

## **I. educación en la primera infancia**

# **APORTES PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**



# **Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas**

## **PRIMERA INFANCIA:**

### **La Etapa Educativa de Mayor Relevancia**



**Susana Mara  
Compiladora**

**2009**

© UNESCO

Sector Educación  
Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el  
Caribe – UNESCO cluster Mercosur  
Dr. Luis Piera 1992, 2º piso  
Edificio MERCOSUR  
11200 Montevideo, Uruguay  
Tel. (5982) 413 2075  
Fax (5982) 413 2094  
educacion@unesco.org.uy  
www.unesco.org.uy/educacion

© Ministerio de Educación y Cultura

Dirección de Educación  
Reconquista 535, 6º piso  
11700 Montevideo, Uruguay  
Tel. (5982) 915 86 03  
Fax (5982) 916 5475  
educacion@mec.gub.uy  
www.mec.gub.uy/educacion

*Esta publicación ha sido realizada por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura con la colaboración de UNESCO y financiado con fondos de fideicomiso del Gobierno de Japón.*

**Equipo de trabajo:**

*Director del Proyecto MEC:*

**Mtro. Luis Garibaldi**

*Profesional del Sector Educación de UNESCO:*

**Dra. María Paz Echeverriarza**

*Consultora del Sector Educación de UNESCO:*

**Mag. Sonia Scaffo**

*Coordinadora del Área de Educación en la Primera Infancia del MEC:*

**Mtra. Esp. Pilar Petingi.**

*Consultora para Educación en la Primera Infancia:*

**Mag. Susana Mara**

*Secretaría Administrativa del Proyecto:*

**Prof. Natalia Silva**

Los autores se hacen responsables por la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO, y no comprometen a la Organización, así como tampoco las del Ministerio de Educación y Cultura.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos, no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

Esta publicación se encuentra disponible en <http://educacion.mec.gub.uy> y puede ser reproducida haciendo referencia explícita a la fuente.

Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales *los niños y los adolescentes*, sin que ello implique discriminación de género.

**ISBN: 978-9974-36-143-0**

375.001 Uruguay. Dirección de Educación

URUa Aportes para la elaboración de propuestas educativas. -- Montevideo:

MEC-Dirección de Educación/UNESCO, 2009.

4v. -- ISBN: 978-9974-36-142-3

Contenido: v. 1 Primera infancia / Mara, Susana, comp.; v. 2 Educación media básica / Ubal, Marcelo, comp.; v. 3 Educación no formal / Morales, Marcelo, comp.; v. 4 Educación terciaria / Domínguez, Ernesto, comp.

1. EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA 2. URUGUAY 3. ELABORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS 4. ENSEÑANZA SECUNDARIA-1ER CICLO 5. ENSEÑANZA SUPERIOR 6. EDUCACION PREESCOLAR 7. ENSEÑANZA TÉCNICA 8. EDUCACIÓN NO FORMAL.

- I. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- II. Mara, Susana, comp.
- III. Ubal, Marcelo, comp.
- IV. Morales, Marcelo, comp.
- V. Domínguez, Ernesto, comp.



**Ing. María Simon**  
Ministra de Educación y Cultura

**Dr. Jorge Grandi**  
Director Oficina Regional de Ciencia para  
América Latina y el Caribe

**Dr. Felipe Michelini**  
Subsecretario de Educación y Cultura

**Dra. María Paz Echeverriarza**  
Profesional Sector Educación

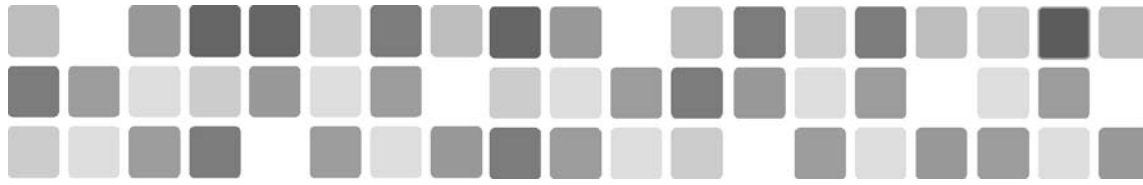
**A/T Eduardo Martínez**  
Director General de Secretaría  
del Ministerio de Educación y Cultura

**Mag. Sonia Scaffo**  
Consultora Sector Educación

**Mtro. Luis Garibaldi**  
Director de Educación del Ministerio de  
Educación y Cultura

**Dr. Jorge Balán**  
Consultor Sector Educación





## Índice

1.	<b>Presentación a cargo del MEC</b> .....	9
	Luis Garibaldi / Director de Educación – Ministerio de Educación y Cultura	
2.	<b>Presentación a cargo de la UNESCO</b> .....	15
	Jorge Grandi / Director UNESCO-Montevideo	
3.	<b>Introducción</b> .....	19
	Susana Mara	
4.	<b>La educación inicial en el Uruguay: un aporte desde la experiencia internacional reciente en políticas sociales y en la atención y educación de la primera infancia.</b> .....	23
	Jorge Balán	
5.	<b>Área de la Educación de la Primera Infancia. Antecedentes y perspectivas.</b> .....	51
	Pilar Petingi,	
6.	<b>Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé.</b> .....	87
	Víctor Guerra	
7.	<b>Dificultades en el apego temprano: teoría, evaluación e intervención.</b> .....	127
	Marianela Hoffmann Soto, Fernanda Flores Ocarranza, Felipe Lecannelier.	
8.	<b>El valor de la vida cotidiana en la construcción de la subjetividad.</b> .....	133
	Alicia W. de Perkal.	
9.	<b>La institución educativa para la Primera Infancia.</b> .....	143
	Susana Mara	

10.	<b>La imitación en la regulación de los afectos. De las neuronas en espejo a la intersubjetividad.</b> .....	159
	Victor Guerra	
11.	<b>Intervención temprana en salud mental infantil.</b> .....	173
	Felipe Lecannelier	
12.	<b>El educador de la Primera Infancia.</b>	
	<b>¿Por qué la necesidad de una formación Específica?</b> .....	185
	Susana Mara	





## ***Presentación a cargo del MEC***

Luis Garibaldi<sup>1</sup>

**E**l Proyecto Formación de Equipos técnicos para la elaboración de políticas educativas fue elaborado por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en colaboración con la Oficina regional de la UNESCO en Montevideo y fue financiado con fondos del fideicomiso japonés. Se desarrolló entre junio 2008 y junio 2009.

El Proyecto tuvo como objetivo contribuir a la formación de equipos técnicos que aporten a la implementación de las nuevas líneas de política educativa proyectadas en la Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en diciembre de 2008.

Se seleccionaron las áreas de educación en la primera infancia, educación no formal, educación terciaria y educación media básica. Las tres primeras responden a políticas que la Dirección de Educación viene desarrollando, áreas sobre las cuales tiene responsabilidad legal y que han sido privilegiadas desde el año 2005. La educación media básica fue seleccionada por ser una de las áreas en donde se prevén modificaciones importantes en la nueva Ley de Educación. En esta temática se trabajó en forma estrecha con los Consejos de Educación directamente vinculados, el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU).

En el período 2005 – 2009, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura puso especial énfasis en la elaboración de políticas educativas en diferentes niveles con el objetivo de impulsar y coordinar a todos los actores del ámbito de la educación para lograr educación para todos durante toda la vida en todo el país, mediante la conformación de un verdadero Sistema Nacional de Educación.

Entre 2005 y 2007 se trabajó en la preparación, organización y publicación de los resultados del Debate Nacional sobre la Educación que convocó

<sup>1</sup> Maestro Luis Garibaldi Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura

a toda la ciudadanía, recogiendo opiniones y propuestas sobre diversos ejes temáticos. Los materiales recogidos durante el Debate que incluyó un Congreso Nacional, han sido publicados y utilizados en la formulación de políticas por los entes de enseñanza -ANEP y UdelaR- así como por el Ministerio de Educación y Cultura, especialmente en el momento de elaboración de la Ley General de Educación.

Uruguay, como los demás países de la región, enfrenta importantes desafíos en materia educativa. La educación de su población constituye una prioridad para el desarrollo de una sociedad más justa, democrática, integrada y basada en la innovación y el trabajo productivo. Por ello al elaborarse la nueva Ley de Educación, el MEC promovió el debate sobre los objetivos de la educación, antes que sobre su organización o institucionalidad. La prioridad otorgada por el gobierno a la educación quedó demostrada también en la creciente asignación presupuestal durante el período, hasta llegar en 2009 al 4.5% del Producto Bruto Interno.

Las políticas impulsadas por el MEC en materia educativa estuvieron orientadas a fortalecer los niveles y modalidades educativas que permitieran plasmar el concepto de educación durante toda la vida. La responsabilidad legal del control de las “guarderías” privadas, se transformó en la promoción de una educación de calidad para niños y niñas de 0 a 3 años y la orientación y acompañamiento de los Centros de Educación Infantil Privados que atienden niños de hasta 5 años de edad.

Con ese propósito se elaboró el Diseño Básico Curricular para niños de 0 a 36 meses, se realizó el Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil Privados y se creó un sistema de Supervisión de estos centros. En esa misma dirección, la Ley de Educación incluyó la Educación en la Primera Infancia como parte del Sistema Nacional de Educación y creó el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia con participación de todos los actores con el propósito de elaborar y articular políticas educativas para esta etapa de la vida.

En el año 2005 la Dirección de Educación del MEC creó el Área de Educación No Formal y convocó a los distintos organismos e instituciones vinculadas a la educación para articular y proponer acciones con fin educativo que se desarrollen fuera de los ámbitos formales. Se crearon grupos de trabajo, se realizaron varios eventos y se hicieron publicaciones.

Al mismo tiempo, la Dirección de Educación ejecutó dos programas dirigidos a jóvenes y adultos. Uno de ellos fue el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) a partir de la experiencia de los CECAP de Montevideo y Rivera. Este Programa se dirigió a los jóvenes de entre 15 y 20 años que no estudian, no trabajan, ni terminaron el Ciclo Básico. El otro fue el Programa Aprender Siempre (PAS) dirigido a personas jóvenes y adultas de más de 20 años de edad, con el propósito de ofrecerles educación para la vida.

Estas experiencias, así como la reflexión y la articulación con otras instituciones que trabajan en esta modalidad, fueron los antecedentes de la incorporación de la Educación No Formal y la creación del Consejo Nacional de Educación No Formal en la Ley 18.437.

Según la normativa vigente, el MEC tiene la responsabilidad de la autorización para funcionar y el reconocimiento de instituciones de educación terciaria universitaria y no universitaria y de sus carreras. También de su seguimiento y control. La preocupación central en este período fue transformar el control administrativo en supervisión y seguimiento con el fin de asegurar y mejorar la calidad de las instituciones. En este sentido, durante este período se estandarizaron los procedimientos de presentación de información, se realizaron varias evaluaciones externas a instituciones terciarias privadas y algunas de sus carreras, se ajustaron los criterios de actualización de información y se adoptaron medidas de revocación de instituciones y carreras en casos de incumplimiento o modificación sustancial del proyecto aprobado inicialmente.

Sin embargo, el objetivo principal del período, en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación terciaria, fue la creación de la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET). Se pretende que esta Agencia reúna las funciones de regulación de la educación terciaria privada, la acreditación de la educación universitaria en la que el país ha venido participando en la órbita regional (sistemas MEXA y ARCUSUR de MERCOSUR Educativo) y el reconocimiento y supervisión de otras propuestas de educación terciaria que provengan del ámbito privado o de instituciones públicas no dependientes de entes autónomos de enseñanza.

Luego de más de dos años y medio de labor con participación de las instituciones directamente involucradas (Universidad de la República y universidades privadas) el proyecto se encuentra a consideración del Parlamento.

Además de la educación en la primera infancia, la educación no formal y la educación terciaria, el Proyecto se propuso aportar a la elaboración de políticas educativas para la Educación Media Básica dado que la nueva Ley de Educación crea el Consejo de Educación Media Básica con el propósito de transformar la educación en este nivel educativo a partir de las experiencias existentes como la del Ciclo Básico de Secundaria, el Ciclo Básico Tecnológico, los 7º, 8º y 9º del ámbito rural y las Escuelas de alternancia de la UTU. La ley crea una comisión de trabajo para elaborar una propuesta de carácter integral con participación de los diversos actores. En el marco del Proyecto se realizaron varias actividades con participación de especialistas internacionales y profesionales uruguayos con el fin de contribuir a este objetivo. El acento se puso en los objetivos, las modalidades y los contenidos de la Educación Media Básica. Los aspectos institucionales no fueron abordados.

La inclusión de esta temática en el Proyecto confluó con las acciones que han promovido el CES y el CETP-UTU. Estos han desarrollado transformaciones con el propósito de avanzar en la universalización del acceso y el egreso de los adolescentes a la Educación Media Básica, mejorar la calidad y disminuir el rezago escolar en este nivel educativo. Para ello se han implementado varias acciones en este período entre las que se destacan las modificaciones curriculares, la creación de la “Formación Profesional Básica. Plan 2007” (FPB de UTU), la creación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU del CES) y el fortalecimiento de la gestión de los Centros Educativos incrementando los recursos humanos y materiales. Por esta razón en esta temática se trabajó en forma conjunta con los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional.

La serie que se publica en esta oportunidad recoge los aportes de los profesionales nacionales y extranjeros que participaron en los Talleres y Seminarios que se organizaron. Su contenido no solo refleja los aportes producidos en el período de aplicación del Proyecto, sino también las políticas desarrolladas desde el año 2005, en las cuatro áreas seleccionadas. A pesar de la cuidada selección y presentación, la publicación no puede dar cuenta totalmente de los debates y los intercambios de los participantes de los Seminarios y Talleres. Esa riqueza es uno de los resultados intangibles del Proyecto.

En el transcurso del Proyecto participaron más de quinientos profesionales y técnicos de los diferentes niveles y modalidades educativas. Responsables pedagógicos de Centros de Educación Infantil, directores, inspectores de liceo, coordinadores de programas y proyectos educativos, directores de unidades académicas y especialistas, además de otros docentes y educadores, fueron los beneficiarios directos del Proyecto. La serie que se publica ahora permite que los aportes lleguen a un público mayor. Una contribución más para las imprescindibles transformaciones educativas que requiere nuestro país. Estas deben estar sustentadas en trabajo, estudio, investigación, imaginación, capacidad de diálogo y voluntad política. Un poco de cada una de estos componentes está presente en estas publicaciones.

Cada publicación ha sido producto de la compilación y edición de los especialistas de cada una de las Áreas. Cada uno de ellos fue contratado en virtud de su trayectoria y preparación en la temática, luego de los respectivos llamados públicos. La Dirección de Educación del MEC y UNESCO seleccionaron como asesores a: Mag. Susana Mara para la Educación en la Primera Infancia, Mag. Ed. Soc. Marcelo Morales para Educación No Formal, Arq. Ernesto Domínguez para Educación Terciaria y Lic. Marcelo Ubal para Educación Media Básica. Además se seleccionó a la Prof. Natalia Silva quien apoyó administrativamente el Proyecto.

Estas cinco personas trabajaron con gran capacidad y responsabilidad, junto a los profesionales de la Dirección de Educación, especialmente en las

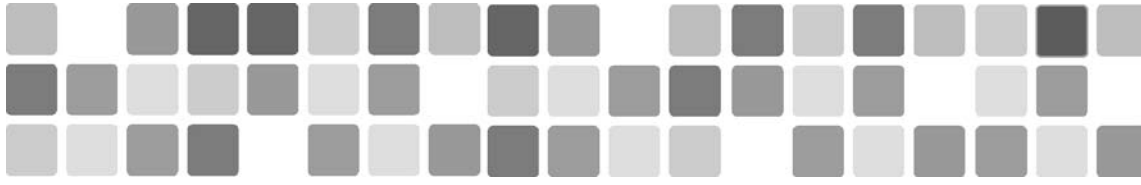
tres áreas ya existentes. Esto permitió que el trabajo repercutiera favorablemente en el mejoramiento de los equipos técnicos del Ministerio y contribuyó con las políticas que se vienen desarrollando.

Especial reconocimiento merece el apoyo recibido de parte de los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional los que a través de Mag. Margarita Romero y Mag. Rita Ferrari, respectivamente, tuvieron una participación insustituible para que el Proyecto cumpliera con los objetivos propuestos y contribuyera con las acciones que venían desarrollando estos Consejos.

También cabe agradecer a la Oficina de la UNESCO en Montevideo en las personas del Director de la Oficina Regional Dr. Jorge Grandi, a la Profesional del Sector Educación Dra. Ma. Paz Echeverriarza y a la Consultora Mag. Sonia Scaffo con quienes la Dirección de Educación trabajó, desde la elaboración hasta la ejecución del Proyecto, en forma armónica para cumplir con los objetivos, en los términos y plazos previstos.

Montevideo, agosto de 2009.





## ***Presentación a cargo de la UNESCO***

Jorge Grandi<sup>1</sup>

La educación siempre está presente en todas las convocatorias, análisis, iniciativas y proyectos que aspiran a promover cambios y enfrentar los desafíos de las sociedades en procura de una mejora, del fomento, del desarrollo de las personas y de las colectividades, de acuerdo a los problemas y necesidades de cada época.

Es unánime el reconocimiento de su papel cuando se aspira a transformaciones profundas en los valores, en los comportamientos, en el desarrollo integral de hombres y mujeres a lo largo de la vida. No hay esfuerzo colectivo en la construcción de sociedades más justas y democráticas, en los esfuerzos por eliminar la pobreza y promover una convivencia en paz y de respeto a la diversidad cultural, que no la tenga en el centro de los programas y en la lista de indicadores para identificar sus logros. Es, como lo expresara Jacques Delors “una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras”. (Delors, Jacques, 1996, p. 9).

En el año 1996, al finalizar su trabajo, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentó su Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En su segunda parte, dedicada a los Principios, el informe contiene un capítulo en el que se enuncian los cuatro pilares de la educación: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos*. Ellos constituyen los principales desafíos de la educación contemporánea, tan importantes como arduos.

En el comienzo de este nuevo siglo, UNESCO ha asumido e impulsado compromisos programáticos profundos, iluminados por un conjunto de principios fundamentales, vigentes desde el nacimiento de la Organización. Otros, más recientes, surgieron del reconocimiento de los graves problemas que

---

<sup>1</sup> Director UNESCO-Montevideo. Oficina Regional de Ciencia para América Latina  
Representación de UNESCO ante el MERCOSUR  
Representación de UNESCO en Argentina, Paraguay y Uruguay

obstaculizan y amenazan el desarrollo de las personas y de las sociedades, en forma desigual, a lo largo y ancho del mundo. Las naciones se han unido en torno a los Objetivos del Milenio, y señalado, en forma específica, el papel de la educación en relación con ellos.

Ello dio lugar al programa de Educación para Todos. Sus seis objetivos formulados para ser alcanzados en el 2015, han generado consecuencias en las políticas educativas de los países, de manera especial en sus decisiones para garantizar, no sólo el acceso a la educación para todos sino, fundamentalmente, en su responsabilidad para promover que ésta sea de calidad. De ello derivan, entre otros, los esfuerzos por tomar en cuenta la extensión de la educación y delimitar tramos extendidos que resulten obligatorios en la escolarización, el reconocimiento de otros espacios y ámbitos educativos, así como la idea misma de lo que la alfabetización supone, para los hombres y mujeres de este tiempo.

Desde el momento en que fueron concebidos y cuando los países comprometieron sus esfuerzos para lograrlos, fue posible visualizar que los objetivos de la Educación Para Todos seguirían vigentes por muchos años. Tal vez no fue posible anticipar entonces cómo la dinámica de los cambios, el agravamiento de situaciones que amenazan su logro, serían factores emergentes en el seguimiento del progreso hacia las metas comprometidas. En los ocho años transcurridos es posible evidenciar avances notorios, pero subsiste un considerable trecho para alcanzarlos plenamente y el tiempo del avance es demasiado lento como para asegurar que alcanzaremos las metas propuestas para el 2015 (Informe de seguimiento 2009).

Como consecuencia, los países han tomado iniciativas nacionales, regionales y globales, que suponen replanteos en la formulación de sus políticas educativas, en las acciones definidas, en las rendiciones de cuenta, en la búsqueda de coherencia acerca de lo que se entiende y de lo que se hace en procura de alcanzar los objetivos de educación de calidad para todos como asunto derechos humanos. Tan importante como comprender y adoptar los principios, es trascender el nivel de enunciados e incorporarlos sistemáticamente en la definición de políticas y asegurar los mecanismos para dar cuenta de sus avances. Los principios y los focos estratégicos son elementos que obligan a ir más allá de visiones meramente instrumentales y deterministas, introduciendo otros enfoques educativos y dando paso a nuevas perspectivas.

En América Latina, en particular, se ha señalado un conjunto de factores que dan un signo especial al programa de alcanzar educación para todos: nuevos modelos de desarrollo, profundas desigualdades sociales, procesos de exclusión y deterioro social y por ende en la convivencia, crisis de los vínculos sociales y de los valores. En el año 2001, los Gobiernos de la región se propusieron organizar, en forma conjunta, un proyecto que les permitiera al-



canzar las metas de educación para todos (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe , PREALC).

En ese contexto, luego de un extenso período de análisis que comenzara en el 2005, entre el Gobierno Nacional, a través de su Ministerio de Educación y Cultura, y la cooperación internacional (UNESCO y el Gobierno de Japón) surgió el Proyecto “Formación de equipos técnicos para la elaboración de propuestas de política educativa”. Constituye una de las iniciativas para políticas directamente relacionadas con el programa EPT y el PREALC, referida a cuatro áreas temáticas: Educación de la Primera Infancia, Educación No Formal, Educación Media y Educación Terciaria.

La UNESCO y el Gobierno de Japón, han apoyado el foco en la formación de equipos, que el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay formulara. Una mirada retrospectiva a las actividades implementadas durante

un año, permite afirmar que se ha hecho una contribución en la línea de desenvolver capacidades para el desarrollo.

La serie de documentos temáticos que se ha preparado, fue pensada con el interés de estar a mano para ser consultada, en la mesa de trabajo de quienes son parte de la construcción de las políticas educativas del país de los próximos años. Ofrece insumos para conocer el estado del arte en materia de contenidos, investigaciones y experiencias realizadas en Uruguay y en la región, fundamentalmente; y para recoger focos de análisis y debate que presentan distintos modos de representarse los problemas educativos en esas áreas y de visualizar posibles líneas de acción. Se ha hecho una apuesta fuerte a estos contenidos para que su lectura anime a pensar los cambios que la educación necesita, con una reflexión informada.

Los cuatro documentos de trabajo que componen la serie, ponen luz en los desafíos, problemas, conceptos y propuestas. En buena medida son

#### **OBJETIVOS DEL PROGRAMA “EDUCACIÓN PARA TODOS”.**

- 1).- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- 2).- Velar porque, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- 3).- Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo y programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
- 4).- Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- 5).- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
- 6).- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

un reflejo de la situación del país, sus preocupaciones y tareas pendientes en relación con la educación de la Primera Infancia, la Educación No Formal, la Educación Media Básica y la Educación Terciaria. Para entenderlos es preciso ubicarse en las urgencias actuales y visualizar los esfuerzos del país, a través de las instituciones con directa responsabilidad en la educación, pero también de todas las organizaciones públicas y privadas y de la cooperación internacional para aportar, con mayor grado de sinergia, a la elaboración de políticas que aseguren una educación de calidad para todos, como un derecho. Los puntos que se desarrollan en sus capítulos representan tanto el estado actual, como el camino recorrido en años anteriores. Es una clave de lectura para ponderar de mejor manera el valor de cada avance y el peso de cada obstáculo en la formulación de próximas metas para el mediano plazo.



## Introducción

Susana Mara<sup>1</sup>

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, el 20 de noviembre de 1989, hace referencia a los niños como *sujetos de derechos*, con todas las connotaciones que esta afirmación implica. Hoy agregaríamos a esta declaración *sujetos de derecho desde el mismo momento de su nacimiento*, por lo tanto el derecho a la educación queda implícito en este enunciado.

A diferencia de la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención, obliga jurídicamente a los Estados firmantes, a concretar en acciones sus declaraciones. Uruguay fue uno de los países participantes de la Convención Internacional.

En el año 1990, en el desarrollo de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia se destacan entre sus metas “*la ampliación de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas intervenciones apropiadas y de bajo costo con base en la familia y la comunidad*”.<sup>2</sup>

En ese mismo año, en la declaración Mundial de Educación para Todos (EPT) Jomtien 1990, se define que “*el aprendizaje comienza con el nacimiento*” (Op. cit. p.Ág. 9).

Diez años más tarde, en el Foro Consultivo Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000, se aprobó un Marco de Acción en el que se encuentra entre sus objetivos el de “*extender y mejorar la protección y educación integrales de la Primera Infancia especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos*” (Op. Cit. p.Ág. 9).

Durante la quinta reunión de Ministros de Educación de la Organización de Estados Americanos, llevada a cabo en Cartagena de Indias en noviembre de 2007, se asumió un compromiso hemisférico por la Educación de

<sup>1</sup> Magister Susana Mara: Consultora para Educación en la Primera Infancia  
Directora de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay

<sup>2</sup> Annan, Kafi. Nosotros los Niños y las Niñas. Cumplir las promesas de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia UNICEF 2001. En: Indicadores de la Educación de la Primera Infancia en América Latina. Propuesta y experiencias piloto. UNESCO Santiago Set 2008

la Primera Infancia. En esta instancia se reconoció a la Primera Infancia como “una fase decisiva en el ciclo de la vida del ser humano”.<sup>3</sup>

Se acordó también “que la educación de la Primera Infancia es fundamental en el proceso de desarrollo integral del niño o la niña” desde el nacimiento. Se afirmó que la misma debe incluir los esfuerzos conjuntos de la familia, escuela y comunidad para el desarrollo de políticas públicas efectivas. Las condiciones de vida del niño y su familia condicionan especialmente su desarrollo. Es por eso pertinente prestar especial atención a aquellas situaciones de vulnerabilidad social que generen un impacto inadecuado en el mismo. Se reafirmó que su atención integral, a través del diseño, seguimiento y evaluación de políticas “permitirán enfrentar los retos sobre la pobreza, la inequidad y la exclusión social” (Op. cit). Los representantes de los distintos gobiernos de los Estados Miembros se comprometieron, a su vez, a impulsar la formación profesional de calidad y el desarrollo continuo de los agentes educativos, docentes y técnicos de la Educación de la Primera Infancia .

Uruguay formó parte de los países que firmaron estos documentos, por ende, no solo está obligado administrativamente a cumplir con las metas trazadas en las políticas y los programas de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) para el logro de los Objetivos del Milenio propuestos para el año 2015, sino que adhiere fundamentalmente a un compromiso ético: el cuidado y educación para todos los niños pequeños, con criterios de equidad, calidad y justicia. Para el logro de estas metas es necesario tener en cuenta que las políticas educativas deben estar íntimamente articuladas con las políticas de desarrollo de un país. Durante el año 2008 en Uruguay se llevó a cabo la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA), la que contó para su creación con un debate donde participaron todas las instituciones estatales vinculadas a la infancia, la comunidad académica y la sociedad civil. En el documento elaborado por ENIA<sup>4</sup> en el 2008, se analiza la situación de la infancia y adolescencia en el Uruguay y se explicitan las estrategias y acuerdos a nivel de políticas infantiles en el país 2010-2030.

El respeto y la atención a la Primera Infancia son elementos claves para la concreción del desarrollo sustentable de un Estado. Naciones Unidas declaró el período 2005 -2014 como el “Decenio de la educación para el desarrollo sostenible” (DEDS) y nombró a la UNESCO como organismo encargado de promover sus metas .

El Proyecto “Formación de Equipos Técnicos para la Elaboración de Políticas Educativas”, llevado adelante en forma cooperativa por el gobierno uruguayo, a través del Ministerio de Educación y Cultura, y la Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo, forma parte de la cooperación financiera y técnica de la Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con fondos de Fideicomiso Japonés (JFIT).

El objetivo central del presente Proyecto está dirigido a la consolidación y articulación del Sistema Educativo Nacional del Estado y específicamente

3 OEA/Ser./KV CIDI/RME/doc.10/07 Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia

4 MIDES “Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) 2010-2030. Bases para su implementación” Montevideo 2008

al mejoramiento de las capacidades técnicas locales en el área de *Educación en la Primera Infancia*.

Ha llevado mucho tiempo reconocer la trascendencia de este período no solo como una etapa educativa, *sino como la más trascendente en toda la vida del ser humano* ..El antiguo dilema de si a este período se lo tiene que revestir con un criterio educativo o si por el contrario, se trata de una etapa donde la “asistencia” al niño pequeño sea lo que predomine ya está superado. Se trata, más que ninguna otra etapa, de un período donde la acción, el cuidado, la atención y la educación, forman parte de la sobrevivencia del niño pequeño. La dicotomía ya no es tal y al decir de Ingrid Pramling, Presidenta Mundial de OMEP<sup>5</sup>, el cuidado y la educación de los niños forman las dos caras de una misma moneda. No existe el cuidado sin la educación y no existe educación sin atención y cuidado.

La época de la post- modernidad, época donde nos ha tocado vivir, se caracteriza por cambios sociales que se producen a un ritmo tan vertiginoso y son de tal profundidad, que no permiten que la educación anteceda las transformaciones abruptas sufridas por las sociedades modernas. Por el contrario, a la educación siempre le toca caminar detrás y, muchas veces, las respuestas a los problemas no son fáciles de comprender. Es necesario visualizar modelos de desarrollo sustentable y hacer coincidir las declaraciones y los discursos con políticas que favorezcan la posibilidad de un mundo sostenible, que la equidad y la justicia formen parte de los derechos de los niños, desde el mismo momento de su nacimiento.

Parfraseando a Castañeda<sup>6</sup>, “*podría decirse que las políticas educativas, por innovadoras y atractivas que sean, son atrapadas en la escuela por sus prácticas tradicionales, que están arraigadas en la vida cotidiana de la escuela y sus culturas escolares*”. En el caso de la Primera infancia, se torna más compleja aún la situación, dado que existe una peligrosa tendencia de trasladar prácticas educativas institucionales de enseñanza-aprendizaje tradicional a la institución de Primera Infancia. De aquí la necesidad de que los equipos técnicos tengan una formación de altísima calidad y una conceptualización muy clara sobre la importancia que reviste la educación en el tramo etario correspondiente a la Primera Infancia.

En este contexto, uno de los desafíos de la educación para la Primera Infancia en el S. XXI se refiere al hecho de que todas las instituciones educativas puedan alcanzar niveles de calidad que aseguren la atención y educación de los niños, para el logro de un desarrollo integral, potenciando al máximo todas sus capacidades. El Proyecto “Formación de Equipos Técnicos para la Elaboración de Políticas Educativas” pretende formar parte de este desafío.

5 Ingrid Pramling, Presidenta Mundial de OMEP. Conferencia: La Educación para un Desarrollo Sustentable. OMEP URUGUAY. Montevideo 2009

6 Castañeda, E. 2002. Equidad social y educación en los años '90. Buenos Aires, IIPE - UNESCO. Colombia.

Esta publicación se ubica en el marco de este Proyecto. La misma está dirigida a todos aquellos agentes educativos que se encargan de la atención, educación y cuidado de los niños.

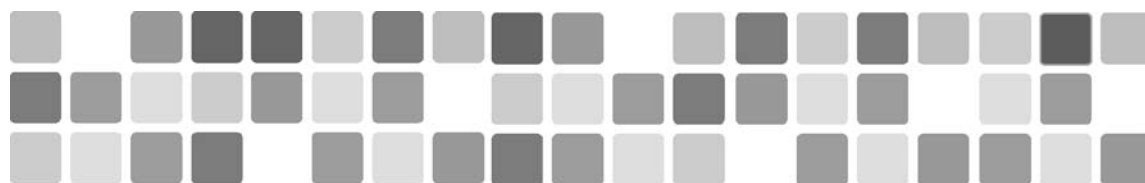
Si bien como su título lo indica, este trabajo pretende reflexionar sobre la primer *etapa educativa*, la selección de trabajos tuvo en cuenta los aportes de profesionales provenientes de diversas áreas vinculadas a la atención de la Primera Infancia, con el fin de brindar a este documento una perspectiva transdisciplinaria que aporte elementos conceptuales desde las diferentes disciplinas a la función educativa del Nivel. Todos los artículos que aparecen en este documento están apoyados sobre un sólido marco teórico que fundamenta consideraciones sobre los aportes empíricos de la experiencia profesional de sus autores y, en mayor o menor medida, los mismos están enfocados a contribuir a la formación de equipos técnicos que tendrán como función la elaboración de políticas educativas. No obstante, de acuerdo con la planificación del trabajo, cada uno de los artículos integra una de estas tres categorías:

La primera de ellas está relacionada con la visualización, implementación y análisis de políticas sociales, fundamentalmente aquellas vinculadas con AEPI, considerando las *transformaciones en el ciclo vital, la estructura etaria de la población y las transferencias intergeneracionales dentro de la familia*, en el contexto actual.

Un segundo tipo de documentos aborda aspectos teóricos acerca del *desarrollo socio-afectivo del niño, donde concepciones sobre apego, indicadores de intersubjetividad, neuronas en espejo, imitación del bebé en los primeros años de vida, intervenciones tempranas en salud mental y Teoría de la Mente* entre otros, introducen al lector en la comprensión de la importancia de la etapa en el desarrollo global del ser humano.

El tercer grupo de documentos se refiere fundamentalmente a la *práctica educativa*. Aquí encontramos 3 niveles de análisis: a) el nivel institucional macro donde se explicitan las *acciones propósitos y metas desarrolladas por el Área de Educación en la Primera Infancia*, perteneciente a la Dirección de Educación del MEC; b) prácticas de crianza vinculadas con la *vida cotidiana en las familias* y c) a nivel institucional micro, *características* que reúnen *las instituciones educativas* que atienden poblaciones pertenecientes a la Primera Infancia con *criterios de calidad*.

Finalmente, y a modo de reflexión, se plantea una interrogante acerca de la formación del educador del Nivel. Se fundamenta afirmativamente la necesidad de una formación específica para la Etapa.



***La educación inicial en el Uruguay:  
un aporte desde la experiencia internacional reciente  
en políticas sociales y en la atención y educación de  
la primera infancia***

Jorge Balán<sup>1</sup>

**I. Políticas sociales e inversión en primera infancia: las experiencias recientes en países de la OECD y en América Latina**

**V**ivimos en una era de crecientes desigualdades sociales en casi todos los países del mundo. Durante las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, caracterizadas por altas tasas de desarrollo económico, tanto en los países centrales como periféricos, la desigualdad de ingreso y bienestar no tendió a crecer y en muchos países de hecho disminuyó, en gran medida por la mejoría en los salarios reales de los trabajadores poco calificados, pero también mediante políticas de seguridad social vinculadas en buena medida al empleo formal. Desde finales de la década de 1970, sin embargo, casi todos los países ricos, miembros de la OECD, enfrentan crecientes desigualdades en la distribución de la riqueza y de los ingresos, visible tanto en la distribución entre beneficios y salarios como en el crecimiento relativo de los ingresos entre distintos grupos de trabajadores. Esta tendencia es sobre todo preocupante en lo que se refiere a la distribución del ingreso a lo largo del ciclo vital, ya que la pobreza afecta en particular a la niñez y a las familias con niños pequeños que, aún cuando representan una proporción decreciente de la población en todos los países de ingresos medios y altos, se han vuelto crecientemente vulnerables a las oscilaciones de la economía. Dicha tendencia, de alguna forma, es inesperada: todo hacía pensar hace algunas décadas que los problemas más serios de desigualdad se presentarían entre los grupos de mayor edad y fuera de la fuerza de trabajo o en las familias numerosas. Los grupos de edad avanzada han sido doblemente favorecidos, por un lado en función de las políticas de seguridad social que protegen a los trabajadores de las oscilaciones en el mercado y frente al retiro, por el otro, gracias a los ahorros acumulados durante el crecimiento económico ocurrido en el mundo durante los años de su madurez. A pesar de su relativa escasez demográfica y de los avances en el conocimiento y protección de su salud, la niñez ha quedado relativamente rezagada en los

<sup>1</sup> Dr. Jorge Balán, Consultor UNESCO

beneficios que recibe del esfuerzo colectivo –sobre todo cuando sus familias carecen de los medios para sufragar los crecientes costos de la salud y la educación sin ser suficientemente compensadas por las políticas sociales en retracción de las últimas décadas. Esto es particularmente preocupante dada la mayor vulnerabilidad de la infancia y las consecuencias severas de la pobreza y la privación de las necesidades a lo largo de toda la vida. Dichas consecuencias, bien conocidas hace tiempo, posiblemente se han agravado en las economías basadas en el conocimiento ya que ellas elevan la apuesta temprana al desarrollo cognitivo y social para el acceso a las oportunidades durante el resto de la vida.

