no quiere hablar”, no me dio más detalles. Fue así como comprendí la actitud del niño, así que comencé a observar qué era lo que en realidad lo estresaba y molestaba.

En cuanto observé que ocurrían estos episodios, donde Iván empujó e intentó morder, comencé a platicar con él, haciendo pequeñas preguntas simples, a manera que me respondiera con la cabeza un sí o un no, procurando respetar su decisión, por ejemplo: “¿te quitó el juguete?” Si respondía que sí, le pedía al compañero que se lo regresara, si respondía que no, hacía otra pregunta, por ejemplo: “¿Quién tenía el juguete?” Y él señalaba a otro compañero a quien se lo quitaron, haciendo mímica que se lo debía regresar. Así comprendí que, en algunas ocasiones, él defendía a sus compañeros y mostró su empatía, fue así como, sin forzarlo a hablar; hasta que él se sintiera listo, logramos mantener una comunicación y el dejó de agredir a sus compañeros. Cuando se repetían estos momentos, él se acercaba y tocaba mi hombro para avisarme de lo que él había visto.

Con esta estrategia de no presionarlo para que hablara, se vio más relajado durante el resto del ciclo escolar, incluso, en el control de esfínteres no presentó dificultad alguna, siendo de los primeros en lograrlo

Durante el tiempo que pasé en las salas de maternales y lactantes, escuché a un niño que hacía berrinches muy fuertes, largos y parecía complicado conocer las razones, al grado de desesperar a las maestras, quienes intentaron varias estrategias como dejar que lo hiciera el tiempo que fuera necesario, llegaron a contabilizar hasta dos horas sin calmarse; le ofrecieron premios, llevarlo a caminar y no obtuvieron resultado a favor. Yo pensé, pobre de la maestra que le toque ese grupo el siguiente ciclo escolar y... ¡me tocó a mí!

A partir de ese momento comencé a observar al niño para identificar el porqué de sus enojos y frustraciones, parecía que él disfrutaba. Inició el ciclo escolar y durante las primeras semanas de adaptación no mostró llanto o frustración. Al fin de la jornada su mamá me preguntaba si no había habido algún episodio, yo sorprendida, le decía que no.

Un día por la tarde, antes de ir al comedor, tenía que dar gel antibacterial porque no había agua para el lavado de manos, entonces los niños se formaron para recibir gel en una mano. Cuando Alberto llegó a formarse, un compañero le ganó ser el primero, ahí fue cuando comenzó todo.

Gritaba tan fuerte que se escuchó por todo el patio, se tiró al piso, se golpeó la cara, hacia movimientos para golpearse la cabeza en el piso. Pedí a una maestra que, si podía llevar al resto del grupo al comedor para que no se atrasaran en sus alimentos y no dejar solo a Alberto, así permaneció durante todo el tiempo de la comida, hasta que se cansó de gritar y se quedó dormido sobre su mesa, mostró un agotamiento y sudor por el mismo episodio. Yo también terminé agotada.

Durante el resto del día estuve pensando qué podría hacer para acortar sus episodios, sin hacerlo tan agresivo o difícil para él. Hasta que un buen día comenzó a hacer berrinche al querer un cuento, en lugar de estar coloreando una narración que había hecho. En cuanto comenzó a gritar, me paré frente a él, me agaché, comencé a gritar como él, si se tiraba al piso, lo hacía yo también, todos los movimientos y sonidos que él hacía yo también los hacía. Al final de su episodio, que duró aproximadamente tres minutos, se puso de pie, limpiando sus lágrimas se acercó a mí, tomando mi mano para ayudarme a ponerme de pie me dijo: “maestra, pero no hagas berrinche porque te ves fea, es mejor hablar que gritar, así no te entiendo”, fue cuando sentí que tenía un avance con él, fue el último berrinche que hizo conmigo. Los docentes debemos ser intermediarios entre el aprendizaje y el niño, en distintas ocasiones somos un sostén emocional para ellos cuando la dinámica familiar no es estable o positiva al pasar una gran parte del día en la estancia.

Cuando recibo un nuevo grupo, para realizar los diagnósticos, comienzo con observar su comportamiento espontáneo, intervengo en pequeñas ocasiones con algunas preguntas, para saber de dónde partir.

Al transcurrir el ciclo escolar existen situaciones que cambian en las familias, de las cuales es necesario tener conocimiento, si no se obtiene del servicio médico o trabajo social, se tiene el compromiso de indagar con las mamás. Esto me ha llevado a la certeza de que es muy importante solamente estar ahí, para cuando el niño necesite un abrazo sostenido o una sonrisa.

En una ocasión tuve que resguardar a un niño de su propia familia, sin entregarlo hasta que la coordinadora investigara a quién era pertinente hacerlo. Esta situación la vivió Ricky, un pequeño que estaba en maternal B1, tan pequeño con una situación familiar donde los padres se separaron de un día para otro, sin dar a conocer ni a mí, ni a la coordinadora de esta situación.

Un día que tenía la apariencia de ser como cualquier otro, por lo regular él se iba casi al último, lo entregué a los brazos de su mamá, a quien acompañaba la abuelita; pasaron cinco minutos y subió a mi sala, muy molesta, la coordinadora del centro dijo que tenía que acompañarla al ministerio público, que le indicara a quién le entregué al niño. Le mencioné que, a la mamá, me dio a conocer que, cuando salieron de la estancia, la abuelita se lo arrebató para dárselo al papá. Las mamás de otros niños del CADI, al ver esto, gritaron que le querían robar al niño y llegaron varias patrullas. Para aclarar la situación, llamaron a la coordinadora del centro y preguntaron por qué se le entregó el niño a la abuelita, si no estaba autorizada, así que nosotras deberíamos responder por esto.

Al aclarar que entregué a Ricky a su mamá, nos deslindaron de responsabilidad y se le regresó a su mamá sin tener que presentarnos ante el ministerio público. Los siguientes días se reunió la trabajadora social con la coordinadora para pedir a la mamá que entregara un documento donde especificaría la guarda y custodia y así no tener dificultad con la integridad del menor.

El niño manifestó ciertos miedos tales como salir de la sala para ir a la biblioteca o a cantos y juegos. Yo lo tomaba de la mano, expliqué a dónde nos dirigíamos; tenía que anticiparle lo que haríamos para que se sintiera seguro. Para entregarlo al final de la jornada le pedía de favor a su mamá que solo asistiera ella ya que él se sentía estresado.

Uno de los últimos días que estuvo conmigo presencié ya en la calle, cuando la mamá estaba adentro de su automóvil con el niño en el asiento de atrás, cómo apareció el papá, aventándose frente al carro para no dejar que avanzara. Fue un gran susto ya que parecía que el carro lo golpearía. También en esa ocasión hubo presencia de patrullas. Debido a esto se le pidió a la mamá que sería mejor resguardar a su hijo en casa, para evitar estas situaciones donde le hacía más daño al niño.

En el ciclo escolar 2019-2020 cambié de laborar en el CADI hacia un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). Me incorporé en un grupo de maternal B1 con tres compañeras docentes. Al inicio del trabajo en conjunto, no fue muy grato que ellas me interrogaran sobre mis estudios. Expresaron que no parecía que yo pudiera trabajar con un grupo de pequeños. Pero para mí, esto no estaba en discusión, solamente esperaba que me dejaran aportar.

Al comenzar a trabajar recibí la encomienda de apoyar con el cuidado y control de esfínteres de este grupo, en especial con unos hermanos gemelos, Mario y Manuel que no lo lograban, no avisaban que tenían que ir al baño, se mojaban continuamente sin pedir que los cambiaran; se negaban a sentarse en su bañito. Se tiraban al piso, cuando intenté cargarlos, patalearon y gritaron, sin tener avances notorios propios de su edad, mostrando entre ellos, una complicidad irrompible, esto era lo más fuerte para trabajar.

Inicié por concentrarme solamente con uno de los hermanos, Mario, para lograr que tomara sus alimentos, lo hiciera sentado cómodamente; lo que no quisiera comer, no lo aventara, ya que salían volando de la mesa, los vasos con agua, los platos con sopa, guisado o leche; todo lo que no era de su agrado, terminaba en el piso. Ni siquiera se esforzaba para decir “no quiero”, solo daba un grito y aventaba todo. Si uno de ellos lo hacía, el otro lo imitaba, decididamente.

En una semana logré que disminuyeran los intentos por levantarse de la mesa durante la comida o las escenas de tirarse al piso; cuando quería aventar los alimentos, le dije: “dime no quiero, pero no lo avientes y yo respeto lo que no te guste”. Cuando logré que se comunicara moviendo la cabeza, le dije: “estoy de acuerdo, me alegra que no lo avientes” y chocando las palmas, mostraba una gran sonrisa con sus logros y nuestras miradas coincidieron.

Mis compañeras al observar que Mario tenía avances, entonces me pusieron a trabajar con Manuel. Debo decir que tenía menos contacto con él ya que con quien

inicié fue con su hermano, por lo mismo no lograba que me escuchara, me ignoraba por completo, pero no me di por vencida e inicié a hablarle a través de distintas preguntas que fueran de su interés; logré en ocasiones que su mirada buscara mis ojos para responder con solo verme, al inicio evadió el contacto visual.

Durante los periodos de higiene personal, no querían sentarse en el bañito, si uno se negaba, el otro también, o se mojaba la ropa, esto fue muy seguido, hasta utilizar todas las mudas que se pedían diario, entonces... ¡teníamos que cambiar la estrategia! Se pidió a los padres que comenzaran por ponerles ropa de diferente color, incluso que cada uno escogiera la de su agrado, ya que todos los días los vestían igual, coincidiendo también en las mudas que eran del mismo estilo. Al realizar las actividades los separamos, entrando primero uno al baño, posteriormente el otro, esperando así que comenzaran a separar sus personalidades.

Durante las primeras semanas, todo era nuevo para mí en el CENDI. Necesitaba adaptarme al sistema de trabajo en este centro, a las maestras, a los alumnos, a la dinámica dentro del salón. El ambiente de trabajo fue muy tenso; yo sentía que cualquier situación mala era mi culpa y, por el contrario, si había logros eran considerados como resultado de las otras maestras. Al compartir estas situaciones con la coordinadora, decidió que todas en el grupo, platicáramos nuestras inquietudes y desacuerdos. A partir de este momento, el ambiente se relajó. Al mismo tiempo tuvo lugar la salida de una maestra del CENDI hacia otra área de trabajo, por consiguiente, el equipo fuerte de trabajo seríamos una maestra y yo, dado que la tercera maestra tenía 20 semanas de embarazo.

Platicamos sobre qué estrategias serían las más adecuadas para trabajar con los niños para reafirmar el control de esfínteres, así fue como al trabajar en subgrupos, los niños se mostraron más relajados y nosotras también. Cambiamos de equipos de acuerdo con las circunstancias de la asistencia, traté de dejarle a la maestra

embarazada los que se observaron más tranquilos y que tenían ya el control de esfínteres.

En este plan de trabajo comencé a conocer más a Abigail, una niña con un carácter muy definido a defender sus gustos, sobre todo del material que ella quería para jugar; en el momento que alguien le quería quitar el material, gritaba tan fuerte y agudo, que las maestras le quitaban el mismo juguete indicándole que hasta que dejara de gritar se lo darían, alejándola del área del recreo. Por consiguiente, sus gritos aumentaron durante varios minutos y terminaba por tirarse al piso.

Mostraba impotencia al no ser escuchada y se quedaba ahí en ese lugar, hasta que terminaba el recreo, porque a las maestras se les olvidaba que estaba en tiempo fuera, sin haberle explicado por qué, cuánto tiempo estaría ahí y siempre con su carita triste.

Mi intención de ahí en adelante fue estar cerca de Abigail cuando sucediera algún problema. Llegó el momento, comenzó a gritar por el material, mi intervención fue hablar con el compañero que le había quitado el juguete, para que se lo regresara. Abigail dejó de llorar, le limpié con un kleenex sus lágrimas, le expliqué que, si me decía que le ayudara, con gusto lo haría ya que no me gustaba verle llorar. Sonrió y se fue a jugar.

A los pocos minutos otro compañero se acercó para quitarle otro juguete. Me sorprendió que no gritó, solo se acercó a mí a decirme: "papel". Se lo di, limpió sus lágrimas y se retiró a buscar otro juguete, logré así que expresara sus sentimientos sin gritar, buscando ese contacto conmigo cuando sentía que no la escuchaban.

En este grupo participaban también María y Javier, dos niños con un carácter similar. Las maestras no lograron "controlarlos" para que siguieran las indicaciones. Ellos se negaron a permanecer sentados la mayoría del tiempo dentro del aula, así como a recostarse al momento de la siesta, entre otras actividades. Al observar esto

mi pensamiento fue que no estaban estimulando sus habilidades al no ponerse a la altura de ellos, sin escucharlos. Por el contrario, cada que se negaron a “obedecer” los encaminaban hacia la puerta diciendo: “no te quiero en mi salón” y abrían la puerta, con la esperanza de que los niños prometieran obedecer. Ellos salían del salón como si los liberaran de alguna situación tensa.

Con quien logré tener mayor intervención fue con María, al colocarme a su altura y preguntarle en qué estaba de acuerdo. Por ejemplo, le preguntaba en cuál colchoneta quería tomar la siesta y le daba tiempo para que ella sola se recostara, también indagaba si quería que la cobijara, respeté su decisión. Al momento de recostarse, se dormía en poco tiempo.

Al ver esto las maestras comentaron, que no tenían buena relación con ella, me pidieron que yo me hiciera cargo desde ese momento, por supuesto no tuve alguna dificultad, iniciando una convivencia más relajada con ella.

Al continuar observando al grupo percibí que había un niño que trataba de evitar contacto con las maestras, intentando estar sentado y pararse solo cuando la maestra iba por él.

En los momentos del pase de lista le exigían que hablara con tonos fuertes, la reacción de Martín era evitar hablar y tener contacto visual con ellas. Mi intervención con Martín fue acercarme para comenzar a decirle pequeñas frases como: “¿te gusta la actividad?” le pedía que solo respondiera sí o no, cuando logré esta respuesta, continué con dar lugar a que repitiera las canciones, fijándome en cuáles le agradaban para que así fuera más sencillo para él.

Durante dos semanas aproximadamente realicé lo mismo, hasta lograr que cuando estuviéramos en el baño, comenzara a decirme: “¿tu Mimí?” Yo le contestaba que sí y le preguntaba: ¿y tú? Él decía: “Martín”, así continué preguntando por los

colores, me di cuenta de que los conocía todos y también las formas, así como el nombre de todas las maestras, solo que, por sentirse intimidado, no los decía.

Un día, durante el pase de lista, Martín se mostraba ansioso porque lo mencionaran, levantando la mano y diciendo presente, la reacción de las maestras fue tal que aplaudieron diciendo: “qué bueno que ya hablas”. Su lenguaje siempre estuvo ahí, solo que necesitaba un refuerzo emocional para que me dejara conocer su voz.

En las experiencias que he adquirido como docente de educación inicial, ha sido de gran satisfacción que los niños adquieran gusto por la escuela, que me tengan confianza y me busquen para que los apoye en sus actividades y necesidades. He identificado la importancia de observar para tratar de entenderlos y tengo la certeza de qué actividades son más adecuadas para cada edad. Los he visto poco a poco ganar autonomía en sus movimientos, en la manipulación de objetos, en el cuidado de sí mismos y en la expresión y reconocimiento de sus sentimientos y emociones.

Otro aspecto relevante de mi experiencia ha sido lograr en los padres de familia una sensibilidad respecto de que la educación inicial es la base del mismo desarrollo integral y tiene mucha importancia misma que se acentúa al convertirse en un nivel obligatorio. Asimismo, me resulta de suma gratificación el agradecimiento que los padres me han expresado por el cuidado proporcionado a sus hijos.

A pesar de los años y algunos problemas de salud, en la actualidad persisto en mi vocación por ser docente, gracias a la alegría, satisfacción y dicha que me brindan las miradas, expresiones e intercambio cotidiano con los niños.

Vínculo entre la práctica y la teoría

Con el propósito de mejorar mis logros personales comencé a cursar bachillerato con carrera técnica en puericultura en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios N.10 CETIS.

Al ingresar a esta institución, mi intención era cursar el bachillerato, pero cuando me entregaron la lista de las materias del primer cuatrimestre me di cuenta de que venían materias relacionadas al desarrollo y cuidado de los bebés, en ese momento me informaron que era con carrera técnica en puericultura.

Durante esta época interactué con profesores que no solo impartían materias de la carrera sino de bachillerato, como matemáticas, que fue una de las que más se me dificultó, la disponibilidad del profesor fue lo que me impulsó a que tuviera mayor empeño y logré acreditar, lo mismo me pasó con química; pensaba que no lograría terminar por lo complicado de los temas.

En segundo cuatrimestre conocí al profesor Roberto quien me mostró la importancia y la pasión por la carrera dirigida al cuidado de los niños menores de tres años. Enseñaba las materias de puericultura, ludología, pedagogía, que son específicas de la carrera. Uno de sus mayores deseos era que el sistema de educación le permitiera trabajar con niños pequeños, lo cual fue negado por ser hombre y tuvo que conformarse con ser maestro de primaria.

La materia de ludología marcó la importancia de la elaboración de los materiales para los niños de lactantes y maternas, donde el propósito, textura, consistencia, tamaño, colores y, sobre todo, la elaboración tenía que ser de mucha seguridad, sin que se rompieran o desarticularan; El maestro supervisaba uno a uno con detalle. Esos momentos fueron tan importantes que todas las compañeras se observaban nerviosas. Aún me motiva su entrega a la docencia, su capacidad de incentivarnos a comprender que los niños pequeños están en la etapa más vulnerable e importante de su vida. Compartía su preocupación ante los maltratos que pudieran recibir los niños y nos convocaba a ser sensibles ante cualquier situación de esa índole y hacía notar que nosotros podríamos ser la diferencia.

El resto de los cuatrimestres el profesor estuvo presente hasta el término de la carrera, siempre guiando y motivando a las alumnas para ser mejores cada día.

Con la necesidad de profesionalizarme, el DIF me dio la oportunidad de recibir beca para estudiar la licenciatura en educación preescolar y tuve la fortuna de ser elegida. Así empecé mi experiencia con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y pertenezco a la primera generación de esta modalidad en la Unidad CDMX 096.

Al inicio de la carrera, conocí a maestras de otras instituciones, pero todas con la necesidad de adquirir conocimientos o, como algunos profesores nos decían, “darle nombre a nuestra práctica”. Compartí con ellas no solo un salón de clase, sino noches de desvelo, el levantarse temprano los sábados y llegar hasta la frustración al no entender o comprender ciertos textos y lecturas e incluso el iniciar un ensayo escrito, pero con el enriquecimiento del intercambio de las experiencias de las distintas estancias, tanto de educación preescolar, como de inicial.

El primer contacto con las materias fue en el ámbito profesional, dado que la materia “Ser docente en preescolar” fue con la que pude darme cuenta que contaba con las características que nos mencionaba en el perfil del docente, teníamos que alcanzar un perfil de egreso de nuestra institución UPN, tomando de referencia las materias que tomaríamos durante la carrera; el profesor nos invitó a hacer una reflexión observando nuestro desempeño haciendo anotaciones de las actividades, qué se dificultó y qué se nos facilitó, y a partir de aquí comenzar un crecimiento como docente. Fue muy motivante autoevaluar mi desempeño en el aula y darme cuenta qué podría desarrollar. Un rasgo de un profesor reflexivo es observar, anotar.

Fue entonces cuando visualicé mi práctica en el aula y si en verdad tenía yo la vocación y el amor a la carrera. Cada clase, cada sábado, era enriquecedor, como si un nuevo mundo se fuera abriendo detrás de cada nube, ahora era interesante comparar y valorar el conocimiento universitario en la práctica en el aula.

La convivencia con los profesores logró confianza y empatía para pedir consejos sobre ciertas situaciones que las alumnas enfrentábamos en el aula incluso se percibía más apoyo de ciertos profesores o admiración hacia nosotras, comprendían cuando había situaciones en casa que complicaban el término de los ensayos o las lecturas, siempre motivando a que no desertáramos de los estudios.

En todas las etapas de la vida existen momentos buenos y malos. Aunque yo estaba en proceso de divorcio, no fue un obstáculo para continuar compaginando los estudios con la vida familiar, todo ello era un ejemplo tangible para mis hijos.

La dinámica con los profesores, en su mayoría, fue enriquecer los conocimientos, aunque siempre aparecían muchas dudas, no solo mías, sino de todas. En ocasiones los profesores se quedaban sin respuesta ante tanta exigencia de nuestra parte, esas ganas de saber todo y tener que tomar las cosas poco a poco, cuatrimestre a cuatrimestre y saborear una a una las materias. Surgía la sensación de que todo se daba muy extractado, aun así, sabíamos que era lo más adecuado, al ser solo sabatinas las clases.