La nueva revolución demográfica mundial –el cambio en el ciclo vital y el creciente envejecimiento de la población que resultan de la combinación de una reducción en las tasas de natalidad con un incremento de la esperanza promedio de vida— iniciada hace unas pocas décadas en los países desarrollados, se va extendiendo a un número cada vez mayor de países y a una proporción creciente de la población mundial, inclusive en América Latina, aunque con ritmos y características propias en cada caso. Estas son transformaciones demográficas fundamentales y duraderas –de más largo plazo que aquellas que afectaron a ciertos grupos de edad en un momento particular, como el llamado “baby boom”-- con un curso futuro relativamente predecible debido al llamado “momento” o inercia demográfica: aún si la fecundidad de las mujeres jóvenes tendiera a crecer, su impacto sería menor debido a su reducido número y al peso demográfico de la población adulta cuya esperanza de vida ha crecido notoriamente.

El envejecimiento de la población ha creado una situación aparentemente contradictoria en el gasto social dedicado a los niños y a las familias jóvenes. Por un lado, el cambio en la estructura por edades significa, al menos por algún tiempo, una oportunidad para los países en desarrollo de mejorar sus tasas de crecimiento y la inversión social en educación. El llamado “dividendo demográfico”, resultante del crecimiento relativo de la población activa y de la disminución de la población menor de los 15 años de edad durante las últimas tres décadas, es una oportunidad que se presenta durante un período, posterior al crecimiento acelerado que trajo la rápida disminución en la mortalidad y anterior a que la baja severa en la fecundidad resulte en un crecimiento por debajo de la reproducción y un abultamiento de la población por encima de los 60 años de edad (Bloom et al, 2002). La inversión social, en particular en la primera infancia, resulta crítica debido a los cambios en las estructuras familiares –en particular, la creciente proporción de niños en contextos vulnerables—y a la creciente proporción de niños de familias pobres. Por otro lado, la expansión del “estado de bienestar” en las décadas anteriores creó un conjunto de beneficios que ampara a la población de mayor edad, beneficios vinculados con el empleo, como pensiones y jubilaciones y acceso a la atención de los servicios de salud, con una carga creciente sobre el gasto social, mientras que la retracción de dichas políticas de bienestar en años



recientes ha puesto en peligro a los programas fundados en el gasto público en la primera infancia, sobre todo en los grupos vulnerables.

Antes de entrar en el campo específico de las políticas sociales, resulta necesario resumir, aunque sea de forma simplificada, cuáles son los cambios en la producción y el consumo a lo largo del ciclo vital, por un lado, y en la estructura de edades de la población, por el otro, que conforman el contexto socio-demográfico para aquellas políticas. La reducción de la fecundidad y el incremento en la esperanza de vida han transformado el ciclo vital típico de las sociedades industriales, como las de Europa occidental y la de América del Norte, desde mediados del siglo pasado. El ciclo vital típico anterior a la Segunda Guerra Mundial tenía una fuerte diferenciación por género, ya que las mujeres permanecían mayoritariamente fuera del mercado de trabajo, salvo antes del matrimonio o en los grupos de mayor educación, con excepción de momentos históricos particulares. Entre los hombres, la transición a la edad adulta se hacía tempranamente, ya que en promedio los jóvenes dejaban la escuela alrededor de los 15 años de edad y, luego de un período de prueba, conseguían normalmente empleos estables, de los cuales se jubilaban también de forma temprana —a los 60 años de edad—gozando de un período de ocio relativamente corto dada la esperanza de vida de ese entonces. Entre las mujeres, la participación en el mercado de trabajo era rápidamente interrumpida para realizar una transición a la vida doméstica del cuidado del hogar y los niños. Los nacimientos, aunque ya en franca disminución, tenían lugar tempranamente en la vida de las mujeres, quienes luego volvían, dependiendo de sus habilidades y necesidades, al empleo remunerado de forma parcial.

“Hoy —al decir de Esping-Anderson— la transición a la edad adulta es lenta y tardía. Una educación más larga retrasa su llegada y, a menudo, formidables obstáculos en los mercados de trabajo y de la vivienda ayudan a prolongarla. Esta transición resulta incluso más irregular en tanto que los jóvenes (especialmente las mujeres) necesitan articular muchas prioridades a la vez, antes de empezar a formar una familia. Los primeros nacimientos se producen ahora cuando las mujeres tienen como media, 28 ó 29 años. En el Sur de Europa, los adultos jóvenes permanecen en el hogar paterno hasta la edad de 25-30 años porque la independencia es cada vez más difícil. La inestabilidad marital y laboral se combina para dar lugar a biografías mucho menos lineales y a menudo complejas reconfiguraciones de los hogares. La familia convencional de sustentador masculino está convirtiéndose en algo atípico, ha sido suplantada por una pluralidad de nuevas formas de hogar, sean éstos unipersonales, monoparentales o de doble sustentador. Las parejas son más inestables e informales. Cada vez en más países, el niño medio no pasa toda su niñez con ambos padres. Todo ello supone nuevas debilidades, pero también nuevas fortalezas. Los padres solteros se enfrentan a un alto riesgo de pobreza, y la familia de un solo sustentador corre cada vez un mayor riesgo de caer en la pobreza —especialmente si la encabeza un trabajador no cualificado—. La selección marital implica que los hogares

puedan estar polarizándose. Se aprecia, de un lado, un considerable porcentaje de hogares «pobres en trabajo», a menudo a gran distancia de cualquier relación laboral sólida y, por otro, un creciente número de hogares «ricos en trabajo». La brecha de bienestar entre los dos se ensancha probablemente debido a que las mujeres menos educadas son las que menos trabajan. Si lo hacen, la distancia entre dos salarios bajos y dos salarios altos es importante. Sin embargo, está bastante claro —y conviene señalarlo— que las desigualdades de ingreso entre los hogares generalmente disminuyen más cuando las mujeres trabajan.” (Esping-Andersen, 2004, p. 47).

Junto a estos cambios en el ciclo vital, se producen otros igualmente importantes en el patrón de ingreso y consumo a lo largo del ciclo vital y en el sistema de transferencia intergeneracionales que sostienen a los individuos antes y después de su participación activa en el mercado de trabajo. En primer lugar, cabe anotar la disminución proporcional del período productivo de las personas a lo largo de sus vidas, tanto por el incremento en los años dedicados al estudio y la consecuente postergación de la entrada en la vida económicamente activa como por la alta esperanza de vida posterior a la salida permanente del mercado de trabajo. Solo durante aproximadamente la mitad de la vida las personas producen más de lo que consumen, mientras que el pico de ingresos se ha movido continuamente, con un promedio actual cercano a los 50 años de edad en los países ricos (Lee et al, 2006). En segundo lugar, las curvas de consumo a lo largo de la vida han tendido a crecer con la edad, en particular en los países en que las estructuras familiares intergeneracionales se han vuelto poco comunes y los costos de la atención médica son particularmente altos, como en los Estados Unidos (Mason et al, 2005). En vez de recaer en los sistemas tradicionales de transferencias intergeneracionales —de carácter privado, asociadas a la residencia en común de dos o más generaciones— el consumo alto y prolongado en la edad adulta se sostiene en mayor medida mediante transferencias públicas, en particular los sistemas de jubilación y pensión y la cobertura universal de servicios de salud. Esto, sin embargo, está sujeto a grandes variaciones según la estructura familiar típica. En Estados Unidos, por ejemplo, casi han desaparecido los hogares con más de dos generaciones presentes, por lo cual el porcentaje de personas mayores de 65 años que viven solas o institucionalizadas no deja de crecer. A ello se agrega un altísimo costo de los servicios de salud para los ancianos, cubiertos en gran medida por transferencias públicas. En muchos países del Este asiático con altos niveles de ingreso, como Taiwan, aquellos hogares con tres o más generaciones siguen siendo la norma, con lo cual el sostén de los ancianos queda asegurado por transferencias privadas (Mason et al, 2005).

Las transferencias intergeneracionales necesarias para sostener el consumo en las etapas improductivas de la vida —ahora prolongadas en ambos extremos, el de la infancia y juventud como el de la vejez— se realizan por dos vías principales. Una de ellas, dentro del contexto familiar, implica el tiempo y trabajo familiar dedicado a los niños y ancianos, tradicionalmente

dedicado por las mujeres, pero cada vez con menores diferencias de género. El balance entre estas actividades y las que demanda la participación en el mercado de trabajo es frágil ya que a menudo implica una carga de trabajo particularmente alta, en especial para las mujeres. También involucra, como es lógico, transferencias monetarias importantes y crecientes en la medida en que muchos bienes y servicios son comprados en el mercado, tanto para el cuidado como para la manutención. De hecho, la compra de servicios para niños y ancianos genera un importante empleo en las economías desarrolladas. La otra vía de transferencias intergeneracionales es pública y se produce por el gasto social en salud, educación y seguridad social, entre otros. El peso de las transferencias públicas, potenciado por una pirámide de edades envejecida con proporciones crecientes de personas de 65 y más años de edad, es un tema fundamental de preocupación de las políticas sociales y de desarrollo de los países desarrollados, a menudo contrapuesto con la urgencia de incrementar el gasto social en la protección y cuidado de la primera infancia. Ello ha llevado a muchos autores a ver esta tensión como una lucha entre generaciones, ya que los adultos mayores suelen tener mayor voz y peso político que los jóvenes y sin duda que los niños, que dependen de otros para reclamar sus derechos.

Sin embargo, es en este contexto que durante las últimas dos décadas se ha producido un avance, quizás inesperado, de las políticas de inversión social en la infancia. Una investigación reciente sobre los cambios en la inversión social en 21 países desarrollados muestra que la inversión pública en la niñez, incluyendo aquella por la vía de la asistencia a las familias con niños, ha crecido en la mayoría de ellos —o al menos se ha sostenido en los otros— a pesar de las presiones políticas y económicas para contener el gasto social (Gabel y Kamerman, 2006). La tendencia al crecimiento es visible, ya sea que se mida el gasto social en la infancia como porcentaje del producto bruto o como proporción sobre el gasto social total, y sobre todo es notoria en términos del gasto por niño, dado el crecimiento bajo o nulo de la población infantil. El factor principal que lo explica ha sido el crecimiento en tres categorías de servicios o beneficios: los beneficios paternos y maternos asociados con el nacimiento de los hijos, el paquete de beneficios monetarios familiares (tales como aquellos adicionales al salario) y los servicios de asistencia y educación en la primera infancia (ya sea mediante subsidios indirectos o la provisión pública de los mismos).

El gasto social en la infancia, aparte de crecer de las formas en que se ha indicado, refleja nuevos objetivos de la política social con respecto a las familias. Mientras que tres décadas atrás su objetivo principal había sido el de suplementar el ingreso de las familias con niños, actualmente la mira se ha ampliado, intentando lograr un mejor balance en las responsabilidades laborales y familiares de padres y madres, reforzando los incentivos para permanecer en la fuerza de trabajo, así como mejorando las condiciones para el desarrollo durante la primera infancia, un objetivo cada vez más prioritario. Otro cambio sustancial ha sido la focalización de la asistencia familiar en las

familias de mayor riesgo, ya sea por la edad de los niños, su tamaño o estructura (familias con jefas mujeres) (Gornick y Meyers, 2003). Con todo, las autoras del estudio comparativo antes mencionado subrayan que las transferencias monetarias continúan siendo el instrumento favorito de políticas para dirigir la asistencia a los niños y sus familias, aunque creció relativamente más el gasto en servicios y los beneficios impositivos (Gabel y Kamerman, 2006, p. 261).

Diversos autores han colocado esta ampliación de la inversión social en la niñez dentro del contexto de una nueva orientación de las políticas sociales, en particular en Europa pero más ampliamente dentro de los países de la OECD, en los cuales la nueva política familiar se ha convertido en un eje central de la preocupación en diversos países. Uno de los autores más destacados, Gösta Esping-Andersen (2004), resume así el nuevo modelo de bienestar que buscan las reformas en la política social:

Primero, “el futuro Estado del Bienestar necesita priorizar los servicios y aliviar a las familias de sus responsabilidades de cuidado tradicionales” (2004, p. 50), ya que no se puede confiar solo en el mercado ni en los servicios familiares gratuitos.

Segundo, deben reconsiderarse los métodos de compartir riesgos para asegurar su sustentabilidad financiera en el largo plazo, dado que la base impositiva reducida y frágil es poco adecuada para financiar programas urgentes.

Tercero, dicho Estado debe priorizar la inversión en familias con hijos y en el desarrollo temprano de la infancia, ya que las cohortes venideras serán pequeñas.

Por último, el empleo femenino de por vida es, según este autor, la clave de cualquier equilibrio de bienestar futuro, por lo que urgen políticas para armonizar de forma adecuada el empleo femenino y la familia.

Estas recomendaciones no son inusuales. Un informe reciente sobre las implicaciones geopolíticas de las tendencias demográficas en los países desarrollados recomienda, como elementos básicos de la política demográfica, lo siguiente: primero, el desarrollo de políticas que asistan a las mujeres y a los hombres un mejor balance entre la paternidad y el mundo laboral, reformando las reglas del mercado de trabajo que limitan el empleo de tiempo parcial, implementando políticas de licencias generosas por paternidad e incrementando la accesibilidad de los servicios de atención en la primera infancia. Todos los países debieran moverse hacia la promoción de carreras laborales más flexibles que permitan acomodar las entradas y salidas de acuerdo con las demandas del ciclo vital familiar. Segundo, premiar a las familias con hijos, ya sea mediante subsidios monetarios (o rebajas impositivas) o mediante subsidios incorporados al sistema de seguridad social. Tercero, mejorar las

condiciones económicas de las familias jóvenes, ya sea limitando la carga de las transferencias que realizan hacia la generación más vieja o favoreciendo el empleo de los jóvenes. Por último, el informe recomienda una política más efectiva de incorporación de las poblaciones inmigrantes (Jackson, 2008, p. 13-14).

Un aspecto fundamental en el cambio de las políticas sociales ha sido la preocupación creciente por la pobreza infantil como un problema multidimensional que afecta a los niños a lo largo de su desarrollo evolutivo, evitando así los debates estériles sobre las prioridades relativas de cada etapa en ese desarrollo y la identificación de la pobreza con la falta de bienestar material. El avance es visible en un informe reciente sobre la pobreza infantil en 21 países ricos (UNICEF, 2007), inspirado conceptualmente en la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño. Dicho informe utiliza 40 indicadores, agrupados en seis dimensiones, para dar un puntaje promedio y en cada una de ellas a todos los países. Las dimensiones agrupan a los indicadores en bienestar material, salud y seguridad, bienestar educativo, relaciones familiares y entre pares, conductas y riesgos y bienestar subjetivo. Entre las principales conclusiones, destacamos la que señala que todos los países presentan áreas más débiles que deben ser encaradas y que existe una correlación muy baja entre el promedio de bienestar y el producto bruto per cápita. Cabe señalar, por ejemplo, que los Estados Unidos y Gran Bretaña obtienen sistemáticamente puntajes muy bajos en este contexto comparativo, señal seguramente cierta de la fragilidad de sus políticas sociales hacia la infancia, al menos hasta hace poco tiempo.

¿Qué sucede al respecto en América Latina? ¿En qué medida la experiencia de los países más ricos, donde se está produciendo un cambio considerable en las políticas familiares aún dentro de un clima político desfavorable al gasto público social, ha estado presente en el debate y la formulación de políticas sociales en nuestro continente? Antes de intentar una respuesta, es necesario tener en cuenta algunas diferencias notables con los países de la OECD (sin dejar de notar las grandes variaciones que se dan dentro de este conjunto). En primer lugar, la transición demográfica latinoamericana se inicia con un descenso tardío en la fecundidad, que tiene lugar, salvo algunas excepciones, a partir de la década de 1960, mientras que la mortalidad venía disminuyendo desde comienzos de siglo. Casi ningún país de la región tiene niveles de fecundidad por debajo de la reproducción, aunque el envejecimiento paulatino ya es visible en la mayoría de ellos. En segundo lugar, aunque muchos aún se benefician del “dividendo demográfico” con una abultada proporción de adultos en edad productiva, una proporción considerable de los trabajadores fuera del mercado formal tienen acceso limitado a la seguridad social. Y tercero, la desigualdad social —anterior al efecto de las políticas redistributivas— es mucho mayor que en el caso de los países ricos, particularmente en la infancia.

En América Latina, las transferencias públicas son de especial relevancia porque son claves para proveer de protección social a la significativa proporción de la población que vive bajo condiciones de pobreza o que —en contextos estructurales de alta desigualdad socioeconómica— está sujeta a los riesgos y efectos de las fluctuaciones económicas. La transición demográfica en América Latina, con algunos años de retraso, ya ha provocado cambios considerables en el ciclo de vida y en la estructura por edades de la población, aunque por supuesto existen fuertes diferencias en el grado de avance entre distintos países. La tasa de crecimiento de la población en edad activa (15 a 59 años de edad) llegó a su pico hacia 1980 y ha tendido a disminuir desde entonces, mientras que la población adulta de 60 años y más tiende a crecer a tasas cada vez mayores y lo continuará haciendo al menos en las próximas dos décadas, provocando un vacío importante en la generación de ingresos y un crecimiento en el consumo que deberá ser sostenido por transferencias intergeneracionales, ya sean públicas o privadas.

El abordaje de las políticas sociales desde esta perspectiva sociodemográfica del ciclo vital y familiar es aún muy reciente en América Latina, donde la información secundaria necesaria para medir las transferencias intergeneracionales es aún muy limitada. Una restricción importante, además, se refiere a la composición de la población económicamente activa, ya que el indicador tradicional de dependencia en términos exclusivamente demográficos es muy frágil. La elevada informalidad del mercado del trabajo y la cobertura insuficiente de los sistemas contributivos de seguridad social son elementos que resulta imposible ignorar. Otra restricción igualmente seria proviene de la carencia de datos secundarios que permitan estimar con mayor precisión el volumen de las transferencias privadas que operan dentro de los hogares y en particular las diferencias notables en composición de los mismos por nivel de ingreso familiar. A pesar de ello, un estudio reciente arroja varias conclusiones de interés para nuestro análisis (Uthoff et al, 2006 , p. 59-60).

El trabajo muestra cómo países con altos índices de dependencia tienen los mayores requerimientos por protección social y, al mismo tiempo, las posibilidades más reducidas de satisfacerlas mediante la oferta pública de servicios y transferencias. Las transferencias privadas no son capaces de compensar adecuadamente este déficit por lo cual existen altos indicadores de pobreza. La revisión de la situación de las transferencias intergeneracionales llevó a los autores a las siguientes conclusiones:

Primero, las transferencias intergeneracionales son de un monto agregado importante y ayudan a suavizar el perfil de consumo a lo largo del ciclo de vida, con un efecto reductor de la pobreza en casi todos los grupos de población.

Segundo, incluso en los países donde las transferencias públicas son cuantiosas, las transferencias privadas tienen un peso importante en algunos contextos. No obstante, las transferencias públicas no siempre son fuerte-

mente redistributivas (en ciertos casos, se han evaluado como regresivas) y tienden a favorecer a ciertos grupos generacionales más que a otros; en particular, muestran un efecto reductor de la pobreza mucho mayor entre los adultos mayores que entre los niños, grupo que ha mantenido o aumentado su participación relativa en la población pobre de muchos países de la región a pesar de su disminución relativa dentro de la población total. El efecto redistributivo de las transferencias privadas es más ambiguo, ya que si bien en ciertos casos aparece compensando a los individuos con menor ingreso, en otras situaciones más bien parecen favorecer a quienes ya son relativamente más favorecidos, por tanto, se está reproduciendo generacionalmente la distribución de la pobreza y la riqueza. Existen pocas evidencias disponibles sobre el papel complementario o sustitutivo de las transferencias privadas respecto de las públicas.

Tercero, el conjunto de políticas sociales y gasto fiscal que depende de la composición por edades de la población parece estar desequilibrado a lo largo del tiempo, lo que trae importantes consecuencias presupuestarias en el mediano y largo plazo. Estas situaciones tienen como contrapartida un grado, a veces severo, de inequidad intergeneracional, pues implican traspasar a las generaciones futuras una parte desproporcionadamente alta de la carga tributaria necesaria para financiar el conjunto de políticas y programas a lo largo del tiempo. Así, la mirada sectorial, junto con la estructural y generacional, permite apreciar algunos desequilibrios presupuestarios y distributivos que no aparecen en forma evidente en el análisis demográfico y económico tradicional.

El gasto social presenta fuertes oscilaciones entre países en América Latina y a lo largo del tiempo, razón por la cual es difícil establecer generalizaciones válidas para toda la región, que como ya sugerimos presenta muy dispares situaciones demográficas. Es importante retener, sin embargo, que si bien el gasto social tendió a disminuir en los años 80 debido a la larga recesión de las economías regionales y a las políticas de ajuste fiscal, tendió a expandirse durante la última década del siglo pasado y, superada la crisis de los años iniciales de esta década, hasta el día de hoy, en contra de lo que normalmente se supone (aunque sin duda menos de lo deseable). Una de las áreas de crecimiento ha sido precisamente el gasto en educación, en particular gracias a la expansión de la escolaridad obligatoria y la mejoría en el acceso a la educación entre los sectores de menores ingresos. Buena parte de los países de la región han universalizado la cobertura de los niños y niñas de 5 años de edad y tienden a ampliar la cobertura de los de 4 años, y han extendido la obligatoriedad a los primeros años de la educación secundaria, aunque a menudo con escasos niveles de retención. Es dentro de este contexto que abordaremos el tema de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en la siguiente sección.

## **II. Atención y educación de la primera infancia (AEPI): políticas y programas en los países de la OECD**

Aunque el bienestar de los niños durante los primeros años de vida ha sido objeto de preocupación pública desde hace mucho tiempo, los estados han adoptado políticas públicas sobre la primera infancia—definida aquí como el período que va desde el nacimiento hasta los 5 años de edad—sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la protección de la niñez pasó de las manos de la caridad privada (a menudo financiada por fondos públicos) y el gobierno local a las de los gobiernos nacionales. Los países de Europa occidental y de las Américas, que habían establecido la escolaridad obligatoria generalmente de los 6 años de edad en adelante durante el siglo XIX, desarrollaron políticas sobre la primera infancia desde dos ángulos diferentes aunque a menudo complementarios. Por una parte, algunos lo hicieron como extensión de la escolaridad a edades más tempranas—la educación preescolar—teniendo como objetivo principal la preparación para la escuela. La cobertura preescolar para los niños y niñas de 5 y de 4 años de edad tendió a universalizarse en unas pocas décadas en todos los países de la OECD. Francia e Italia son países citados como ejemplos típicos de este tipo de desarrollo. Por otra parte, algunos países—en particular, los escandinavos, dadas las altas tasas femeninas de participación en la fuerza de trabajo—focalizaron los esfuerzos públicos en dar mayor cobertura a la atención de los niños más pequeños con el objetivo principal de proporcionar la atención y el cuidado que garantizara el bienestar social durante la primera infancia y dejara libres a las madres y a los padres para trabajar. En la actualidad, el movimiento hacia un preescolar desde los 4 años de edad, con cobertura universal, es el modelo dominante en los países de la OECD y en muchos otros fuera del grupo de países más ricos, de forma independiente de la situación laboral de los padres. Estos programas son vistos, con pocas excepciones, como un derecho de todos los niños y tienen una finalidad de socialización y desarrollo además de la finalidad educacional de preparación para la escuela. La universalización de los servicios para el grupo de 3 años de edad es ahora la nueva frontera, mientras que los países varían mucho en la cobertura de servicios de AEPI para los dos primeros años de edad.

Entendemos a la política de atención y educación de la primera infancia (AEPI) como un rango amplio de acciones gubernamentales dirigidas a influir en la oferta y/o la demanda por servicios cuyos beneficiarios últimos son los niños de 0 a 5 años de edad, incluyendo la regulación destinada a asegurar la calidad de dichos servicios. Dentro de dichas acciones se incluye: a) la provisión directa de servicios gubernamentales por autoridades locales, provinciales o nacionales y dentro de sectores diversos de la administración pública, tales como educación y salud; b) los subsidios directos o indirectos a los proveedores privados de servicios para la primera infancia, mediante contratos, donaciones o beneficios impositivos; c) los subsidios directos o indirectos a las familias o a los niños, ya sea para facilitar el uso de servicios públicos y privados (dinero para el pago de cuotas, descuentos impositivos),



para desarrollar guarderías comunitarias o para cuidar a los niños en la familia con el goce de licencias pagas para los padres; d) el desarrollo e implementación de regulaciones para asegurar estándares mínimos de calidad en las ofertas públicas y privadas de servicios de AEPI.

Algunas de estas acciones se traducen en programas específicos, aunque a menudo dichos programas tienen historias institucionales largas y complejas que contribuyeron a sus perfiles actuales, con una dinámica política, económica y social propia, a veces muy resistente a las nuevas políticas que intentan introducir cambios en su estructura o funciones. Tal es el caso de los programas preescolares, los jardines de infantes, los programas de escolaridad compensatoria antes o después de la escuela, las guarderías o centros de atención infantil, los programas de apoyo a las familias con niños pequeños y los programas vecinales con ofertas diversas de servicios para la primera infancia, entre muchos otros. En cualquier contexto dado, existe una multiplicidad de programas, apoyados o sostenidos por los gobiernos en sus distintos niveles y sectores, con distinto grado de autonomía y coordinación entre ellos.

En la mayoría de los países dichos programas tienen dos propósitos manifiestos. Por una parte, algunos responden principalmente a objetivos educativos, incluyendo la preparación para la escuela y la socialización, en particular entre los 3 y 5 años de edad, con un objetivo secundario de cuidado y atención de los niños. Por otra parte, otros programas tienen como objetivo principal el cuidado y la atención de los niños mientras los padres trabajan fuera del hogar, pero ello no excluye que se preocupen por la estimulación temprana, el desarrollo cognitivo y la alfabetización inicial, temas educacionales cada vez más presentes en los programas para la primera infancia. Además, en todo el rango de edad, desde el nacimiento a los 5 años, los programas prestan una atención creciente a la necesidad de realizar intervenciones tempranas con el objeto de prevenir problemas posteriores, sobre todo en los casos de niños en situaciones de riesgo alto, intervenciones que pueden focalizar en problemas del crecimiento, el desarrollo y la maduración cognitiva, emocional y social de los niños.

Encontramos importantes variaciones entre los países de la OECD en una serie de dimensiones de las políticas y los programas de AEPI, a pesar de la tendencia compartida a universalizar la cobertura en el preescolar, a extenderla desde los años 90 a los niños y niñas de 3 años de edad, y a la creciente difusión de políticas de AEPI vinculadas con la política familiar para universalizar la protección y el cuidado desde el nacimiento. Un estudio reciente (Kamerman, 2000) nos permite visualizar algunas de estas variaciones, cuyas raíces son históricas aunque también responden a la diversidad de contextos sociodemográficos que enfrentan los países. Las principales dimensiones de variación y las tendencias actuales son:

La responsabilidad sobre las políticas de la primera infancia tiende a recaer en los gobiernos nacionales, aunque en los estados federales (Estados Unidos, Canadá, Alemania) y con el avance de las autonomías regionales (España, Francia), ella es a menudo compartida con los gobiernos locales. Cabe subrayar que, a diferencia de lo que está ocurriendo con la convergencia de los sistemas educativos, en particular dentro del proceso de Bolonia, y a pesar del creciente peso de las convenciones internacionales sobre los derechos del niño y su incorporación en las agendas de las agencias del sistema de Naciones Unidas y de los organismos intergubernamentales de financiamiento, como el Banco Mundial, *la AEPI es una responsabilidad de los gobiernos nacionales* en estrecho diálogo con los gobiernos locales y las organizaciones de la sociedad civil. No debiera llamar la atención que, en todos los países, exista una multiplicidad de voces que hablan en nombre de los derechos y necesidades de los niños más pequeños, incluyendo aquellas que representan a las familias de distintas comunidades religiosas, étnicas y locales. Como ya vimos en la sección anterior, es muy común actualmente que *la política de AEPI sea vista como una dimensión fundamental de las políticas sociales de redistribución intergeneracional*.

- a. Aunque en todos los países de la OECD, los programas de AEPI se sostienen en gran medida mediante el financiamiento público y son muchas veces administrados por los gobiernos nacionales o locales, la proporción de niños asistidos en programas privados –bajo el auspicio religioso o de otras organizaciones no gubernamentales de muy distinto tipo—varía muchísimo entre los países. La mayoría de dichos programas, sin embargo, goza de subsidios públicos significativos dentro de políticas nacionales dirigidas a garantizar la facilidad de acceso de todas las familias a los servicios de AEPI y a ampliar la cobertura, que tiende a universalizarse desde los 3 años de edad en adelante.
- b. La *variedad de regímenes administrativos, públicos y privados, es fundamental fuente de variación* en los contenidos programáticos y en la filosofía de los programas de AEPI. Debe recordarse, por una parte, la centralidad que la niñez y primera infancia, por su asociación con la familia, guarda para las tradiciones culturales que componen la diversidad creciente de las naciones de la OECD. Esta razón explica tanto la fuerte participación de la sociedad civil en su organización como la postura más cuidadosa de los gobiernos nacionales en su regulación de la AEPI en comparación, por ejemplo, con su postura frente a la currícula en la escolaridad obligatoria. Por otra parte, *la AEPI se monta sobre tradiciones intelectuales y educativas muy articuladas*, desarrolladas en lugares y momentos distintos, pero con fuerte tendencia a la internacionalización. Estas tradiciones evolucionan a lo largo del tiempo, a veces desaparecen y vuelven a aparecer con otras modalidades, o sufren tendencias pendulares (Spodek y

Saracho, 2003 ) de manos de organismos y asociaciones profesionales. En síntesis, la diversidad extrema parece caracterizar a la AEPI dentro del panorama de la universalización que la afecta al igual que a los otros niveles de los sistemas educativos, limitando las tendencias a la estandarización por la vía de los insumos o los resultados exigidos por los sistemas de control de la calidad.

- c. La mayoría de los programas AEPI tienden a localizarse en centros o edificios especializados, aunque a menudo lo hagan cerca de o en estrecha conexión con escuelas primarias, con el objeto de proporcionar una ambientación apropiada a los niños. En el caso de los niños menores de 3 años, con algunas excepciones importantes, los programas suelen desarrollarse tanto en centros especializados como en guarderías domésticas. Algunos gobiernos extienden los beneficios monetarios o impositivos al cuidado provisto dentro del mismo hogar. Esta diversidad de localizaciones también dificulta la estandarización de los programas AEPI.
- d. Posiblemente el gasto total en AEPI, y en particular el gasto por niño atendido, ha tendido a crecer en la mayoría de los países de la OECD. Sin duda los subsidios públicos, directos e indirectos, proporcionados a los proveedores de servicios o a sus clientes, crecieron en la mayoría de los países de la OECD en las últimas dos o tres décadas. En los países con un retraso relativo en la universalización de los programas AEPI —como en los casos de Gran Bretaña y en particular los Estados Unidos— el clima político ha cambiado notoriamente en los últimos años, a pesar de las resistencias a un papel más activo de los gobiernos nacionales al respecto. Sin embargo, existen serias dificultades en establecer mediciones uniformes, y por lo tanto realizar comparaciones válidas, entre países, entre otras razones porque en algunos países con extensos programas preescolares sus presupuestos no pueden ser desagregados de aquellos de la educación primaria. Las mediciones de costos y resultados, por lo tanto, quedan restringidas a investigaciones detalladas de algunos programas seleccionados y no están disponibles fácilmente para el conjunto.
- e. Por varias de las razones antes anotadas —diversidad programática, valorativa e institucional, en el financiamiento y en la administración, en los costos por niño, en la relativa autonomía del programa, etc.— los gobiernos han encontrado grandes dificultades en introducir definiciones operacionales y estándares de calidad, limitándose a menudo a establecer criterios sanitarios y de seguridad o a regular el uso de subsidios públicos para asegu-

rarse su correcta utilización. Los otros estándares más usuales son el tamaño del grupo de niños, la relación entre su número y el de miembros del staff, o las calificaciones de este último. A pesar de la literatura de investigación sobre los resultados favorables de la AEPI según sus principales variables, ha sido difícil si no imposible establecer estándares para los programas en función de su impacto sobre los niños en el corto o medio plazo. La investigación, además, adolece aún de serias restricciones debidas a la naturaleza de los procesos que se investigan, que demandan, entre otras cosas, diseños aleatorios y mediciones en el medio y largo plazo —además de tener en cuenta la diversidad de contextos en que los programas tienen lugar— con el objeto de establecer relaciones causales. Probablemente el área de mayor consenso en el área de la calidad sea sobre la necesidad de mejorar la formación del personal a cargo de los programas de AEPI y, sobre todo en el nivel preescolar, de tender a su profesionalización. En la mayoría de los países de la OECD la universalización de la cobertura ha ido acompañada de la expansión de una formación docente especializada en la primera infancia.

Podemos concluir, citando al informe reciente de seguimiento del programa de Educación para Todos (UNESCO, 2007, p. 166), que “no hay un modelo universal de servicios de atención y educación de la primera infancia aplicable a todos los países. Corresponde a cada Estado definir sus propias soluciones...Una AEPI de calidad se basa en las propias experiencias de una nación y la utilización y adaptación de las lecciones aprendidas de otros países”.

### **III. Atención y educación de la primera infancia (AEPI): notas sobre políticas y programas en América Latina**

América Latina, dentro del contexto de los países menos desarrollados, fue la primera región en aspirar a la universalización de la educación primaria. La mayoría de los países de la región legislaron la escolaridad obligatoria hacia fines del siglo diecinueve y en unos pocos casos tuvieron suficientes avances durante la primera mitad del siglo veinte como para aspirar a la cobertura universal de toda la población infantil urbana. En parte por ello, dichos países dejaron al nivel inicial sin definición política, institucional ni pedagógica hasta bien entrada la segunda mitad del siglo, lo que no impidió, sin embargo, el avance en la provisión de servicios para el nivel inicial antes de ello, sino que éste tuvo lugar en gran medida sobre la base de esfuerzos privados. Por un lado, los de la filantropía pública, a menudo subsidiada por el estado, dentro del modelo de guarda, protección y vigilancia de propios de las casas cuna, orfanatos, guarderías fabriles y otras instituciones operados por grupos

religiosos bajo esquemas de caridad pública y dirigidos a grupos carenciados o de escasos recursos. Por el otro, el desarrollo de jardines de infantes y otros esquemas preescolares vinculados con las escuelas privadas, laicas o religiosas, dirigidas a atender la creciente demanda de las clases medias y altas.

La ausencia de políticas estatales que impulsaran la expansión de los jardines de infantes y definieran pautas homogéneas de organización y funcionamiento, así como la carencia de mecanismos de supervisión y control estatales, produjo como rasgo característico de la evolución del sector la diversificación de su oferta, cada una de ellas con modos particulares de encarar la función social del jardín de infantes y su especificidad pedagógica. Mientras que las salas de jardín que funcionaban en las escuelas normales se convertían en espacios de experimentación de los principios de la “escuela nueva”, las salas maternas se definían por su carácter asistencial con una fuerte impronta de los principios médico sanitario y la preocupación por la situación de abandono de los niños ante la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, las situaciones de abandono y pobreza.