En mi caso, en varias ocasiones me quedé con ganas de “más” ya que no se resolvían las dudas con respecto a la educación inicial, cuando un diagnóstico, por ejemplo, de pensamiento lógico matemático es más fluido con un niño de preescolar, pero mi preocupación era: ¿cómo realizaría mi diagnóstico con un niño que aún no habla? Y así fueron creciendo las dudas, los profesores hablando de actividades que serían más sencillas de diagnosticar con niños mayores a los que yo atendía en ese momento.

Fue entonces cuando decidí aumentar y sistematizar mis conocimientos sobre los niños, sentándome en el piso, colocarme frente a los niños y dedicarme a observar con detenimiento y cuidado haciendo pequeñas preguntas, esperando sus reacciones para iniciar la comunicación mediante miradas, mímica, sonrisas, balbuceos, colocando su mano sobre mi hombro, hasta el pedir un abrazo. Entonces

dejaba cerca de los niños pequeños materiales y esperaba a observar cómo sería su encuentro con ellos y así inicié las anotaciones que necesitaría para la elaboración de diagnóstico inicial y evaluaciones posteriores. Poco a poco el aumento en la calidad de la redacción de mis notas y en la observación detallada, fue notoria.

Al tener pláticas con maestras que trabajaban conmigo en el CADI, con muchos años de experiencia, me criticaron diciendo que para qué hablaba con los niños si eran “chiquitos y no entienden”, insistían en que hasta cierto punto era aburrido trabajar en educación inicial; mi respuesta fue: “son personas pequeñas y si observas un poco más, verás cómo se comunican contigo, si escuchas sus llantos y balbuceos, sabrás lo que necesitan”. El tono de la mirada, la sonrisa y la voz serían indicadores para mis diagnósticos y la comunicación con ellos. Ahora el problema era redactar los ensayos escolares apoyándome con la teoría.

En la universidad leí el trabajo que durante años realizaron diversos especialistas, mediante sus observaciones, experiencias, anotaciones y la continuidad que daban al trabajo de alguien a quien admiraban haciendo nuevas contribuciones. Conocer las teorías de los psicólogos y pedagogos fue grandioso, sentirme identificada teniendo la certeza de que hay cosas que ya sabía y que “solo había que ponerle nombre”, como nos mencionaron algunos profesores, me pareció genial.

Mientras avanzaban los cuatrimestres adquiría mayor conocimiento y ganas de continuar, poniendo en práctica las teorías que fueran adecuadas para cada grupo del cual me dejaban a cargo en el CADI. Al pasar los años de vida universitaria, fue creciendo la vocación junto con los conocimientos, gané el respeto y admiración de algunas compañeras de aula y también de la coordinadora. Esto condujo a una competencia sobre la elaboración y diseño de actividades innovadoras y la implementación de estrategias adecuadas a cada edad donde los más beneficiados fueran los niños. En estos momentos fue cuando recordé que la UPN “educa para transformar”.

La coordinadora del CADI al ver el entusiasmo, vocación y el apoyo hacia mis compañeras por intercambiar estrategias e implementarlas, me dio el nombramiento como Coordinadora Pedagógica, para que continuara con este trabajo en conjunto con las demás maestras.

Capítulo 2. Atención y cuidado de la primera infancia

De acuerdo con mi experiencia me di a la tarea de investigar sobre el apego, ya que, es una pieza fundamental de la docencia, ya que mediante el apego se logran vínculos seguros entre maestro alumno, y esto permite que la niña o el niño comiencen sus aprendizajes.

Apego

En mi experiencia en los centros de atención y cuidado infantil he identificado que el trato que las educadoras, asistentes educativas y puericultistas damos a los niños es de fundamental importancia para su desarrollo.

Se trata de proporcionar seguridad, se da valor a los sentimientos, al lenguaje, a los procesos de aprendizaje. Se aprecia el interés por actividades innovadoras, existe énfasis en la empatía, la solidaridad. Se busca escuchar lo que el niño necesita y manifestar ternura, sobre todo con los niños menores de tres años, en resumen, colocar al niño como el centro del aprendizaje.

Los niños necesitan un cuidado afectuoso, constante, sensible y responsable. Es tan importante como la necesidad de alimentos. El desarrollo de vínculos afectivos entre el bebé y sus cuidadores es un rasgo esencial de la especie humana. Los bebés no son receptores pasivos de atención, dirección y orientación. Son agentes sociales activos, que buscan protección, cuidado y comprensión de los padres u otros cuidadores, a los que necesitan para su supervivencia, crecimiento y bienestar (Oates, 2007).

Las relaciones de apego son los vínculos afectivos que los niños pequeños establecen con sus padres y otros cuidadores clave o figuras que cumplen las funciones parentales. Estas relaciones son cruciales para el bienestar del niño y para su desarrollo emocional y social. John Bowlby es un autor muy importante en

el desarrollo de la teoría de la formación de las relaciones de apego. Publicó sus estudios entre 1969 y 1998 (Oates, 2007).

Si bien los adultos más significativos suelen ser los padres biológicos, las relaciones de apego importantes para el desarrollo del niño pueden establecerse con cualquier persona que suministre una dosis continua de apoyo y cuidado. En circunstancias normales, los niños pequeños forman vínculos fuertes y mutuos con sus padres o tutores. Así obtienen seguridad física y emocional y construyen una identidad personal, adquieren aptitudes, conocimientos y conductas valoradas culturalmente (Oates, 2007).

El concepto de seguridad afectiva permite identificar que un niño que cuenta con un apego seguro se siente capaz de confiar en su padre o su madre o en ambos como fuente de bienestar y seguridad en los momentos de dificultad y tensión. Los niños que han establecido una relación positiva de apego hacia uno o ambos de sus progenitores pueden luego utilizarlos como base segura desde la cual explorar el entorno (Oates, 2007).

Las relaciones de apego se clasifican en “seguras” e “inseguras o desordenadas”. Un niño con apego seguro confía en que la figura con la cual ha establecido relación estará a su disposición como fuente de bienestar y alivio en los momentos de tensión. Los niños con apego inseguro o desordenado no tienen expectativas constantes en cuanto a la capacidad de las figuras con las cuales han establecido relación de ayudarlos a afrontar las dificultades emotivas (Oates, 2007).

Los bebés entablan relaciones de apego con aquellos individuos familiares de los que han obtenido respuestas constantes, previsibles y apropiadas. Los bebés que crecen en familias con ambos padres desarrollan relaciones de apego hacia los dos progenitores aproximadamente al mismo tiempo (de 6 a 8 meses). La propensión innata a cobrar apego es universal y se forman de acuerdo con las normas propias de la cultura (Oates, 2007).

Los niños no entablan necesariamente sólo una relación de apego, puede ser también con las diferentes personas que los cuidan. Las relaciones de apego surgen sobre todo por la crianza. El apego es el producto de una infinidad de interacciones sociales durante los primeros años de vida, generalmente con la madre biológica o con cuidadores alternativos que están vinculados genéticamente con el niño e interaccionan con él regularmente (Oates, 2007).

Cuando la calidad del cuidado no parental es alta, el crecimiento de los niños se acelera, especialmente en el plano cognitivo; cuando es baja, sucede lo contrario. El cuidado de alta calidad es un cuidado atento, sensible, estimulante y cariñoso. Es difícil que cuidadores no cualificados, que ganan un sueldo insuficiente, reciben escasa motivación y tienen demasiados niños que atender, suministren un cuidado capaz de favorecer el crecimiento. La cantidad del cuidado, sobre todo en los grupos, también es importante (Oates, 2007).

Hay ciertos comportamientos clave en el suministro de cuidado que están asociados con relaciones positivas de apego: el cuidado sensible, la capacidad de reaccionar oportunamente ante las necesidades afectivas del niño, la aceptación de los pensamientos y sentimientos del niño, la mirada desde la perspectiva del niño. Los ambientes lingüísticamente enriquecedores donde padres u otros cuidadores leen, responden y conversan incluso con los niños más pequeños. El juego sensible y estimulante (Oates, 2007).

Cuando los adultos reaccionan con inconstancia o se comportan de manera inapropiada, la confianza disminuye y el resultado es una relación de apego insegura. Lo ideal es que los niños tengan la oportunidad de interaccionar con sus cuidadores frecuentemente en una gran variedad de contextos funcionales. Las situaciones de desventaja económica hacen difícil que los cuidadores proporcionen la atención adecuadas para fomentar sanas relaciones de apego. Además de los comportamientos que permiten el establecimiento de un apego seguro se requiere

una vivienda adecuada, la disponibilidad de alimentos, el nivel de ingresos y la ayuda social (Oates, 2007).

Los niños pequeños son capaces de entablar relaciones de apego con muchas personas distintas; esto puede prepararlos mejor para relacionarse con muchas personas en su vida futura. Las relaciones de apego seguras constituyen un factor de protección. Los cuidados parentales de baja calidad y el apego inseguro en la primera infancia están íntimamente relacionados entre sí y con la incidencia de desórdenes en la esfera emotiva y la conducta durante la niñez y la adolescencia (Oates, 2007).

En mi práctica docente he vivenciado el apego como un fundamento para el aprendizaje de los niños y niñas no solo en lactantes y maternales sino también en niños preescolares, la diferencia es que estos expresan verbalmente sus emociones y miedos y lo hacen de manera más clara, si hay establecido un vínculo con alguna maestra y, en caso contrario, evitarán a los adultos con los que no se sienten seguros. Por el contrario, con lactantes y maternales la expresión de las necesidades es mediante llanto, movimiento de brazos, manos y pies, balbuceos, gritos, sonrisas, miradas, que el adulto debe interpretar lo más correctamente posible y atender de manera oportuna.

Si la maestra es cariñosa y sensible ante estas señales, es posible observar que los niños dejan de llorar casi inmediatamente cuando se les explica, cuando se les habla de manera constante. Los niños manifiestan apego seguro al alimentarse bien, realizar las actividades propuestas con atención, jugar libremente y explorar los materiales e incluso distintas áreas de la estancia.

Al ser el apego importante en mi relación con los niños, trato de dar lugar a la paciencia, tolerancia y empatía. He podido tomar el apego como un recurso para apoyar el aprendizaje en los niños y niñas de distintas edades. He observado que, al sentirse en un lugar seguro, cálido, donde son escuchados y son solucionadas

sus necesidades, el niño centra su atención en el aprendizaje y deja de estar preocupado por la ausencia de su mamá y manifiesta su verdadera personalidad, sus gustos e incluso sus conocimientos.

Es necesario reconocer que hay situaciones que impiden o dificultan que los infantes se sientan seguros o establezcan vínculos de apego con las maestras de una institución educativa. Si la maestra presenta alguna situación personal como depresión, duelo por alguna pérdida o divorcio, desgaste corporal o bien considera que no se debe cargar a los infantes al señalar “cuando me vaya, van a llorar”, o “si lo cargo o me acerco más, no se adaptará rápido”, su conducta les expresa rechazo o no atiende de manera oportuna sus señales o necesidades. Otras maestras no aceptan el contacto físico con los niños por temor a ensuciarse, contagiarse o generar alguna lesión de columna vertebral y cadera. Generalmente en los centros de cuidado, hay poco personal y en las salas hay pocos adultos con muchos niños.

Esta diversidad de situaciones puede afectar el establecimiento de apego entre maestras y alumnos, sin embargo, el contacto físico es esencial en los menores de seis años, por lo que es de fundamental importancia pensar en adecuaciones tales como sentarse en el piso a la altura del bebé, rodearlo con los brazos y apapacharlo; si se requiere, recostarlo sobre el hombro hasta que se sienta seguro y relajado, arrullarlos, cantarles, hablarles, hacer susurros, palmaditas en la espalda.

Independientemente del apego que tengan en su contexto familiar, se logra establecer el apego maestro-alumno. Esto ayuda a los niños en el proceso de aprendizaje del autocontrol como gateo, caminar, control de esfínteres, lenguaje fluido.

Comunicación no verbal de los bebés

La comunicación no verbal en los niños y bebés permite seguir claramente la evolución de la personalidad y la inteligencia de todo niño. Los padres y los cuidadores en general pueden facilitar el crecimiento social e intelectual de todos los niños si reconocen y reaccionan adecuadamente a ese lenguaje no plasmado mediante el habla. Existen a cuatro canales de comunicación no verbal: a) gestos con las manos, b) expresiones faciales, c) mirada, d) contacto táctil.

El lenguaje no verbal de los niños es una lectura de inmenso valor para padres y profesionales (Doherty, s/f).

Baro destaca la inteligencia no verbal en el desarrollo de las personas, y la define como una capacidad que todos tenemos para interpretar los mensajes no verbales que nos mandan los demás y a partir de ellos adaptamos la situación al contexto y tenemos la capacidad de planear según nuestros objetivos y entrenar continuamente esta habilidad para ser mejores comunicadores (Baró, 2018).

La inteligencia no verbal, es crucial en la primera infancia, desde que se nace, se inicia, el entorno influye mucho por eso es muy importante que la familia, los padres, los hermanos mayores, tengan la capacidad de apoyar a los más pequeños. Posteriormente será la escuela donde se ayuda a entrenar estas habilidades de relación interpersonal. La persona inteligente no verbalmente tiene muchas más oportunidades de integrarse socialmente y mucho más probabilidades de éxito, así como, la capacidad para tener amigos para tener apoyo social (Baró, 2018).

La escuela es el laboratorio de las relaciones sociales para los niños, van entrenando sus habilidades de relación y van entrando en las pautas de su comunidad y aprenden también a equivocarse y a superar estos errores. El maestro es un modelo fundamental, los niños se comportarán en función no solo de lo que marca o dicta, sino también en función del modelo que les ofrece (Baró, 2018).

En mi experiencia docente, al recibir un grupo de lactantes o maternas, es necesario hacer un esfuerzo de identificar su lenguaje pues aún es balbuceo, apoyado con mímicas y por supuesto de llanto, al ser su primer desprendimiento de casa, incluso algunos inician el destete. Asimismo, la adaptación a la estancia, a los nuevos alimentos, nuevos espacios, nuevos horarios de dormir y salir temprano de casa exige que, lo primero y más importante, es hacer “clic” con los bebés. Esto lo he logrado al sentarme en el piso, a nivel de ellos, interactuando mediante intercambio de miradas, expresiones faciales, gestos con las manos y contacto físico como abrazos, arrullos, canciones, juegos donde se vayan sintiendo seguros para iniciar el desplazamiento por sus propios medios, por todos los espacios del aula, con pequeños refuerzos de apapachos de la maestra.

Como estrategia de socializar en la estancia, me doy a la tarea de que, todos los días al recibirlos en comedor, extiendo mis brazos con un “buenos días ¿cómo vienes hoy?” para así lograr, paulatinamente, el inicio de una comunicación. Los bebés me contestaban con miradas, levantando las cejas, levantando las manos, asentando sí o no con la cabeza, con una sonrisa, así iniciaba nuestra comunicación y su lenguaje no verbal, mediante bellas miradas, gestos, posturas, abrazos y apapachos. Esto lo realizaba con frecuencia durante el día, cuando los observaba cansados les decía en tono alegre, “¿me regalas un abrazo?” sonriendo corrían a mí y me abrazaban.

Estas formas de comunicar con los niños me llevaron a una integración y vinculación con cada uno de ellos conjuntando un grupo con características donde la calma, el saber la rutina diaria, conocer los lugares a donde se deben trasladar para las distintas actividades se percibía, logrando un aprendizaje integral.

Al observar las expresiones faciales de algunas maestras con las que comparto la docencia percibí que no tenían la facilidad de expresar sus sentimientos y sentían esto como algo ridículo, porque al entrar los niños al comedor, seguían de frente buscando con la mirada quién tiene afecto o confianza para ser recibidos con un abrazo y dirigir sus pasos hacia la maestra, si por el contrario no encontraban a alguien en quien confiaban solo permanecían de pie pareciendo que el comedor era más grande y ellos más pequeños.

La maestra debe estar atenta y observar las señales comunicativas de los infantes de los cuales aún no cuentan con un lenguaje oral desarrollado siendo estas señales las mismas que abarcan desde las expresiones faciales como gestos, capacidades atencionales como sostener la mirada con el cuidador o la maestra y diferentes gestos hasta otras más complejas manifestadas en sentidos lingüísticos guturales como balbuceos.

Algunas características del lenguaje no verbal son:

- Los infantes son capaces de seguir la dirección de la mirada de un adulto en el primer año de vida.
- La dirección de la mirada es una condición inicial para el desarrollo de la atención conjunta, hito importante en el desarrollo de la comunicación.

Hay dos momentos importantes

- Antes de los diez meses de edad, la etapa **perlocutiva** que incluye aquellos actos comunicativos que tienen efecto en el receptor sin el propósito de hacerlo.
- La segunda etapa llamada ilocutiva o intencional, comprende el periodo que va desde los diez a los doce meses, en donde el infante comienza a usar, en forma intencional, gestos y vocalizaciones no lingüísticas para afectar la conducta del receptor etapa **perlocutiva**, el movimiento corporal, el contexto ambiental y los objetos, (Bruner 1984).

Bruner sostiene que la comunicación existe tanto en los infantes como en las figuras de crianza, lo cual posibilita que se vean inmersos a lo largo de su primer año de vida y después del mismo en lo que denomina formatos. que son interacciones en donde las respuestas de cada miembro dependen del comportamiento comunicativo del otro. Estas pautas de interacción están reguladas por una serie de reglas que determinan tanto la actuación de la figura de crianza como la del bebe, y son guiones de interacción que se repiten a lo largo del tiempo, y que van evolucionando. Estas se van convencionalizando conforme la repetición de la misma interacción, alejándose gradualmente de la situación inicial y comenzando a aparecer en nuevos contextos.

Los adultos ante el llanto suelen responder con pautas de conducta que tienden a aliviarlo, meciendo al bebe, proporcionando una estimulación vestibular y cinestésica que fisiológicamente calma el llanto y facilita la recuperación de los niveles óptimos de *arousal*. La interacción temprana entre cuidador primario y el infante es un sutil Inter juego entre desencuentros y encuentros. Estos últimos son los momentos de regulación mutua positiva donde el cuidador primario y el niño coincide en la expresión de afecto positivo. Cada participante, señala su evaluación acerca del estado afectivo del otro y responde a ella, siendo que cada miembro de la diada intenta mantener un estado de coordinación o reparar un estado de no-coordinación.

La interacción temprana entre cuidador primario y el infante es un sutil Inter juego entre desencuentros y encuentros. Estos últimos son los momentos de regulación mutua positiva donde el cuidador primario y el niño coincide en la expresión de afecto positivo. Cada participante, señala su evaluación acerca del estado afectivo del otro y responde a ella, siendo que cada miembro de la diada intenta mantener un estado de coordinación o reparar un estado de no-coordinación.

las proto-conversaciones, prevalecen como la forma de relación de la diada interactiva entre el segundo y el tercer mes de vida. Estas interacciones se

caracterizan por la existencia del intercambio de expresiones faciales, vocalizaciones y movimientos corporales, muchas veces imitadas, puesto que con ellas tanto la figura de crianza como los niños expresan estar experimentando un mismo estado afectivo, aunque no imiten la expresión conductual exacta del mismo

El juego parte de la felicidad de ser niño

El juego es manifestación natural, experiencia placentera, función necesaria y vital; abarca habilidades de movimiento, normas autodefinidas. Se realiza en forma innata. A través del juego el ser humano se hace “hábil, perspicaz, ligero, diestro, fuerte y sobre todo alegre” (Meneses y Monge, 2001, p. 113).

Varios autores destacan las características y resultados principales del juego infantil. No se trata de un lujo, ni de pérdida de tiempo. Es un conjunto de acciones que procuran al ser humano libertad, le facilitan las relaciones interpersonales y son oportunidad para plantear y resolver problemas de diversa índole. El juego se convierte en la mejor base para el desarrollo integral y para una vida adulta plena (Meneses y Monge, 2001).

Respecto del juego, los educadores deben guiarlo y propiciarlo de manera indirecta. Procurar el tiempo y espacio necesario, proporcionar material y, principalmente, formas de juego pertinentes con la edad y referentes culturales de los niños (Meneses y Monge, 2001).

El juego puede confundirse con todas las actividades que realizan niñas y niños, lo imprescindible es salvaguardar su espontaneidad y que no se confunda con una actividad educativa diseñada por un maestro. Es relevante la mención de Froebel, como el educador que inició las escuelas para párvulos. Hizo énfasis en un método natural y activo que partiera de la naturaleza infantil y su espontaneidad y busca el desenvolvimiento social, en un ambiente de colaboración. Froebel diseñó los dones o regalos para apoyar el juego:

1. Una pelota de tela con otras 6 pelotas menores que llevan colores del arcoíris.
2. Una esfera o bola, un cubo, un dado y un cilindro.
3. Un cubo desarmable en 8 más pequeños.