La expansión de la educación preescolar con asistencia estatal se hizo evidente en muchos países de la región desde la década de 1970, aunque en muchos de ellos predominaron modelos informales de AEPI, con baja inversión pública y activa participación de sectores privados, a menudo organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro. Dichos modelos, favorecidos por agencias internacionales tales como la UNESCO y la UNICEF desde los años 70, fueron a menudo promovidos con el financiamiento del Banco Mundial a partir de la década de 1990 (Rosemberg, 2002). El promedio de las tasas de participación entre los 3 y los 5 años de edad en los países de la región se incrementó del 16% al 46% entre 1980 y 2000 y sin duda ha continuado creciendo desde entonces, aunque existen críticas fundadas a la confiabilidad de la información sobre cobertura y participación en programas de AEPI en América Latina (Myers, 2000). La voluntad política de extender la escolaridad obligatoria a los 5 y en algunos casos a los 4 años de edad se hizo evidente antes de finales de siglo, cuando ya 11 países de la región, entre los que se incluía Uruguay, habían legislado favorablemente al respecto, alcanzando en varios casos cobertura universal para el grupo de 5 años de edad. La extensión de la escolarización obligatoria, sin embargo, acarrió otros riesgos: por una parte, la menor atención a la cobertura para los niños de menor edad y en situación de pobreza, por la otra, el deterioro en la calidad de la educación preescolar, caracterizada en un informe reciente como cursos acelerados de preparación para la escuela formal, poco atentas a las necesidades integrales de los niños (UNESCO-OREALC, 2004).

La expansión de la educación preescolar contribuyó a incorporar a las madres en el mercado laboral y a superar la pobreza. El porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza tendió a reducirse en la mayoría de los países de la región a medida que se incrementó la tasa de participación laboral feme-

nina en el medio urbano. La bajísima cobertura en los sectores rurales, así como la ausencia de coordinación entre políticas de AEPI con las políticas laborales y familiares, han limitado la asistencia a las familias de alto riesgo, que suelen ser encabezadas por mujeres, y a las madres jóvenes, una mayoría de ellas provenientes de sectores de bajos ingresos y educación. Las tasas de participación, tanto en programas para los primeros años de vida como en la educación preescolar, son mucho más altas según el ingreso familiar y la educación de las madres. En Brasil, por ejemplo, solo el 35% de los niños entre 4 y 6 años de edad de hogares en el quintil más bajo de ingresos asiste a servicios AEPI, mientras que en el quintil más alto el 80% lo hace. En el tramo de edad de 0 a 3 años —crucial para asistir a las madres que trabajan— los datos respectivos van del 2% al 35% de niños (Rossetti-Ferreira et al, 2002, p. 87).

¿Cuáles han sido los avances reales de las políticas de AEPI en la región desde que ellos han ganado mayor visibilidad y prioridad política en los últimos 15 años? Un informe reciente (Diker, 2006) subraya algunas tendencias, que podemos comparar con lo antes expuesto para los países miembros de la OECD, además de la ya señalada expansión de la matrícula.

El nivel inicial (0 a 5 años de edad) ha logrado una identidad propia, con funciones que se complementan en vez de competir entre sí. Las funciones asistencial, pedagógica, socializadora y de preparación escolar, en efecto, están presentes a todo lo largo de este período, aunque con énfasis cambiante a medida en que se acerca la edad de escolarización formal. Al avanzar en esta dirección, entre otras cosas, se puede evitar contraponer las urgencias y prioridades de un período, la asistencia desde el nacimiento hasta los dos años de edad, con aquellas del otro, la preparación preescolar de los niños de 4 y 5 años de edad. Aunque es cierto que, en muchos países al menos, el tema crítico en este momento es el grupo de 3 años —ya que se avanzó en la cobertura a los niños mayores y las demandas de soluciones institucionales en el grupo de 0 a 2 años de edad son menores— ello no resulta en una tensión permanente por la asignación de recursos entre departamentos o sectores de la burocracia pública. Con todo, los países de la región no han encarado aún dos de los objetivos cada vez más presentes entre los países de la OECD, a saber, la integración de las políticas de la AEPI en el marco de políticas sociales dirigidas a sostener las familias pobres y a facilitar las opciones maternas entre el trabajo y el cuidado de los niños, por una parte, y la visualización de la infancia como un continuo desde el punto de vista de las políticas sociales, evitando las competencias burocráticas competitivas entre sectores de la administración pública por segmentos de edades circunscriptos.

La progresiva sistematización del nivel inicial queda enmarcada dentro de la tendencia a su inclusión, en particular en su ciclo superior, dentro de la estructura de los sistemas educativos nacionales, como puede colegirse de las normas que regulan la organización y funcionamiento del nivel, su inclu-

sión dentro de leyes generales de educación que establecen la organización del conjunto del sistema educativo y la dependencia administrativa de las instituciones infantiles y la sanción de tramos obligatorios dentro de ese nivel. La obligatoriedad, en este nivel, se ha constituido como un compromiso de los gobiernos y un derecho de las familias para reclamar el acceso y la cobertura necesarios. Esta aspiración, sin embargo, dista de ser satisfecha en muchos países de la región, y quizás en todos ellos no se cumple con los niveles mínimos de calidad que garanticen su efectiva incidencia en el desarrollo de los niños en situación de pobreza. Aunque, como ya señalamos, la estandarización de la calidad de la AEPI presenta problemas conceptuales y empíricos serios, pocos dudan que algunos indicadores —horarios restringidos, espacios poco satisfactorios, alto promedio de niños a cargo de cada adulto, bajos niveles de profesionalización— arrojarían, en caso de estar disponibles, un panorama muy poco satisfactorio. Como en otros niveles educativos, la expansión cuantitativa en la región se ha hecho a expensas de bajos niveles de calidad.

La tendencia hacia la jerarquización y profesionalización de la formación docente de nivel inicial forma parte de un movimiento más amplio que ha impulsado la reforma de la formación docente que, en casi todos los países de la región, tiene ahora carácter terciario o universitario, con especificidad para aquel nivel. Además, los nuevos marcos normativos prevén la formación especializada del personal auxiliar para la educación inicial. Sin embargo, la proporción de docentes con formación especializada sigue siendo muy baja, requiriendo que los países consideren la necesidad de programas de formación de docentes en actividad, tarea aún no encarada en la dimensión requerida.

Las normativas recientemente legisladas en muchos países de la región admiten, dentro del mismo marco normativo, dispositivos institucionales heterogéneos. Los tipos de instituciones que en cada caso atienden a la población de 0 a 6 años son muy diversos, resultando del cruce de distintas dimensiones: financiamiento público o privado; tipo de oferta, formal o informal, y localización; dependencia administrativa por área o sector y nivel del gobierno. Asimismo es producto de la coexistencia de instituciones y ofertas creadas en distintos momentos históricos para la atención de diversas problemáticas infantiles. Los esfuerzos legislativos, sin embargo, presentan fuertes problemas de implementación debido a la reducida capacidad y bajos niveles de formación de las agencias gubernamentales a cargo de ella.

Los países de la OECD dedican importantes esfuerzos en la certificación y acreditación de los servicios de AEPI, en particular, como veremos en la sección siguiente, en el nivel preescolar. Los gobiernos centrales, como en el resto del sistema educativo, tienden a establecer los mínimos de calidad que deben ser garantizados para una buena educación preescolar. Sin embargo, una tendencia ya señalada ha sido el creciente papel de las autoridades locales y de los padres. Las certificaciones de calidad tienden a estar abiertas a

criterios de auto evaluación en cada unidad y en los cuales colaboran padres, docentes y personal local. Los sistemas de financiación pública del sector privado favorecen el desarrollo de dichos estándares y la promoción de políticas de calidad. En cambio, en América Latina la certificación y acreditación de AEPI, en la mayoría de los casos, sigue pautas burocráticas centralizadas sin haber introducido, salvo excepciones, concepciones modernas de control externo de calidad vinculadas con los subsidios gubernamentales, ya que por otra parte ellas tampoco se aplican de forma sistemática dentro del sector público.

Tanto desde la normativa legal vigente, como desde los objetivos explícitos de la educación inicial en los países de la región, se registra el acento puesto en el apoyo social y pedagógico a las prácticas educativas familiares, para fomentar y aumentar su competencia educativa. Asimismo, se observa una implicación creciente de la comunidad en su conjunto y que coloca en el centro de su actividad a la educación y la promoción de la infancia. La participación permanente de la familia y la comunidad, se convierte en un criterio de calidad esencial para el adecuado desarrollo de cualquier propuesta de educación inicial. Un informe reciente de la UNESCO identifica que las leyes generales de educación de promulgación reciente en América Latina enfatizan la relación entre las familias y la educación inicial, abriendo distintas líneas de política de particular importancia en la AEPI (UNESCO-OREALC, 2004, p. 22):

- Potenciar la participación activa de la familia en el proceso educativo de los hijos e hijas, en el contexto familiar.
- Promover la participación de los padres en sus asociaciones y potenciar la generación de asociaciones de padres, madres y tutores de los educandos.
- Incentivar, promover y exigir la participación activa de las madres y padres en el proceso educativo de los hijos desde la institución educativa, apoyándolos en dicha tarea.
- Garantizar desde la institución educativa los espacios de participación requeridos por los padres y madres, apoyándolos en el ejercicio de su rol.
- Incorporar el conocimiento de las familias a la educación de los niños y niñas.

A comienzos de esta década, Robert Myers hizo una revisión del pasado reciente y, en una mirada hacia el futuro, señaló las áreas problemáticas y las necesidades identificadas por los expertos en el área de la AEPI (Myers, 2000). ¿Cuánto se ha progresado desde entonces en ese campo? Una mirada a vuelo de pájara señalaría lo siguiente:

- a. Voluntad política. Myers señalaba el escepticismo por parte de muchos funcionarios públicos y la falta de información. En esta área, en mi opinión, se avanzó mucho, como lo señala la re-



cepción que tuvo en la región el informe de seguimiento, Bases Sólidas, publicado por UNESCO en 2007;

- b. Debilidad de los marcos jurídicos y políticos. Aquí también vemos algunos avances importantes en la región, como es el caso de la legislación reciente en el Uruguay.
- c. Carencia de recursos financieros. Aunque la AEPI sigue contando con partidas pequeñas en los presupuestos gubernamentales, los datos indican que el gasto por niño no ha disminuido a pesar de la fuerte expansión de la matrícula de 3 a 5 años de edad.
- d. Uniformidad o carencia de opciones, en particular la tendencia equivocada a percibir a la AEPI como una extensión hacia abajo de la educación primaria. Nuevamente, vemos cambios importantes al respecto en países como el Uruguay.
- e. Baja calidad. Este es un supuesto muy generalizado, pero en realidad existe escasa información para determinar niveles de calidad. El problema existe, sin duda, pero en la base, ya que sin buenas investigaciones no puede establecerse cuál es la calidad media o típica ni cómo mejora con el incremento de recursos.
- f. Desigual distribución y falta de atención a determinados grupos. Toda la evidencia indica que éste sigue siendo un problema serio, en particular para los grupos de menor edad y entre los sectores rurales o urbanos de menores ingresos.
- g. Falta de coordinación entre programas de salud, bienestar, seguridad social, alimentación, educación, desarrollo rural o comunitario. Los avances son escasos al respecto, pero cabe recordar, como lo hicimos más arriba, que el desarrollo de una política integral para la infancia en el contexto de las políticas sociales pasa por su vinculación con los subsidios familiares que, en los países ricos, se canalizan por la vía del empleo, problema serio para nuestros países dado el peso del empleo informal y las resistencias a sostener el empleo femenino y resguardarlo de los costos de la maternidad.

#### **IV. La educación inicial y los programas de AEPI: notas sobre el caso del Uruguay**

Uruguay presenta características atípicas en el contexto latinoamericano que lo colocan dentro de un extremo de las variaciones sociodemográ-

ficas y en lo que hace a la focalización reciente de las políticas sociales con respecto a la infancia. En ese sentido, presenta condiciones que lo asemejan —aunque con cierto retraso— a casos de los países miembros de la OECD que señalamos más arriba, tanto con respecto de algunas de las tendencias sociodemográficas —la baja fecundidad, la prolongación de la esperanza de vida y el cambio en el ciclo vital típico— como en el reciente énfasis en revertir las transferencias intergeneracionales para mejorar la situación de la infancia desde un abordaje de políticas de familia. Sin embargo, estas comparaciones pueden resultar engañosas si no se consideran otras importantes diferencias con los países ricos, desde aquella en el ingreso por habitante y la disponibilidad de recursos fiscales para encarar políticas sociales hasta el grado de incorporación de la mujer en la fuerza de trabajo. Además, el tamaño del país y las tradiciones en la política internacional hacen que Uruguay sea muy abierto a la cooperación internacional, a los programas y al clima de ideas sustentados por las convenciones internacionales —tal el caso de aquella sobre los derechos del niño— y por las agencias del sistema de Naciones Unidas de gran relevancia para estos temas, como la UNICEF y la UNESCO.

¿Cómo resumir las características peculiares del caso uruguayo? Siguiendo el itinerario marcado en las secciones anteriores, conviene comenzar por los temas de la población. Uruguay atraviesa una fase avanzada de la transición demográfica, iniciada hace más de medio siglo en el país cuando la natalidad y la mortalidad ya presentaban niveles relativamente bajos, resultando en un crecimiento vegetativo apenas superior a la reproducción y una tendencia al envejecimiento de la estructura por edades. La migración internacional, con saldos negativos desde entonces, tendió a agravar estas tendencias por su incidencia en el crecimiento total pero más que nada por restar sistemáticamente mujeres en edad reproductiva y por lo tanto disminuir la natalidad y por su incidencia negativa en la fuerza de trabajo. La selectividad de la emigración, además, incide en la fecundidad diferencial entre grupos sociales y por lo tanto en la incidencia de la pobreza en la población infantil. Esta transición, como otras, está ocurriendo con grandes cambios en las familias, en particular en la formación y disolución de las parejas y la diversidad de arreglos familiares, incluyendo una proporción creciente de familias con mujeres como cabeza del hogar.

El Uruguay se caracteriza por una temprana emergencia de un sistema de bienestar y también de políticas de infancia y adolescencia (García, 2008), aunque hasta hace poco con una concepción tradicional de la familia, patriarcal, monogámica y nuclear, con estrategias asistenciales y de control hacia la población de riesgo que se aparta de las normas establecidas. Alrededor de la ratificación de la convención internacional de los derechos del niño, sin embargo, se produjo un cambio de perspectiva hacia un reconocimiento del niño como sujeto de derechos que resulta en obligaciones de la familia, la sociedad y también del Estado, que sale de garantía de todos los derechos para todos los niños sin discriminación alguna. Ya hacia finales de la década de 1980 surgieron experiencias innovadoras diseñadas verticalmente por los

gobiernos que, posteriormente, buscaron un papel más activo de la sociedad civil en su gestión. Tal el caso de los Centros de Atención de Infancia y Familia (CAIF) creados en un convenio del gobierno uruguayo con UNICEF en 1988.

El crecimiento del gasto social en los años 90, sin embargo, tendió a favorecer en términos relativos a la población adulta, mientras que el gasto público social en infancia como porcentaje del total disminuyó por unos años y sólo empezó a crecer a finales de la década. Varios analistas puntualizaron, con la fuerte recesión económica de principios de la década actual, los riesgos de la infantilización de la pobreza, es decir, la alta proporción de pobres entre los niños, provocada por una conjunción compleja de factores (Kaztman y Filgueira, 2001), a pesar de que Uruguay mantenía un gasto público social alto en relación al producto bruto interno para niveles latinoamericanos. Entre ellos, sin duda, pesaban el estancamiento económico y del empleo, pero también las políticas redistributivas atadas al empleo formal y por lo tanto a la fuerza de trabajo masculina adulta, tal como se expresaba por ejemplo en la indexación de las jubilaciones.

En consecuencia, la ley de presupuesto para el período 2005-2009 previó un incremento en el gasto público social destinado a la infancia, que fue reforzado en años siguientes en consecuencia de la mejoría en la economía y en la focalización de programas de emergencia contra la pobreza en medidas favorables a las familias y los niños (Azar et al, 2008). Los esfuerzos realizados en estos años tendieron a revertir el sesgo histórico del gasto público social a favor de los adultos, si bien, como señalan dichos autores, el crecimiento del gasto público social focalizado en la infancia y la adolescencia se concentra en partidas que muestran mayor flexibilidad con el ciclo económico, de tal manera que una disminución de las altas tasas de crecimiento económico actual pueden afectarlas negativamente. Ese no es el caso, sin embargo, en programas de asignaciones familiares que podrían incrementarse en tiempos en que los hogares se encuentren en situación económica más vulnerable (ibid, p. 74).

La educación inicial es un componente fundamental del esfuerzo realizado en la inversión pública en primera infancia en Uruguay. Sin duda, un logro fundamental en educación ha sido la incorporación creciente a la escuela de los niños de cuatro y cinco años de edad a partir de 1990 (Cardoso, 2008, p. 7). La cobertura del grupo de 5 años, ya alta hace veinte años, es universal en la actualidad. El cambio ha sido notorio para el quintil más bajo del ingreso, con una participación del 64% en 1991 y de 94% en 2007. También significativo ha sido el incremento para el grupo de 4 años, que en el quintil más bajo pasó del 28% al 72%. Sin embargo, como señala ese autor, existe una preocupación creciente con los estándares de calidad en este nivel. Una proporción excesivamente alta de niños que se inscriben no asiste el número suficiente de jornadas a lo largo del año o lo hace de forma irregular, lo que seguramente condiciona las oportunidades de adquirir las competencias es-

peradas y los hábitos y rutinas de trabajo de los escolares (Cardoso, obra citada, p. 8).

El primer ciclo de la educación inicial, desde el nacimiento a los 36 meses de edad, llamado en Uruguay la educación de la primera infancia, es provisto a grandes rasgos por tres tipos de instituciones. Los centros de educación infantil (CEI), registrados como guarderías, son poco más de 500 centros privados que han sido censados por primera vez en 2007 (Dirección de Educación, 2008). Ellos se agregan a los centros del plan CAIF, ya mencionado, que operan desde hace muchos años con apoyo del Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay y a los centros del Programa Nuestros Niños de la Intendencia Municipal de Montevideo. En los dos casos se trata de experiencias privadas con financiamiento, orientación y supervisión estatal. Finalmente, existe una cobertura que forma parte del sistema escolar, supervisada o administrada por el Consejo de Educación Primaria de la ANEP, importante sobre todo en la población de 3 años de edad como anticipación preescolar.

Los datos del censo mencionado sugieren, entre otras cosas, la expansión reciente de los centros privados que atienden a los niños más pequeños, que en su gran mayoría asisten 4 o más horas diarias a los mismos. Muchos de ellos son empresas unipersonales o sin personería jurídica, incluyendo un sector aún no registrado y que había funcionado por poco tiempo. Prácticamente todos ellos se sostienen con el aporte de las familias y los responsables pedagógicos suelen ser los mismos propietarios del centro que tienen formación terciaria como maestros y, a menudo, otras ocupaciones aparte de la dirección del centro. Toda la evidencia permite indicar que estos centros privados atienden sobre todo a familias de clase media y media baja. Lamentablemente no sabemos mucho sobre la proporción de madres que trabajan entre las familias que envían sus niños a estos centros. Posiblemente se trata de una población de nivel económico más alto que aquella que asiste a los centros del plan CAIF y del programa Nuestros Niños, privados con subsidio público.

En síntesis, el conjunto de ofertas del primer ciclo de la educación inicial desafía cualquier intento sencillo de clasificación. Quizás una forma de hacerlo es subrayar aquello que, en el conjunto, parece menos frecuente desde la mirada de los otros sistemas de AEPI comunes para los primeros tres años de vida en los países ricos miembros de la OECD.

- a. No encontramos, en primer lugar, un desarrollo de Centros Educativos para la Primera Infancia surgidos explícitamente para atender a los niños de madres que trabajan, organizadas por el lugar de empleo, por la comunidad local, por el sindicato o por el gobierno, como en los casos típicos de los países escandinavos. Posiblemente muchas madres de niños atendidos por dichas ofertas trabajan, pero éste no es el núcleo que organiza

el funcionamiento de ninguno de los segmentos antes descritos, aunque es posible que las guarderías privadas cumplan en alguna medida con ese propósito. La creciente participación femenina en la fuerza de trabajo y el mayor grado de formalización del mismo en años recientes puede crear condiciones para que un segmento de la oferta se dirija más explícitamente a facilitar el trabajo de las madres, en particular las de bajos ingresos, ya que entre ellas el ingreso por trabajo resulta esencial para elevarse del nivel de pobreza.

- b. Tampoco son comunes las ofertas que surgen como intervenciones típicas de los programas orientados a asistir a los niños en riesgo, debido a la pobreza o el contexto familiar desfavorable, mediante estrategias múltiples, incluyendo asistencia preescolar, trabajo con las familias (incluyendo visitas regulares), reuniones grupales y actividades comunitarias vinculadas con la nutrición y la salud. Los centros CAIF y algunos programas vinculados con las Intendencias, como el caso de Nuestros Niños en Montevideo, tienen algunas aproximaciones semejantes, por ejemplo, con los programas de estimulación oportuna.
- c. Finalmente, tampoco existe una decisión política de dar cobertura universal a la educación inicial antes de los 4 años de edad, aunque existe un segmento significativo de niños de 3 años cubierto en instituciones escolares integradas dentro del sistema de educación pública bajo la supervisión de la ANEP, cobertura que las actuales autoridades educativas pretenden ampliar.

¿Qué opciones de políticas se abren desde una perspectiva educativa dentro de este sistema heterogéneo y de difícil sistematización? Aún resaltando la importancia de un enfoque integrado para la niñez y la familia de los sectores sociales carenciados —en el cual el sector educacional participa a la par de muchos otros— nos preguntamos sobre líneas de acción específicas derivadas de la inclusión de la primera infancia dentro del sistema educativo nacional.

Una línea particular ya iniciada fue una primera propuesta de diseño curricular para el sector. Es poco lo que se puede agregar a la misma, ya que la experiencia internacional indica la inconveniencia de formalizar excesivamente las pautas de la enseñanza y del aprendizaje en esa edad temprana.

Otra línea fundamental tiene que ver con el entrenamiento de personal especializado para el sector de primera infancia. Aunque, como vimos, una proporción importante del personal empleado en los centros de atención tiene formación docente, es muy posible que ella no incluya la especialización para niños pequeños. Aún más importante sería el desarrollo de programas

de formación para el personal en servicio, en coordinación con los distintos segmentos donde trabajan.

Por último, es importante subrayar la importancia de crear y mantener bases de datos confiables sobre los distintos segmentos, incluyendo información sobre sus beneficiarios. La realización del Primer Censo Nacional de CEI privados fue sin duda un importante avance que debiera ser utilizado para encarar un esfuerzo continuo de recopilación y procesamiento de información sobre los CEI privados. La coordinación entre los distintos ámbitos con responsabilidad sobre la educación inicial, a nivel nacional pero también municipal, debiera incluir la creación de bases de datos compatibles.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arriagada, Irma, (2005) **¿Existen políticas innovadoras hacia las familias latinoamericanas?** Papeles de Población, 43, pp. 9-27.
- Azar, Paola et al., (2008) **Gasto público en la infancia.** Montevideo, ENIA.
- Bloom, David et al, (2002) **The demographic dividend: A new perspective on the economic consequences of population change.** Santa Mónica, CA, Rand.
- Calvo, Juan José, (2008) **Sustentabilidad demográfica.** Montevideo, ENIA.
- Cardoso, Santiago, (200). **Políticas de educación.** Montevideo, ENIA.
- Chant, Sylvia,(2002). **Researching gender, family and households in Latin America: From the 20<sup>th</sup> into the 21<sup>st</sup> century**, Bulletin of Latin American Research, 21, 4, pp. 545-575.
- De Armas, Gustavo, (2008.) **Gasto público social e infancia en Uruguay: Evolución reciente y prospecciones, en cotejo con la región y el mundo, en Nacer y envejecer en el Uruguay: Propuestas concretas de políticas de población.** Montevideo, RUMBOS.
- Diker, Gabriela, (2006) **Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: Principales tendencias**", Organización de Estados Iberoamericanos.
- Esping-Andersen, Gösta, (2004) **La política familiar y la nueva demografía**" ICE, Mayo-Junio, 815, pp. 45-60.
- Esping-Andersen, Gösta, (2007) **Sociological explanations of changing income distributions**, American Behavioral Scientist, 50, 5, pp. 639-658.
- Esping-Andersen, Gösta, (2008) **Childhood investments and skill formation**, Int Tax Public Finance, 15, p. 19-44.
- Esping-Andersen, Gösta y Sebastián Sarasa, (2002) **The generational conflict reconsidered**, Journal of European Social Policy, 12, 1, pp. 5-21.
- Gabel, Shirley G. y Sheila B. Kamerman, (2006) **Investing in children: Public commitment in twenty-one industrialized countries**, Social Service Review, Junio, pp. 239-263.

- Ganuza, Enrique et al, (2000). **Gasto público en servicios sociales básicos: La situación regional**, Papeles de Población, 24, pp. 175-225.
- García, Socorro, (2008) **Políticas de protección social**. Montevideo, ENIA.
- Gornick, Janet C. y Marcia K. Meyers, (2003). Welfare regimes in relation to paid work and care, en Janet Z. Giele y Elke Holst, eds., **Changing Life Patterns in Western Industrial Societies**. Netherlands: Elsevier Science Press.
- Hock, Heinrich y David N. Weil, (2006) **The dynamics of the age structure, dependency, and consumption**, Florida State University, documento no publicado.
- Jackson, Richard et al., (2008) **The graying of the great powers: demography and geopolitics in the 21<sup>st</sup> century**. Washington, DC: Center for Strategic and International Studies.
- Kammerman, Sheila B., (2000) **Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries**, International Journal of Educational Research, 33, pp. 7-29.
- Kaztman, Rubén y Fernando Filgueira, coordinadores, (2001) **Panorama de la infancia y la familia en Uruguay**. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- Kaztman, Rubén y Alejandro Retamoso, (2006) **Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa**, Santiago, Chile: Reunión de expertos sobre Población y Pobreza en América Latina y el Caribe. CEPAL-UNFPA.
- Kaztman, Rubén y Federico Rodríguez, (2006). **Situación de la educación en Uruguay: análisis de los datos de la encuesta nacional de hogares ampliada de 2006**. Montevideo, Instituto Nacional de Estadística.
- Lee, Ronald et al, (2006) **Charting the economic life cycle**, Working Paper, Cambridge, MA,: National Bureau of Economic Research.
- Mason, Andrew et al., (2005) **Population ageing and intergenerational transfers: Introducing age into national accounts**, Working Paper, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Myers, Robert G., (2000) **Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe**, *Revista Ibero-Americana*, 22.



- Paredes, Mariana, (2004) **Envejecimiento demográfico y relación entre generaciones en Uruguay**, I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, Caxambú –MG- Brasil, 18 al 20 de Septiembre.
- Rosemberg, Fulvia, (2002) **Organizacoes multilaterais, estado e políticas de educacao infantil**, Cadernos de Pesquisa, 115, pp. 25-63.
- Rosseti-Ferreira, Maria C. et al., (2002) **Políticas de atendimento a criança pequena nos países en desenvolvimento**, Cadernos de Pesquisa, 115, pp. 65-100.
- UNESCO-OREALC, (2004). **Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana**. Santiago, UNESCO-OREALC.
- UNESCO, (2007) **Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo**. Paris.
- UNICEF, (2005) **Inversión en la infancia en Uruguay. Análisis del gasto público social: tendencias y desafíos**. Montevideo.
- Uthoff, Andras et al, s.f. **Cambios en la estructura por edades de la población, transferencias intergeneracionales y protección social en América Latina**. Santiago: CEPAL.





## **EL ÁREA DE EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

Pilar Petingi<sup>2</sup>

### **A modo de historia**

La Ley 16802 promulgada el 19 de diciembre de 1996, llamada Ley de “Guarderías” (entrecomillado incluido), fue el resultado de un proceso de nuestro país que llevó más de diez años. En efecto, en 1985, fallece una beba en una guardería de Montevideo. Sus padres, luego de cumplidas las instancias legales y jurídicas del caso, inician un movimiento con el objetivo explícito de que no volviera a ocurrir algo así. Este movimiento fue nucleando e integrando a varios organismos del Estado que apoyaron la iniciativa de realizar un Censo a nivel nacional para conocer en detalle la realidad existente. Finalmente, en el año 1992 se realiza, con apoyo de UNICEF y UNESCO, un relevamiento de “guarderías” en Montevideo, dando un total de 418 en ese año.

En 1996, al promulgarse la mencionada ley, define la atención de la infancia de 0 a 6 años, en términos de “guarda o cuidado”, dando cuenta de la visión existente en la sociedad uruguaya acerca de esta realidad, que ya no era incipiente.

Se crea por esta Ley el Registro Nacional obligatorio de Guarderías y el Área de Educación Inicial, en la órbita del MEC, dependiente de la Dirección de Educación. Establece también la creación de la Comisión Honoraria de guarderías, (CHG), conformada por cinco miembros y de la siguiente manera: un representante del MEC, que la presidirá, un representante de ANEP, un representante de INAU, un representante del M.S.P. y uno como delegado de las propias Guarderías. Quedó finalmente constituida con todos sus miembros en el año 2000, estableciéndose en esa etapa los requisitos elementales que debían tener estos lugares para funcionar. Sin embargo, la postura del organismo en esa época consistía en “no atemorizar con cierres ni presionar”. Se le dio mucha mayor relevancia al Registro Obligatorio, que incluía las

---

2 Coordinadora del Área de Educación en la Primera Infancia de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura

instituciones de ANEP e INAU, por lo que fue creciendo rápidamente hasta quedar en realidad sobredimensionado, como se pudo comprobar después.

Los cometidos del Área en estos años, fueron principalmente constituirse como el brazo ejecutor de las decisiones tomadas por la CHG, recibir las inscripciones para el Registro obligatorio, y supervisar las instituciones para su autorización por parte de la CHG.

## **Resignificación y reconceptualización de los cometidos del Área**

En el año 2004 se lleva a cabo el Proyecto “Fortalecimiento de la Educación Inicial” promovido y sostenido por UNESCO, el que se concretó en dos objetivos fundamentales: la elaboración del Diseño Curricular Básico, (D.C.B.) y la elaboración de la Guía de Gestión de Centros.

La versión preliminar del D.C.B. (octubre 2004) establece en su título la nueva denominación de Primera Infancia, de 0 a 36 meses, y sirvió de base de discusión a colectivos profesionales durante el año 2005 y a partir de la nueva administración, generándose una activa y fructífera participación de especialistas de distintas disciplinas que enriquecieron y centraron la mirada, a la luz de los aportes de las neurociencias y otros, acerca de la relevancia fundamental de este ciclo vital planteada en dicha versión preliminar.

Durante el año 2005 se creó una Comisión Interinstitucional, conformada por MEC, ANEP, INAU, M.S.P., UCUDAL, CENFORES, OMEP, cuyos cometidos y acciones se centraron en realizar aportes al Debate Educativo que se desarrollaba en nuestro país, a través de documentos y videoconferencias a nivel nacional. El año 2006 asiste a la creación de la Comisión de Redacción de la versión final del D.C.B., así como al llamado a concurso para el cargo de coordinación del Área.

## **Proyecciones 2007/ 2008/ 2009**

El Área de Educación en la Primera Infancia tuvo como propósito en este tiempo promover políticas educativas específicas para la etapa, que jerarquizaran la educación en la primera infancia.

Como objetivos generales, se planteó:

- Consolidar el papel rector del MEC a nivel nacional, regional y local, instrumentando medidas para garantizar servicios educativos de calidad en la franja etaria a su cargo.
- Contribuir a la conformación y fortalecimiento de una estructura que garantice que niños y niñas tengan igualdad de oportunidades para su educación en esta etapa.

- Promover instancias de intercambio y discusión que aportaran a la elaboración de un capítulo que reconociera la primera infancia en la ley de educación.

Sus objetivos específicos fueron:

- Fortalecer el Área como uno de los referentes en la temática.
- Promover y participar en una red de organizaciones abocadas al tema.
- Conocer, identificar y supervisar los Centros privados y sus propuestas de modo que se concretaran los objetivos explicitados.
- Orientar y asesorar la tarea educativa de los Centros de Educación Infantil Privados, (CEIP) a través de la implementación del D.C.B. de 0 a 36 meses.
- Consolidación de los recursos humanos y profesionales con que cuenta el Área de modo de poder llevar a la práctica un trabajo de equipo, y formar un equipo de trabajo interdisciplinario.
- Elaborar un banco de datos de recursos bibliográficos y materiales.

Algunas de las acciones llevadas a cabo para el cumplimiento de estos objetivos, fueron:

- La realización del Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil privados, con el objetivo de *“conocer y delimitar el universo de Centros de Educación Infantil y generar un listado de instituciones que facilite la acreditación y supervisión en este nivel, por parte de las autoridades de la enseñanza.”*
- En el Área, fue necesario realizar el reordenamiento de los datos existentes:
- cuál era efectivamente el estado de situación de las instituciones inscriptas, cuántas instituciones estaban autorizadas y con documentación vigente, cuántas y cuáles estaban autorizadas pero con documentación vencida, cuántas y cuáles instituciones estaban sin supervisión y solamente inscriptas en el Registro.
- De este modo, se procuró despejar el Censo para Instituciones nuevas, desconocidas e inexploradas.
- Al mismo tiempo, se llevó a cabo una campaña de sensibilización a nivel nacional acerca del Censo y la Primera Infancia, para el logro de mejores resultados, así como para el mejoramiento de la información del Registro Nacional.
- Se realizó la difusión y discusión del D.C.B., a través de talleres y grupos de trabajo, iniciando estas instancias con un Encuentro Nacional de CEIPs, en el mes de febrero del año 2007.
- Se procuró alcanzar la mayor cobertura posible en la supervisión de Montevideo y Área Metropolitana, a la vez que se continuó la implementación de una red temática coordinando intersectorialmente sectores público y privado.

- A la interna del Área, se instaló un grupo de trabajo interdisciplinario, compuesto por docentes supervisoras, asistente social y psicóloga, que actuó como equipo orientador y asesor de las demandas de los Centros.
- En esta etapa de inicio de gestión, se visualizó como algo relevante la necesidad de resignificar la acción del equipo del Área de Primera Infancia, y efectuar la construcción conjunta de criterios de acción a la luz de enfoques profesionales y técnicos.
- Esto permitió la instrumentación de Talleres Temáticos zonales a partir de las necesidades relevadas con directores, educadores y técnicos.
- Se llevaron a cabo Encuentros regionales de CEIPs con intercambio de experiencias.
- Otro aspecto de enorme importancia fue, en esta etapa refundante de los cometidos, el de constatar la realidad respecto a la ausencia de formación específica pública a nivel nacional, lo que produce una serie de reacciones en cadena difícil de detener. Promover la discusión acerca de la formación específica de educadores de Primera Infancia, sigue siendo un objetivo de primer orden, por lo que buscamos el asesoramiento y coordinación con los distintos actores del sistema relacionados con la formación de formadores.
- El Área ha brindado asistencia técnica a la Comisión Honoraria de Guarderías creada por la Ley 16802, y vigente hasta diciembre de 2008, implementando y difundiendo sus resoluciones., pero renovando la metodología de trabajo. Es así que, realizadas las visitas de supervisión a los Centros, se presentaron informes detallados desde un marco conceptual que ponía en juego no solo la información en sí, sino una visión de la tarea entre manos, a la luz de nuevos paradigmas.
- Organizar un registro de recursos bibliográficos y materiales específicos de la Primera Infancia, que pueda presentarse en la página web, facilitando la consulta de todos los Centros y de todos los ámbitos a nivel nacional sigue siendo un objetivo que aún no se ha alcanzado.

Como expresamos anteriormente, la primera actividad del año 2007 consolidando el papel rector del MEC en el área consistió en participar como co-organizadores junto a UNESCO de la visita a nuestro país de Francesco Tonucci. Se convocó a un Encuentro los días 15 y 16 de febrero, de manera inclusiva (todos los actores involucrados) asistiendo más de 500 personas, presentándose el día 15 la Conferencia de Tonucci y el informe de AEPI 2007 por parte de UNESCO, y el día 16, los objetivos y metas de la Dirección de Educación y del Área de Primera Infancia para el quinquenio 2005-2009. Las organizaciones invitadas tuvieron como objetivo además de esta puesta al día en la presentación, lograr la implementación de una comisión temática que aportara a la elaboración de la nueva Ley de Educación, y la elección

del nuevo delegado de parte de los CEIPs para su integración en la CHG, de modo de legitimar su funcionamiento con la presencia de todos los representantes.

Siendo el Lineamiento Estratégico 2005- 2009 de la Dirección de Educación del MEC:

*Impulsar y coordinar a todos los actores del ámbito de la educación, para lograr educación para todos durante toda la vida en todo el país, mediante la conformación de un verdadero Sistema Nacional de Educación, y el Objetivo 3: Fortalecer la educación infantil, con especial énfasis en el tramo etario de 0 a 3 años, en el marco de un verdadero Sistema Nacional. de Educación, nos planteamos como metas, llevar adelante:*

- La supervisión de CEIPs implementando el D.C.B. especialmente en Montevideo y Canelones, desde una postura de orientación y asesoramiento, a la vez que ejerciendo el control estipulado por ley, ya que los departamentos del interior del país habían sido visitados.
- Llegar a por lo menos 300 CEIPs autorizados, superando la condición de registrados al cumplir con los requerimientos legales.
- Actualización participativa de la guía de gestión.
- La realización del Censo Nacional de CEIPs.
- Elaboración de propuestas para la Ley de Educación.
- Realización de Encuentros de CEIPs construyendo líneas pedagógicas a través de la implementación del D.C.B., y la elaboración del Proyecto Educativo Institucional , respetando su natural diversidad.

*Como indicadores tomamos los siguientes:*

- Número de CEIPs supervisados
- Número de CEIPs de Montevideo y Canelones supervisados
- Número de CEIPs autorizados
- Censo de CEIPs realizado
- Publicación del censo realizada
- Encuentros de CEIPs realizados
- Cantidad de CEIPs participantes del Encuentro.

Durante el año 2007, en el mes de agosto, el Área de Primera Infancia llevó a cabo el “Encuentro de Educación en la Primera Infancia de la Región”, del Sector Educativo del Mercosur. Este Encuentro se llevó a cabo en el marco de la Muestra itinerante “Los cien lenguajes del niño” de Reggio Emilia, en co-organización con UNESCO y OMEP de las conferencias presentadas con tal motivo. Participaron delegaciones de Chile, Paraguay y Uruguay. Además de la presentación de cada país participante, se realizó la discusión y aprobación de la Declaración de Principios de la Educación en la Primera Infancia de Montevideo.

Para el evento organizado por INAU-Plan Caif en la Rural del Prado, en noviembre de 2007, el Área participó planteándose los siguientes objetivos:

- Visualizar la primera infancia como etapa educativa y los aportes del Área en ese ámbito.
- Entregar y promover el D.C.B. entre los asistentes y participantes.
- Informar sobre los lineamientos generales acerca de los requisitos de autorización de Centros de Educación Infantil que previó la ley 16802, vigente ese año.
- Informar sobre los lineamientos referidos a las propuestas pedagógicas que el Área impulsa para los CEIPs y Centros de Educación Infantil en general.
- Ampliar y fortalecer los vínculos interinstitucionales que el Área tiene con otras Instituciones formales y no formales.

Se realizaron reuniones de coordinación con CAIF para la organización del evento, reuniones con el equipo de Comunicaciones del MEC para la organización del stand y el diseño de los materiales para difusión y entrega, elaborándose los contenidos de los folletos, lo que propició una rica instancia de trabajo en equipo con participación entusiasta. Se entregaron más de 1000 ejemplares del D.C.B. en formato electrónico, y a nivel académico se dio la participación de la Coordinadora del Área como expositora en la Mesa “Experiencias en jardines maternos” y Coordinación de la Mesa “Agentes educativos para la infancia temprana (0 a 3 años)”, así como la asistente social integrante del equipo, expuso acerca del tema “ Participación de las familias”.

Los objetivos fueron ampliamente cumplidos, compartiendo un clima muy positivo. El vínculo establecido con el público fue excelente. Se registraron 1018 personas entregándoles D.C.B. y folletería. Circularon en el evento más de 2000 personas, y se asesoró y respondieron inquietudes en forma personalizada.

En la Programación 2008, bajo el manto del lineamiento estratégico 2005-2009, la Dirección de Educación se propuso como primer objetivo, elaborar un proyecto de Ley de Educación con los aportes surgidos del Debate Educativo y del Congreso de Educación llevado a cabo en los primeros días de diciembre de 2007. La meta fue la aprobación de la Ley General de Educación, significando el comienzo de la transición hacia la nueva institucionalidad en la educación en todas los ciclos del sistema formal, y el fundamental paso histórico del reconocimiento de la Primera infancia como primera etapa vital educativa.

Prosiguiendo con esta línea de trabajo, en el marco del Proyecto “Formación de equipos técnicos para la elaboración de políticas educativas”, con fondos UNESCO-JFIT y presupuesto MEC, las metas fueron la realización de cuatro Talleres y cuatro Encuentros temáticos en las Áreas de Primera Infancia, Educación No Formal, Educación Media y Educación Terciaria.



Manteniendo el objetivo del Plan Estratégico del quinquenio para la Primera Infancia, nos planteamos las siguientes metas:

- Publicación y difusión del Informe del Censo de Centros de Educación Infantil Privados (abril de 2008).
- Regularización del 100% de CEIPs de acuerdo a la ley vigente.
- Alcanzar la cifra de 400 CEIPs autorizados.
- Apoyo y acompañamiento técnico a los Centros, a través de la implementación del D.C.B., la elaboración del Proyecto Educativo Institucional dando orientación y seguimiento, y fortaleciendo el rol del Responsable pedagógico.
- Realización de dos Encuentros de Centros de Educación Infantil para debatir los contenidos de la Ley de Educación.
- Elaboración de documentos para la creación del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (Ley de Educación).
- Articulación con INAU-CAIF, CEP y M.S.P. hacia la nueva institucionalidad de la primera infancia.

Concepción de Infancia y su Educación desde el Nacimiento hasta los 3 Años

Para la eficacia en el cumplimiento de los cometidos específicos del Área de Educación en la Primera Infancia, resultó imprescindible actualizar contenidos conceptuales y trabajar con el equipo las representaciones y visiones que impregnan las acciones y prácticas de supervisión.

Durante los primeros años de vida se establecen las bases de la personalidad, de la inteligencia, de las emociones y de las actitudes sociales de los seres humanos. Es en este momento de la vida cuando se configuran la mayoría de las células cerebrales y de las conexiones neuronales. Para que este acontecimiento se consolide son necesarias, además de una correcta alimentación y buena salud, la posibilidad de disponer desde el nacimiento (y antes) de un tipo de interacción social y un ambiente adecuado que posibilite desarrollar las enormes potencialidades con las que los seres humanos llegan al mundo.

Trabajos realizados en otros países demuestran que una nutrición adecuada, una buena salud, el amor, el afecto y los cuidados son importantes, pero insuficientes para un desarrollo adecuado del ser humano. Hace falta algo más, y ese algo más es la educación.

La educación supone la posibilidad de construir, en la interacción con el ambiente, de manera equilibrada y sin falsas precocidades, las capacidades de niños y niñas desde el nacimiento. Supone optimizar las condiciones del desarrollo, con el fundamento de que el mismo no es un viaje solitario de cada uno por su cuenta, ni es un proceso de cambio común a todos los miem-

bro de la especie, y, por tanto, universal e independiente de los contextos físicos y culturales donde se mueve la persona.

Por el contrario, el desarrollo es el resultado de la interacción entre el organismo humano y el ambiente. No se produce en el vacío, siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental.

Los niños poseen riquezas que cada vez más sorprenden a educadores, psicólogos, pedagogos e investigadores. Por lo tanto, es una prioridad que los países y sus comunidades piensen en proyectos de educación que aseguren el desarrollo de estas potencialidades.

Hay que tener en cuenta que la educación se opone, por naturaleza y función, a la *asistencialidad*. Y es que lo asistencial parte, contrariamente a la concepción educativa, de una imagen de infancia pobre de recursos personales, que, por el hecho de ser menor (y cuanto menor, más débil) se puede y debe contentar con lo mínimo.

Lo *asistencial* nos sitúa delante de una criatura –tabla rasa- repleta de necesidades que hay que satisfacer. Y en base a esa visión y representación de la infancia, se instalan lugares que tratan de ofrecer un servicio a las necesidades de los adultos por razones laborales. Son las llamadas guarderías (no importa el cambio de nombre si las condiciones humanas y materiales no cambian), con personal no formado y mal pagado, que son estacionamientos a los que niños y niñas concurren diariamente para estar “guardados” mientras sus padres trabajan. La *asistencialidad* ofrece lo mínimo a quienes en realidad deberían recibir lo máximo, y esto significa que no se ve al niño un sujeto de derecho.

“Es solo un ser objeto de atenciones y cuidados, pero vacío de derechos, de riquezas que promover y expresar. Todo acaba ahí. No hay más. Es el emblema de la falta de consideración y respeto al ser humano.”

¿Por qué se habla de lo asistencial al referirse a la educación para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 años? Porque hay por lo menos, tres ideas populares que inducen a error:

- 1- La primera es confundir lo educativo con lo académico o instructivo. Se entiende por educación hacer matemáticas, leer y escribir, etc. El cuidado corporal, alimentar, higienizar al niño, acompañarlo en su descanso, se visualiza como meramente asistencial.  
Nada más equivocado. En estas edades el control de esfínteres, el aprender a comer juntos, lavarse, etc., son propuestas que llevadas a cabo con intencionalidad y conciencia, son privilegiadamente educativas.

- 2- La segunda es considerar que los horarios y calendarios amplios en contraposición a los que ofrece la escuela a partir de los 3 años, implican una concepción más asistencial. Pero hay que considerar que los niños no separan entre momentos educativos y no educativos. Cualquier momento del día y de la semana o del año, es educativo si se encuentra organizado por profesionales adecuados, con materiales idóneos y con ratios óptimos. Tampoco preguntan a los adultos si son formados o no, sino que naturalmente eligen como referente a quien tiene las condiciones y capacidad de establecer un vínculo afectivo de calidad, no tanto en sus manifestaciones como en su naturaleza, en su esencia. Recibir a una criatura y su familia, ofrecerle posibilidades y recursos variados, entablar relaciones y vínculos, no depende de horarios ni estaciones, tiene que ver con la filosofía del Centro como una oportunidad educativa para ellas. El padre y la madre tienen el derecho al trabajo, se debería legalmente, tener posturas más flexibles por el hecho de tener hijos y el Centro debe flexibilizar su organización para hacer compatibles las circunstancias familiares con las laborales, lo que no quiere decir que los niños deban permanecer excesivo tiempo en la institución educativa, pues tienen también derecho a estar con su madre y su padre. *Pero esta función no es asistencial: es una función social del Centro.* Lo educativo debe incluir lo social y debe excluir la concepción de asistencial.
- 3- La tercera idea, todavía vigente a pesar de los avances científicos, tiene que ver con el desconocimiento de las enormes ventajas que tiene para los niños acudir a centros educativos, éstos también son contextos socio-afectivos que complementan y no incompatibilizan con la importante educación del seno familiar.

Y es que aquí entra en juego un aspecto importante que tiene que ver con la representación y la imagen de infancia que cada actor involucrado, familia, educadores, comunidad, tiene y pone en juego en sus acciones. Un Centro de Educación en la Primera Infancia que planifica y conoce la importancia del contexto para el desarrollo del niño, puede también comprender las representaciones que cada familia ha elaborado respecto a sus hijos, si previamente ha trabajado esos aspectos conceptuales a la interna del equipo docente. Muchas veces, las desintelencias o desacuerdos entre Centro y familia provienen del hecho de tener distinta representación de la infancia.

Si este aspecto no está elaborado, será difícil configurar una visión fundamentada de sus capacidades y potencialidades en distintos contextos educativos. "Esto obedece a la pobre consideración de las efectivas potencialidades de los niños ante la experiencia de la expansión y cambio del propio y habitual contexto de vida." Fortunati, A.2006

Las experiencias de inserción en grupos, con todos los atentos cuidados organizativos –entre otros– que hay que tener en cuenta, muestran a un niño capaz de vivir esta experiencia de manera progresiva y enriquecedora. La relación con sus padres se transforma a través de la seguridad de poder ir también a otro lugar sin temor a perderse, dándole la oportunidad de construir nuevas relaciones en su progresiva adquisición de autonomía.

Ha llegado el momento de romper con estos estereotipos sociales y hacer ciencia de la educación desde las primeras edades, desarrollando todas las capacidades infantiles por medio de proyectos pedagógicos.

El peligro de lo asistencial es que es un modelo omnipresente que complace rápidamente a algunas familias y a la sociedad cuando los niños son pequeños. Detrás de esto hay una desconsideración de los derechos de la infancia, que cuanto más pequeña, más destaca su etimología (infans - el que no habla). Es importante pasar de una consideración de las necesidades a una concepción política de los derechos. Los niños y niñas no necesitan la caridad ni la generosidad de nadie, sino que, como ciudadanos y ciudadanas, la sociedad debe reconocerlos como sujetos portadores de derechos. El reconocimiento de este derecho es un imperativo democrático.

Malaguzzi (2001) decía:

“Pensad que todos los que en estos últimos cuarenta años se han puesto seriamente a investigar sobre los niños, han terminado por descubrir siempre no tanto las debilidades y los límites, cuanto la fuerza sorprendente y extraordinaria de sus potencialidades. Pero pensad también que esta increíble acreditación de las capacidades de los niños pequeños no ha modificado para nada las elecciones económicas, políticas y legislativas de los gobiernos nacionales. Y pensad, por lo tanto, que el destino y los intereses de los niños permanecen en los últimos puestos en la escala de las prioridades de financiación y de intervención en cualquier país de la Tierra”.

Malaguzzi falleció en 1994. Quizá lo reconfortaría o reconciliaría saber que los rumbos han ido cambiando, año a año, en un proceso firme e inexorable, en varios países del mundo y en nuestro pequeño y enorme Uruguay.

Nuestro país ha reconocido la primera infancia como la primera etapa educativa de la vida. La ha reconocido integrando el nuevo Sistema Nacional de Educación, con diferentes modalidades y alternativas totalmente válidas, y creando la nueva institucionalidad de la primera infancia que nuclea a todos los organismos afectados en la atención educativa e integral de esta etapa y a la sociedad en su conjunto.

## Los espacios de la infancia

El primer punto del que partiremos en nuestras consideraciones es el de la reflexión acerca de qué lugar ocupa el espacio en la pedagogía de la primera infancia, y de qué manera esto se refleja en la organización y las prácticas de los Centros de educación infantil.

Dado que el proceso de desarrollo no es independiente del contexto, una reflexión sobre la calidad del espacio implica actualizar ideas sobre el valor del contexto como elemento fundamental en un proyecto educativo. Los niños necesitan, además de los intercambios significativos con los adultos y con otros niños, interactuar de diversos modos con el mundo de los objetos, por lo que el contexto físico no es un telón de fondo, sino un elemento que favorece los aspectos relacionales y constructivos de las experiencias educativas. Un contexto físico y afectivo pensado acorde a las necesidades de los niños, constituye un insustituible elemento de regulación de un favorable clima institucional. El entorno físico no es un contenedor neutral; es un elemento importante que influencia fuertemente, a través de su organización, la calidad de las relaciones y experiencias que se producen en su interior. Cabe aclarar que la importancia del contexto físico no significa una disminución de la importancia del educador, ya que de él dependerá esa organización de contextos para la buena experiencia de los niños.

Un centro de educación infantil debe poseer una arquitectura propia con espacios suficientes y de calidad, luminosos, aireados, seguros, para la realización de propuestas diversas con zonas adecuadas, separadas y ventiladas para el descanso, la alimentación, la higiene, para que los profesionales se reúnan con las familias. También, disponer de patios adecuados, cubiertos y sin cubrir, para tomar aire y sol.

El niño necesita, en torno suyo, un contexto de seguridad, que salvaguarde sus necesidades: seguridad física, afectiva y exploratoria, junto a la posibilidad de asumir y afrontar el riesgo; seguridad que significa también relación y contacto personal con personas y objetos, sintiéndose escuchado, estimado, querido; necesidad y derecho a equivocarse en el proceso de su construcción personal, necesidad de tolerar la frustración y aprender a encauzarla. Para afrontar el riesgo de aprender necesitamos todos, pequeños y mayores, un marco de seguridad.

Seguridad también significa encontrar el respeto por la propia identidad dentro de una situación colectiva, de ahí la importancia de espacios y objetos personales que anuncien claramente a quién pertenecen. Las necesidades infantiles exigen del adulto un cuidado especial en la organización del espacio, de los materiales y de las actividades, así como una actitud de disponibilidad y escucha ante sus demandas e intereses, de respuesta a sus requerimientos, de apoyo y estímulo para enfrentar nuevos retos.

El niño está en interacción continua con los objetos, situaciones y personas con quienes convive, tanto adultos como pares. Con ellos teje y establece en torno a él unas relaciones hechas de sentimientos, de lenguajes, de actitudes, en un proceso de relación e influencia recíproca entre el niño y la realidad inmediata en la que vive. Así construye su imagen del mundo y de sí mismo, va aprendiendo a vivir en él y con los demás.

Además de una atención educativa que sostenga, a lo largo del tiempo, el placer de sentirse acogidos como sujetos plenamente reconocidos y valorados, hay algunos fundamentos que sustentan los actuales requisitos de autorización de un Centro de educación infantil. Los espacios de referencia destinados a cada grupo por su etapa de desarrollo, sus necesidades e intereses, deben considerar entornos en los que se puedan ampliar las experiencias y las relaciones, así como otros que faciliten la interacción en pequeños grupos, articulando las situaciones de atención personalizada donde la relación adulto niño sea posible sin apuro y sin interferencias. En síntesis, es pensar los espacios de manera que quede garantizada la disponibilidad de experiencias relacionales, afectivas, y también aquellas que exigen una mayor movilidad y que permiten el encuentro entre niños en distintas etapas del desarrollo y en distintas experiencias. Un espacio nos dice qué imagen de niño, qué representación de infancia sustenta su organización.

Uno de los trabajos emprendidos por el Área de Primera Infancia en este período, fue el de regularizar las condiciones que debían ofrecer los Centros de Educación Infantil, no solo desde la propuesta educativa a llevar a cabo por profesionales con formación acreditada, y en un ratio óptimo adulto-niño, sino también el de establecer con claridad las condiciones del espacio físico donde se desarrolla dicha vida cotidiana.

Presentamos en Anexos la Ordenanza elaborada por un grupo de trabajo que durante quince meses, pensó, discutió y consolidó una visión de derecho respecto a la primera infancia y su educación, concretada en las condiciones de seguridad edilicia de los locales destinados a la atención educativa de la franja etaria referida.

Esta Ordenanza está en etapa de aprobación de las distintas comisiones de las Juntas Departamentales de las Intendencias que participaron, y el objetivo final es el de su aprobación a nivel nacional en el Congreso de Intendentes. De este modo, en todo el país regirán los mismos requisitos para la instalación de Centros de Educación Infantil, con el mismo costo y la misma vigencia de autorización, lo que hará efectiva la equidad de oportunidades para niños y niñas, afirmando condiciones básicas y dejando abierta la posibilidad de enriquecimiento por la construcción colectiva de cada comunidad educativa.

La vida cotidiana, el día a día, constituye una base fundamental sobre la que se sustentan y configuran las coordenadas en las que se despliega el proceso de desarrollo de niños y niñas en el Centro de Educación Infantil.

Por esta razón, es que el Área de Primera Infancia ha refundado también, los requisitos mínimos que debe cumplir un Centro para acceder a su autorización por parte del MEC.

Al momento de escribir estas páginas, se ha promulgado la nueva Ley General de Educación, (Ley 18437). Los artículos 103 y 104 establecen las condiciones generales para la obtención de dicha autorización, garantizando los derechos fundamentales de niños y niñas reconocidos en la Constitución de la República, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y las leyes vigentes.

En especial, los Centros de Educación Infantil deberán orientar sus actividades a la educación de la primera infancia, la que deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad física y mental hasta el máximo de sus posibilidades. Adoptarán todas las medidas apropiadas para asegurar la integridad física y moral de los niños y niñas a su cargo, protegiéndolos especialmente de toda forma de violencia física, psíquica o emocional. No ejercerán ninguna forma de discriminación o castigo por causa de su condición (física, social, económica, etc.), las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, familia, o personas a su cuidado.

La presentación de un Proyecto Educativo Institucional es el primer requisito a cumplir en el proceso de autorización. En él se define y fundamenta la propuesta educativa que sustentará y atravesará transversalmente la institución. Implica una construcción colectiva, abierta, flexible y con transformaciones sucesivas elaboradas por el equipo técnico a cargo del Centro. Desarrollar claramente el funcionamiento, las actividades a desarrollar con niños y niñas, el trabajo a realizar con las familias y la comunidad, definir las metas que se plantean alcanzar y presentarlo por escrito, es un muy buen ejercicio de reflexión sobre las prácticas, que puede iniciar, con orientación y acompañamiento de la supervisión, la instalación de la metodología investigación-acción en el día a día de la intención educativa.

## **Perspectivas**

Lo expuesto muestra los procesos vividos en el país respecto a la consideración de la Primera Infancia. Realizado el análisis de la situación desde una visión compartida acerca de la atención educativa de niños y niñas para garantizar su desarrollo integral, el país definió compromisos y metas a alcanzar en el Plan de Equidad. Este plan de acción se inscribe en la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA), 2010-2030, de la que forma parte.

Entendiendo la equidad como la generación y promoción de las condiciones que nivelen las oportunidades, y con el horizonte de la universalización en el ejercicio de sus derechos desde el punto de partida, se prioriza el aumento de cobertura y la mejora de la calidad.

La meta es que 2 de cada 3 niños de 0 a 3 años de centros urbanos de más de 5000 habitantes, tengan la posibilidad, de estar atendidos por programas públicos de atención a la primera infancia. Alcanzar esta meta, en esta etapa de construcción de la nueva institucionalidad de la primera infancia, implica los siguientes compromisos para los actores involucrados:

- INAU-PLAN CAIF- Aumento de la cobertura y mejora de la calidad para cohortes de 0 a 3 años (42.500 niños); más de la mitad en programas de estimulación oportuna (0 a 1 año).
  - ANEP-CEP- Plan de ampliación de cobertura en Jardines de Infantes para cohorte de 3 años. Aumento de cobertura en el 2009 hasta un total de 4500 niños de 3 años situados en contexto de pobreza.
- MEC-PRIMERA INFANCIA- Orientación, asesoramiento, control y fiscalización para la mejora de la calidad de los CEIPs supervisados por el MEC, que atienden una población de 19764 niños, según el Censo 2007.

Al no haber una cobertura pública total para la franja etaria, tenemos un porcentaje importante de niños en situación de vulnerabilidad y riesgo social, que concurren a Centros privados.

De la cifra total citada anteriormente, 4500 niños viven en situación de pobreza, y concurren a Centros que, de acuerdo a los resultados del Censo realizado en el 2007, tienen índices bajos de personal formado, así como falta de equipamiento didáctico básico y donde las condiciones edilicias son precarias, se comparte casa-habitación y no existe un baño de uso exclusivo para los niños y niñas.

La articulación y coordinación con los distintos subsistemas está posibilitando continuar en este proceso creciente de mejora de la educación en la primera infancia.

## **A modo de síntesis**

El Censo de Centros de Educación Infantil realizado en el año 2007, y cuya publicación se presentó en abril del 2008, nos permitió conocer la realidad con precisión e identificar la naturaleza de situaciones que el Área de Educación en la Primera Infancia tiene a su cargo con el objetivo prioritario de mejorar su calidad y regularizar su funcionamiento.



Se realizaron dos llamados a concurso para integrar un Registro de Supervisores del Área, lo que reforzó el equipo de trabajo cuanti y cualitativamente.

La campaña de sensibilización y concientización de la sociedad uruguaya respecto a la etapa que nos ocupa, a través de todos los medios de comunicación, mostró resultados positivos y estimulantes.

Hemos podido cumplir las siguientes acciones en este período, abarcando variables de distinta naturaleza en forma simultánea:

- Un trabajo intenso en Montevideo y Canelones obteniendo muy buenos resultados. Se supervisaron todos los Centros identificados en el Censo, continuando con su proceso de autorización y con el seguimiento indispensable hasta cubrir la totalidad de situaciones a regular.
- Iniciamos a fines del 2008 la supervisión de departamentos del interior, habiéndose realizado hasta ahora Colonia, Maldonado, Paysandú y Salto. Utilizamos las siguientes estrategias: visitas a los Centros, jornadas de intercambio en la localidad, seguimiento a cargo del supervisor que visitó el Centro, y un Encuentro final en la propia localidad, a los efectos de reforzar la información acerca de los lineamientos pedagógicos del Área, la Ley 18437, el Diseño Básico Curricular, y los requisitos a cumplir para la autorización.

Con referencia a lo expuesto anteriormente nos parece necesario continuar generando espacios de formación, intercambio y asesoramiento a nivel local y regional.

Cuando revisé los datos a finales del período marzo-abril de 2009, constaté que a comienzos del 2007 el 6% de los Centros tenían Responsable pedagógico, el 6% Proyecto de Centro, y el 3% Habilitación de Bomberos, Salubridad y Emergencia móvil. Esas cifras hoy son: el 98% tiene Proyecto de Centro, el 89% Responsable pedagógico, el 65% Habilitación de Bomberos y Salubridad y el 35% restante en trámite, y el 57% la cobertura médica exigida.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento al equipo del Área de Primera Infancia, por el compromiso demostrado no solo por estas cifras, sino en el trabajo cotidiano, en la construcción diaria de una rica concepción de infancia y su educación que se transmite, se comunica, se despliega, y va sumando adhesiones en los agentes educativos, en las familias, en la sociedad, en pro del bienestar real de nuestros niños y niñas.

Pensamos la infancia como la etapa de la vida que, en potencia, contiene todas las capacidades humanas y todos sus lenguajes expresivos. No definimos la infancia por defecto, llenándola de fragilidades, imperfecciones

y restricciones. A niños y niñas sin peso ni gravedad es mucho más cómodo y simple construirles un entorno físico y cultural sin peso ni gravedad. La inmadurez de la etapa no es impotencia, sino posibilidad y potencialidad de crecer.

Consideramos a los niños y las niñas como personas, sujetos de derecho, predispuestos, inmediatamente, a interactuar con el ambiente. Esta posición supone una figura de niño y niña activa, capaz de poner en juego sus recursos genéticos sobre el ambiente, a través de experiencias e interconexiones con las disposiciones existentes en el entorno. Está basada en una teoría ecológica del desarrollo humano, fundada en el intercambio continuo entre el individuo y el ambiente. No los vemos como seres aislados o egocéntricos, ocupados únicamente en actuar con objetos, no priorizamos solo su desarrollo cognitivo, desdeñando los sentimientos o aquello que no es lógico.

Se trata de establecer nuevas relaciones con ideas ya sabidas, o sea, realizar una composición creativa de ideas y generar una organización de pensamiento y acción que ofrezca innovaciones. Buscar los matices sensibles de los acontecimientos para hacerlos emerger nos permitió, como equipo, superar las dificultades propias de una tarea de esta magnitud, pensando en lo aparentemente pequeño, volviéndolo inmenso, cotidiano y habitual.

## 1. ANEXO I

Con fecha 23 de agosto de 2007, se realiza en el “Encuentro de primera infancia de la región”, del Sector Educativo del MERCOSUR, la siguiente

### ***Declaración de principios de la Educación en la Primera Infancia Montevideo***

*El grupo de trabajo, representantes del Sector Educativo del Mercosur, en el marco de la Convención de los Derechos de Niños y Niñas, suscripta por todos los Estados miembros y asociados, reunido el jueves 23 de agosto, acuerda y declara los siguientes principios:*

- Enfatizar en la necesidad que todos los Estados parte asuman la Primera Infancia como una responsabilidad ineludible y garanticen una educación de calidad.
- Dar respuestas integrales a la diversidad en todas sus manifestaciones, que presenta la infancia en cada uno de nuestros países.
- Implementar diferentes modalidades educativas (formales, no formales e informales) que permitan y ofrezcan servicios de calidad y brinden igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, sus familias y comunidades.
- Potenciar y fortalecer la co-responsabilidad y participación de las familias y de la sociedad civil como educadores en Primera Infancia.
- Fortalecer el espacio privilegiado que tienen las familias en la educación de sus hijos, haciendo énfasis en una pedagogía relacional.
- Articular la acción interinstitucional en las políticas públicas dirigidas a la Primera Infancia a través de la integralidad e intersectorialidad.
- Impulsar la apropiación de una pedagogía específica de la educación en la Primera Infancia, centrada en las necesidades y potencialidades educativas de esta población.
- Garantizar la formación específica de educadores para la atención en la Primera Infancia.
- Promover la valoración por parte de la sociedad en su conjunto, de la trascendencia de la educación en la Primera Infancia.

- Incluir en el circuito de Mercosur- Sector Educativo una Comisión permanente de trabajo en la Primera Infancia, que a partir de las experiencias legitimadas en la región, pueda orientar políticas propias para la misma.
- Asegurar la asignación de recursos necesarios en los presupuestos nacionales de gastos para garantizar una atención educativa de calidad, con equidad para todos y todas los/las niños y niñas en la Primera Infancia.

## **SÍNTESIS**

Visibilizar la infancia en el contexto socio-histórico-político-cultural para la generación de políticas públicas que atiendan las necesidades de los niños, niñas, sus familias y sus comunidades, en su diversidad.

## 2. ANEXO II

### **ORDENANZA PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE SALUBRIDAD DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL PRIVADOS**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC)  
MINISTERIO DEL INTERIOR (MI)  
INTENDENCIA MUNICIPAL DE CANELONES (IMC)  
INTENDENCIA MUNICIPAL DE FLORIDA (IMF)  
INTENDENCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDEO (IMM)  
INTENDENCIA MUNICIPAL DE SAN JOSE (IMSJ)

Los Ministerios de Educación y Cultura (a través del área de Educación) y del Interior (a través de la Dirección Nacional de Bomberos – DNB), junto a las Intendencias de Canelones, Florida, Montevideo y San José, bajo la coordinación del Programa Agenda Metropolitana, y con la participación de técnicos y responsables políticos, impulsan esta propuesta de ordenanza con alcance metropolitano y regional que establece los requisitos higiénicos-sanitarios, locativos y de seguridad de los locales destinados a funcionar como Centros de Educación Infantil Privados (CEIPs), de manera de garantizar las condiciones de salubridad adecuadas para la vida cotidiana de niñas y niños asistentes a los centros educativos.

La propuesta se presenta considerando lo establecido en la ley N° 16.802, que encomienda al Ministerio de Educación y Cultura a través de una Comisión Honoraria el ejercicio del control y la fiscalización de los Centros de Educación Infantil Privados, y dispone requisitos para el funcionamiento y desarrollo de estas instituciones, ya sean “propiedad de persona física o jurídica, cuya actividad predominante esté constituida en forma onerosa o gratuita, por la protección, atención o el cuidado de niños de cualquier edad y condición física o psíquica”.

La propuesta de ordenanza contiene 7 capítulos en los que se distribuyen 44 artículos de acuerdo al contenido del siguiente índice:

CAPÍTULO I.	DISPOSICIONES GENERALES
ARTÍCULO 1.	DEFINICIÓN
ARTÍCULO 2.	OBJETO
ARTÍCULO 3.	ALCANCE
ARTÍCULO 4.	CERTIFICADO
ARTÍCULO 5.	CARÁCTER

CAPÍTULO II. TRÁMITE  
ARTÍCULO 6. SOLICITUD  
ARTÍCULO 7. DOCUMENTACIÓN  
ARTÍCULO 8. COSTO  
ARTÍCULO 9. EXONERACIONES

CAPÍTULO III. INFRAESTRUCTURA EDILICIA  
ARTÍCULO 10. ESTABILIDAD Y SEGURIDAD GENERAL  
ARTÍCULO 11. USO DEL LOCAL  
ARTÍCULO 12. ACCESOS  
ARTÍCULO 13. DISTRIBUCIÓN Y USO DE LOS ESPACIOS  
ARTÍCULO 14. VEHICULOS Y COMBUSTIBLES  
ARTÍCULO 15. ESPACIOS PROHIBIDOS  
ARTÍCULO 16. EXCEPCIONES AL ARTÍCULO 13: APROBACIÓN  
ARTÍCULO 17. ESCALERAS  
ARTÍCULO 18. PARÁMETROS MÍNIMOS DE HABITABILIDAD  
ARTÍCULO 19. INSTALACIÓN ELÉCTRICA  
ARTÍCULO 20. PISOS  
ARTÍCULO 21. PAREDES  
ARTÍCULO 22. CIELORRASOS  
ARTÍCULO 23. ESPACIOS PARA JUEGOS AL AIRE LIBRE  
ARTÍCULO 24. DEPÓSITOS  
ARTÍCULO 25. VENTANAS Y CLARABOYAS

CAPÍTULO IV. CONDICIONES HIGIÉNICO - SANITARIAS  
ARTÍCULO 26. CONDICIONES GENERALES  
ARTÍCULO 27. MOBILIARIO  
ARTÍCULO 28. BOTIQUÍN  
ARTÍCULO 29. CARNÉ DE SALUD  
ARTÍCULO 30. CONTROL DE VECTORES  
ARTÍCULO 31. ANIMALES  
ARTÍCULO 32. AGUA POTABLE  
ARTÍCULO 33. DESAGÜES  
ARTÍCULO 34. SERVICIOS HIGIÉNICOS PARA NIÑOS/NIÑAS  
ARTÍCULO 35. SERVICIOS HIGIÉNICOS ADULTOS  
ARTÍCULO 36. ATENCIÓN A LACTANTES  
ARTÍCULO 37. COCINA: CARACTERÍSTICAS GENERALES  
ARTÍCULO 38. COCINA: REQUISITOS  
ARTÍCULO 39. COCINA: MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS

CAPÍTULO V. VALIDEZ Y EXONERACIONES  
ARTÍCULO 40. VALIDEZ  
ARTÍCULO 41. RENOVACIONES

CAPÍTULO VI. DISPOSICIONES TRANSITORIAS  
ARTÍCULO 42. DE LOS CEIPS CON FUNCIONAMIENTO ANTE-  
RIOR A LA APROBACIÓN DE ESTA ORDENANZA

CAPÍTULO VII. SANCIONES  
 ARTÍCULO 43. TIPIFICACIÓN DE INFRACCIONES  
 ARTÍCULO 44. PLAZOS

En la elaboración del texto de la propuesta de ordenanza desarrollada, han intervenido:

Cristina Álvarez	<i>Área Educación en la Primera Infancia - MEC</i>
Julio Álvez	<i>Departamento de Habilitación – MI - DNB</i>
Pablo Balbi	<i>Sub Director de Desarrollo Social - IMC</i>
Carlos Caraballo	<i>Dirección General de Contralor Sanitario - IMC</i>
Daniel Dacunha	<i>Departamento de Materiales Peligrosos – MI - DNB</i>
Eduardo Gutiérrez	<i>Dir. Gral. de Planificación Territorial y Acondicionamiento Urbano – IMC</i>
Yanet Hagopian	<i>Departamento de Salud y Calidad Ambiental - IMF</i>
Beatriz Mato	<i>Servicio de Salubridad Pública – IMM</i>
Pilar Petingi	<i>Área Educación en la Primera Infancia - MEC</i>
Ariel Pisano	<i>Director General de Salud y Calidad Ambiental - IMF</i>
Anibal Rondeau	<i>Director General de Desarrollo Social - IMF</i>
Nicolás Roquero	<i>Director de Arquitectura – IMSJ</i>
Teresa Russi	<i>Dirección General de Administración - IMC</i>
Marino Souza	<i>Departamento de Habilitación – MI - DNB</i>
Ángel Zieleniec	<i>Dirección General de Contralor Sanitario - IMC</i>

Además han realizado aportes y colaborado:

Rossana Bruno	<i>Área Educación en la Primera Infancia - MEC</i> <i>Secretaría Infancia – Programa Nuestros Niños</i>
Beatriz Dárdano	<i>- IMM</i>
Lidia Erro	<i>Programa Nuestros Niños – IMM</i>
Silvana Espino	<i>Dirección General de Contralor Sanitario - IMC</i>
Serrana Freitas	<i>Servicio de Salubridad Pública – IMM</i>
Ana Helguera	<i>Departamento de Materiales Peligrosos – MI - DNB</i>
Verónica Krisman	<i>Área Educación en la Primera Infancia - MEC</i>
Germán Pratt	<i>Servicio de Contralor de Edificaciones - IMM</i>
María Sombra Saravia	<i>Control Sanitario – IMM</i>
Perla Vivas	<i>División Salud – IMM</i>

## **ORDENANZA DE SALUBRIDAD PARA CENTROS DE EDUCACION INFANTIL PRIVADOS**

### **CAPÍTULO I. DISPOSICIONES GENERALES**

#### **ARTÍCULO 1. DEFINICIÓN**

Se definen como Centro de Educación Infantil Privado (CEIP) a aquellos establecimientos con o sin fines de lucro que brindan servicio de atención educativa a niños y niñas de 0 a 6 años de edad, con una cobertura horaria no inferior a doce horas semanales según la normativa nacional vigente y que no dependen orgánicamente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) o del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU).