4. Otro cubo que se descompone en 8 tablitas planas.
5. Otro cilindro en 27 dados pequeños entre los que se encuentra alguno diagonal.
6. Un cubo desarmable en 27 tablitas, más cantos (trabajo manual) (Meneses y Monge, 2001, p. 6).

Montessori, autora de gran relevancia en educación preescolar, señaló la necesidad de cariño del niño y su gran potencial de desarrollo, por lo que su método se basa en la libertad, vitalidad e individualidad para que el niño pueda florecer haciendo las cosas por sí mismo (Meneses y Monge, 2001).

El juego es una actividad y derecho universal, pero no siempre es sencillo asegurarlo y salvaguardarlo. Un siglo de investigaciones ha brindado definiciones y teorías detalladas acerca de la función decisiva que cumple el juego en la vida, el aprendizaje y el desarrollo de los niños. La organización cultural de las sociedades modela los tipos de juego que los niños experimentan, así como dónde y con quién juega. En las sociedades agrícolas tradicionales, las actividades lúdicas de los niños pequeños se dan en el contexto del trabajo doméstico y puede no reconocérsele su valor específico e importancia. En guarderías, jardines de infancia y otras formas de educación y cuidado de la primera infancia, en las sociedades industrializadas, se relaciona con una separación cada vez mayor de la vida cotidiana de los niños respecto a la de los adultos, el juego se considera como la ocupación principal. Los puntos de vista de los niños hacen hincapié en la oportunidad de elegir sus propias actividades, junto con sus amigos (Brooker y Woodhead, 2013).

El juego es una característica de la vida de los niños pequeños, pero se ha comprobado que es para los investigadores una noción difícil de definir. Puede ser una fuente de diversión y placer para los niños, con sus propias reglas y guiones. Sin embargo, el juego es una experiencia más compleja y puede servir a fines múltiples, tanto para los niños como para los adultos (Brooker y Woodhead, 2013).

Muchas políticas educativas contemporáneas para la primera infancia siguen sosteniendo que el juego es la mejor manera de promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños (Brooker y Woodhead, 2013).

El juego contribuye en la adquisición de numerosas aptitudes y competencias tempranas. Los bebés aprenden a conocerse a sí mismos y el mundo en que viven mediante interacciones lúdicas con sus primeros cuidadores. Para los niños, estar con los amigos es una parte importante del placer de jugar. En preescolar ya comprenden que sus juegos encontrarán límites cuando comience la escolarización formal (Brooker y Woodhead, 2013).

Los niños pequeños desarrollan sus habilidades físicas y sociales inventando y compartiendo juegos con sus hermanos y coetáneos. Los juegos de simulación son un contexto clave para fomentar aptitudes de los niños tales como aprender a tomar perspectiva, ensayar roles, regular el propio comportamiento, tomar turnos, planificar junto con los demás y negociar. El juego activo, especialmente con apoyo y guía de adultos, sirve como introducción a las primeras ideas sobre el lenguaje, lectura, escritura, matemática y el mundo físico, además de ayudarlos a desarrollar sus habilidades de reflexión (Brooker y Woodhead, 2013).

Muchas teorías contemporáneas sobre el desarrollo mediante el juego describen el aprendizaje de los niños como una actividad social e interactiva, más que individual. Los adultos y los niños más grandes ayudan a los niños pequeños a desarrollar y afinar su conocimiento y comprensión del mundo. Los bebés muestran un marcado interés por su entorno pronto después de nacer y comienzan a participar en juegos de imitación con sus padres, hermanos y otras personas. Es característico que los adultos respondan al interés del bebé imitando sus expresiones faciales y sus acciones con un juguete, lo que refuerza los intercambios lúdicos (Brooker y Woodhead, 2013).

Los padres u otros cuidadores desempeñan un papel clave en la construcción del “andamiaje” de los juegos tempranos, estimulando la toma de turnos. Inclusive los bebés muy pequeños pueden comenzar a practicar con otros bebés intercambios lúdicos que se van volviendo cada vez más vivaces y juguetones. Al adquirir mayor movilidad, los niños pequeños comienzan a organizar juegos sofisticados, que requieren la negociación de actividades y reglas. Es posible estimular a los niños para que expresen valores inclusivos mediante el “juego limpio” y la debida consideración de los demás (Brooker y Woodhead, 2013).

Las relaciones precoces entre iguales a menudo se concentran en los objetos que tiene un niño y suscitan el interés de otro. Los niños de apenas un año comienzan actividades conjuntas con otros niños. Los estudios llevados a cabo en investigaciones recientes han prestado particular atención a las indicaciones que los niños de edad preverbal pueden dar acerca de sus intenciones, como el deseo de establecer relaciones con los demás (Brooker y Woodhead, 2013).

Los juegos de simulación apoyan el desarrollo intelectual, social y emocional de los niños. Las aptitudes de los niños para usar el lenguaje y narrar historias se desarrollan cuando representan (y negocian) roles y acciones complejos. También practican las capacidades de autorregulación, comprensión social, planificación conjunta y cooperación eficaz (Brooker y Woodhead, 2013).

El juego con materiales naturales y manufacturados sirve a los niños como introducción a conceptos clave relacionados con la forma, el tamaño, la estructura y el número. Con la ayuda de adultos, los niños pasan gradualmente de sus propias teorías hipotéticas acerca del mundo a una comprensión más científica o académica. También se aprenden habilidades de rango superior necesarias para el pensamiento creativo, la planificación y la resolución de problemas (Brooker y Woodhead, 2013).

Las sociedades modernas brindan nuevas oportunidades para que los niños ejerzan su derecho al juego, pero aparecen nuevas limitaciones. Las convicciones a propósito del valor del juego como instrumento para el aprendizaje escolar pueden producir una “pedagogía lúdica” que no toma en cuenta los intereses e intenciones de los niños, promoviendo en cambio los objetivos de los adultos. Los beneficios de jugar al aire libre o de “jugar en la naturaleza” deben ser salvaguardados mediante la planificación urbana y el apoyo prestado a los niños que se encuentran en circunstancias adversas (Brooker y Woodhead, 2013).

El auge de las industrias que producen juguetes comerciales es considerado una amenaza a la libertad de los niños de jugar creativamente, pero también puede originar nuevas oportunidades para la imaginación de los niños. Las nuevas tecnologías están cada vez más a disposición de los niños y crean ulteriores oportunidades para la participación en juegos, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones (Brooker y Woodhead, 2013).

Con frecuencia se niega, malentiende o ignora la importancia del juego en la vida de los niños, sobre todo por la creciente presión para que se alcancen resultados académicos precoces. El juego es menos importante que el aprendizaje “serio”. Los cambios sociales, la urbanización y las nuevas tecnologías representan retos para el juego, pero también nuevas oportunidades, si se los maneja adecuadamente (Brooker y Woodhead, 2013).

Aunque para los niños pequeños las oportunidades educativas han mejorado en todo el mundo, la calidad es sumamente variable, y los niños suelen tener pocas oportunidades para el aprendizaje basado en el juego. En las comunidades más pobres, se suele pretender que los niños pequeños lleven a cabo las tareas domésticas y agrícolas, además de asistir a clases, lo cual limita sus oportunidades para el descanso, el esparcimiento y el juego (Brooker y Woodhead, 2013).

En el siglo XXI la tecnología y el juego están entrando a nivel mundial en una interrelación creciente, aunque la medida en que la tecnología modela el juego depende del acceso disponible. La calidad del juego varía según las oportunidades que ofrecen los instrumentos utilizados y los contextos en que se los emplea. El desarrollo futuro probablemente ofuscará la frontera entre lo que sucede “en línea” y “sin conexión”, ya que los niños juegan con recursos físicos relacionados con espacios e imágenes en pantallas (Brooker y Woodhead, 2013).

Al leer a estos autores percibo la importancia del juego en los niños. Durante las actividades que realizo con ellos confirmo que es el vehículo más fuerte para lograr los aprendizajes ya que he logrado establecer vínculo e iniciar los procesos; a la edad de lactantes y maternas. Me ha permitido apoyarlos en estimulación oportuna, motricidad, lenguaje preverbal, habilidades socioemocionales, sus capacidades cognitivas, aprenden a resolver problemas, confiar en sí mismos, compartir, experimentar con texturas, desarrollan la imaginación y la creatividad; desde jugar a taparse la cara y hacer “bu”, así como lanzar e intentar cazar objetos, el manipular distintas texturas, indagar explorando los distintos espacios de su medio ambiente, desarrollando iniciativa e independencia.

En un grupo de lactantes en edad de 9 meses a 1 año, un mes, recuerdo que se negaban a manipular texturas como la gelatina cuajada, harina de trigo, aserrín, pintura digital, pegamento y diferentes tipos de masilla. Por ello decidí planear una actividad especial, se trataría de que todo el piso del salón se forrara con papel kraft para que los bebés no se resbalaran; se ambientó con un clima cálido para poder vestirlos solo con playera y pañal; se colocaron en distintos lugares gelatina sólida, crema batida, chocolate en polvo, cereal fruti lupis, chochitos de colores. Invité a niñas y niños a recorrer todos los espacios y manipular los materiales que fueran encontrando. Al inicio los niños lo hicieron con un pie y poco a poco con ambos pies y manos hasta estar sentados, gatear y pasar de un lugar a otro, con lo cual pudieron identificar y mezclar distintos tipos de textura. Se dejó a su alcance cucharitas, platitos, vasitos para que jugaran libremente. Cuando tocaban alguna de las

sustancias, las maestras mencionábamos los nombres correspondientes y alguna característica como la forma, color, la sensación al tacto, suave, áspera.

Al término de la actividad se les dio un baño con agua tibia, tomaron la siesta y al despertar vieron con detalle a su alrededor y se dieron cuenta que ya no estaba el piso cubierto de papel y sustancias, entonces les pregunté “¿Dónde están los materiales?, ¿Quieren más?” Asentaban con su cabeza “sí”. Al final de la jornada el grupo se observó relajado. En días posteriores logré que se trasladaran de un lugar a otro con seguridad, investigando sobre los materiales en distintas áreas del aula y fuera de ella.

A los niños en esta edad les agrada jugar con cuentos, los manipulan, observan los dibujos, quieren todos los cuentos para ellos mismos, los encuentran interesantes. Todo ello lo comunican mediante balbuceos o sonidos que a veces se aproximan a algunas sílabas o palabras.