#### **ARTÍCULO 2. OBJETO**

La presente ordenanza tiene por objeto regular aspectos higiénico-sanitarios, locativos y de seguridad en el funcionamiento de los locales con destino a Centros de Educación Infantil Privados en el Departamento.

#### **ARTÍCULO 3. ALCANCE**

Quedan incluidos en el ámbito de aplicación de la presente norma los locales destinados a funcionar como Centros de Educación Infantil Privados, incluyendo los Centros CAIF, los Jardines de Infantes de Colegios Privados, el Programa Nuestros Niños, guarderías municipales y otros establecimientos similares.

#### **ARTÍCULO 4. CERTIFICADO**

El Certificado de Salubridad para Centros de Educación Infantil Privados (CSCEIP) es el documento otorgado por la oficina municipal competente a los titulares del emprendimiento y estará referido exclusivamente a un local identificado, cuando el mismo cumple con los requisitos incluidos en la presente ordenanza, como parte del trámite para poder funcionar como centro educativo.

El cumplimiento de estos requisitos deberá ser verificado a través del proceso inspectivo municipal correspondiente.

El certificado tendrá validez departamental a los efectos del cumplimiento de las exigencias higiénico-sanitarias, locativas y de seguridad en el funcionamiento, incluidas en los trámites de autorización de funcionamiento municipales existentes y validez nacional a los efectos de su presentación ante el Área de la Primera Infancia del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).



## ARTÍCULO 5. CARÁCTER

La emisión del CSCEIP incluye y unifica, todas las habilitaciones y/o autorizaciones relacionadas con habitabilidad, bromatología y locales comerciales que debían tramitar los CEIPs.

## TRÁMITE

## ARTÍCULO 6. SOLICITUD

Sólo se aceptará solicitud de inicio de trámite del CSCEIP con la presentación de la “Constancia Preliminar de Inscripción” emitida por el MEC, en la cual se establece el número máximo de niños y niñas del Centro, las funciones y las tolerancias aceptadas.

Todo Centro que no cuente con la referida constancia del MEC no podrá acceder al Certificado de Salubridad.

En la solicitud se hará constar la siguiente información:

- Razón social y nombre comercial del establecimiento.
- Ubicación, localidad, sección judicial y padrón.
- Domicilio constituido y de notificación.
- Carácter de posesión del inmueble.
- Firma del titular o representante legal de la empresa.

## ARTÍCULO 7. DOCUMENTACIÓN

La documentación a adjuntar a la solicitud es la siguiente:

- Copia de la Constancia Preliminar de Inscripción del MEC.
- Copia de Certificado notarial identificando la titularidad, giro e inscripciones a BPS y DGI.
- Copia de la habilitación de la Dirección Nacional de Bomberos.
- Copia del convenio de cobertura de salud con una emergencia móvil.
- Recaudos gráficos (planos) que contengan como mínimo Plan-tas y Cortes de Ubicación a escala 1:1000, Planta de Albañilería o Relevamiento Integral con indicación de todos los destinos a escala no menor a 1:100, acompañados por una memoria des-criptiva. Toda la documentación se presentará con firma técnica responsable de arquitecto o ingeniero civil que asegure el cum-plimiento de los requisitos correspondientes estipulados en la presente Ordenanza al momento de la presentación de la ges-tión.

## ARTÍCULO 8. COSTO

El costo que deberán asumir los CEIPs para la expedición del CSCEIP será de 2 (dos) Unidades Reajustables.

## ARTÍCULO 9. EXONERACIONES

Los CEIPs categorizados e indicados por el MEC como CEIPs ubicados en zonas consideradas de riesgo social o que atiendan una población de contexto crítico, estarán exonerados del pago a la Intendencia del valor del costo del certificado.

## CAPÍTULO II. INFRAESTRUCTURA EDILICIA

### ARTÍCULO 10. ESTABILIDAD Y SEGURIDAD GENERAL

La estructura de la edificación deberá ser estable. Ante informe técnico contrario por parte del municipio, se deberán presentar adecuaciones con el aval técnico de un arquitecto o ingeniero civil, quedando automáticamente inhabilitado el local para el desarrollo de actividad alguna hasta tanto no se apruebe y ejecute la propuesta.

### ARTÍCULO 11. USO DEL LOCAL

El uso del local en el que funcione el CEIP deberá ser exclusivamente educativo, no pudiendo funcionar dentro de instalaciones destinadas a vivienda.

### ARTÍCULO 12. ACCESOS

La puerta principal de entrada al local deberá ser un acceso directo desde el exterior.

Además de la puerta principal de acceso al local, se deberá contar con otro acceso alternativo, correctamente señalizado y que pueda ser utilizado como una salida hacia el exterior en casos de emergencia. Este acceso alternativo deberá permanecer cerrado con un mecanismo de apertura fácilmente de operar y solo accesible al personal adulto, abrir hacia el exterior, y tener un ancho mínimo útil de 0.90 m.

### ARTÍCULO 13. DISTRIBUCIÓN Y USO DE LOS ESPACIOS

La distribución y uso de los espacios, las instalaciones, el mobiliario y los útiles se dispondrán de forma de evitar que constituyan un obstáculo para el libre tránsito o la evacuación de personas y niños.

#### ARTÍCULO 14. VEHÍCULOS Y COMBUSTIBLES

El área para el acceso de vehículos deberá ser independiente de la de las personas, y estar debidamente señalizada y protegida con el objetivo de prevenir y evitar accidentes. Los depósitos de combustibles si los hubiera, deberán cumplir con las mismas condiciones, además de hacerlo con la normativa departamental y nacional vigente.

#### ARTÍCULO 15. ESPACIOS PROHIBIDOS

Las actividades educativas y las relacionadas a la vida cotidiana de niñas y niños asistentes a los CEIPs, deberán desarrollarse solo en niveles locativos de planta baja, quedando prohibido el funcionamiento en sótanos, garajes, azoteas u otros lugares similares.

#### ARTÍCULO 16. EXCEPCIONES AL ARTÍCULO 13: APROBACIÓN

La Intendencia podrá dar lugar a la expedición del CSCEIP en condiciones excepcionales a las mencionadas en el artículo 13, solo a través de la correspondiente propuesta de excepción por parte del MEC, notificada en la Constancia Preliminar de Inscripción emitida por este Ministerio. La excepcionalidad quedará sujeta a la aprobación de la oficina Municipal correspondiente.

#### ARTÍCULO 17. ESCALERAS

Si el edificio tiene escaleras para uso de personal adulto, deberá tomarse la precaución necesaria para evitar riesgos de accidentes de niños y niñas mediante las siguientes estructuras y medidas:

- a. Portones con una altura mínima de 0,90 m y máxima de 1,00 m para evitar el acceso a éstas de niños y niñas.
- b. Barandas con cerramiento lateral y pasamanos para el desplazamiento y la circulación.
- c. Escalones con materiales antideslizantes, con contrahuella que no podrá sobrepasar los 0,18 m de altura hacia locales habitables y con huella resultante de la Fórmula de Blondell ( $2c + h = 0,64$  m). Se podrá admitir una contrahuella de 0,20 m y huella resultante en escaleras hacia locales de servicio.
- d. El ancho útil mínimo de la escalera será de 0,80 m.
- e. Aquellas escaleras que presenten más de 15 escalones deberán estar provistas de un descanso equivalente a 3 contrahuellas como mínimo.

Aquellas escaleras que presenten más de 15 escalones deberán estar provistas de un descanso equivalente a 3 huellas.

## ARTÍCULO 18. PARÁMETROS MÍNIMOS DE HABITABILIDAD

Todos los cerramientos del local deberán contar con suficiente aislamiento térmico y húmedico que impidan la filtración de agua desde el exterior, así como la condensación de vapor interior en los mismos, asegurando condiciones de confort y habitabilidad.

No se habilitarán locales con patologías térmicas y húmedas manifiestas.

Los elementos luminosos deberán estar protegidos por materiales antiastillables.

Se deberán respetar los siguientes parámetros mínimos de habitabilidad, de acuerdo a la siguiente tabla:

Tipo de local	Área (A)	Altura	Lado	Iluminación natural (I)	Ventilación natural (V)	Observaciones
Locales habitables (aulas, comedores, dormitorios, oficinas, etc.)	8,00 m <sup>2</sup>	2,40 m	2,00 m	1/10 A	50 % I	Aulas un mínimo de 2 m <sup>2</sup> por niño
Cocina	4,00 m <sup>2</sup>	2,20 m	1,60 m	1/10 A	100 % I	Deberá poseer extracción forzada de aire
Baños y Compartimentos	2,40 m <sup>2</sup> 1,00 m <sup>2</sup>	2,20 m ----	1,40 m 0,80 m	---- ----	20 dm <sup>2</sup> ----	----
Locales de servicio (depósitos, buhardillas, sótanos, etc.)	----	2,20 m <sup>2</sup>	0,80 m	1/40 A	1/40 A	No podrán usarse como habitaciones

## ARTÍCULO 19. INSTALACIÓN ELÉCTRICA

La instalación eléctrica deberá cumplir con las exigencias de la autoridad competente. Sin perjuicio de lo anterior, y con el propósito de maximizar la protección de niñas y niños contra los contactos directos e indirectos con partes en tensión, se observará particularmente el cumplimiento de los siguientes requisitos y condiciones:

- a. Los cables deberán poseer el recubrimiento apropiado que les dote del suficiente y necesario grado de aislamiento sin importar la altura a la que se encuentren. Asimismo, deberán disponerse embutidos en paredes o cielorrasos, o en su defecto, en una instalación aparente, los cables deberán estar dentro de un conducto y fijos a la superficie de estas estructuras, prohibiéndose la existencia de cables sueltos, colgantes o en el piso, excepto para el caso de los cables incluidos en los aparatos portátiles.
- b. Se prohíbe la utilización de alargues y empalmes.

- c. Las tomas eléctricas deberán estar en perfectas condiciones y ubicadas a 1,20 metros desde el nivel de piso. Asimismo, deberán poseer un dispositivo de seguridad que impida el contacto directo.
- d. Los aparatos portátiles deberán tener la carcasa, los cables y los enchufes en perfectas condiciones.
- e. La instalación deberá tener puesta a tierra, con dispositivo de corte por intensidad de defecto (disyuntor diferencial y llave termomagnética).

#### ARTÍCULO 20. PISOS

Los pisos deberán ser lisos, lavables, y estar preservados de humedad, grietas, roturas, y si son de madera deberán estar plastificados. No se permitirán moquetas.

#### ARTÍCULO 21. PAREDES

Las paredes deberán ser preservadas de humedad, grietas y roturas. Las paredes que revisten el interior deberán ser lisas y lavables, por lo menos hasta una altura de 1.20 m desde el nivel de piso.

#### ARTÍCULO 22. CIELORRASOS

El cielorraso deberá ser preservado de humedad, grietas y roturas. Deberá tener condiciones de estabilidad, higiene y ser hermético. El espacio entre el cielorraso y el techo de la estructura, deberá ser accesible para su mantenimiento.

#### ARTÍCULO 23. ESPACIOS PARA JUEGOS AL AIRE LIBRE

En caso de poseer espacios para el juego al aire libre, estos deberán garantizar la seguridad de niñas y niños, por lo cual no deben existir elementos que puedan ofrecer ningún tipo de riesgo. Deberán estar delimitados de forma tal de poseer un cerramiento perimetral de una altura mínima de 1.80 m con el propósito de evitar que sea traspasado por niñas y niños.

#### ARTÍCULO 24. DEPÓSITOS

Los depósitos de materiales, útiles, productos de limpieza y otros, deberán tener paredes en buen estado de conservación, debiendo permanecer cerrado y su contenido fuera del alcance de niñas y niños.

#### ARTÍCULO 25. VENTANAS Y CLARABOYAS

Las ventanas y claraboyas y en general las instalaciones y estructuras que contengan cristales o vidrios que se encuentren dentro del ámbito de

desarrollo de las actividades educativas y las relacionadas a la vida cotidiana de niñas y niños asistentes a los CEIPs, deberán presentar un sistema de seguridad para prevenir accidentes.

Los cristales ubicados hasta una altura de 1.20 m desde el nivel de piso del local deberán ser templados, armados o en su defecto disponer de un sistema o dispositivo de protección que prevenga la colisión directa, así como también desprendimientos por roturas.

En el caso particular de las claraboyas, deberá disponerse de una malla u otro dispositivo protector estable que alcance y cubra toda su superficie interna, de manera de detener la caída de cualquier tipo de objeto que pudiera desprenderse de ella.

### CAPÍTULO III. CONDICIONES HIGIÉNICO - SANITARIAS

#### ARTÍCULO 26. CONDICIONES GENERALES

La edificación, instalaciones, mobiliario, útiles educativos y útiles alimentarios de los CEIPs, deberán estar en todo momento en perfectas condiciones higiénicas.

La higiene se efectuará en forma apropiada con elementos aptos para tal fin, evitando que los útiles de limpieza por sí mismos constituyan focos de contaminación.

Los recipientes de residuos deberán retirarse y lavarse con la periodicidad necesaria para evitar la descomposición de los residuos.

#### ARTÍCULO 27. MOBILIARIO

El mobiliario deberá ser fácilmente higienizable; de contar con colchonetas, éstas deberán ser de material también fácilmente higienizable.

Queda prohibida la existencia de cubiertas de vidrio, y los vértices y aristas deberán ser redondeados, eliminando perfiles corto punzantes.

#### ARTÍCULO 28. BOTIQUÍN

El centro deberá contar con botiquín para primeros auxilios, que deberá estar fuera del alcance de los niños.

#### ARTÍCULO 29. CARNÉ DE SALUD

Todo el personal adulto de los CEIPs deberá poseer carné de salud alimentario vigente.

#### ARTÍCULO 30. CONTROL DE VECTORES

El centro deberá tomar todas las precauciones para la ausencia radical de roedores, insectos, u otros animales que hagan peligrar la integridad física

y la salud de las niñas/os así como del personal, tanto en el local como en los alrededores. El CEIP deberá presentar para su aprobación un plan de fumigación anual que será ejecutado en ausencia de personal, de niñas y de niños.

### ARTÍCULO 31. ANIMALES

No se permitirá la tenencia de perros y gatos, así como la de cualquier otro animal que genere un riesgo potencial para los niños y niñas asistentes al centro.

### ARTÍCULO 32. AGUA POTABLE

FUENTE:	TANQUE	REGISTRO DE POTABILIDAD
OSE	NO	NO
OSE	SÍ	SÍ
PERFORACIÓN	NO	SÍ
PERFORACIÓN	SÍ	SÍ

*Explicación en el texto.*

El centro debe poseer agua potable.

En caso de que el local sea frontal al servicio de agua potable de OSE, deberá estar conectado al mismo. De existir un tanque para el depósito del agua, se deberá conformar un registro de análisis de potabilidad, con muestras realizadas cada 4 meses.

En aquellos casos en que no exista el servicio de agua potable de OSE, y ésta se extraiga del subsuelo mediante una perforación, exista o no tanque de reserva se deberá conformar un registro de análisis de potabilidad, con muestras realizadas cada 4 meses.

En todos los casos, las muestras deberán ser tomadas en puntos de consumo.

En caso de existir tanques de reserva de agua, cualquiera sea su origen, se exigirá su limpieza cada 12 meses.

### ARTÍCULO 33. DESAGÜES

Las cañerías de desagüe deberán encontrarse en buenas condiciones de funcionamiento y conservación, y cumplir con la normativa vigente.

Deberá poseer conexión a la red de saneamiento para la evacuación de aguas servidas y amoniacales. En caso de que en el lugar no exista red de saneamiento, se deberá contar con sistema alternativo (pozo impermeable) construido y ubicado según la normativa vigente, que deberá posibilitar su desagote sin afectar la dinámica educativa.

Los CEIPs con pozo impermeable instalados previamente a la aprobación de esta ordenanza, y que no se ajusten a estos requisitos, deberán

implementar un sistema de evacuación que evite la contaminación de los ambientes del local.

#### ARTÍCULO 34. SERVICIOS HIGIÉNICOS PARA NIÑOS/NIÑAS

Deberán existir gabinetes higiénicos comunes para niñas y para niños, mantenidos en condiciones de limpieza, funcionamiento y conservación adecuadas, que deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- a. Contar con suministro de agua potable fría y caliente.
- b. El agua caliente tendrá una temperatura máxima de 40 grados.
- c. Estarán bien ventilados al exterior, de acuerdo a lo establecido en el artículo 15.
- d. Estarán iluminados adecuadamente.
- e. Los pisos y paredes deberán ser lisos, con un revestimiento que les haga impermeables y lavables, y que se extienda sobre las paredes hasta 2 m de altura mínima.
- f. Contar al menos con un inodoro y un lavatorio cada 10 niñas/os.
- g. Los aparatos sanitarios (inodoro, cisterna y pileta lavamanos) deben adaptarse al tamaño de las niñas y niños. Se aceptarán adaptadores en inodoros.
- h. Contar de manera permanente con jabón líquido para limpieza corporal y papel toalla descartable.

#### ARTÍCULO 35. SERVICIOS HIGIÉNICOS ADULTOS

Deberán existir gabinetes higiénicos exclusivos para adultos, independientes de los servicios higiénicos de niñas y de niños, y sin comunicación directa con aulas y cocina y mantenidos en condiciones de limpieza, funcionamiento y conservación adecuadas. Los mismos deberán cumplir con la normativa nacional y departamental para servicios higiénicos en locales comerciales y lugares de trabajo.

#### ARTÍCULO 36. ATENCIÓN A LACTANTES

Si dentro de los servicios brindados por el CEIP, comunicado debidamente por el MEC, se encuentra la atención a lactantes, deberá existir:

- a. Un área destinada al cambio de pañales y ropa de niñas/os, que deberá contar con lavatorio para la higiene de las manos.
- b. Un área destinada exclusivamente para amamantamiento.
- c. Se dispondrá de un recipiente para desechar elementos de higienización de niños y niñas (pañales, algodón, toallas desechables, etc.) que deberá estar tapado y ser vaciado e higienizado con la frecuencia necesaria para mantener el nivel de salubridad adecuado.



### ARTÍCULO 37. COCINA: CARACTERÍSTICAS GENERALES

El espacio para la elaboración y almacenamiento de alimentos (cocina), deberá ser un ambiente independiente, y reunir las siguientes características y/o condiciones:

- a. La superficie de sus paredes, pisos y mesadas deberá ser lisa, lavable e impermeable, así como acondicionada para su fácil limpieza.
- b. Las paredes deberán contar con un revestimiento de hasta 2 m.
- c. Se deberá ubicar en una sala anexa al comedor.
- d. Sus accesos (puertas de entrada y/o salida) deberán disponerse de manera de impedir el paso de niñas y de niños; en caso de ser área de pasaje o transición entre salas interiores adyacentes o entre una sala interior y un patio exterior, deberá contar con un separador adecuado del área de la cocina.
- e. Funcionará en un lugar alejado del espacio destinado al cambio de pañales y ropa de niñas y niños.
- f. Deberá contar con una despensa de uso exclusivo para almacenar alimentos, que deberá poseer buena ventilación, y cuyos estantes inferiores se encontrarán a una altura mínima de 0,50 m del suelo.
- g. Deberá contar con un espacio exterior bien señalizado, tipo nicho, para ubicar las garrafas de gas, quedando prohibido el uso de garrafas de 3 kilos.

### ARTÍCULO 38. COCINA: REQUISITOS

La cocina deberá contar con:

- a. Suministro de agua potable, fría y caliente.
- b. Malla protectora contra insectos en todas las aberturas que comuniquen al exterior.
- c. Se deberá contar con sumideros sifonados.
- d. Recipientes con tapa para residuos.

### ARTÍCULO 39. COCINA: MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS

Se deberá actuar de acuerdo a las siguientes pautas de procedimiento:

- a. Los útiles alimentarios se lavarán e higienizarán inmediatamente después de usarse.
- b. Los alimentos perecederos que requieran frío para su conservación deberán ser mantenidos a la temperatura adecuada.
- c. Se deberán tomar medidas eficaces para evitar la contaminación por contacto directo o indirecto de alimentos elaborados o listos para consumo con alimentos crudos.
- d. Se prohíbe la conservación de sobras de comida así como su reutilización.

- e. Solo se permitirá el uso de ingredientes que se encuentren en perfecto estado de sanidad o higiene.
- f. Será obligatorio el uso de cofias o gorros a toda persona que se encuentre afectada a la cocina del centro, así como el uso de ropa lavable de color claro.

#### CAPÍTULO IV. VALIDEZ Y RENOVACIONES

##### ARTÍCULO 40. VALIDEZ

El CSCEIP tendrá carácter precario y revocable, así como una vigencia de 2 (dos) años. Cumplido este plazo, se deberá solicitar su renovación. Los CEIPs deberán exhibir dicho certificado de manera permanente en un lugar de fácil acceso al público en general y a padres de niñas y niños en particular.

En aquellas situaciones en las que existieran modificaciones locativas durante el período de los dos años de validez del CSCEIP, se deberá solicitar su renovación.

##### ARTÍCULO 41. RENOVACIONES

Los CEIPs emergentes de un cambio de firma, serán considerados como nuevos emprendimientos, debiendo las nuevas autoridades presentar ante el MEC su proyecto de centro educativo de manera simultánea al cambio de firma. Se deberá tramitar un nuevo certificado de Salubridad.

#### CAPÍTULO V. DISPOSICIONES TRANSITORIAS

##### ARTÍCULO 42. DE LOS CEIPS CON FUNCIONAMIENTO ANTERIOR A LA APROBACIÓN DE ESTA ORDENANZA

Los CEIPs que a la fecha de aprobación de la presente Ordenanza se encuentren autorizados y en funcionamiento, y con condiciones de salubridad que no se ajustan a los requisitos aquí exigidos, tendrán un plazo máximo de hasta 1 año a partir de la aprobación de esta ordenanza para regularizar su situación. Vencido este plazo regirá para éstos la obligatoriedad del cumplimiento de las exigencias planteadas. De no poder regularizar su situación en el plazo de un año, se aplicará lo establecido en el artículo 44 de esta ordenanza.

##### ARTÍCULO 43. TIPIFICACIÓN DE INFRACCIONES

Las infracciones tipificadas por esta ordenanza se sancionarán de acuerdo con los siguientes límites:

- a. Infracciones leves, hasta 20 UR

- b. Infracciones graves, desde 21 UR hasta 68 UR
- c. Infracciones muy graves, desde 69 UR hasta 300 UR.

La comisión de infracciones muy graves puede implicar además de la sanción pecuniaria que corresponda, la suspensión temporal de la actividad durante un plazo no superior a los 6 meses o la clausura definitiva del establecimiento.

Son infracciones leves:

- a. No iniciar el trámite la primera vez.
- b. No renovar el certificado en tiempo y forma.
- c. Cualquier otra infracción no tipificada expresamente como infracción grave o muy grave.

Son infracciones graves:

- a. No cumplir con las condiciones impuestas en la autorización.
- b. No cumplir con los requerimientos municipales de corrección de las deficiencias observadas en el plazo estipulado.
- c. Impedir u obstruir la actuación de los inspectores.
- d. Suministrar información o documentación falsa, inexacta o incompleta.
- e. Reincidir en la comisión de infracciones de carácter leve en el plazo de un año.

Son infracciones muy graves:

- a. Toda contravención que implique un riesgo inmediato para la vida o la salud de los niños y niñas.
- b. Reincidir en la comisión de infracciones de carácter grave en el plazo de un año.

Toda empresa que adeude a la Intendencia cantidades por sanciones aplicadas quedará impedida de continuar con trámites de habilitación.

Cuando se tipifique infracción muy grave, la Intendencia deberá comunicar la situación al Área de Primera Infancia del MEC.

#### ARTÍCULO 44. PLAZOS

En caso de verificarse incumplimientos por primera vez a la presente Ordenanza, no se aplicarán las multas previstas en el Art.43° siempre que los infractores realicen de inmediato los trabajos tendientes a corregir las irregularidades detectadas por los inspectores municipales. Establecidas estas, se labrará un acta o un cronograma de los trabajos a realizarse en tiempo y forma para el levantamiento de las mismas. La actitud asumida deberá constar en dicho documento.

De no realizarse lo señalado o acordado, se aplicarán las multas previstas.

Sin desmedro de las sanciones que puedan corresponder, el titular al cual se le constate infracción, deberá adoptar de inmediato las acciones para reducir o eliminar riesgos inmediatos para la vida o la salud de los niños y niñas.

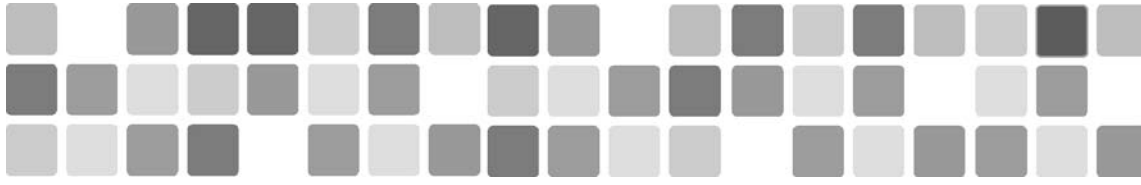
En caso de que por razones locativas, constructivas, contractuales o de fuerza mayor, el titular del centro no pueda adaptar el local a las exigencias de esta ordenanza, y siempre y cuando no exista riesgo para la vida o salud de niñas y niños, el mismo contará con hasta 120 días para presentar un local alternativo. Cumplido el plazo, la Intendencia deberá comunicar la situación al Área de Primera Infancia del MEC.

De existir resolución de cierre del CEIP por parte del MEC, para su reapertura, los titulares del proyecto de centro deberán proceder según lo establecido en esta ordenanza, tramitando nuevamente el certificado de salubridad, contando con la constancia preliminar de inscripción del MEC actualizada.

## BIBLIOGRAFÍA

- AECI (2002) **Primera Infancia – Aportes a la formación de educadores y educadoras** Ediciones Montevideo
- Bernard Van Leer Foundation- (2008) **Espacio para la Infancia “El sentido de pertenencia como parte del bienestar de los niños**
- Birhuett E., Didonet V., Peralta M. V., Paredes C., Salazar R. Ivaldi E., Malagón G., (2000) **Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial** Ediciones CERID/MAYSAL- La Paz
- Cela, J y Palou, J. (1992) **Con voz de maestro** Celeste Ediciones- Madrid
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales- (2008) **Plan de Equidad – IMPO-** Montevideo
- Delors, J. (1996) **La educación encierra un tesoro.** Santillana. Madrid
- Fortunati, A. (2006) **La educación de los niños como proyecto de la comunidad**  
Ediciones Octaedro- Barcelona
- Hoyuelos, A. (2001) **Loris Malaguzzi, pensamiento y obra pedagógica**  
Nº 307 Cuadernos de Pedagogía
- Hoyuelos, A. (2004) **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi** Ediciones Octaedro-Barcelona
- Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (2007) **Bases sólidas- Atención y educación en la primera infancia.** Bélgica
- Jbarcena F.-Mèlich J.C. (2000) **La educación como acontecimiento ético**  
Editorial Paidós-Barcelona
- Ley General de Educación 18.437 (2008) Capítulo I Arts. 1 a 5- Capítulo V. Art. 38- Capítulo XVI. Arts 96 a 101- Capítulo XVII.- Arts. 102 a 104.  
Montevideo
- Lobo, E. ( 2003) **Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción?**  
Revista Infancia de la Asociación de Maestros Rosa Sensat- 2003 Nº 80
- Malaguzzi, L. (2001) **La educación infantil en Reggio Emilia.** Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona

- Maudire P. (1998) **Los exilios de la infancia** Editorial Paidotribo- Barcelona
- Morin, E. (1994) **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa, Barcelona
- Peralta, M. V. (2008) **Principios y criterios de una pedagogía para el ciclo desde el nacimiento hasta los tres años** Ediciones LOM- Santiago
- Peralta, M. V. (2004) **En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI"**  
O. E. I.- Madrid
- UNESCO (2007) **Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe- - Santiago - Bs. As- Cap. 3
- UNESCO-UNICEF-MEC (2008) **Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil Privados - Informe de resultados**. Montevideo



## **INDICADORES DE INTERSUBJEVIDAD (0-2 AÑOS) EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA DEL BEBE.**

Víctor Guerra<sup>3</sup>

### **Introducción**

**E**l objetivo de este trabajo es el de poder pensar una grilla de observación cualitativa sobre el desarrollo de la intersubjetividad en el bebe, desde el nacimiento a los dos años. Esta hipótesis surge, en lo personal, luego de muchos años de trabajo con padres, educadoras y bebes en el Jardín de Infantes<sup>4</sup> y en consultas terapéuticas privadas realizadas por los padres ante la dificultad del desarrollo de su bebe y/o del desarrollo de su parentalidad.

Es así que el trabajo se nutre de las interrogantes que acompañan a todo aquel que trabaja y es trabajado por un bebe, y digo “es trabajado” porque es importante jerarquizar que aquel que se ocupa de un niño pequeño siente agitándose en su interior al propio niño que fue o que quiso ser. Con un bebe trabajamos con nuestro ser adulto y nuestro “ser bebe” está allí dándonos también una mano o a veces complicándonos la tarea. Muchas veces, la angustia que nos puede generar, una madre que no puede cuidar bien a su hijo, tendemos a identificarnos con el bebe y rechazar, o criticar excesivamente a la madre, tentación de la cual nunca nos liberamos del todo.

Pero la idea de una intersubjetividad, de un vínculo de interrelación, implica la noción de dos sujetos o de dos sujetos potenciales, pensando al bebe como un sujeto que podría coparticipar de una experiencia emocional. Desde hace años ésta ha sido fuente de múltiples investigaciones desde el campo de las teorías del apego y del desarrollo del niño. Es que es desde esta coparticipación, que el bebe va construyendo su self, su relación con el mundo y su desarrollo.

Este tramo de 0 a 2 años probablemente sea uno de los momentos más revolucionarios de la vida del ser humano, porque se inicia en el momento del nacimiento (y la etapa fetal), en la cual se establece una absoluta

<sup>3</sup> Psicólogo Psicoanalista. APU. Relator responsable del Seminario “Desarrollo de la Intersubjetividad” realizado en el Marco del Proyecto JFIT Montevideo 2009

<sup>4</sup> Jardín de Infantes Maternalito. Dirigido por la As.Social Sara López de Ponce de León

dependencia en relación al medio, y pasa luego, a los 2 años, con la posibilidad de independencia motriz y simbólica, acceso al lenguaje y con las bases en marcha para la adquisición, a los 4 años de esa posibilidad metacognitiva de la “teoría de la mente”. O sea la posibilidad de vivenciar los afectos como estados mentales diferenciados del de otro, pudiendo empezar a pensar y entender las emociones e intenciones, tanto de él como de los demás.

Esta capacidad, tal cual la han demostrado enorme cantidad de investigaciones, como por ej. las realizadas por P. Fonagy, (1990, 2000), muestran la importancia de dicha capacidad de mentalización para la regulación afectiva y la prevención del control e integración de la impulsividad.

El objetivo entonces de esta grilla es también el de pensar el prólogo de la “teoría de la mente”, los pasos previos, iniciales, que faciliten dicho proceso.

### **Aspectos históricos**

La idea de un bebe interactivo y participativo de la relación es más bien reciente, diríamos desde hace uno poco más de sesenta años. Algunos autores, como B. Golse (2007), sostienen que hubo un cambio muy importante de la imagen del bebe en la cultura a partir de la segunda guerra mundial. Es que, a partir de la experiencia de abandono sufridas y la necesidad de ocuparse de los bebes y niños pequeños, se empezaron a observar las reacciones ante la pérdida.

Un polo importante de teorización de estas experiencias se dio en Inglaterra con los aportes de investigadores como D. Winnicott, quien trabajaba como pediatra y daba charlas para madres en la BBC de Londres; Ana Freud quien, con D. Burlinghan, se ocupó de Hogares y se dedicó a cuidar psicológicamente de los niños abandonados; J. Bowlby, creador de la teoría del apego, trabajó también con niños abandonados y con problemas de integración social.

Mientras tanto, en los E.E.U.U., un pediatra llamado R. Spitz (1984), emigrado desde Europa por la persecución nazi, fue uno de los primeros en observar y filmar la interacción cara a cara con un bebe y comprobar que un bebe se puede enfermar e incluso morir de depresión. Spitz describió el cuadro de la depresión anaclítica y del marasmo.

### **Depresión anaclítica:**

El autor encontró que esta situación se daba cuando a partir de relaciones normales con su madre durante los primeros seis meses de vida y buen desarrollo, aparecía por ej, en la segunda mitad del primer año, una situación de abandono. Allí comenzaban a aparecer los primeros síntomas:



- 1) Llanto que daba paso al retraimiento.
- 2) Postración en la cuna, desviando el rostro, y con poco contacto con su entorno.
- 3) Al buscar iniciar una interacción, la mayor parte de las veces lo evitan.
- 4) Al insistir sobrevenía el llanto e incluso gritos.
- 5) De persistir estas reacciones se observaba pérdida de peso e insomnio.
- 6) Aparición de enfermedades psicosomáticas.
- 7) Retraso en el desarrollo.
- 8) Si continuaba por más de 3 meses decrecía el llanto y era reemplazado por una rigidez glacial en la expresión.
- 9) Permanecían quietos, con escaso o nulo interés por los objetos y el exterior.
- 10) Mirada distante, con ojos inexpresivos muy abiertos, facciones inmóviles, congeladas.

Este cuadro clínico fue uno de los primeros que demostró los efectos de la falta de contacto afectivo y sus consecuencias negativas en el bebe. Esta investigación, junto a otras, trajo como consecuencia un cambio en la mentalidad colectiva sobre el bebe (representación cultural del niño), pasándose a pensar al bebe como persona en construcción, y no solo como un “lactante”.

Pero, en relación a la intersubjetividad y los efectos del desencuentro con un bebe, considero importante conocer “una investigación”, realizada hace mucho tiempo, que buscaba conocer la relación entre cuidado del bebe y lenguaje.

## **La historia de Federico II**

Federico II de Hohenstaufen, fue emperador del Sacro Imperio Romano desde 1212 hasta 1250<sup>5</sup>. Hijo de Enrique VI y nieto de Federico Barbarroja, su madre, la emperatriz Constanza, fue la hija del rey de Sicilia, Roger II.

Su nacimiento en el año de 1194 parece que se dio en situaciones un poco particulares. Al decir de los cronistas de la época, su madre, Constanza de Sicilia, lo dio a luz en la plaza del mercado de Jesi, cerca de Ancona, para que nadie pudiera dudar de que, pese a sus cuarenta años de edad, era ella la madre y él el heredero legítimo del trono siciliano.

En el año de 1197, su padre, antes de partir hacia una Cruzada en la Tierra Santa, muere de disentería de forma súbita en setiembre de ese año.

Un año después, en el año 1198, inesperadamente muere su madre Constanza, y deja un testamento en el que el Papa Inocencio III sería el tutor del pequeño Federico de 4 años. Pero el Papa, ocupado en sus asuntos políticos y teológicos, no se ocupa del niño, quien iba pasando de mano en mano como un objeto precioso pero indiferente, explotado por los grandes,

<sup>5</sup> Datos obtenidos de D. Houzel (2004). Y E. Kantorowicz (2000).

tratado como enemigo potencial por la mayoría de los nobles. Muchas veces amenazado de muerte, podemos suponer que vivió momentos de mucha incertidumbre y angustia.

Así pasó el tiempo y Federico, con 8 o 9 años, vagabundeaba por la calles, los mercados y los jardines de Palermo, la capital “semi africana”, en la que se mezclaba una comunidad diversa de pueblos, religiones y lenguas. Allí convivían desde mezquitas, hasta sinagogas, iglesias normandas y catedrales bizantinas. En los mercados había una mezcla de razas: normandos, italianos, árabes, alemanes, judíos, griegos, etc..

*El niño no tenía otro recurso que entrar en relación con todos ellos y con su mente despierta aprender muy rápidamente a poseer las lenguas y las costumbres de todas esas razas.*

Parece que esta experiencia lo marcó abiertamente en una disposición hacia una cierta universalidad intelectual, ya que Palermo era el punto de reunión de los tres grandes universos culturales de la época: la antigüedad, el Oriente y la Iglesia.

*El niño se incorpora no solamente en el espíritu y la atmósfera de estos 3 mundos, sino también en sus variadas lenguas, sus ritos y sus costumbres. De esa manera Federico aprendió a hablar 9 lenguas.*

Así en el año de 1228 es obligado por el Papa Gregorio IX a dirigir una nueva Cruzada y parte para reconquistar la tierra sagrada de Jerusalén. En vez de librar un combate sangriento, él negocia directamente en árabe con el Sultán de Egipto Al-Khamil. Logra así recuperar Jerusalén a excepción del distrito de Omar y el Sultán permite el derecho a los cristianos de peregrinar en paz hacia el Santo Sepulcro.

Esta capacidad de adaptación y negociación del emperador puede haber sido una dote natural pero, ¿la experiencia infantil en el mercado en el que para sobrevivir debió aprender las lenguas y las costumbres de los extranjeros, lo habrá hecho un especialista en el contacto intersubjetivo?

¿Puede haber tenido esto una influencia positiva en la manera de relacionarse con los otros? Pero el espíritu inquieto y curioso de Federico por las lenguas y las costumbres humanas tuvo también otros tonos, otros colores no tan brillantes.

## **La lengua universal**

Se cuenta que Federico, que poseyera el conocimiento de tantas lenguas, estaba interesado en conocer la “lengua primitiva de la humanidad”.

Por ello habría ordenado que un cierto número de bebés fuera separado de sus madres y criado por nodrizas a las que les habría prohibido específicamente que les hablaran o les hicieran mimos al atenderlos. De esa manera, Federico pensaba, en su “protocolo experimental”, descubrir qué lengua naturalmente hablarían esos bebés. ¿Hablarían el hebreo, o más bien el griego, el latín o el árabe? ¿Cuál sería de ellas la lengua más antigua?

La experiencia fracasó, esa especie de “*Jardín de infantes artificial*”, sin contacto afectivo (intersubjetivo) no produjo ninguna lengua original, no hubo palabra y no hubo vida, porque todos los bebés murieron.

Lo que no sabía Federico es que la lengua universal no existe, que si existiera una lengua universal entre los seres humanos podría ser la de la intersubjetividad. Houzel, D. (2004) op.cit.

Lengua que se expresa en el inicio de la vida a través de los códigos de comunicación no verbal, que incluyen no solo el contenido verbal del mensaje, sino sus envolturas, la prosodia, el ritmo, el tono de la voz, el rostro y la mirada como espejo, la imitación y la empatía; toda la semiología de la gestualidad humana que se pone en juego cuando existe la posibilidad de descubrir poco a poco los deseos en el interior del ser humano.

Y esta posibilidad de comunicación tan especial está en la base del concepto de *intersubjetividad*, a la que podríamos definir como:

- Experiencia de compartir los estados emocionales con otro.
- El conjunto de experiencias que se co-construyen cuando dos personas se encuentran.
- La capacidad de participar “en” y “saber de” la experiencia del otro.

En definitiva se trataría de la experiencia de sentirse acompañado por el otro. Y acompañar sería:

- Juntar o agregar una cosa a otra.
- Participar de los sentimientos de otro.
- Sostén o auxilio armónico de una melodía principal.

Me interesa especialmente resaltar esta última acepción, porque implica la idea de que la melodía principal de la “música de la parentalidad” la deben crear y desarrollar los propios padres. Nuestra tarea será tratar de identificarla y afinar el instrumento que ellos deben ejecutar y tratar de que al estimular al bebé y a la madre no le imponemos nuestra propia música.

## Subjetivación

Al hablar de intersubjetividad debemos primero tratar de considerar qué entendemos por subjetivación. Esta sería el proceso de “ir construyendo” “su” perspectiva. Una manera singular de vivenciar las experiencias y de expresarlas de diferentes maneras, a través de recursos corporales y simbólicos.

Con esto queremos jerarquizar el matiz procesual, el proceso por el cual el infante se va construyendo como sujeto, en el que cuenta el poder abrir un espacio para que el bebé muestre *su* perspectiva, *su* manera de explorar los objetos con *su* tiempo y *su* ritmo. *El poder expresarlas de diferentes maneras*, quiere decir que en un niño “rico” en recursos emocionales, deberíamos encontrar una flexibilidad de modos de expresión, ya sea a través de recursos corporales, lúdicos y lingüísticos. Muchas veces las maestras nos dicen que un niño está mejor en el jardín porque por ej: puede separarse

mejor de la madre, integrarse en el vínculo con ella, aceptar la presencia de los compañeros y que también puede empezar a entretenerse más en el uso de los objetos y del ambiente ya sea a través de la exploración motriz, como a través del juego y la palabra.

Ahora bien, de la pluralidad de elementos que colaboran en la construcción de la experiencia de intersubjetividad, querría jerarquizar dos que son: *la empatía y el ritmo*.

*Empatía* se refiere a la situación particular de participación “en” el otro, en la que el sujeto se identifica y se proyecta al punto de compartir los estados de ánimo del otro y sentirlos como suyos. Es también la capacidad de sentir y comprender las emociones *ajenas como propias*. Sería una disposición activa, no consciente, de incorporar elementos verbales y no verbales para captar la vida emocional del otro y deslizarse hacia una implicación emocional de la vida psíquica.

Esta disposición ya se encuentra presente en el bebé muy pequeño; cuando un recién nacido escucha llorar a otro bebé, en general esto lo lleva a él también a hacer lo mismo. Este “despertar empático” es descrito en neurobiología como una competencia neonatal. En esta perspectiva, la empatía es un pre-requisito sobre el cual se funda la intersubjetividad, hundiendo sus raíces en la evolución de los mecanismos que permiten sentir el estado emocional de otro.

Es así que las investigaciones actuales sobre las neurociencias muestran que utilizamos las mismas fuentes neuronales para *actuar, representar una acción y aprehender al otro*. Existiría por lo tanto “un recubrimiento parcial entre las regiones corticales activadas en el curso de la generación de una acción intencional, su simulación mental y el reconocimiento visual de las acciones realizadas por otro”.

¿Cómo se expresaría esto en la relación de una madre con su bebé? Desde los primeros días, la madre retoma sobre su propio rostro, los gestos que realiza su bebé. Es decir, la madre imita ella también las expresiones faciales de su bebé, en particular los esbozos de mímicas que pueden sostener una emoción. Tal cual lo señala la Psicomotricista. C. Ravera (2008) debe ponerse en juego una forma de “empatía tónico emocional”.

Como dice Cyrulnik (2007): “*Nuestras neuronas espejo entran en resonancia con el gesto del otro que nos toca. Así en la empatía neuronal la vista del movimiento de alguien estimula en espejo las neuronas motoras del otro. Pero ese otro debe ser significativo*”.

## La importancia de los ritmos

La interacción madre-bebe se encuentra plagada de ritmos ya sea durante las interacciones placenteras como en los recursos que puede utilizar para calmar al bebe. (Díaz Rosello y col. 1991). Tomando algunos de los aspectos de la actividad rítmica podemos identificar al ritmo como:

- 1) La reiteración de una experiencia de forma cíclica y con cierto grado de previsibilidad (coincide con el aporte de Marcelli sobre los macrorritmos). *“Ritmo viene de rei que traduce el hecho de fluir. Primitivamente asimilado a una repetición, una pulsación correspondiente al orden cósmico o biológico, marcado por la recurrencia, el ritmo es entonces lo que vuelve o hace volver.* (Marcelli 2001).
- 2) Una forma de organización temporal de la experiencia («yo tengo mi ritmo para hacer las cosas») que posee una relación estrecha con la intensidad (afectos vitales según D. Stern 2005).
- 3) El ritmo configuraría una de las primeras formas de inscripción de la continuidad psíquica, un núcleo primario de identidad (identidad rítmica).
- 4) Un recurso para superar la violencia de la discontinuidad calmando al bebe a través de la pluralidad de actividades rítmicas (hamacado, succión, canto de canción de cuna, etc.).

Las experiencias del bebe lo confrontan a rupturas, discontinuidades, a momentos de presencia de los objetos que alternan con las ausencias. Para que ello no devenga traumático, es la ritmicidad de la alternancia presencia/ ausencia que podrá sostener el crecimiento mental. “La ausencia no es tolerable y madurativa si no alterna con una presencia dentro de una ritmicidad que garantiza el sentimiento de continuidad. La discontinuidad es madurativa solamente sobre un fondo de permanencia. Y la ritmicidad de las experiencias dan la ilusión de permanencia”. (Ciccione,A. 2007).

Esto también lo podemos observar en la experiencia de la canción de cuna, que ha sido objeto de una investigación en nuestro medio. (Altmann de Litvan M y col.1998).

La posibilidad de la puesta en juego de una “ritmicidad conjunta”, o sea la experiencia en la cual la madre puede reconocer el ritmo de su bebe y entrar en consonancia con él, tanto en relación con los tiempos que precisa el bebe para integrarse a una experiencia, o el acompañamiento de los ciclos de actividad y pasividad de él.

Esto implica que la madre irá progresivamente reconociendo los ritmos y los estilos rítmicos del bebe. B.Golse (2007) ha venido realizando en

Paris una investigación sobre los “Precursores corporales del lenguaje y el pensamiento” en el seno del PILE (Programa Internacional para el Desarrollo del Lenguaje) en el que la observación de los ritmos estructurados entre la madre y el bebe es algo prioritario. Entre otras cosas, Golse (Op Cit) sostiene que el bebe pone en juego desde el nacimiento diferentes flujos sensoriales, modalidades sensoriales de conocimiento del mundo y que es todo un trabajo psíquico ir articulando la información que proviene desde esas diferentes perspectivas sensoriales (información táctil, visual, acústica, cenestésica, etc.). Es entonces tarea de la madre ayudar a integrarlos y para ello cuenta como aliado fundamental al ritmo, a las experiencias rítmicas. Por ej. en la filmación que muestra la investigación se aprecia la interacción de una madre nor-africana con su bebe de 4 meses en la que “juegan” tomadas de la mano. Allí se observa la presencia de un ritmo binario y completamente sintonizado entre el movimiento de su mano, la cabeza y el ritmo y la melodía de una canción que le canta en la que “inscribe” el nombre de su hija en el linaje femenino de su familia. La beba está tranquilamente sentada en la baby silla y se puede observar a través de 4 cámaras que toman diferentes perspectivas de la situación, cómo ella está totalmente compenetrada en el movimiento de la mano y en el movimiento de la boca de la madre mientras le canta.

Esta actividad, sostenida por el placer compartido del ritmo, daría a la beba una sensación de continuidad, de unidad de la experiencia sensorial y emocional, y dice Golse (Op. Cit.) que es una de las condiciones de acceso a la intersubjetividad.

Asimismo al observar el film nos preguntamos sobre la relación entre esta forma de “ritmicidad conjunta” y la construcción de la atención en el bebe y, en muchos casos que están mal diagnosticados como “déficit de atención”, ¿cómo habrá sido la experiencia de ritmicidad conjunta? Si observamos la situación de un niño con déficit de atención e hiperactividad, una de las cosas que emerge es la disritmia. Muchas veces el niño funciona con un ritmo de alta actividad que es “disonante” con el ritmo del entorno en el que se encuentra.

Pero también nos encontramos con que el ritmo puede ser una de las características centrales para dar cuenta del contacto vital, y diferenciar lo animado de lo inanimado. El investigador C. Trevarthen dice:

¿Cómo podría la mente infantil identificar físicamente a las personas? ¿Qué características de su conducta funcionan como un diagnóstico para ellas?..... Cualquier cosa que tienda hacia explosiones rítmicas sin aparente motivación, como una mancha de luz solar reflejada, parece estar viva. Esta vitalidad rítmica del movimiento es la primera identificación de estar en compañía de seres vivos”.

C. Trevarthen 1978.

Esto nos hace pensar que una de las dificultades mayores en el vínculo temprano y en el encuentro intersubjetivo es la presencia de elementos depresivos en el entorno que cuida del bebe, ya que como se ha comprobado las características de la interacción de una madre depresiva con un bebe es la forma monocorde de interacción, en la cual quedan ausentes tanto las explosiones rítmicas como la “vitalidad rítmica del movimiento”, lo cual no ayudaría al bebe a ir discriminando sus experiencias emocionales (ni cognitivas). (D. Marcelli, 2001)

### **Grilla de indicadores de intersubjetividad (0 - 2 años)<sup>6</sup>**

A continuación se presenta la lista de las catorce categorías o características, que aparecen en niños de entre 0 y 2 años, que identificamos como *indicadores de intersubjetividad* :

- 1) Intercambio de miradas (0 -2m.)
- 2) Protoconversaciones (juegos cara a cara) (2m.)
- 3) Papel de la imitación.
- 4) Juegos de cosquillas. (micro-ritmos) (3 - 5m.)
- 5) Mirada referencial.(referencia social) (5 -12m.)
- 6) Vocablos atencionales (5 - 7m)
- 7) Atención conjunta-objeto tutor.(5 - 7m.)
- 8) Juego escondida. (8m)
- 9) Sintonía afectiva. (9 -12m.)
- 10) Señalamiento protodeclarativo. (12m.)
- 11) Marcha: dialéctica cerca-lejos. (12-18m.)
- 12) Conciencia reflexiva. (18m.)
- 13) Juegos de imitación diferida (18-24m.)
- 14) Juegos “como si” y lenguaje. (24m)

### **PRIMER INDICADOR INTERCAMBIO DE MIRADAS**

Desde diferentes perspectivas en nuestra cultura se toma el intercambio de miradas como una de las primeras señales de encuentro afectivo entre las personas.

La psicoanalista G. Haag (2004) sostiene que las primeras formas de constitución de una organización del yo corporal en el bebe, estaría centrada en tres aspectos:

<sup>6</sup> En este texto por razones de espacio presentaré una versión resumida de la grilla desarrollando más algunos ítems que otros.

- Interpenetración de miradas (sin dejar de considerar la importancia del holding y de la envoltura sonora)
- Interpenetración boca-pezones
- Contacto y sostén de la espalda

Es por ello que un primer signo fundamental a observar es la calidad de la interacción visual. Si el bebe busca con la mirada o no; o si la evita, ya que es uno de los primeros síntomas del llamado “evitamiento relacional”, que en muchos casos puede ser uno de los signos precoces de autismo.

En general existe una fascinación como señal de apego entre un bebe y su madre, cuando se encuentran las miradas y es también a veces una de las primeras “cartas de presentación” del bebe en el contacto del ambiente.

El bebe como parte de su temperamento puede mostrar desde el inicio una vitalidad especial, en la que su mirada tiene ribetes de intensidad. A veces las madres dicen: “siempre tuvo una mirada muy fuerte, cuando nació los ojos parecían el 2 de oro (carta española con dos monedas grandes que la definen)”, aludiendo al poder de la mirada y a la intensidad de la misma.

A veces esto nos anuncia una percepción real de un bebe con una intensidad pulsional especial, o también puede ser una percepción de la madre fruto del impacto del posparto y el temor a las exigencias del cuidado de un bebe. Para todo ello hay que esperar un tiempo, pero dando mucha importancia a los comentarios maternos que a veces intuitivamente perciben cosas de una fineza especial, propio de lo que Winnicott llamara “preocupación maternal primaria”.

A esto se suman los aportes ya conocidos del psicoanalista D. Winnicott (1971) cuando planteaba que el rostro de la madre es el espejo de las emociones del niño y que él se reconoce como “ser” en su mirada. Es así que el rostro materno deviene, como lo ha señalado Winnicott, un espejo de los afectos del bebe.

En el escenario del rostro y de la mirada materna desfilan los afectos cual personajes desconocidos del teatro interno del bebe.

## **SEGUNDO INDICADOR PROTOCONVERSACIONES**

Descriptas por C. Trevarthen (2005) y presentes en los “juegos cara a cara” y en las conductas de “control intersubjetivo” después de los 3 meses, en que el bebe actúa y observa para ver el efecto producido, desarrollando una “conciencia común”.



Es que como lo señala J. Canesa (2008): *“Mucho antes de comprender la lengua de su entorno el bebé interpreta al adulto sirviéndose de indicadores como la cantidad de habla que se le dirige, la entonación y el volumen. Sabiendo entonces, si quiere iniciar un diálogo si está molesto o si quiere finalizar rápido la interacción. Los sonidos producidos por el niño están ligados a la sonrisa, primer indicio de comunicación social. Desde el 3er. mes el bebe imita las melodías y los sonidos si estos entran dentro de su repertorio de posibilidades. Los padres estimulan la imitación vocal y la recompensan afectivamente cuando el bebe la logra”*.

Todo esto es posible porque el adulto utiliza una forma de comunicación verbal primaria, regresiva, que hemos llamado “regresión de enlace”, ya que reactiva canales de comunicación primarios para “enlazarse” con el bebe y llevarlo hacia el campo del lenguaje intersubjetivo. Es decir, no hay buen contacto con el bebe si el adulto no cambia sus conductas, si no se pone un poco “regresivo”.

Pero escuchemos también lo que dicen los poetas (M. de Barros 1984), y el valor de la intuición y de la prosodia del lenguaje para captar la “infancia de la lengua”: *“Tengo vocación para no entender las lenguas cultas. La lengua de los indios Guatos es murmuradora: es como si dentro de sus palabras corriese un río entre las piedras. La lengua de los indios Guaraníes es parlanchina: para ellos es más importante el rumor de las palabras que el sentido que ellas tengan”*. O sea que, podemos decir metafóricamente que en el inicio de la vida de un bebe, el adulto tiene que tomar también como premisa que importa más el rumor de las palabras (lo que se ha dado en llamar los elementos suprasegmentales del lenguaje).

Entre las características de la comunicación con un bebe pequeño encontramos:

- Sintaxis simplificada.
- Párrafos breves.
- Sonidos desprovistos de sentido.
- Deformaciones de sonidos.
- Tono de voz invariablemente alto (falsete).
- Cambio de tono de voz (como si estuviera preparando al bebe a la variedad de
- Sonidos que el ser humano puede emitir).
- Se resaltan más intensamente las vocales.
- Uso de tiempo verbal más lento. (duración de las vocales más prolongadas)
- Diálogo vocal imaginario.
- Momentos de vocalización al unísono. Forma de sincronía.

Y tomando un ejemplo de un niño más grande, en relación al tono de la voz, una niña de 4 años decía así (OMEPE 2007):

7 Citada en la exposición de “Los 100 lenguajes del niño” OMEPE

“Una voz triste es toda marrón y un poquito violeta con forma de corazón porque los corazones son tristes. Es suave. Está detenida o es muy lenta.

*Una voz alegre está llena de color, toda sonriente y bailarina”.*

Vemos cómo, formando parte del animismo infantil, las voces pueden tener “personalidad” porque vehiculizan sentimientos, que muestran una verdad subjetiva. Por ello decía Diderot (Tabuchi 1737):

*“La cantidad de palabras es limitada, la de los acentos es infinita”.*

*“La entonación es la viva imagen del alma reflejada en las inflexiones de la voz. Y esa entonación es como un arco iris.”*

Entonces el uso de una entonación variada con timbres diferentes de voz, un poco más “bailarina” sería un aporte fundamental para lograr captar la atención del bebe en el contacto con quien lo cuida y así abrir camino a la intersubjetividad.

### **Juegos cara a cara (2 meses)**

D. Stern (1977) ha sido uno de los precursores en analizar este tipo de interacción entre una madre y su bebe. Consiste en los momentos de encuentro placentero a partir de los 2 meses en los que la madre, colocando al bebe frente a su rostro, comienza a hablarle y jugar con él a través de los movimientos de su rostro y las variaciones de su voz.

Este autor lo define así: *“Serie de episodios de atención mutua a lo largo de los cuales el adulto utiliza de manera repetitiva un conjunto de comportamientos solamente con variaciones menores de un episodio de atención mutua con otro”.*

Señalamos a continuación las principales características de lo que denominamos *etapas lúdicas del bebe con su madre*.

- Inicio con mirada mutua.
- Mantenimiento de la mirada como señal de interacción. la madre cambia la expresión facial.
- El bebe responde en el mismo sentido y sonrío.
- Se mantiene y reafirma la posición cara a cara.
- En un ritmo propio la madre proporciona descargas definidas de comportamiento humano que surgen a intervalos regulares. (formulación de hipótesis)
- Poseen una variabilidad limitada para lograr mantener el interés y fijar la atención.
- Alterna con episodios de pausa, señal de regulación (silencio comportamental relativo, en el que hay tanto silencio vocal como cese relativo de comportamientos).

- Retoma el intercambio con cambios de ritmo en la interacción (mirada, movimientos de cabeza, vocalizaciones especiales y tono musical, etc.).

Pero, ¿una madre siempre tiene que estar bien sintonizada con su bebe? ¿Qué lugar damos para las fallas? E. Tronick (citado por D. Marcelli 2001) estudió que una interacción normal de una madre con su bebe pasa por los siguientes ciclos o momentos:

1. Momento de coordinación (sincronías).
2. Momentos de descoordinación normal.
3. Momentos de reparación (transición interactiva de un estado de descoordinación a un estado de coordinación).

Así demostró que en una interacción normal ocupan mayor tiempo los procesos de reparación: *“el elemento mayor de la normalidad de las interacciones es la reparación de errores interactivos. Con la acumulación de experiencias de reparación sucesivas y la transformación de afectos negativos en positivos, el bebe establece un “nudo afectivo positivo”*. Desde esta perspectiva, se estaría demostrando la necesidad de aceptar el fallo y que todo encuentro con un bebe implica necesariamente una posibilidad de desencuentro parcial. Pero a veces esta reparación no tiene lugar por diferentes motivos y esta forma particular de desencuentro que ya se observa tan tempranamente pauta el inicio de un camino interactivo difícil que puede traer consecuencias negativas para el desarrollo del bebe.

D.Stern (1977), en el capítulo llamado: “Pasos en falso en la danza”, muestra en el caso de los mellizos Mark y Fred una situación de desencuentro de la madre en los juegos cara a cara con uno de sus hijos y cómo ello tuvo consecuencias negativas luego, en el proceso de separación del hijo de la madre.

También H. Massie y Rosenthal (1990) en una investigación en la que pedían a padres de niños que presentaban diagnósticos de psicosis infantil o autistas, films hogareños de situaciones cotidianas para observar cómo era el paciente, por ej. de 3 años, cuando era un bebe. Allí se puede observar el análisis que hacen en un caso, que llaman Joan de 3 años, diagnosticado como autista. En los juegos cara a cara de los primeros meses de vida ya se observaban desencuentros importantes en los que, al final del juego, había una tensión y una desarmonía tal que Joan terminaba aislada, confusa, babeándose, sin placer ni sonrisa en su rostro. Un elemento importante que consignan los autores es que quien primero captó las dificultades de la niña fue la maestra del Jardín de Infantes y a partir de su insistencia se realizó la consulta y luego el tratamiento. Esto nos habla de la importancia del Jardín

en la prevención de las dificultades del desarrollo y la detección temprana en la medida que se pueda hacer un trabajo en equipo.

### **TERCER INDICADOR IMITACIÓN**

Desde el inicio de la vida el bebe muestra una asombrosa capacidad de imitación, siendo esto parte de una forma de coordinación intersubjetiva. Según Trevarthen (2005): “El mecanismo más básico de coordinación intersubjetiva es el acoplamiento de expresiones comunicativas según el tiempo, la forma y la intensidad a través de las modalidades. Los patrones se encadenan en el tiempo, se imitan en la forma y se registran ordenados según la intensidad. Esta intercoordinación de estados internos entre sujetos capacita a cada uno de ellos para resonar con el otro o reflejarlo”. De manera que la imitación es una de las conductas fundamentales tanto para el contacto con el otro como para el conocimiento del mundo.<sup>8</sup>

### **CUARTO INDICADOR JUEGOS DE COSQUILLAS (MICRORRITMO)**

En general, es a partir de los 4 meses que un bebe comienza a disfrutar con el juego de cosquillas. Actividad que se realiza, generalmente, en el momento de cambiado de pañales o en el baño. Veremos la importancia de esta actividad y el valor que puede tener las actividades que implican un contacto corporal con el bebe, por lo que implica una revalorización del papel de la “auxiliar” del Jardín de Infantes, que es en general la que se ocupa de estas actividades, que muchas veces es considerada de “segundo plano”. Al contrario de esta visión, entendemos que la “auxiliar” debería ser una “especialista en el lenguaje corporal” para dosificar la gama de estímulos que necesita el bebe en esas circunstancias.

En el juego de cosquillas, si bien hay al inicio una repetición previsible, en un momento la madre introduce un cambio. Tomemos por ej. el juego de “*Te voy a comer!*”: La persona que está interactuando con el bebe, arranca en general con una proposición verbal: *Te voy a comer!!!* Mira intensamente al bebe para repetir su invitación, aumenta su tono de voz y la intensidad con que lo dice y finalmente acerca su boca a la pancita con el bebe y lo besa con intensidad o “hace que lo come”. Si el bebe ríe con intensidad, es su respuesta para seguir el juego. La madre repite la escena dos, tres ó cuatro veces. Luego en la siguiente oportunidad, anuncia verbalmente su intencionalidad, pero ocurre un cambio: o lo toca o lo muerde en una partecita del cuerpo que no es la misma de la serie anterior o lo hace a “destiempo”, o sea que el cambio puede ser por la forma, el tiempo, el espacio. Si el bebe está preparado es un momento de intenso placer. Y ¿qué es lo que emerge?: *la*

<sup>8</sup> El tema de la imitación lo he desarrollado en Guerra, V. (2007)

**sorpresa**, experiencia que D. Marcelli (2001) llamó de “Microrritmos”, como opuesto y complementario a los “Macrorritmos”, o sea las actividades de cuidado y juego que son repetitivas, previsibles y que forman parte de la base de continuidad, de seguridad del bebe.

Esta serie lúdica fue analizada magistralmente por D. Marcelli (Op. Cit.);, quien plantea que el juego de cosquillas inaugura el papel del asombro y la sorpresa en la vida psíquica del bebe. La madre introduciría la sorpresa en los juegos y a través de los microrritmos aleatorios e inciertos, el bebe puede empezar a investir la incertidumbre de manera que la espera pase a ser excitante. *“la espera de esta sorpresa permite el investimento libidinal de la tensión creciente que se liga luego a la distensión de la risa en el juego”* (D. Marcelli Op. Cit.).

Esta teoría también tiene consecuencias en el plano cognitivo, porque esta experiencia sería una de las primeras en las que el bebe debe cotejar hipótesis temporales y adaptarse mental y corporalmente al suspenso creciente, a lo inesperado, a lo que irrumpe sorpresivamente. *Sería un prólogo del “juego como si”*.

Pero también esta experiencia aparentemente tan simple tiene otros aspectos interesantes a pensar como ser: *la confiabilidad y el suspenso*.

*La confiabilidad* en el sentido que un adulto que recién conoce un bebe no va a realizarle inmediatamente un juego de cosquillas. Indagando el tema en madres y educadoras nos dicen intuitivamente, que no podrían hacerlo porque sienten que el bebe se asustaría o se pondría a llorar, ya que todavía no hay confianza. ¿Querrá decir esto que este juego marca una proximidad física y una forma de intimidad y de violar ciertas reglas del juego que para realizarlo el bebe debe estar seguro de la confiabilidad de la persona? Por ello no es recomendable que, con un bebe con quien aún no hay confianza (observable en que demuestre placer en estar a upa de esa persona o jugar con ella), que en el momento del cambiado de pañales “se apure” a jugar a las cosquillas con intensidad. Sería mejor jugar primero con palabras y formas rítmicas, nombrando las partes del cuerpo del bebe con mucho contacto visual confiable, para que luego con más seguridad del contacto el bebe pueda aceptar jugar a las cosquillas.

*El suspenso* en el sentido que trae A. Philips (1990) el “oxford english dictionary” cita, entre diecinueve definiciones de la palabra “tickle” (cosquillas):

“En equilibrio inestable, fácilmente perturbado o abatido, inseguro, títubeante, loco, ...agradablemente en suspenso”.

Tomamos este punto de que el bebe puede tener una experiencia de estar agradablemente en suspenso, que implica una “preparación” para la espera y para tolerar la incertidumbre de lo que vendrá, que hace que lo inesperado sea menos inseguro o persecutorio.

## **QUINTO INDICADOR** **MIRADA REFERENCIAL, REFERENCIA SOCIAL (5 - 12m)**

Proceso por medio del cual una persona de cualquier edad, cuando encuentra una situación de inseguridad mira a otra persona para ver qué expresión emocional muestra, para que la ayude a resolver esa inseguridad y actuar en consecuencia.

Esta simple actividad, que dura a veces muy poco tiempo, es un indicador importante porque mostraría que el bebe toma como referencia de seguridad la mirada del otro, que ante lo nuevo o peligroso él necesita cotejar su impresión emocional con el sentido que recibe a través de la mirada y el gesto del rostro de la madre o educadora.

Forma parte de una de las cinco motivaciones básicas programadas genéticamente: la adecuación social.

El sentimiento de un sí mismo coherente y consistente. está muy relacionado con el compartir y con la sensación de que hay otro dentro de uno y otro con uno. R. Emde (citado por C. Ravera 2008)

## **SEXTO INDICADOR** **VOCATIVOS ATENCIONALES (5 - 7m.)**

La atención es una de las funciones fundamentales del psiquismo del bebe y del ser humano. En una primera y breve aproximación al tema tomaremos la etimología del vocablo *atención*:

- 1) acción de fijar la mente sobre...
- 2) mirada, cuidado, acción de atender, cuidar.
- 3) del latín (hacia 1536) "*attentio*", de "*attender*" (tender el espíritu hacia, prestar atención en relación a tres aspectos:

Estas definiciones implican tomar cuidado, atención, dirigir los sentidos hacia...por ej. "una mirada atenta". Dar cuidado, por ej. atender, cuidar a alguien.

Entre las múltiples aristas de este tema, y por razones de espacio , vamos a tomar solo algún punto. Tomaremos de la etimología el aspecto activo de la atención, del "tender hacia", lo de dirigir los sentidos hacia....

En general, en el contacto intersubjetivo se trata de "captar la atención del bebe" y dirigirla hacia una persona o hacia un objeto, por lo que estará en juego una situación de desplazamiento. En general, a través de la atención, el bebe se interesa por lo que empieza a ser "ajeno" a él, un objeto a distancia,

la madre que le habla y lo llama, a la cual reconoce y le responde con sus primeras emisiones bucales.

De esta forma podemos pensar que la atención sería algo así como “las piernas del psiquismo”, o sea el bebe se “desplaza en el espacio” a través de su mirada y de la atención.

Pero veamos algunas de las características de la atención en los primeros meses de vida, de acuerdo a las investigaciones realizadas por A. Tardos (2000) en la experiencia de Pikler-Loczy.

### **Características de la atención**

De acuerdo a las concepciones de A. Tardos (Op. cit.) la atención puede ser categorizada en atención sostenida o atención selectiva:

#### Atención sostenida

Corresponde al estado de alerta, de vigilia, donde se observa en el sujeto:

- Aumento del tono muscular.
- Respiración acelerada.
- Ritmo cardíaco acelerado.
- Elevación de la presión arterial.
- Dilatación de las pupilas.

#### Atención selectiva

“Corresponde a una elección que va a iluminar una cierta información: la atención se centra sobre un objeto más preciso y existe un cierto número de estímulos que son rechazado durante ese tiempo. Se expresa fundamentalmente a través de una reacción de orientación de la mirada en dirección del origen de la estimulación sensorial” (A. Tardos Op.Cit.).

A partir de los 7 meses se dan una serie de cambios en relación a su capacidad de realizar actividades autónomas:

#### La atención del bebe en sus actividades autónomas

Las características de la atención del bebe entre 7 y 12 meses, en situación de juego libre pueden ser caracterizadas por los siguientes parámetros:

1. atención flotante, dispersa, compartida.
2. atención sostenida.
3. la concentración.

## **1. Atención flotante, dispersada**

Se observa durante los momentos de espera, cuando por ej. el bebe espera su alimento. El bebe está activo, mira a su alrededor, se ocupa de los objetos, de los juguetes cerca de él. Está abierto y disponible a lo que proviene del exterior y a sus propias sensaciones corporales.

## **2. Atención sostenida**

El bebe se ocupa de un objeto, de un juguete, durante al menos 30 segundos y puede llegar a 4 o 5 minutos. Puede también atender a otros elementos y volver a su punto de interés. Los desvíos de atención son una parte integrante del proceso atencional. El bebe que juega con una atención sostenida es en general apacible, contento, interesado. La expresión de su rostro varía, a veces vocaliza, expresa su bienestar, por momentos corto, porque vuelve a su actividad.

## **3. Concentración**

Es un momento excepcional de la atención. Por ej un bebe de 8 meses que juega con un cubo de plástico, lo pone en el piso y lo arrastra. Percibe otro cubo parecido, lo mira detenidamente y luego mira al primero y vuelve a atender alternativamente uno y otro. Se percibe su interés por el descubrimiento de los objetos, ya que cesa toda actividad, todo movimiento, solo cuenta lo que fue descubierto. Está concentrado. La concentración dura al menos 15 segundos y generalmente no dura más de 1 minuto. En esos momentos el bebe se implica enteramente con lo que atiende. Su trabajo mental es evidente.

Salvando las diferencias individuales, en general los bebes están más tiempo en la atención flotante y más limitadamente concentrados. El bebe que juega en atención sostenida evoca en los gestos y las experiencias anteriores, las perfecciona con pequeñas variaciones, parece trabajar sobre un ajuste de sus conocimientos.

La alternancia de las diferentes formas de atención juega un rol importante en las organización de la actividad del bebe. A. Tardos (2000)

### **Vocativos atencionales**

Pero en todo esto la participación del otro, de la madre o educadora es fundamental porque la dimensión intersubjetiva y lúdica de la atención sería una de las primeras formas en que la madre le "presenta el espacio" al bebe.