Al jugar con distintos materiales imitan lo que representa. El juguete permite que la niña y el niño manifiesten los aprendizajes adquiridos y las emociones, tienen sus juguetes predilectos, ponen en práctica su lenguaje al intercambiar los materiales, fijando sus límites al negarse a compartirlos, ya que sus juegos son individuales, observan los juguetes al ver que un compañero lo manipula, quieren imitar, entonces lo arrebatan y, muestran alegría con pequeñas sonrisas, cuando logran tenerlo en sus manos y verlo funcionar.

Otra modalidad de sus juegos es sostenerse de los muebles con una mano y con la otra sacar los materiales y tirarlos al piso, así observan y escuchan cuando caen, hasta terminar con todos los objetos, observan que están en el piso y buscan sentirlos con los pies pateándolos o pisándolos. Ríen, gritan o están silenciosos y mantienen la atención por periodos prolongados.

Durante sus juegos libres les agrada tener contactos pequeños, pero constantes, con las maestras y hacerlas partícipes de sus juegos simbólicos, como cuando preparan alguna bebida y hacen la invitación a beberla. También realizan contactos que son de utilidad al desarrollo socioemocional. Al observar todo estoy convencida de que el juego y el apego tienen una relación muy estrecha

Mencionaré a continuación la experiencia con un grupo maternal (dos años, 6 meses a dos años, once meses) donde existía un ambiente tenso pues participaban cinco niños con características de líder y dos hermanos gemelos. Por la edad, estaban en proceso de control de esfínteres.

Durante el recreo surgen pequeños desacuerdos porque varios niños quieren el mismo juguete o bien, que un niño quiera los juguetes que tienen todos y manifiestan su frustración con gritos o golpes hacia sus compañeros.

También es posible identificar que poco a poco las niñas inician con algo más organizado, al representar la figura femenina que carga bolsa, celular, bebés y camina por distintos espacios, simulando hablar por celular. El juego de los niños es más representativo de carros o herramientas, uno de ellos, que tiene una hermana pequeña manifiesta el gusto por un bebé al darle biberón al decir: "¡mira, leche!" y lo carga para llevarlo por todos los espacios del patio.

Durante el juego niñas y niños manifiestan autonomía y solamente requieren pequeños refuerzos con algunos abrazos o solo el ir a tocar la mano de la maestra, el hacerla participar de comer sus platillos que preparan o el pasar el teléfono para continuar con la llamada.

Es importante mencionar que el juego es un derecho que los niños han adquirido a través del tiempo; distintos organismos se han dado la tarea de realizar tratados internacionales, leyes, convenciones, que son encargados de dictaminar y observar

a los países participantes para que sean cumplidos los derechos de los niños en todo el mundo.

La Convención sobre los derechos del niño (UNICEF, 1989) y la *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes* señalan que el esparcimiento, juego y actividades recreativas, son factores primordiales de su desarrollo y crecimiento (México, 2021).

Todos los países deben tener como política social un programa positivo al ejercicio de los derechos de la primera infancia. Importa cambiar la idea de que este periodo de la vida es la transición de la inmadurez a la adultez. La Convención exige que los niños pequeños sean respetados como personas por derecho propio. Los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. En el ejercicio de sus derechos, los niños pequeños tienen necesidades específicas de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje sociales (UNICEF y DIF, 2014).

Se sabe que varios países que se han suscrito la Convención no han prestado atención suficiente a la aplicación de las disposiciones de su artículo 31. Un riesgo por considerar es la discriminación que se manifiesta en la peor nutrición, en una atención y cuidado insuficientes, en menores oportunidades de juego, aprendizaje y educación, o en la inhibición de la libre expresión de sentimientos y opiniones (UNICEF y DIF, 2014).

El juego es una de las características más distintivas de la primera infancia. El juego creativo y el aprendizaje exploratorio deben ser aplicados ampliamente en la educación de la primera infancia. Es necesario cuidar y procurar que no falten las oportunidades para que los niños se encuentren, jueguen e interactúen en entornos seguros, propicios, estimulantes y carentes de tensiones.

En las ciudades el espacio para ejercer el derecho al juego se encuentra muy limitado por el diseño de la vivienda, la densidad de edificación, los centros comerciales y los sistemas de transportes que producen ruido, contaminación y un entorno peligroso para los niños pequeños. El derecho de los niños a jugar también se impide por las excesivas tareas domésticas (que afectan especialmente a las niñas) o por una escolarización competitiva (UNICEF y DIF, 2014).

La sociedad y la primera infancia

La concepción de la sociedad sobre la infancia ha tenido distintos avances, la percepción ha cambiado de ser una extensión del adulto, sin pensamientos propios, hasta la actualidad al considerar al niño como un individuo con gustos, necesidades y derechos ante la sociedad.

Otras concepciones han visto a los niños como “propiedad” de sus padres o bien “pequeños seres humanos enteramente dependientes de los mayores”, y en el mejor de los casos, como “germen de las nuevas generaciones y continuadores de la cultura y la sociedad”; sin embargo, una conceptualización más actual del infante lo ubica como sujeto de la historia (INAH, abril de 2012).

Durante el proceso de desarrollo cerebral, los genes y las experiencias que viven —concretamente, una buena nutrición, protección y estimulación a través de la comunicación, el juego y la atención receptiva de los cuidadores— influyen en las conexiones neuronales. Esta combinación de lo innato y lo adquirido establece las bases para el futuro del niño (UNICEF, 2017).

Sin embargo, demasiados niños y niñas se ven privados de tres elementos esenciales para el desarrollo cerebral: “comer, jugar y amar”. En pocas palabras, no cuidamos del cerebro de los niños de la misma manera en que cuidamos de sus cuerpos (UNICEF, 2017).

Asimismo, gran parte de la población no es consciente de la importancia de los primeros años de vida y no exige políticas, programas, ni financiación al respecto. Las carencias nutricionales en la primera infancia causan retraso del crecimiento, y ello afecta a casi un cuarto de todos los niños menores de 5 años en el mundo (UNICEF, 2017).

Una intervención adecuada en el momento adecuado puede reforzar el desarrollo, interrumpir ciclos intergeneracionales de desigualdad y brindar a cada niño un comienzo justo en la vida.

En los bebés nacidos en situaciones de privación, las intervenciones tempranas, en el período en que su cerebro se desarrolla rápidamente, pueden invertir los daños y ayudarlos a desarrollar una mayor resiliencia. En el caso de los niños con discapacidad, consisten en garantizar su acceso a los servicios individuales, familiares y comunitarios disponibles para todos los niños, así como a programas que aborden sus necesidades específicas.

Cada vez que un padre o una madre se dirigen a su hijo pequeño, éste recibe un estímulo y reacciona. Se forman conexiones cerebrales

Gracias a la existencia de datos científicos convincentes y a la labor sostenida de promoción, los Gobiernos y la sociedad están empezando a darse cuenta de que la inversión en los primeros años de vida de los niños y las niñas es esencial. En 2015, el desarrollo del niño en la primera infancia se incluyó en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con lo que se reafirmó su creciente importancia en la agenda internacional para el desarrollo. Estos progresos se basaron en iniciativas anteriores que lograron que el desarrollo en la primera infancia se incluyera en la Convención sobre los Derechos del Niño, que afirma que cada niño tiene derecho a desarrollarse “en la máxima medida posible” y reconoce “el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (UNICEF, 2017).

Sánchez Calleja explicó que la manera en que se ha concebido a la niñez —y por tanto su representación y conceptualización cultural, social y política— no es estática, sino que se ha venido modificando a lo largo de la historia. Se podría decir que, a partir de la revolución industrial, se ha dado un proceso infantilización de la niñez, es decir, considerar al niño vulnerable.

La concepción del niño como un ente “frágil e inocente” es una construcción cultural del mundo occidental en la época moderna

La doctora Sánchez Calleja señala que, en nuestro país, después de la Revolución, comenzó a darse importancia a los derechos de los niños: en 1921 se celebró en la Ciudad de México el primer Congreso Mexicano del Niño, que dio como resultado una serie de propuestas para su protección, que desembocaron, entre otras cosas, en la educación básica obligatoria y la creación del Tribunal para Menores.

Las medidas de protección a la infancia fueron acogidas en México no solamente por la influencia de los movimientos internacionales a favor de la infancia, sino porque el país tenía un problema real de delincuencia, vagancia y abandono de los menores” (INAH, abril de 2012).

La condición laboral. Consecuencias de la invisibilidad

Durante el tiempo que laboré para esta institución tuve la experiencia de distintas situaciones que el tipo de contratación generó: marcaba la diferencia tanto económicamente como de los beneficios laborales, con la sensación de ser poco valorada con situaciones que opinaba, eran injustas.

Mi relación laboral inició el 17 de noviembre 2008, en un centro de atención y desarrollo infantil, CADI, en San Ángel. Las formas de contratación de docentes en esta institución son base, eventual y honorarios. Los beneficios laborales del personal de base son contratos por tiempo indeterminado, adscripción a los servicios del ISSSTE, vacaciones, días económicos, incapacidades médicas, regalos del día del niño, día de la mamá, día de reyes magos, apoyo del sindicato, sueldo de acuerdo con el nombramiento, se tengan o no los estudios que son requisitos de este, aguinaldo de 40 días de salario, vales de despensa. El personal eventual firma contrato trimestralmente y recibe servicios de ISSSTE, aguinaldo, sueldo modesto, vales de despensa. El personal de contrato por honorarios lo firma mensual y solamente tiene asignado un sueldo. Para las autoridades el personal de honorarios no tiene derecho a un aguinaldo, ni vacaciones pagadas. Por lo tanto, las personas que tienen contrato de base y son sindicalizadas son mucho más afortunadas.

Para obtener cualquiera de estos contratos se deben realizar exámenes psicológicos, de habilidades y conocimientos. No siempre hay disponibilidad para la obtención de una plaza sindicalizada, que la mayoría de las veces es heredada o asignada por algún conocido sindical. Por consecuencia existe más disponibilidad de contratos de honorarios, mi experiencia en este ámbito es que muchas maestras renuncian al sentirse desvaloradas, a otras les limitan la contratación.

Mi contrato es por honorarios, el personal ubicado en esta categoría consta de aproximadamente de 180 docentes. La firma de contrato es mensual. A través del

tiempo se simplificó el procedimiento de contratación ya que era necesario hacer filas interminables. Había mucho personal de honorarios, de distintos programas, no solo docentes, también médicos, personal de servicios generales y algunos jefes de área.