Desde los 4 meses el bebe es capaz de aprender que un estímulo arbitrario indica que un próximo evento se producirá dentro de una dirección



dada. Funciona así su sistema de orientación. Las madres comienzan a utilizar los “vocativos atencionales”. Con ellos consiguen que el bebe mire hacia la madre o busque un objetivo atencional; a través de su uso, las madres le dicen al niño que “hay algo en algún lugar del ambiente a lo que hay que atender”. Experiencia que abre el campo para la aparición de la Atención Conjunta.

## **SÉPTIMO INDICADOR ATENCIÓN CONJUNTA-OBJETO TUTOR (5 - 7m.)**

Este indicador representaría la capacidad de orientar su mirada hacia un mismo objeto que el partenaire con el que interactúa. Busca captar la atención del otro (generalmente la madre) con el objetivo de obtener un objeto ansiado, o de compartir un centro de interés.

Se trata tanto de una experiencia intersubjetiva, como una forma de descubrimiento y un procedimiento de designación.

Bruner (1986) sostiene que atraer la atención de los otros a un foco común es un hecho muy difundido en el orden de los primates. Agrega que el hombre es el único que maneja la atención conjunta simplemente solicitando y ofreciendo por medio de índices, íconos y símbolos.

Pero también la atención conjunta inaugura las primeras representaciones triádicas, o sea los primeros encuentros con un tercer objeto que no sea la madre y el bebe, en la que hay una detección de dirección y de intencionalidad con la mirada.

De esta forma el bebe inicia también una viaje hacia la tridimensionalidad, concepto desarrollado por D.Meltzer (1990), en el que el bebe va adquiriendo la noción de separación de la madre, de espacio y de profundidad<sup>9</sup>. Es por ello que los bebes que están ya en una situación de riesgo psíquico (psicosis, autismo) no puede realizar, ni vivir esta experiencia, ya sea porque no hay reconocimiento del otro, no hubo una ritmicidad conjunta, ni juegos cara a cara, ni cosquillas, ni valor del lenguaje como contención y orientación en el mundo.

Pero quiero también plantear otro elemento más. Además de ir adquiriendo la noción de profundidad, también el bebe va experimentando la importancia de ese tercer objeto que capta la atención de él y de su madre, al cual muchas veces la madre lo envuelve con comentarios o pequeñas historias. Por ej. si la madre observa que el bebe atiende a un osito amarillo que “brilla” porque el sol entró en la habitación y lo mira con interés, mirando luego contento a su madre. Muchas veces la madre reacciona diciéndole algo así:

<sup>9</sup> Este punto lo he desarrollado en otros trabajos, pero además se vería integrado progresivamente en el bebe a través de los llamados juegos de diálogo fásico, el juego de escondida, el juego de dejar caer cosas mientras se lo alimenta con sólidos, el señalamiento protodeclarativo a los 12 meses y el juego de aparecer-desaparecer frente al espejo, etc.

M: Ah, ¿te gustó el osito?... ¿viste qué lindo el osito?... ¿viste?... ¿viste?... ¡está todo amarillo como el sol!... ¿te gustó eh?... mira el osito como te mira!... ¿quierés jugar con el osito?... ¿qué le contamos al osito?...

Mientras la madre efectúa esos comentarios, continuamente su mirada viaja desde el osito hacia el rostro del bebe, que en general muestra su entusiasmo ante la “creación” de la historia que hace la madre. Y también muchas veces la madre, luego de “envolver con relatos” al osito, se lo acerca e inicia una interacción lúdica con él. Y también muchas veces luego que el osito “se le hizo familiar” puede acontecer que la madre retira su atención del hijo y lo deja “solo” jugando con el osito, mientras ella trata de ocuparse de otra cosa. A veces el bebe lo acepta y comienza a jugar y no son pocas las veces que el bebe pareciera que le hablara al oso como lo hacía su mamá antes. ¿Entonces qué tipo de objeto pasa a ser el oso en el mundo psíquico del bebe?

Si bien no voy a desarrollar en profundidad esta pregunta aquí, me adelanto a decir que no sería un Objeto Transicional que describiera Winnicott (1971), porque ese objeto lo tiene que elegir el bebe, es único y generalmente no surge de forma inmediata de una interacción lúdica. Propongo pensar la idea de que ese objeto de intercambio entre la madre y el bebe sería un *objeto tutor*.

## Objeto tutor

Desde el punto de vista etimológico se puede definir el concepto de *objeto tutor* como:

“Caña o estaca que se clava junto a una planta para mantenerla derecha en su crecimiento”.

“Ejercer tutela: que guía, ampara o defiende”.

“Autoridad que en ausencia de la paterna o materna, se confiere para cuidar de las personas o bienes de aquel que por minoría de edad o por otra causa, no tiene completa capacidad civil”.

Quiero tomar a la primera de las acepciones, porque creo que puede ejemplificar la situación. La planta, para poder crecer y separarse de la “madre tierra”, necesita, en este caso, un tutor, que direcciona su forma de “meterse” en el espacio. Así la atención conjunta funciona como ese tutor que abre camino hacia el tercer objeto (el espacio), porque nos encontraríamos también allí con una estructura conformada por tres elementos: la madre tierra, la planta que es su fruto y el espacio exterior a la planta.

El mediador es el tutor, así como la atención también es un mediador que impulsa hacia fuera. Pero también esta experiencia inaugura un momento muy especial de la vida del niño, cuando se empieza a jugar “dando vida” a los objetos, experiencia que resulta fascinante a lo largo de la infancia y ¿por qué no?, en toda la vida.

Así la madre trata muchas veces de jugar con el bebe o calmarlo distrayéndole la atención con actividades o con objetos y como vimos empieza a establecer una relación con la narratividad. Es que en general esos objetos tienen en sí, *un acceso a la narratividad*, ya que la madre lo presenta con pequeñas historias que bordean al objeto. La narratividad tiene una función de continuidad, de anticipación y pasaje de un estado, de un lugar a otro.

De esta manera estos objetos cotidianos que vivieron *una experiencia de desplazamiento de intersubjetividad* posibilitan que la madre se separe del bebe y él pueda empezar a entretenerse solo, porque el objeto lo acompaña y de allí también la idea de “tutor”, ya que de alguna forma representa una parte de la función de “cuidado” del bebe en ausencia de los padres.<sup>10</sup>

## OCTAVO INDICADOR JUEGOS DE ESCONDIDA (8m.)

Aproximadamente a partir de los 8 meses el bebe y su madre empiezan a jugar a la escondida, al juego del “ta-no ta”. Veamos un ejemplo: la madre se encuentra con su bebe en situación de establecer un juego. El bebe está recostado en la sillita y la madre tiene una sabanita en la mano.

M: ¿Dónde está el bebe? (Lo tapa con una sabanita)... ¿No está el bebe?...Eh?...¿No está?

BB: (Permanece tapado).

M: (Quita la sabanita) “¡Acá estaaaaa!

(Sonrisa compartida con intenso encuentro emocional y miradas entrelazadas).

Este simple juego tiene una importancia relevante porque congrega una serie de puntos importantes, tales como la posibilidad de que el bebe empiece a investir la ausencia como algo placentero y empiece a incorporar la noción de objeto interno. Que la madre pueda jugar con su ausencia en una presencia alternante. Es decir, el bebe juega placenteramente a aquello que teme: la desaparición del contacto con su madre. Este juego posibilita una forma de elaborar lo que lo angustia. Al hacerlo con un juego tiene características rítmicas y es una de las formas de organización de la experiencia afectiva que al bebe le da seguridad y placer.

Este juego implica entonces:

- Anclaje intersubjetivo para que pueda darse la permanencia del objeto (Piaget).

<sup>10</sup> Este tipo de objeto formaría parte de toda la vida del ser humano ya que con el paso del tiempo “se abren” hacia lo que llamo “objetos narrativos”, que son los objetos cotidianos del entorno familiar que “concentran” historias muy personales, como una memoria “en” el objeto, y tienen un valor afectivo muy especial, como “un alma” para el propietario, ya que fueron “testigos” del encuentro afectivo con otras personas. El escritor Mujica Lainez decía: “Las cosas de las cuales se afirma que carecen de alma, son dueñas de secretos profundos que se imprimen en ellas y les crean un modo de alma especialísimo.... También los objetos podrían contar la vida del escritor, y la historia familiar, pues han sido testigos (ante quienes no se disimula) de muchas horas de intimidad.”

- Formulación lingüística en la que le otorga al bebe una participación.
- Pregunta con espacio en blanco como respuesta imaginaria del bebe.
- Tolerancia al silencio y valor del SUSPENSO.
- Importancia del NO como elemento de separación y corte.
- Placer compartido en el reencuentro y expresión transmodal.

También este juego cobra plena validez en la medida de que haya una sintonía afectiva con su madre.

## **NOVENO INDICADOR SINTONÍA AFECTIVA (9-12m.)**

La *sintonía afectiva* es una experiencia muy cercana de la emergencia de la atención conjunta.

Es una experiencia de compartir un estado afectivo, una experiencia de mutualidad que abra la vía de la intersubjetividad.

El bebe ya metido de lleno en la intersubjetividad, tiene una enorme avidez de contacto social, imita algunos gestos de los adultos que les produce enorme placer a ambos. En general según D. Stern (1990) es una actividad que se realiza a partir de la iniciativa del bebe que, al explorar un objeto e intentar jugar con él, muestra a través de un gesto o de una vocalización, la intensidad emocional con que vive el evento.

La madre que está “sintonizada” con el bebe le responde, sin imitarlo, mas acoplándose generalmente con la misma intensidad afectiva con que él vivió la situación. Y lo hace con un intenso gesto de acompañamiento vocálico con un halo de sorpresa:

Por ej: si el bebe descubre que golpea el tambor con fuerza y logra crear un sonido envuelto en una gran intensidad emocional, la madre puede responder con sonidos de tipo: uuuuuuuuuppaaaaa, de manera de acompañar y sintonizarse con la mano que sube para después golpear con el aaaaaa al cuerpo del tambor y crear el sonido.

El punto clave de la experiencia es que la forma de emisión de las vocalizaciones maternas estarían en el mismo rango de intensidad de lo que el niño siente, pero lo expresa de otra forma, por otra vía como la palabra y no por el movimiento. Así el bebe va descubriendo progresivamente que las cosas que siente se pueden expresa por diferentes vías.

Pero veamos un ejemplo de esto en una situación en la que el padre trata de calmar a su hija.

## Ejemplo ascensor

*Una beba de 10 meses baja en brazos de su padre en el ascensor. Yo ingreso al mismo y al cerrar la puerta de hierro, la beba se sobresalta con el ruido. Se agita asustada, mueve su cabeza y mira intensamente al padre a los ojos. Este como en un espejo, refleja la sorpresa y la conmoción de su hija y hace a continuación un comentario: “Que suuusto eeeh?” (lo repite intensamente varias veces) con una sonrisa en los labios. La beba lo mira, se ríe, me mira, yo repito la frase del padre y ella me mira, mira al padre y se ríe nuevamente con vivacidad.*

A continuación presentamos un breve análisis de esta situación en forma ilustrativa

- Sostén del padre.
- Ingreso de un extraño.
- Ruido sorpresivo y temor.
- Gesto de la beba y mirada hacia el padre.
- Reflejo en espejo.
- Comentario verbal en sintonía afectiva y la exageración teatral.
- Encuentro de miradas distendidas.
- Comentario en identificación del enunciado paterno.
- Encuentro de miradas.
- Cierre de la interacción con un estado afectivo placentero.

Esta situación muestra todo un ciclo de encuentro y regulación de la afectividad de la bebe, que apenas duró alrededor de 2 minutos. Pero, prestando atención a la variedad de expresiones afectivas y reacciones de uno y otro, podemos enfrentarnos a una verdadera danza o coro polifónico en búsqueda de una melodía que refleje la musicalidad de ambos y les permita continuar en su expresividad, en su encuentro.

## DÉCIMO INDICADOR GESTO DE SEÑALAMIENTO (12m)

Señalamiento: “Gesto convencional de comunicación no verbal que asocia un movimiento de designación del índice a la mirada de la persona referente” (Becache et Col. 1997).

A continuación presentamos algunas de las características de dos diferentes tipos de señalamientos.

*Señalamiento protoimperativo*, se denomina de esta forma a la situación que se presenta cuando el niño señala en dirección a un objeto (generalmente fuera de su alcance) con el objetivo de obtenerlo.

*Señalamiento protodeclarativo*, hace referencia al momento en el que "el niño señala en dirección de un objeto buscando captar la atención de otra persona sobre ese objeto, con el solo fin de que el otro comparta junto con él su interés". J. Bruner (2000)

### **Circuito de atención conjunta y señalamiento**

Hay que hacer la salvedad de que el señalamiento emerge en pleno proceso de intersubjetividad, que estuvo precedido de la posibilidad de por lo menos 4 cosas:

- 1) la interpenetración de las miradas,
- 2) la atención conjunta,
- 3) la posibilidad de que la madre pueda construir experiencias de transicionalidad a través de la atención. Es decir que *transicionalice la atención* (recorte de puntos de interés, de objetos que son atendidos por la madre y presentados al bebe en forma lúdica, de manera de poder armar una "frase lúdica" en un proceso de "atención compartida transicional".)
- 4) que desde los 9 meses, *"el bebe pueda seguir la dirección del dedo y de la mirada de su madre según una línea imaginaria hacia un objetivo. Es la posibilidad de orientarse espontáneamente hacia un centro de atención de una persona diferente (la madre). De esa forma la madre ayuda al bebe a salirse de su egocentrismo, de manera que él puede tener en cuenta la dirección de mirada de otro y descifrar sus intenciones dominantes y el bebe después de haber visto el objeto propuesto, es capaz de mantener su mirada en el rostro de la madre para verificar la confirmación de la experiencia. Se trata de una "verificación de la atención conjunta".* J.Thomas y G. Willens (1997)

El bebe puede dar un *segundo paso*: ahora él puede levantar el dedo y mostrar el punto de interés para comprobar que ella comparte el centro de atención y para verificar que existe una actitud de atención conjunta. Así se daría una especie de alternancia de los puntos de vista. Esta experiencia tan importante *abre el campo hacia el señalamiento protodeclarativo*.

Gesto de señalar, capacidad de espera y tolerancia a la frustración:

El bebe es capaz de esperar:

- que la madre dirija su mirada,
- que comprenda su gesto de señalar,
- que haga una breve narración sobre el objeto,
- su turno para “responder” vocalizando.

### **¿Por qué es importante el señalamiento?**

Se considera importante la característica de los niños de realizar señalamientos porque se encuentra en el cruce de determinados procesos. El entrecruzamiento de los procesos en el señalamiento podrían identificarse como:

- la emergencia del pensamiento y de la representación,
- la comunicación,
- la intersubjetividad,
- la “presentación del espacio” y el pasaje a la tridimensionalidad.

Tomamos el concepto de tridimensionalidad desde los aportes de D. Meltzer (1990) en su trabajo con niños autistas en los que plantea que la tridimensionalidad implica la profundidad del espacio, o sea la separación del objeto y poder aceptar e integrar que entre el objeto y el bebe hay un espacio de separación. D. Marcelli (1984) en su experiencia de trabajo con niños graves planteó que podemos entender como una gran mejoría en un niño autista, cuando empieza a señalar protodeclarativamente, porque allí encontramos el germen del lenguaje.

Tal es así que ocurre que el niño autista en vez de señalar, toma de la mano al otro para que señale por él. Además de un posible déficit cognitivo, ¿no ocurrirá que el bebe tiene temor de tomar conciencia del espacio que separa, que puede equivaler a un agujero negro (Tustin, 1996)?

De todas formas Vigosky llegó a conclusiones similares porque en su investigación pedagógica, aquellos niños que señalaban no llegaban a adquirir el lenguaje (citado por Marcelli 1984).

## **DECIMOPRIMER INDICADOR**

### **LA MARCHA: DIALÉCTICA CERCA-LEJOS (12-18m.)**

El inicio de la marcha es un paso máximo en la individuación humana, que posee un gran significado simbólico tanto para la madre como para el deambulador que ya puede incorporarse con derecho al mundo de seres humanos independientes.

Pero esto no está exento de ansiedades, tanto para el bebe como para la

madre. Para el bebe es un cambio completo en la visión del mundo y del espacio circundante que, de acuerdo a como se dé, pueda permitir dar un paso de gran valor cualitativo en la experiencia de separación y autonomía. Veamos un ejemplo muy interesante al respecto que parte de un cuento de una escritora brasileña, traducido como “Niño a punto de descubrir”, en el cual la autora describe muy sutilmente el trabajo psíquico que es para el bebe y su madre el empezar a a caminar.

### **“Niño a punto de descubrir”**

(C. Lispector, 1988)

*“¿Cómo conocer a un niño?...*

*... Ahora está ahí sentado en el piso, inmerso en un vacío profundo.*

*Desde la cocina, la madre se hace presente: ‘¿estás ahí tranquilo?’.*

*Llamado al trabajo, el bebé se levanta con dificultades. Tambaleara sobre las piernas, con la atención entera hacia adentro: todo su equilibrio es interno.*

*Logrado esto, ahora la atención entera hacia fuera.*

*Observa lo que el acto de incorporarse provocó, porque levantarse tuvo consecuencias y consecuencias...*

*El piso se movió, incierto; una silla lo supera; la pared, lo delimita; y en la pared, hay un retrato del bebé.*

*Es difícil mirar para el retrato alto sin apoyarse en un mueble, es algo que aún no practicó.*

*Cuando lo está logrando, comete un error: pestañea. Haber pestañeado lo desliga, por una fracción de segundos, del retrato que lo sostenía.*

*El equilibrio se deshace, en un único gesto total: él cae sentado.*

*Con la boca entreabierta por el esfuerzo, se escapa un poco de saliva y cae al piso. Él mira la saliva bien de cerca, como a una hormiga.*

*El brazo se levanta, avanza en un arduo mecanismo de tapas y súbitamente, con inesperada violencia achata la saliva con la palma de la mano. Pestañea.*

*Espera.*

*Finalmente, pasado el tiempo necesario que hay que esperar para las cosas él despega cuidadosamente la mano y mira en el piso el fruto de su experiencia.*

*¡El piso está vacío!*

*En una nueva y brusca etapa mira su mano, la saliva está, pues, pegada en la palma.*



*Ahora él sabe esto también.  
Entonces, con ojos bien abiertos, lame la saliva, que pertenece al niño; él piensa bien alto: nene.  
‘¿A quién estás llamando?’; pregunta la madre desde la cocina.  
Con esfuerzo y gentileza, él mira por el cuarto, busca a quien la madre dice que él está llamando. Se gira, y cae para atrás.*

*Se duerme agotado y sereno. Hasta que una pesadilla súbita: una de las palabras que aprendió se le aparece. Él se estremece, violentamente abre los ojos, y para su terror ve apenas esto: el vacío caliente y claro del aire sin mamá.  
Lo que él piensa, explota en llanto por toda la casa.....  
Es enteramente mágico, ya que llora para tener a cambio a mamá.  
Hasta que el ruido familiar entra por la puerta, y el bebé, mudo de interés por el poder que provoca, para de llorar. Mamá. Mamá es: no morir. Es su seguridad y saber que tiene un mundo para traer.  
Es mamá, sí; es mamá con un pañal en la mano. Al ver el pañal él recomienza a llorar. La madre le dice: ‘pero, estás todo mojado...!’ La noticia lo espanta.*

*Su curiosidad recomienza... mira el pañal mojado y mira a la madre. De repente se retrae y escucha con todo su cuerpo. El corazón batiendo pesado en la barriga: brum brum”.  
Él de repente reconoce, el bebe acaba de reconocer!!  
“Eso mismo dice la madre con orgullo. Eso mismo mi amor, el brum brum que pasó ahora por la calle. Le voy a contar a tu papá que ya aprendiste. Es así que se dice: brum brum mi amor”, le dice la madre moviéndolo de abajo hacia arriba, levantándole por las piernas, inclinándola hacia atrás, empujándolo de nuevo de abajo hacia arriba....”*

El texto nos invita a descubrir múltiples posibles sentidos, dejaré algunas líneas de análisis al respecto:

Se describe el cambio interno que es para el bebe incorporarse, los objetos y las cosas cambian de lugar y de referencia. Y como el bebe tiene un punto de sostén que es aún su mirada, al pestañear pierde su punto de referencia y se cae. Valor de la experiencia sensorial de la mirada como forma de “agarrarse” a un objeto y sostenerse.

Luego vemos cómo este bebe que tiene una buena tolerancia a la frustración, al caer no estalla en llanto, empieza a experimentar con su saliva y con el vacío. Descubre y asimila una nueva experiencia. Para Lispector esa experiencia le daría al bebe también un precario sentido de identidad: “nene”. Es decir, la experimentación con el espacio y con el vacío, le otorga una ini-

ciativa que le daría una sensación de identidad, “continuidad existencial” con Winnicott .

Luego a partir de la caída, el llanto y la pesadilla, aparece nuevamente el llanto con un sentido comunicacional y la posibilidad de hacer “aparecer” a la madre, que es garantía ante la sensación de desamparo: “mamá es no morir”. A partir de la seguridad que extrae de la presencia de la madre, su curiosidad recomienza.

Es el momento de los esbozos del lenguaje verbal, porque reconoce el ruido del auto afuera y dice “brum brum”, y ahí se da un encuentro inter-subjetivo muy importante, la madre queda fascinada con el descubrimiento y el reconocimiento del bebe, y hace un acto muy importante de apertura al tercero, evoca al padre en ausencia. “le voy a contar a papá que ya aprendiste”, Apertura a una terceridad que reafirma el valor del lenguaje también como herramienta de comunicación y de separación. Se puede nombrar lo ausente y anticipar una experiencia. Después realiza un juego que implica también separación, porque juega a separarlo y unirlo rítmicamente con y de su propio cuerpo.

Esta experiencia nos muestra también el valor del cambio de postura vertical.

C. Ravera (2008) encontramos identifica los siguientes aportes.

### **Postura vertical**

- Nueva posición estratégica desde donde cambia el plano de la visión (nuevas perspectivas espaciales), las manos quedan libres (aumento de la creatividad práxica).
- El cambio físico de perspectiva es esencial para imaginar el estado mental de otro comparado con el propio.
- La capacidad de cambiar de punto de vista geográfico mediante el movimiento ayudará a cambiar su punto de vista psicológico por imaginación empática.
- El niño descubre placeres y frustraciones inesperados y cambiantes.
- El niño parece embriagado por sus propias facultades y por la magnitud de su propio mundo.

### **Seguimiento – huida.**

El “reabastecimiento de combustible” propio del bebe que empieza a caminar es reemplazado unos meses más tarde por:

- una búsqueda deliberada del contacto corporal o
- su evitamiento.

Esto se combina a su vez con el lenguaje simbólico y el juego *seguimiento - huida*

El seguimiento de la madre y la hulda de ella, con la expectativa de ser perseguido y arrebatado por los brazos de la madre, indican tanto el deseo de reencuentro con el objeto de amor, como el temor del niño de que ese objeto lo reengolfe o reabsorba, formando parte de lo que Mahler (1990) llama: *ambitendencia*

### **Crisis de re-acercamiento**

A partir de los 14-18 meses el bebe comienza a experimentar una angustia de separación especial ya que:

- Reconoce su dependencia y se torna más vulnerable.
- Solicita mayormente la atención materna.
- Al deseo de dominar se suma el deseo de agradar.
- Encerrado en un conflicto crucial de tendencias ambivalentes, debe al mismo tiempo captar, seducir a su madre y afirmar su propia voluntad, por ej. a través del oposicionismo.

Aparición del “No”, que ayuda a diferenciarlo del otro y establecer la prohibición.

Aquí se destaca la importancia de la disponibilidad emocional materna, y rol del lenguaje, el juego simbólico (aceptación de la realidad y dominio de las fantasías). Así la madre *serenamente disponible* facilitará el despliegue de los procesos de pensamiento, la prueba de realidad y la conducta imitativa (en torno de los 24 meses). La distancia óptima facilitaríala:

- 1) Desarrollo del lenguaje. La capacidad de nombrar objetos parece proporcionar al bebe mayor sentimiento de control del ambiente así como el inicio del pronombre personal “yo”.
- 2) Proceso de internalización e identificación con los padres.
- 3) Progreso en la capacidad de expresar deseos y fantasías mediante inicio de juego simbólico así como el uso del juego para fines de dominio.

## **DUDÉCIMO INDICADOR CONCIENCIA REFLEXIVA (18m.)**

A los 18 meses aparece dicha conciencia que puede ser considerada como el corolario de las experiencias repetidas de intersubjetividad. El bebe no solo es capaz de “entrar en contacto” con un sentimiento de angustia, sino también de implicarse en la situación por actos dirigidos al otro. Se puede ocupar de otro bebe, consolarlo, ayudarlo. Puede poner en juego mecanismos de empatía y acompañamiento afectivos. Pero esta etapa es muy rica

en modificaciones y adquisiciones del desarrollo, en este trabajo solo desarrollaré alguna de ellas.

En esta etapa aparecen cambios importantes en la conducta. Se caracterizan por la aparición de: rabietas (pulsión de dominio) y transición hacia el self verbal (Stern, 2004).

## Rabietas

Como ya se ha expresado anteriormente, con las crisis de reaceramiento el bebe inicia una etapa de oposicionismo y también muchas veces aparece convidadas inesperadas: las rabietas. ¿Cuándo aparecen?

- 1) Cuando el bebe que no tolera la separación, puede estallar en un rabieta.
- 2) Otras veces está determinada por el deseo de posesión de un objeto, o sea por la puesta en juego de la pulsión de dominio, en que lo que importa es más la posesión que el uso lúdico del mismo.
- 3) Algunas veces es fruto de una sensibilidad especial ante un cambio físico (enfermedad) o ambiental que le quita estabilidad al bebe (mudanzas, embarazo, o separación de los padres, etc.)
- 4) También rabietas que para los padres resultan, a veces, inexplicables, porque el bebe se encuentra inmerso en un momentos de mucha intolerancia a la frustración y a la espera (una mamá me decía que su hija estaba en la etapa de TODOYO-TODOYA), que pone en jaque a la paciencia parental y muchas veces conduce a conflictos en la pareja, cuando entra en juego un tema capital: *la puesta de límites*.

Esta experiencia, que a veces se “estrena” en esta edad, hace sentir a los padres que la “película” de la parentalidad tiene partes violentas, algo de desesperación y no era la comedia romántica que se soñaban.

Muchas veces los padres quedan desconcertados ante la actitud de los hijos y enseguida piensan que es parte de un fenómeno de contagio, por ej, si va al Jardín, suponen que esto es por el imitar a algún otro chico que tiene una conducta agresiva en la clase, lo que configura una especial presión para la maestra, que debe soportar, muchas veces, las críticas y desconfianza de algunos padres.

Ocurre que el oposicionismo y las rabietas son los momentos mas difíciles para los padres, porque implican un cambio muy importante de la representación o imagen que tienen de su bebe. Ya no es el bebe divino y suave

de sus ideales, ahora puede llegar a decirle "Mala" a la madre, con su consiguiente crisis y dudas de los errores cometidos. Es un momento fundamental de apoyo y acompañamiento a los padres y a las maestras porque puede llevar a los padres a situaciones contradictorias y contraproducentes en la puesta de límites. Se abre un abanico en el que encontramos desde:

- “el hablarle y hablarle” sin resultado;
- la utilización de penitencias extremas;
- el sometimiento al deseo tiránico del hijo para evitar reencontrar al “hijo violento”, o porque les da placer encontrar “seguridad” y “personalidad firme” en el hijo;
- incluso devolverle la violencia dándole baños de agua fría para enfriar “a la bestia”....

Evidentemente esta serie de recursos resultan ineficientes y son reacciones ante la desesperación parental. Hay que ver en cada caso qué situación puede ser la que determine la emergencia de la rabieta, pero como principios generales habría que:

- Ayudar al niño a ir tolerando la espera y la frustración.
- Permitir que ejerza y canalice su dominio en el campo del juego, jugando a juegos simbólicos que él proponga en el que el adulto se adapta a los roles propuestos.
- Coherencia en la dosificación de los No y mantenerse firmes ante la rabieta.
- Retomar el diálogo luego de la rabieta, para poder recomponer el vínculo, hablando un poco de lo que pasó y las emociones en juego, sin dar “una clase adulta sobre el tema”.

## Transición hacia el self verbal

El otro punto que quiero jerarquizar en esta etapa es *la transición hacia el self verbal* según los aportes de D. Stern (2004). Veamos primero la descripción de la situación entre el bebe de 18 meses, una mancha de sol en la habitación y el sentido que le otorga la madre.

Joey ve sol en la pared y en el suelo. Se acerca a un reflejo de un rayo de sol en el suelo de madera oscura. Absorto, se pone a gatas. Mira el reflejo. Lo toca con la mano. Baja la cara y toca el reflejo con los labios.

En ese momento vuelve la madre y lo ve. Se sorprende y se disgusta un poco. “No hagas eso! “¿Qué estas haciendo?, grita.

Ella se le acerca y le dice: “No es más que la luz del sol, cariño. Solo hay que mirarla. No es más que luz reflejada en el suelo. No puedes comerla. Está sucia”.

## Perspectiva desde Joey

Ha vuelto el resplandor de la mañana, con su danza lenta en la pared. Y en el suelo hay una charca, brillante, bella y profunda. Es igual que mirar

hacia abajo una larga escalera. Está caliente, como una manta. Vibra como una música, resplandece como miel y sabe a...

*La voz de mamá me abofetea. Hiela al instante mi brillante espacio. Enfría el calor, interrumpe la música, apaga el resplandor. ¿Por qué?*

*Escudriño su cara. Veo que se contrae alrededor de la nariz. Rápidamente se muestra enojada. Entonces desaparecen juntas las dos expresiones y entra el amor. Todavía estoy pasmado.*

*Ella me abraza y dice palabras dulces, cadenciosas. Sin embargo, cada una de sus palabras es un golpe que hace pedazos mi espacio.*

*“No es más que luz de sol”... pero era mi charca, ¡Una charca especial!.*

*“Solo hay que mirarla”, oigo que dice. Y lo siento también.*

*“No es mas que luz del sol reflejada en el suelo”.... ¿Cómo?...*

*“Está sucia”.... Y yo estaba en ella.*

*Cuando calla, los trozos están desparramados a mi alrededor. Aquel mundo ha desaparecido. Me siento desnudo y triste. Me he quedado solo.*

## Explicación y desencuentro

- La explicación de la madre altera la experiencia sensorial global del hijo. El ensueño de Joey combina cualidades en muchas modalidades diferentes: intensidad, calor, vibración, brillo y su esencia es que él no tiene expresamente conciencia de ello como experiencia visual.
- Las palabras maternas: “solo hay que mirarla....no es más que luz”, limitan la experiencia a un solo canal sensorial marcando una vivencia negativa del resto.
- Joey estará “dentro” de la experiencia, no mirándola. Las palabras de la madre lo fuerzan a distanciarse de su experiencia.
- Esta fue una experiencia de “ruptura de la intersubjetividad”, en un fallo momentáneo de empatía, la madre no ve la situación desde la perspectiva de Joey.
- El niño está luchando por aprender una nueva clave para viejas experiencias.
- Los cuidadores empáticos pueden ayudar a enlazar estos dos mundos, teniendo en cuenta que el bebe tiene la capacidad de la transmodalidad, o sea de pasar información de un canal sensorial al otro y que eso puede ser abolido si lo forzamos a entrar “duramente” en el campo del lenguaje verbal a través de lo que podríamos llamar “*palabras anaconda*”: aquellas que al abrazar lo que quieren decir pueden destruirlo (S. Villalba 2008 ).
- Así, es muy importante permitir que el bebe explore la situación, o algunas de las situaciones cotidianas, y tratar de poner en palabras lo que él siente, no tanto lo que él no debe hacer. No se trata aquí de dejar rienda suelta al bebe y que haga lo que quiera, no, es importante un equilibrio ente dejar explorar elementos de la naturaleza en su policromía sensorial y acompañarlo po-

niendo palabra y también en determinadas situaciones de riesgo poner límites.

## **DECIMOTERCER INDICADOR JUEGOS DE IMITACIÓN DIFERIDA (18-24m.)**

En esta etapa se está asistiendo a la culminación del período sensorio motor y aparece el inicio del período representacional 18 – 24 meses (J. Piaget 1975) (citado por C. Ravera 2008)

### Imitación diferida

El niño reproduce un modelo ausente por medio de la memoria. Podemos indicar tres novedades con respecto al estadio precedente:

- El niño es capaz de imitar inmediatamente modelos nuevos y complejos.
- El niño es capaz de imitar tanto acciones de los objetos como de las personas.
- El niño es capaz de imitar en forma diferida, reproduciendo un modelo ausente por medio de la memoria.

El niño reproduce un modelo que es nuevo, complejo, referido a acciones de los objetos o de las personas. ¿Cómo lo logra? Recurriendo a la memoria realiza combinaciones mentales, vale decir *anticipaciones* y el tanteo empírico de la etapa anterior no es necesario; *el titubeo se interioriza*. La imitación constituye a la vez la prefiguración sensoriomotora de la representación y, en consecuencia, el término de paso entre el nivel sensoriomotor y el de las conductas propiamente representativas.

### **La imitación alcanza los comienzos del nivel de la representación.**

La primera reproducción del modelo no se hace en necesaria presencia de éste, sino en ausencia y aún un tiempo después. Es condición previa para el acceso a la función simbólica, siendo uno de los puntos que permiten el avance hacia el logro de la narrativa.

## **DÉCIMO CUARTO INDICADOR JUEGOS “COMO SI” Y LENGUAJE (24m.)**

Sabemos que el juego “como si”, o el “hacer de cuenta” es un logro muy importante en el bebe y confirma el final del período sensorio-motriz piagetiano con la capacidad de adquirir la función semiótica (elementos que por razones de espacio no voy a desarrollar). Pero es interesante apreciar el origen del término simbolización y sus sentidos posibles.

### **Simbolización y ausencia**

“La palabra griega symbolon quiere decir señal de reconocimiento, tessara; era un objeto partido en dos entre dos individuos. Cada individuo retenía una mitad. Luego de una larga ausencia uno de ellos presentaría su mitad y si se correspondía con la otra mitad que tenía el otro individuo, pondría en evidencia un vínculo entre los dos...El symbolon era, por lo tanto, un objeto tangible que, en la ausencia, recordaba la relación entre dos sujetos... Es, en pocas palabras, la combinación de presencia más una memoria de ausencia”.

*(Di Cegli, 1987 citado por Guerra, V. 2006)*

Vemos como el symbolon implica un ejercicio de separación y pensamiento, no se puede pensar en el otro si no hay ausencia y autonomía. El bebe tiene que tener experiencias de separación y de exploración del mundo para poder simbolizar.

### **Simbolización primaria y secundaria (R. Roussillon, 2001)**

- Primer momento de la simbolización, en la que el bebe depende de la “presencia subjetivante” de la madre, que metaboliza su angustia y se permite una maleabilidad fundante que sobrevive al uso.
- Segundo momento en el que en su ausencia, el bebe debe re-tomar su propio mundo y trans-formarlo, jugar, crear una nueva forma a partir de la experiencia interiorizada con el objeto.

Pero la simbolización no puede ser posible sin la puesta en juego de la metaforización

#### **Metaforización**

- Actividad psíquica de traslación, transporte, desplazamiento de una forma de expresión a otra.

Así el bebe se puede apropiar de lo que le resulta ajeno o doloroso a través de juegos que impliquen “como si” y desplazamiento. Por ej. Un niño de más de 2 años sufre la situación en que el padre tiene que viajar seguido



por trabajo. Al principio llora, se queja, tiene rabietas, le cuesta dormirse y lo reclama. Luego va retomando sus reacciones normales, pero entre una y otra situación ¿qué pasó? Además del sostén de la familia y su propia adaptación, ayudó mucho el hecho de que él comenzó a jugar (tomando un pequeño bolso de viaje del padre) a que se iba de casa y la madre “hacía” que lloraba (mientras él se reía). Luego, y un poco más estimulado por el medio, comenzó a jugar con una silla, él era el dueño de un avión que llevaba a la madre, para ir a buscar al padre y viajaban todos juntos. Podremos apreciar cómo este bebe sostenido por el ambiente va superando su angustia a través del juego, desplazando, metaforizando sus angustias en la escena lúdica y esto tiene una función elaborativa porque ahora él “repite activamente lo que sufría pasivamente” (Freud 1923). Ahora él viaja, ahora él abandona y que otros lloren.