La primera fila era para anotarse en una lista y generar así la liberación de cheque, a continuación, formarse para la liberación del cheque, luego formarse en la caja general para recoger el cheque y, si no estaba disponible, teníamos que regresar al día siguiente; por último, buscar el banco más cercano para cambiarlo y por fin tener el pago. Todo esto se tenía que realizar, en ocasiones, en horario fuera de la jornada laboral, ya que no se permitía hacerlo en otro momento, en ocasiones, el cheque era cambiado al día siguiente. Esta forma de pago a los servicios prestados ya era considerada un ritual mes a mes, esto ocurrió durante 10 años.

Posteriormente los jefes de área vieron la necesidad de simplificar este ritual, hicieron convenio con los bancos para la expedición de una tarjeta de nómina, por lo que se realizaría el depósito directo, así solo se tendría que firmar el contrato días antes del depósito y la facilidad de realizarlo dentro de la jornada laboral.

Inicié percibiendo un sueldo de \$1,200.00. Posteriormente se hizo un ajuste de acuerdo con el gobierno de Marcelo Ebrard, en 2009. Mi sueldo aumentó a \$5,500.00 mensuales.

En ese tiempo mi salario cubría las necesidades básicas de una familia, en mi caso particular, era el sostén de cuatro hijos. Este tipo de contratación no permitía ejercer algunos derechos laborales como salir de vacaciones, ya que no era solvente, ni tener descansos laborales, por el contrario, yo tenía que trabajar en otras actividades los fines de semana impartiendo clases de regularización particular.

Unos años después el sueldo aumentó a \$6,300.00 mensuales, con la retención de impuesto, hacían un depósito de \$6,003.00. Los recibos los entregaban sin sello de

la institución, solo firmado por el prestador de servicios, solamente me entregaban una copia, misma que, algunos años después, ya no fue proporcionada sin darnos ninguna explicación; aunque en cada firma de contrato también se firmaba un recibo, solo el original, negaron también copia del contrato. Desde entonces y hasta el último que firmé, se solicitó dejar tomar foto del contrato y recibo, lo cual fue negado sin explicación, con estas situaciones se percibía un ambiente excluyente con las maestras de honorarios.

Las autoridades de esta época mencionaron que este sueldo “quedaría fijo”, es decir, sin bajar, pero tampoco sin aumentar, aunque el salario mínimo tuviera incrementos. Por mi parte, con este salario cubriría las necesidades básicas, sin oportunidad de adquirir un automóvil, ni algún otro bien; tuve que administrar los gastos para realizar pagos y tener para el transporte.

Nuestra condición “de honorarios”, era difícil y preocupante en los meses de enero, febrero, marzo o abril, ya que detenían los pagos hasta que dieran el presupuesto del año que iniciaba. En muchas ocasiones teníamos que pedir prestado no solo para el transporte, en ocasiones la coordinadora del centro, al ver que no teníamos para tomar un lunch, nos ofrecía un refrigerio.

No contábamos con servicio médico, enfermar era un lujo que no me podía dar. No se aplicaba la lógica de que, si el maestro tiene buena salud, los niños son atendidos en las mejores condiciones.

En distintas ocasiones al enfermar de gripa, bronquitis, infecciones estomacales, o requerir revisión o seguimiento médico de rutina, la coordinadora del centro solicitaba la receta del médico que nos había atendido para poder justificar la ausencia al CADI; no aceptaba documentos de médicos de farmacias similares, así que para ir al sector salud, se requería dedicar tiempo para sacar ficha y para la consulta. Cuando yo me enfermaba, la coordinadora me llamaba por teléfono y me presionaba para que regresara al CADI, ya que no había quién cubriera mi grupo o

las maestras de base tenían que salir del centro. Así que en ocasiones tomaba cualquier medicamento que calmara los síntomas, incluso fiebre y no faltar al centro, por consiguiente, no lograba realizar mi trabajo con la dedicación acostumbrada.

Con el gobierno de López Obrador y de Claudia Sheinbaum en 2018, de pronto y sin aviso “descongelaron” el sueldo y se redujo a \$4,450.00. Ante el reclamo del personal, la respuesta de las autoridades fue decir que el presupuesto del DIF se redujo. Esto afectó, sobre todo, al personal de honorarios.

Platicamos con las nuevas autoridades para que entendieran nuestra situación, por lo que tuvieron que aumentar el sueldo a \$5,700.00 (ya sin impuestos). Al expresar que no convenía tener toda esa responsabilidad y al mismo tiempo impartir educación de calidad por ese sueldo, sin prestaciones, la petición de que nos permitieran tomar los mismos descansos que las docentes con base, se logró. Nos otorgaron los recesos, días festivos y días de descanso al igual que las maestras con otro tipo de contrato.

No contar con prestaciones de ningún tipo, un horario extenso, cuando faltaba alguna maestra teníamos que cubrir, entrar más temprano y salir a la misma hora, la carga de trabajo en aula quedó bajo nuestra responsabilidad, tanto en planeaciones como en realización de diagnósticos, expedientes pedagógicos, clases de estimulación; esto derivó a partir de que las maestras de base indicaron que en su contrato aparecían como “niñeras A” y esto no incluyó las planeaciones, evaluaciones, solo servicios de asistencia. El sindicato las apoyó en ese momento.

La que en ese tiempo fuera la Directora General de CADI-CAIC, decidió hablar con nosotras, las de honorarios, para indicarnos que las maestras de base ya no debían planear, ni realizar diagnósticos, estando en todo su derecho por su contrato, y que esa tarea nos correspondía a nosotras, agregando de manera insensible que quien quisiera hacerlo, podría renunciar y esta fue la única opción.

Las maestras “de base” se mostraron molestas y apáticas al ser dirigidas por mí, ya que eran maestras que llevaban más de quince años en el CADI y decían que no realizarían las actividades planeadas por las maestras de honorarios, porque no contaban con nombramiento de educadora, por consiguiente, sin conocimientos suficientes.

La Dirección General de CADI proporciona muy poco material para realizar las actividades con los niños. Es por lo que una parte del sueldo recibido se utilizaba para comprar material de papelería y la elaboración de decorados, material de trabajo para los niños en aula, elaboración de dulceros, regalo de diciembre, día de las madres, tarjetas de navidad, día de la amistad y otros eventos; la institución no entrega ningún reembolso. Con la vocación que me caracteriza no dudé en comprar lo que hacía falta, ello limitó lo destinado a mi familia, en la que cada día las necesidades son mayores y, en ocasiones, no pude atenderlas debidamente.

En dichas condiciones laborales, donde se percibe cierta preferencia por el tipo de contratación, la carga de trabajo no es proporcional al monto del sueldo y prestaciones, ya que el personal de honorarios no es valorado.

Fueron años complicados para mí por la discriminación que nos hicieron algunas maestras “de base” que hacían comentarios como el siguiente “no vas a poder encontrar trabajo en otro lado”, “qué pena que no puedan faltar, nosotras sí”, “¿cómo le hacen para cuidar a todos los niños cuando no estamos?”, fueron pocas las maestras que en realidad sentían preocupación por nuestra condición laboral.

El grado de responsabilidad y la carga de trabajo era mayor hacia nosotras, sin poder negarnos a realizar ciertas actividades que, en algunas ocasiones, ponían en riesgo nuestra seguridad como el salir de la estancia a realizar encuestas diversas, participar en eventos del gobierno y otras actividades dentro de la estancia, distintas a las educativas o asistenciales.

A lo largo de mi experiencia laboral he conversado con muchas compañeras de honorarios sobre las condiciones en que realizamos nuestro trabajo y puedo afirmar que existen muchas inquietudes y descontento. No podemos comprender cómo si el objetivo del DIF es el bienestar de la familia, las nuestras sufren mucho a causa de nuestro salario y condiciones de trabajo.

Sin embargo, muchas trabajadoras muestran miedo a levantar la voz para pedir mejores condiciones laborales. Todas hemos ubicado comentarios que nos intimidaban, si alguna de honorarios llegaba a expresar algún descontento, ya no sería contratada el siguiente mes.

Algunas ideas que compartimos algunas maestras de honorarios en el DIF son: el DIF no contrata al personal pensando en el niño, ellos actúan de acuerdo con el presupuesto, así que pueden contratar a una persona titulada o a una persona sin tener ningún conocimiento y experiencia, lo importante es que tenga la disposición de cubrir un horario y cuide a los niños sin que adquieran ningún conocimiento. Tener personal sin prestaciones económicas significa un ahorro para ellos.

Aunque la situación laboral es difícil, trabajar como asistente educativo se puede combinar con las responsabilidades de madre de familia. Aunque somos de honorarios hemos logrado permanecer más de diez años en el puesto, porque el panorama de mal pago y malas condiciones de trabajo es similar en toda la ciudad.

Consideramos que el papel principal de una educadora es fortalecer las aptitudes de aprendizaje de los niños, el no hacerlo con responsabilidad y buenas estrategias dejará secuelas en el niño quien no obtendrá buenas experiencias, habilidades y conocimientos que le faciliten su ingreso al siguiente nivel de educación.

Se tiene la idea errónea de que las personas que trabajan con niños menores de tres años solamente tienen la función de cambiar pañales, darles de comer, limpiar su nariz. Considero que se debe reconocer que la atención de estas necesidades

de los niños son oportunidades de aprendizaje y desarrollo, por ejemplo, poco a poco van identificando sus pertenencias, poco a poco van hablando y expresando con palabras sus intereses y necesidades, van jugando poco a poco más con las maestras y los demás niños.

Al comenzar mi trabajo con un grupo de lactantes, tanto las maestras como la coordinadora del centro observaron los avances de los bebés, tanto en motricidad como en socialización. En una ocasión una maestra me enfrentó diciendo: “eso que haces, ya lo sé hacer”, yo respondí, “¿y por qué no lo haces?, ¿por qué te esperas a que alguien más lo haga?” En esos momentos se molestó, hasta intentó darme un golpe, fue un momento muy difícil.

La asignación de grupos no es de acuerdo con los conocimientos adquiridos en una escuela, sino a la experiencia y aptitudes del desempeño de cada maestra llamado “perfil docente” donde en escasas ocasiones me informaron cuáles eran las cualidades para la asignación del grupo, estando de acuerdo o no, la mayoría tenía en mente que, si asignaban grupo de lactantes o maternal sería un sinónimo de castigo, ya que el trabajo en esta área es con mayor desgaste físico con grupos tan vulnerables.

Con base en mi experiencia y en los hechos anotados en los párrafos precedentes, puedo afirmar de manera contundente, que ser maestra de educación inicial, es una profesión sin reconocimiento, es una actividad de primordial importancia social que no es vista por autoridades ni políticas de gobierno

Ser docente de educación inicial debería ser como cualquier otra, o mejor, clasificarla como una de las más importantes, ya que en nuestras manos se encuentran personas tan vulnerables por sus circunstancias de vida. Con el paso del tiempo he notado que se va dando más valor tanto a los niños pequeños como a los docentes de este nivel escolar, siendo que la educación inicial ya forma parte del esquema básico de educación, según se menciona en la Nueva Escuela

Mexicana, siendo que este nivel escolar debe ser obligatorio, laico y gratuito, dando así la importancia del inicio de desarrollo de habilidades y adquisición de aprendizajes.

Un ejemplo adicional de la devaluación del docente de educación inicial ocurrió en el centro donde trabajé tantos años. Un día de trabajo nos visitaron las autoridades de la Dirección General de estancias, quienes venían acompañadas de maestros de Francia y querían observar el trabajo en México.

Cuando entraron a mi salón tenía un grupo de lactantes, sentado en el piso. Los bebés a mi alrededor, “jugaban” con costalitos de peso diferente, aventándolos, pasaban de una mano a otra, colocándolos en la cabeza, todo lo hacían sentados porque no caminaban y las risas llenaban el ambiente del aula. La primera reacción de los adultos visitantes fue de admiración porque los bebés no lloraron al ver a personas extrañas.

Las visitas sonrieron con ternura, cuando se despidieron su comentario fue “que bonitos bebés, lo bueno que solo están jugando”, mi reacción fue inmediata y les respondí con cierta molestia, “sí, están jugando porque es mi principal herramienta de aprendizaje ya que con este juego desarrollan fuerza, equilibrio, para que inicien su marcha, que sigan indicaciones, entonces desarrollan comprensión del lenguaje oral, al compartir los costalitos estoy propiciando socialización con sus iguales y estimulando seguridad en sí mismos, al desplazarse por sus propios medios de un lugar a otro, al sentir el apapacho de la maestra”

No sé de qué manera o tono de voz lo dije, que los cinco maestros visitantes quedaron sin palabras, la coordinadora les dijo, “ellas son mis maestras, muy entregadas y profesionales a cargo de lo más delicado que son nuestros bebés”.

Con frecuencia las autoridades nos clasifican o etiquetan como personas que tienen el deber de “aguantar” los llantos, gritos y otras situaciones como si se adquiriera un blindaje especial ante estas circunstancias.

Sin embargo, es necesario hacer visible, dar a conocer, que trabajar con niños menores de tres años permite aprender, desarrollar habilidades, conocimientos, sensibilidades que están muy lejos de enseñarse en las escuelas o en los cursos de actualización o capacitación. El trabajo docente en educación inicial debe ser reconocido como un trabajo profesional.

En el tiempo que requería profesionalizarme, no había oferta de licenciatura en educación inicial en la Universidad Pedagógica Nacional. En la actualidad se ofrece la línea de trabajo en la Licenciatura en intervención pedagógica, en algunas unidades de los estados de la república. (UPES UPENECH)

En la ciudad de México, no existe una escuela o institución de educación superior que dé lugar a una formación específica y sólida para la atención de niños menores de tres años de edad, por consiguiente, los directivos tampoco le dan el valor a la educación inicial como base al desarrollo integral de los niños.

Son pocas las universidades que imparten esta carrera como la Universidad México Americana del Norte, A.C. en el estado de Tamaulipas (UMAN, s/f), algunas escuelas normales y otras universidades privadas.

Por este motivo las autoridades de los CADI imparten pequeños cursos que toman en cuenta las experiencias y necesidades de las maestras de lactantes y maternas. Para saber qué temas tratar en dichas capacitaciones, iniciaron una investigación de campo sobre las necesidades de las docentes. Fue entonces cuando tuvo lugar una plática entre la supervisora y yo, cuando llegó, entró a mi aula, observó mi desarrollo docente, limitándose a hacer preguntas esporádicas, sobre por qué aplicaba ciertas estrategias, respondí que esto lo hacía de acuerdo con mis

observaciones, se limitó a realizar anotaciones de las cuales nunca me enteré del contenido, sobre cuáles serían las principales necesidades como docente de educación inicial de acuerdo con mi experiencia y punto de vista. Tomaron esto como guía para que ella compartiera con el área de supervisión los temas a tratar y sobre todo que se tocaran temas de acuerdo con el grupo asignado, me sentí por primera vez escuchada en este aspecto.

Fueron muy sencillos los conocimientos compartidos, recordando que solo fue en una ocasión y durante una semana donde se dieron los cursos de acuerdo con el grupo asignado, dejando la sensación de demandar mayor conocimiento, ya que al siguiente periodo de capacitación no hubo continuidad.

Mis conclusiones

Con base a mi experiencia en aula, me he percatado que hay varios puntos que como docente se deben reforzar y adquirir apoyo de las instituciones encargadas del desarrollo de las y los niños. Como primer objetivo debería ser una profesionalización a nivel educación inicial, no solo el tener estudios y conocimientos como puericultistas o asistente educativo a un nivel técnico, sino adquirir ya un nivel en licenciatura. También un trato digno por parte de las coordinadoras o directoras en las cuales está a cargo tener un buen ambiente laboral, donde el docente también se sienta parte de los beneficios como persona, mujer que en algunos casos son el sostén de su familia, mejores condiciones laborales, ya que, las autoridades correspondientes desconocen el trabajo que se realiza dentro del aula.

Al mejorar las condiciones laborales, se debe aumentar la calidad de la atención a las niñas y los niños, no solo en las instituciones para las que laboré, sino para la mayoría de las estancias en la CDMX. Así como, las personas que estén al frente de estas estancias deben tener el conocimiento sobre el desarrollo integral de las y los niños e impulsar y provocar una constante capacitación y profesionalización del personal docente y todo el equipo de trabajo de cada estancia.

Mi punto de vista en las instituciones educativas, en ocasiones se tiene el trabajo del docente tan rutinario que olvidamos la innovación, dejamos de lado el derecho al que tienen las y los niños encaminado al aprendizaje, se deberá proporcionar la facilidad para que se actualice y se tenga un salario, vacaciones dignos para que el docente se sienta feliz al ingresar a su área laboral.

Durante el tiempo de la elaboración de este documento, al hacer recopilación y leer el marco teórico, me di cuenta de que, el tema de *lenguaje no verbal* es en el cual tengo compatibilidad, Teresa Baro explica que, se debe tener una buena observación ya sea de padres y madres, sino de los cuidadores, ya que, esto permite respetar y desarrollar la personalidad e inteligencia de las y los niños; no solo la comunicación puede ser oral, estando en total acuerdo con esto.

Durante mis años como docente esta ha sido una herramienta de fortaleza, así he logrado hacer las observaciones para un diagnóstico asertivo, y que, durante el

desarrollo de las actividades, una mirada o una pequeña mueca me han dado indicios sobre si es positiva o no la actividad que se está realizando.

No se si las docentes se basen en esto, sin embargo, al redactar mis evaluaciones, hago hincapié en: sonrisas, miradas, gestos, que para mi son tan importantes como lo que expresa verbalmente o lo desarrolla en una hoja.

También he observado que, mediante esta herramienta, las y los niños han logrado sentirse seguros en su personalidad y así comenzar con nuevos aprendizajes.

Mediante este escrito, donde menciono algunos casos especiales de mi experiencia laboral, me gustaría invitar a reflexionar a las compañeras y compañeros docentes sobre el tema del lenguaje no verbal, en mi punto personal lo he realizado con niñas y niños de edad de 7 meses hasta 6 años.

Invitando así, a quienes tengan a su cargo grupos de niñas y niños de mayor edad lo integren en su práctica docente, para descubrir un nuevo universo, donde los sentimientos, una mirada, una sonrisa o un silencio, son la base para lograr un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Brooker, L. y Woodhead, M. (edit.). (2013). El derecho al juego. *La primera infancia en perspectiva 9*. Reino Unido. The Open University. Fundación Bernard Van Leer. Recuperado de <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/El-derecho-al-juegob617.pdf>
- Doherty, G. (s/f). *El lenguaje no verbal de los niños*. Espaciologopédico. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/tienda/prod/8651/el-lenguaje-no-verbal-de-los-ninos.html>
- Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). (27 de abril de 2012). Infancia en México, campo fértil para la historia. *Boletines*. Recuperado de <https://www.inah.gob.mx/boletines/828-infancia-en-mexico-campo-fertil-para-la-historia>
- Meneses, M. y Monge, M.A. (septiembre de 2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*. 25(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- México. Congreso de la Unión. (11 de enero de 2021). *Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-01/Ley_GDNNA.pdf
- Netflix 2020TV-14(2020) Bebés. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.netflix.com/watch/80117833?trackId=14170286&tctx=7%2C0%2C2ca019ed-4c90-4c0a-8261-1cdfdc5ebeea-2726743%2C23401688-7fdd-4f9e-bbd7-4a9db8389c24_146317487X3XX1610850720049%2C23401688-7fdd-4f9e-bbd7-4a9db8389c24_ROOT%2C
- Oates, J. (edit). (2007). Relaciones de apego. La calidad del cuidado en los primeros años. *La primera infancia en perspectiva 1*. Reino Unido. The Open University. Fundación Bernard Van Leer. Recuperado de [https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/Relaciones de apego La calidad del cuidado en los primeros anos4133.pdf](https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/Relaciones%20de%20apego%20La%20calidad%20del%20cuidado%20en%20los%20primeros%20anos4133.pdf)
- Teresa Baró. (24 de diciembre de 2018) Entrevista a Teresa Baró: Inteligencia no verbal. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W56-Fg4wZh4>

Universidad México Americana del Norte, A.C. (UMAN). (s/f). Licenciatura de en Educación Inicial. Recuperado de <http://uman.edu.mx/umanweb/Carreras/LEI.htm>

UNICEF. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF (2017) Desarrollo de la primera infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>

UNICEF y DIF Nacional. (2014). Observaciones generales del comité de los derechos del niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDeINino-WEB.pdf>

Universidad México Americana del Norte. (UMAN). (s/f). Licenciatura en Educación Inicial. Recuperado de <http://uman.edu.mx/umanweb/index.html>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) (s/f). LIE. Educación Inicial. Recuperado de <http://www.upes.edu.mx/portal/index.php/lie-inicial>

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. (UPENECH). (s/f). LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA. Recuperado de <https://www.upnech.edu.mx/licenciaturas/lie/>

Durand, M. F., Martínez, M. S., Gago-Galvagno, L. G. y Elgier, A. M. (2020). El desarrollo temprano de la comunicación verbal y preverbal: Estudiando la importancia del juego. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1). Recuperado de <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/1684>