## LENGUAJE

Todos estos procesos no serían posibles si no existiera el lenguaje como ordenador de las experiencias, como posibilitador de la construcción del pensamiento y mediador de la descarga de las pulsiones por otra vía que no sea solo motriz.

La correlación entre la necesidad del niño de “ser” hablado, nombrado, cantado, para poder luego él integrar al lenguaje como un “embajador del mundo interno”. Es una experiencia que sin duda comenzó en las primeras palabras que le dirigían mientras estaba aun en la “panza” y las que luego acompañaban su alimentación en el pecho.

Por ello para finalizar dejaré rodando las palabras de C. Maia (2008) que ilustran hermosamente estos conceptos.

### Palabras puente

*“Pero ahora y aquí y mientras viva  
 tiendo palabras-puentes hacia otros,  
 hacia otros van y no son mías:  
 -no solamente mías;  
 las he tomado como tomo el agua  
 como tomé la leche de otro pecho.  
 Vinieron de otras bocas  
 y aprenderlas fue un modo  
 de aprender a pisar, a sostenerse”.*

.....  
*Duro oficio apoyarse sin palabras  
 y caminar como invisible puente”.*

## Palabras

*Con gran dificultad, como un idioma  
nuevo, mi propio idioma.  
Asoman las palabras fugazmente  
y ya dejan un polvo, alguna equívoca  
sombra, se endurecen  
se retiran de mí, están cerradas,  
y como envueltas en sus signos, quietas.  
Cubiertas por su capa de sonidos  
en una espesa, inerte luz, calladas  
no hablan, no nos hablan.  
Pero de pronto de otra boca salen  
simples, directas, saltan  
sobre mi propia voz, la están alzando  
la levantan, la alumbran, están vivas  
las siento sobre mí como una ráfaga.  
Hablarle, hablarme. Es tiempo  
es tiempo ahora  
de voces entre voces apoyadas.*

En estos dos hermosos poemas C. Maia demuestra en primer lugar, que existe una correlación entre la experiencia oral inicial y el surgimiento de la palabra y en el segundo, la absoluta necesidad del in-fans de que el otro lo auxilie también con palabras. Vemos así la otra cara de la moneda: en ciertas situaciones las palabras nos anulan como en el ej. de D. Stern, pero también, a veces, pueden reactivar, reanimar el psiquismo, la exploración, el descubrimiento del mundo y de sus potencialidades. Todas experiencias y expresiones que si las juntamos con un lazo y las mantenemos unidas dándole su tiempo de germinación, podremos asistir, lentamente al surgimiento de una nueva palabra llamada: NIÑO.

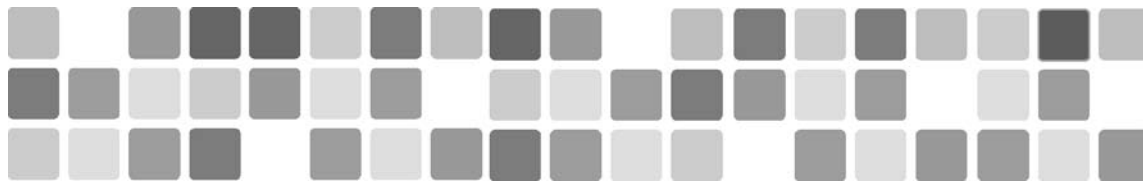
## BIBLIOGRAFIA

- Altmann de Litvan, M. 1998 (compiladora y coordinadora) **Juegos de amor y magia entre la madre y su bebe-La canción de cuna.** Edit. Mano a Mano. Montevideo
- Becache, Burzstein, C.; Danion, A; **Valeur de l'attention conjointe et du pointage dans l'autisme** Revue Neurop. Enfance et Ado.(45) 10.
- Bernardi, R. Diaz Rossello, J. L., Schkolnik, F. (1986) **Ritmos y sincronías en la relación madre-hijo.** Revista. APU 61.Montevideo
- Bruner, J. (1986) **El habla del niño.** Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Bruner, J. (2000) **Actos de significado.** Ed. Paidos. Buenos Aires
- Canesa, J. (2008) **Jornadas de Indicadores de Intersubjetividad.** (inédito)
- Ciccone, A (2005).L'expérience du rythme chez le bébé et dans le soin psychique. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. Vol. 53, N° 1-2
- Ciccone, A.(2007) Rythmicité et discontinuité chez le bébé, chez Ciccone, A. et Mellier, D.(2007) **Le bébé et le temps** . Ed. Dunod.
- Cyrulnik, B. (2007) **De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar** Gedisa, (pag- 154) Barcelona
- De Barros, M. (1984) **Grandeza infima do chao.** Ed. Escuta.
- Díaz Rosello, Guerra, V., Rodríguez, C., Strauch, M. y Bernardi, R. (1991) **La madre y su bebe :primeras interacciones** . Ed. Roca Viva. Montevideo
- Fonagy, P (1990) **Jugando con la realidad 1.** Rev. APA. Buenos Aires.
- Fonagy, P (2000) **Jugando con la realidad. 2 y 3.** Libro Anual de Psicoanálisis, Ed. Imago. S. Pablo.
- Freud, S. (1923) **Más allá del principio del placer.** T. Ed. Amorrortu.
- Golse, B. (2006) **L'etre bebe** . Ed. PUF.
- Guerra, V. (2005) **Trastornos de sueño en bebes: la noche, las pesadillas y lo siniestro en el psiquismo parental.** (Inédito)

- Guerra, V. (2006) **El proceso de simbolización y sus fallas** .Rev. Uruguay de Psicomotricidad
- Guerra, V. (2007) **Perder, re-encontrar el ritmo** . Inédito.
- Guerra, V. (2007) **Experiencias de triadificación-terceridad en el proceso de separación del primer año de vida**. Rev. APPIA. Montevideo
- Haag, G. (2004) **Temporalités rythmiques et circulaires dans la formation des représentations corporelles et spatiales au sein de la sexualité orale**. Colloque autour du: "Enjeux pour une psychalyse contemporaine".A.Green.
- Houzel, D. (2004) **La Question de la langue originale de l'humanité, de Frederic de Hohenstaufen a Winnicott et au-delá**. Presentado en el Coloquio de Caen, Francia
- Houzel, D.(1995) **L'aube de la vie psychique** . Ed. ESF.
- E. Kantorowicz (2000) **L'empereur Frédéric II**. Ed. Gallimard, Paris, Francia
- Lispector,C. (1988) **Felicidade clandestina**. Ed. C. das letras. Portop Alegre.
- Mahler, M. (1990) **El nacimiento psicológico del infante humano**. Ed. Marymar. Buenos Aires
- Maia, C (2008) **Poesía Reunida**. Ed. Nacional.
- Marcelli, D. (1984) **Position autistique et naissance de la psyche** . Ed. PUF
- Marcelli, D.(2001) **La surprise: chatouille de l'âme**. Ed. O. Jacob.
- Massie, H. y Rosenthal (1990) **La psicosis infantil en los primeros 4 años de vida**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Meltzer, D. (1990) **Exploraciones del autismo**. Ed. Paidós. Buenos Aires
- OMEF (2008) Exposición itinerante de Reggio Emilia. **Los 100 lenguajes del niño**. Montevideo
- Philips, A. (1990) **Winnicott**. Ed. Lugar.
- Piaget, J. (1975) **Psicología de la Inteligencia**. Ed. Horme.

- Ravera (2008) **Clínica psicomotriz del bebe**. Ed. de la autora.
- Roussillon, R. (2001) **Paradoxes et situations limiters de la psychanalyse**. PUF.
- Spitz, R (1984) **El primer año de vida del niño**. Ed. FCE
- Stern, D. (1977) **La primera relación madre-hijo**. Ed. Morata. Madrid
- Stern, D. (2004) **Diario de un bebe**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Stern, D.(1990) **El mundo interpersonal del infante** . Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Stern,D. (2005) **Le Monde dans un gran de sable. Psychoterapie du moment present** Ed. Odile Jacob.
- Tardos,A. (2000) Del'empathie aux soins thérapeutiques, en **Prendre soin d'un jeune enfant**. Ed. Dunod.
- Trevarthen, C (1978), citado por Álvarez, A. (1991) **Compañía viva**. Ed. Biblioteca Nueva.
- Trevarthen, C. et Gratier, M. (2005) Voix et musicalité : nature, émotion, relations et culture, en : Castarede, M et Konopczynski,G. (2005) **Au commencement était la voix** .Ed. Eres.
- Trevarthen, C. et Gratier, M. (2006) Rythme, émotion et pré-sentiment dans les interactions de bébés en voie d'autisme, en: Dugnat,M. (2006) **Les émotions (autour) du bébé** .Ed.Eres.
- Tustin,F. (1996) **Le trou noir de la psyché**. Ed. Senil.
- Winnicott. (1966) **Los bebés y sus madres**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Winnicott (1971) **Realidad y juego**. Ed. Gedisa. Buenos Aires.





## ***Dificultades en el apego temprano: Teoría, evaluación e Intervención***

Felipe Lecannelier Acevedo<sup>11</sup>.  
Marianela Hoffmann Soto.  
Fernanda Flores Ocaranza.

### **Introducción: la relevancia del apego y la salud mental infantil durante los primeros años.**

**D**urante los últimos treinta años, se ha producido una revolución a nivel de la investigación e intervención del ser humano, durante sus primeros años de vida (Bowlby, 1988; Cassidy & Shaver, 1999; Maldonado-Durán, 2002; Zeanah, 2000, y otros). Esta revolución ha generado importantes consecuencias, a nivel teórico, empírico, práctico, y político, tales como: 1) si bien los primeros años de vida del infante no determinan la salud mental posterior, se constituyen en un etapa de vital importancia para una adecuada adaptación bio-psico-social (Sroufe et al., 2005); 2) más de treinta años de estudios sobre los infantes de 0 a 3 años, han mostrado que en esta etapa de la vida se pueden producir un sinnúmero de trastornos y dificultades de origen psico-social (CD:0-3) ; 3) las relaciones de apego entre los padres y sus bebés se constituyen como el espacio vital de crecimiento y desarrollo de la salud mental infantil (Bowlby, 1988; Lecannelier, 2002, 2006a); 4) por todas las razones anteriores, la intervención familiar en edades tempranas del niño (más conocida como “intervención temprana”, se ha convertido en una de las principales soluciones para el creciente aumento de problemas de salud mental en la población (Shonkoff & Meisels, 2000; Lecannelier, 2006b; Sameroff, Mc Donough & Roseblum, 2004, y muchos otros); 5) la protección de la primera infancia es y debe ser una tarea de todo gobierno que se precie de proteger a las personas con mayores probabilidades de ser violentadas, abandonadas, y “mal cuidadas”.

<sup>11</sup> Felipe Lecannelier. Psicólogo Infantil. Candidato a Doctor por la Universidad Autónoma de Madrid. Magíster en Epistemología. Director Centro de Estudios evolutivos e Intervenciones en el Niño CEEINU. Del Desarrollo Director del Programa Salud Mental UDD. Universidad de Chile Relator responsable del Seminario *Desarrollo Socio-afectivo en la Infancia Temprana. Evidencias, evaluaciones e intervenciones.* realizado en el Marco del Proyecto JFIT Montevideo 2008

Marianela Hoffman Soto. Psicóloga Infantil. Candidata a Magíster en Psicoterapia Constructivista. Universidad Mayor, Diplomada en Apego y Salud Mental UDD. Subdirectora CEEIN, UDD.

Fernanda Flores. Psicóloga Infantil. Candidata a Magíster en Psicoterapia Constructivista. Universidad Mayor, diplomada en Apego y Salud Mental UDD. Coordinadora de investigación CEEIN, UDD

Por lo tanto, la apertura hacia los temas relacionados con la importancia del apego temprano y la salud mental de la primera infancia, constituye una urgencia a considerar, especialmente, en aquellos países que no posean sistemas de atención temprana, a gran escala (dejando un alto número de infantes en situaciones de desprotección, por largos períodos de tiempo).

## **I. El concepto de apego: aclaraciones y confusiones.**

Aunque se tiende a pensar que el apego constituye el proceso del contacto piel a piel que se produce entre la madre y el neonato, inmediatamente posterior al parto, es un concepto que va más allá, ya que implica un tipo de relación estable, duradera, entre dos seres humanos, en donde el componente de protección y confort del stress, es el elemento que determina el desarrollo de la salud mental posterior de la persona (Ainsworth et al., 1978; Lecannelier, 2002). De esto se desprende que la calidad del apego no depende de momentos específicos (por ejemplo, lactancia, juego, contacto piel a piel), ni de aspectos determinantes en sí mismos (por ejemplo, el apego durante el primer año lo determina todo), sino que es la relación de cuidado relativamente estable, en donde una persona (la madre, el padre o un cuidador permanente) cuida, protege y regula, todo tipo de stress o dificultad de otra persona más vulnerable (el infante). La estabilidad y permanencia en el tiempo de este proceso de regulación y protección, es lo que forma un determinado estilo o patrón de apego, los que pueden ser muy sanos y sensibles, hasta muy negligentes y/o maltratadores.

## **II. Dificultades en el apego: conceptualización.**

Las dificultades en el apego y sus consecuencias para el desarrollo humano han sido unos de los tópicos más investigados durante las últimas décadas, generando una serie de nomenclaturas y clasificaciones (Ainsworth et al., 1978; Crittenden, 1995). En términos generales, estas clasificaciones incluyen los siguientes tipos; 1) *apego sensible*: constituye el 50-60% de la población y se caracteriza por un apego colaborativo, afectivo, seguro, en donde la madre (u otro cuidador) es efectivo y estable en proporcionar cuidados de protección para el infante; 2) *apego poco responsivo*: ocurre en aquellos casos en donde el cuidador principal no suele responder a las señales de los bebés, o responde con apatía, depresión, falta de miradas, vocalizaciones e indiferencia hacia el bebé (quienes se vuelven pasivos, "deprimidos", y/o excesivamente independientes); 3) *apego controlador*: ocurre en aquellas madres que no dan espacio al bebé, intrumiéndose de un modo controlador en todos sus aspectos, y no dejándolo "ser" (quien se vuelve un infante tenso, rígido, y complaciente con su madre); 4) *apego negligente*: cuando el apego poco-responsivo se vuelve extremo, los cuidadores se muestran extremadamente pasivos frente a las necesidades del bebé (falta de cuidado, carencia de reacciones frente al llanto del bebé, o a situaciones de peligro del mismo, y conductas poco apropiadas); 5) *apego maltratador*: cuando el apego controlador se vuelve extremo, los cuidadores principales se tornan hostiles, agre-



sivos, impredecibles, y se convierten en la principal fuente de stress de los niños (quienes se vuelven hipervigilantes, evitan a los padres, no reaccionan por miedo y se vuelven extremadamente sobre-adaptados).

### **III. Dificultades en el apego: evaluación.**

La falta de capacitación de los profesionales que tratan con niños (psicólogos, asistentes sociales, enfermeras, pediatras, etc.) sobre cómo detectar patrones de apego que presentan graves dificultades, se constituye en uno de los principales problemas para el desarrollo de sistemas de atención temprana que sean adecuados e informados. Esto se acentúa más por el hecho de que los estudios muestran que los niños maltratados o en negligencia suelen aparecer como niños muy adecuados (son sonrientes, muy complacientes, simulan afecto positivo y se portan de un modo muy apropiado) (Crittenden, 2002). En general, la detección de dificultades en el apego, debe realizarse a través de procedimientos de observación sistemáticos, confiables y válidos, a través de un proceso de entrenamiento complejo y profundo. Aunque existen diversos instrumentos para este fin (Massie-Campbell, 1978; Crittenden, 2002; y otros); los elementos a considerar son similares: calidad de la expresión visual, facial y vocal entre cuidador y bebé; calidad de los afectos; calidad de la interacción y la coordinación, grado de proximidad o intimidad, calidad del contacto afectivo, presencia de conductas no-responsivas o intrusivas en el cuidador; presencia de conductas bizarras en el niño (tic, rigidez corporal, mirada hipervigilante, posturas de defensa o miedo, etc.

### **IV. Dificultades en el apego: intervención.**

Tal como se mencionó, los estudios sobre la importancia del apego en el desarrollo y la salud mental dieron origen a lo que se conoce como “intervención Temprana” (IT), destinada al tratamiento y por sobre todo prevención de toda la serie de problemas o dificultades que puedan ocurrir en la vida de un infante durante sus primeros años de vida. Aunque se tiende a confundir intervención temprana con estimulación temprana, en la actualidad toda intervención debe poseer como foco principal el fomento de las relaciones familiares de apego (Fonagy, 1998). Aunque existen diversas formas y tipos de IT, con diversos grados de profundidad, en su foco, en general la IT posee una serie de beneficios y aspectos positivos dignos a considerar: 1) es una intervención efectiva, tanto a corto como a largo plazo (Bakerman-Kranenburg, et al., 2004); 2) es un tipo de intervención breve y focalizada (por lo que la persona no necesita gastar muchos recursos en ella); 3) es económica y fácil de implementar (es decir, no requiere de un extenso entrenamiento, y puede ser utilizada por cualquier profesional de la salud); y por último, 4) no requiere de grandes recursos físicos (por ejemplo, las visitas domiciliarias). La Unidad de Intervención Temprana (UIT) de la Universidad del Desarrollo, lleva ya algunos años investigando la importancia del apego en la salud mental, y por sobre todo, implementando diversos tipos de intervenciones tempranas (tales como los Talleres de Masaje, los Talleres de Apego, la Psicoterapia Madre-

Bebé, y otras formas), junto con la demostración empírica de su efectividad (Lecannelier, Undurraga, Olivares, Goldstein, Larraín, y Hoffmann, 2005). Esta es una unidad que se constituye como un consultorio de atención a los infantes (0 a 4 años) y sus familias, así como una unidad de investigación empírica y de formación de profesionales en el Área.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., y Wall, S. (1978) **Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bakermans - Kranenburg, M.J., van Ijzendoorn, M.H., & Juffer, F. (2003). **Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood**. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215.
- Bowlby, J.(1988) **Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego**. Buenos Aires: Paidós.
- Cassidy, J., y Shaver, P. (eds) (1999) **Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications**. Guilford Press.
- Crittenden, P. M. (2002) Conductas peligrosas y contextos peligrosos: una perspectiva de treinta y cinco años de investigación sobre los efectos evolutivos del abuso físico. En M. Miró (ed), **Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego**. Promolibro, Valencia.
- Crittenden, P.M. (1995) Attachment and Psychopathology. En S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr, (Eds.), **John Bowlby's Attachment Theory: Historical, Clinical, and Social significance**. New York: The Analytic Press.
- Fonagy, P. (1998) **Prevention, the appropriate target of infant psychotherapy**. *Infant Mental Health*, vol.19(2), 124-150.
- Lecannelier, F. (2002) **El legado de los vínculos temprano: Apego y autorregulación**. *Revista Chilena de Psicoanálisis*, vol.19, n°2, 191-201.
- Lecannelier, F. (en prensa). **Apego e Intersubjetividad. El legado de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental**. Editorial LOM.
- Lecannelier, F. (2006) **Estrategias de Intervención Temprana**. *Revista Psicología & Sociedad*, 1, 1, 5-8.
- Lecannelier, F., Undurraga, V., Olivares, A.M., Goldstein, N., Larraín, C., & Hoffmann, M. (2005) **Estudio de efectividad terapéutica de dos modalidades de intervención temprana**. Financiado por la Fundación Ford.
- Maldonado-Durán, J.M. (ed) (2002) **Infant and toddler mental health. Models of clinical intervention with infants and their families**. American Psychiatric Publishing.

**Manual Clasificadorio de Trastornos de la Infancia (CD:0-3). Zero to Three.** Paidós.

Massie, C., & Campbell, B. (1978). **Escala de apego madre-bebé en situaciones de stress de Massie-Campbell.** Documento no publicado.

Sameroff, A., McDonough, S., Rosenblum, K. (Eds.) (2004) **Treating parent-infant relationship problems: Strategies for intervention.** The Guilford Press.

Shonkoff, J.P., & Meisels, S. (Eds.). (2000) **Handbook of early childhood intervention.** Cambridge: University Press.

Sroufe, A. L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2005) **The development of the person. The Minnesota Study of risk and adaptation from birth to adulthood.** Guilford.

Zeanah, C. (2000) **Handbook of infant mental health.** Segunda edición. Guilford Press.



## ***El valor de la vida cotidiana en la construcción de la subjetividad***

Lic. Alicia Weigensberg de Perkal

A.T.I.<sup>12</sup>

Ps. María Bauer

Ps. Elena González

Ps. Emilia Sasson

Ps. Alicia Weigensberg de Perkal

Soc. Analía Corti

Asesora Académica: Lic. Marina Altmann de Litvan

“(…) la acción y la palabra son la iniciativa por la cual asumimos nuestro nacimiento, es decir, nuestra entrada en el mundo, un mundo que a la vez es más viejo que nosotros y al cual nosotros modificamos (…)”

H. Arendt

**E**l objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de los vínculos en la vida cotidiana en el desarrollo integral del bebe. Con los aportes del psicoanálisis, la teoría del apego, de las neurociencias y conceptualización de la resiliencia, se enfatizará la conceptualización sobre intersubjetividad, en un proceso dinámico de los encuentros y desencuentros con un “otro”, junto a los recursos naturales de cada ser humano en la construcción de la subjetividad.

---

12 Alicia W. de Perkal. Psicóloga Infantil, Integrante de Grupo Atención en la Temprana Infancia

Los conceptos abordados en este trabajo forman parte del bagaje teórico y reflexiones en la clínica e investigación en la Temprana Infancia del equipo profesional de ATI (Atención en la Temprana Infancia). El interés del equipo en la vida cotidiana de los bebes surge a partir de la década del 90 como integrantes en el grupo de Vínculo Temprano que funciono bajo la órbita del Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina, Universidad de la República hasta el 2003, coordinado por la Lic. Marina Altmann en el que se llevó a cabo una investigación piloto de la canción de cuna que da lugar a la publicación del libro “Juegos de amor y magia entre la madre y su bebe- La canción de cuna”, con su re-edición en Francia –“La berceuse-Jeux de amour et de magie” y videos acerca de lo “Transgeneracional de la Canción de Cuna”, y luego en la “La trilogía de la Vida Cotidiana”.

En el año 2002 surge como Asociación Civil A.T.I., desde donde se continuó incursionando en los vínculos tempranos en la cotidianidad desde nuestra investigación-acción.- “Fortaleciendo los vínculos- Intervenciones en etapas precoces del desarrollo”, en donde observamos y analizamos entre otras, los diferentes aspectos involucrados en las estrategias que los padres usan en el diario vivir.

El espacio de la intersubjetividad es aquel en donde los vínculos despliegan las pequeñas-grandes-acciones que a modo de un caleidoscopio forma una red multidimensional (biológica, emocional, racional, cognitiva, motriz, simbólica, etc.) dada en una sociedad y trama vincular específica.

En la literatura acerca de la sociedad contemporánea se hace referencia desde fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, a que cotidianamente nos enfrentamos a vínculos en donde muchas veces los encuentros se consideran como efímeros, momentáneos, en donde está presente la trivialidad, invadidos por la tecnología, con dificultades en desplegar los afectos, forjar la pertenencia y promover la continuidad en los mismos.

Espacio y tiempo cotidiano en el que puede quedar en riesgo el logro de establecer vínculos en donde estén presentes los juegos cuerpo a cuerpo, con participación de la imaginación y comprensión con un “otro”, que dé lugar a la sorpresa y creación. Experiencias diarias que permitan la apertura a estímulos en un ambiente de ternura.

En relación al contexto de la posmodernidad el historiador de la Subjetividad Contemporánea I. Lewkowiz (1999) hace el siguiente señalamiento:

“Las instituciones de crianza tienen que dosificar la serie de estos estímulos que suscitan la actividad de representación de modo que se vayan dando paulatinamente sin colapsar el sistema: a la vez, tienen que suministrar un sentido para esos estímulos.”

## **Encuentro con el bebe**

Cuando se espera a un hijo un nuevo espacio y tiempo comienza a crearse en lo cotidiano, poblado de representaciones, fantasías, sueños, creencias, ideales y valores de su entorno familiar y socio-cultural.

Con los avances tecnológicos al servicio de la ciencia, se introduce la ecografía tridimensional (1989) y luego los exámenes de ultrasonidos 4D que permiten observar imágenes y comportamientos del feto en crecimiento e increíblemente ver qué pasa en el mundo “invisible del vientre materno”.

Una madre dice: “Es una sensación increíble la que sentí cuando vi por primera vez a Lucas a través de la pantalla del monitor, pude ver bien los rasgos de la cara, su piel, las piernitas ya eran bien gorditas, macizas, sus rodillas, hasta le conté los deditos”. También nos cuenta: “Fui a un cumpleaños y como la música estaba tan alta me tuve que ir porque se movía mucho, estaba inquieto, no le gustaba esa música parece”.

Karmiloff-Smith (1995) señala que durante los últimos tres meses de vida intrauterina, el feto es capaz de sentir estímulos auditivos complejos que se filtran a través del líquido amniótico. Distingue los sonidos de la música de los del lenguaje y su ritmo, -los que producen una variación del ritmo cardíaco y respuestas motoras-. Puede conocer la voz de la madre por su ritmo y una vez nacido reconocerla.

Algunas investigaciones informan que en este último trimestre de embarazo el feto comienza la actividad cerebral. A los 6 meses el feto recibe el primer estímulo del mundo exterior y sus sentidos cobran vida. El oído, la nariz, las papilas gustativas y los nervios que responden al tacto están maduros.

La posibilidad que tienen los padres con esta herramienta tecnológica de poder ver, percibir, “conocer” de forma más precisa que años atrás los rasgos físicos de su hijo antes del nacimiento y saber cuándo y cómo pueden responder frente a los estímulos externos otorgan otra cualidad a los cimientos del vínculo intersubjetivo y subjetividad de este bebe.

Nace el bebe y el “recién llegado del planeta uterino, (...) necesitará tiempo para ajustar su reloj a la hora terrestre”, al decir de Isabell Gravillón. Y para su “ajuste” necesitará de un **otro**. Un **“otro”** que es parte de una “red de interacciones” de un **“Nosotros”** (padres, familiares, amigos, profesionales de la salud, educadores y otros), que se enriquecen con la **presencia y acción compartida** en una escena, a modo de redes de apoyo.

Juego de interacciones cuerpo a cuerpo, que es un hacer-percibir-sentir-pensar, un “estar con” otro, un **“entre”** otros, que insume tiempo y energía. Intercambios complejos que crean un **presente** con aportes singulares de cada uno y para cada situación, con la cualidad de ser “único e irrepetible”.

Las madres-cuidadores tendrán que ir ajustando sus representaciones y vivencias a la **presencia** de un bebe que tiene que empezar a descubrir desde la propia experiencia interpersonal, en un **“hacer”** instituyente.

La construcción de la Intersubjetividad junto a figuras de apego con respuestas emocionales, conductuales, sensoriales, propioceptivas, organizan un modelo psicobiológico de la relación cuerpo-mente-entorno, necesario en el desarrollo cerebral temprano y construcción del psiquismo.

Las actuales investigaciones en la temprana infancia afirman que la ontogénesis de los lazos afectivos comienza desde los niveles más elementales de la resonancia biológica de las neuronas espejo.

Rizzolatti, Fogassi y Gallese (1990) en una experiencia con monos descubren las neuronas espejo lo que da sustento a teorizaciones que venían desarrollándose en el vínculo temprano.

Este complejo de neuronas posibilita que los cerebros tengan un nexo que permiten que cuando el cuidador realiza una acción, el bebe que observa, realiza la acción equivalente. La observación de los movimientos, -por ejemplo boca, mano- activa las mismas regiones específica de la corteza motora.

Desde las primeras semanas de vida el bebe es capaz de imitar a través de la capacidad de detectar correspondencias entre sus propias acciones y las de un modelo.

Es así que los infans pueden sincronizar inmediatamente con las mímicas de sus cuidadores.

Estos encuentros cuerpo a cuerpo, se dan en un sistema percepción/ejecución que integra un circuito que permitirá luego atribuir/entender las intenciones del “otro”. Base de la Teoría de la Mente.<sup>13</sup>

Estos hallazgos de las neurociencias dan lugar a las reflexiones de H. Bleichmar (2001) acerca de las bases neurológicas en la construcción del psiquismo en la intersubjetividad. En su teorización toma las condiciones operatorias que hacen viable el movimiento del psiquismo, dado desde la posibilidad de que el bebe se acerca al otro al sentirlo como igual (neuronas espejo).

Este autor considera que el infans se “desarrolla no solo en la intersubjetividad sino **para** la intersubjetividad, para asegurar al sujeto mantener la relación con el otro”. El bebe se irá organizando **por** el otro -por su influencia- y **para** el otro, “teniendo el “para” una doble connotación: al servicio del otro y, también, como **orientado a movilizar algo en ese otro, para influenciarlo afectivamente**”. Intersubjetividad que al construirse **por otro y para otro**, en el **entre otros**, promueve una danza de entonamiento afectivo.

Es en esta danza, que el adulto aporta “los soportes narcisísticos del bebe, informando de la naturaleza de las señales que el infans emite y permitiendo estar informado sobre el estado emocional de su pareja relacional, la cual por su lado se pone en resonancia con el estado emocional del niño” B.Golse (2006).

Su pareja, el bebe, con su percepción amodal<sup>14</sup> (capacidad de traducir la información recibida de una modalidad sensorial a otra; por ej. lo percibido por el tacto es transferido al sentido de la vista) integra información desde sus diferentes sentidos permitiéndole acceder a su primera organización en el mundo interpersonal.

La capacidad dada en la percepción amodal da lugar a lo que Stern denomina como “envolturas prenarrativas” que surgen en las diferentes prácticas cotidianas. Por ejemplo en la experiencia subjetiva del bebe de hambre y su saciedad la que es modificada cuando:

- la madre lo calma al alimentar
- en el afecto -que sigue a la sensación de hambre-
- en la percepción visual de la madre –miradas-
- contacto táctil -en el momento de la alimentación-

13 Teoría de la mente: “Teoría que cada individuo se forma de lo que ocurre en la mente de otra persona. No solo involucra empatía, sino también una profunda comprensión del hecho de que los otros son seres autónomos con sus propias emociones, pensamientos y reacciones. (...) los estados mentales del otro (así como su valoración e interpretación) son cruciales para el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre situaciones interpersonales.” M. Marrone-2001 La teoría del Apego-un enfoque actual- Edit. Psimática.

Capacidad por la cual la conducta personal y de los otros, puede ser comprendida en términos de estados mentales e interpretada en base a los deseos e intenciones que pudieron llevar a su realización.

14 Percepción amodal: es innata, el bebe la tiene desde el nacimiento, lo que le permite la integración de los sucesos. Consiste en la capacidad de traducir la información recibida de una modalidad sensorial a otra. Por ejemplo lo percibido a través del tacto, es transferido al sentido de la vista. Algo que se toca –ej. chupete- se transfiere al sentido de la vista y es reconocido enseguida que se ve –aunque nunca lo haya visto-. También cuando se toca algún objeto, luego puede reconocerlo por la vista a ese objeto.



- los movimientos corporales involucrados en esta acción de la madre y el bebe.

Desde estas acciones, el bebe sentirá que su vida subjetiva, sus experiencias y la sintonía afectiva son compartidas con un “otro”.

D. Stern (1995) puntualiza que la capacidad de las equivalencias transmodales que permiten la integración de los sucesos en un mundo unificado, son las mismas capacidades que tiene el cuidador y el infante para participar en entonamientos afectivos, de intensidad, ritmo, sincronía y forma de conducta. Acoplamiento transmodal de sintonías afectivas, a modo de “envolturas prenarrativas” que va construyendo desde una intersubjetividad corpórea y eficaz para el desarrollo del psiquismo, contribuyendo al apego y sentimiento de seguridad.

Estos vínculos en la vida cotidiana con cuidadores emocionalmente disponibles, con posibilidad de compartir acciones de intimidad y de ponerse en el lugar del “otro” –como el bebe– , está considerado como el nacimiento del proceso empático en el infans. Nos dice Cyrulnik (2005) “Empatía que comienza desde los niveles elementales de la resonancia biológica de las neuronas espejo”.

La dinámica de estos encuentros se da en aquellos momentos privilegiados de las actividades diarias tales como alimentación, sueño, baño, cambio de pañales, entre otras.

Escenas en donde está presente la riqueza de los intercambios, con posibilidades de irse regulando mutuamente a través del juego, de las interacciones cara a cara, miradas, tacto, proximidad, la prosodia, afectos; ritmos y sincronías con encuentros y desencuentros que irán construyendo subjetividades.

En el proyecto que A.T.I. desarrolla -“Fortaleciendo los vínculos: intervenciones en etapas precoces del desarrollo”- se utiliza entre otros instrumentos, el Symptom Check List (1989), el que releva síntomas y permite explorar la vida cotidiana de las familias con bebes, captando las estrategias y posibles dificultades que tienen los cuidadores en sus tareas.

De esta forma se obtiene un panorama de lo que pasa día a día en las familias con bebes, junto al intento de los padres para hacer frente a los problemas que se presenten.

Por ejemplo obtenemos información -entre otras- sobre: alimentación, comportamientos preocupantes, temores, relación con la pareja, estrategias coercitivas para lograr que el hijo duerma, dificultades relativas al sueño, episodios de agresividad, participación del padre, rituales, creencias, representaciones, influencias transgeneracionales, recursos que se despliegan, opciones que los cuidadores usan, el lugar y significación que tienen sus dificultades en la organización vincular, factores de riesgo orgánico y psicosocial en general.

En el análisis de 52 díadas realizado, se encontró el siguiente porcentaje con alteración en las actividades:

- Dificultades en el sistema madre-hijo en el cumplimiento de las tareas relativas a la alimentación:  
52 %
- Aspectos relacionados con el niño, que tienen según la percepción materna una repercusión elevada en la relación con su pareja:  
29 %
- Dificultades en el sistema madre-hijo en el cumplimiento de las tareas relativas al sueño:  
23 %
- Las madres que recurren a estrategias coercitivas para lograr que su hijo duerma:  
21 %

Las dificultades planteadas en estas prácticas son un campo privilegiado de conocer lo que sucede en la interacción y posibilita a los cuidadores poder ir pensando y cuestionarse sobre lo que les sucede con sus hijos. Por lo tanto, es un instrumento que da la oportunidad -como parte de la propuesta del proyecto de A.T.I. de ir captando aquellas dificultades presentes en la díada en un período “sensible o crítico” para los encuentros sincrónicos necesarios en la autorregulación y desarrollo integral del bebe y poner en marcha intervenciones psicoterapéuticas.

En estos procesos, se contemplan -entre otros- los recursos naturales existentes y permite ir generando una relación de apego segura que facilite “el desarrollo del hemisferio derecho, promueva una eficiente regulación afectiva y siembre las semillas para una salud mental infantil adaptativa”, al decir de A. Schore (en Lecannelier 2006).

Desde las prácticas cotidianas con un bebe, como el calmarlo, alimentarlo, hacerlo dormir, jugar, entre otras, se va estableciendo su homeostasis, con mecanismos de protección a los estímulos externos. Se van regulando sus funciones neurofisiológicas (presión sanguínea, pulsaciones por segundo, distorsión en el sueño, regulación de la temperatura corporal, función gástrica, respuesta inmunológica, nivel y regulación enzimáticos -lo que incide en el crecimiento y desarrollo de órganos -corazón, cerebro-). Estas prácticas estarán también directamente influenciadas por este encuentro con un “otro”.

Su importancia se ve reflejada también en las funciones regulatorias dadas en las acciones que se repiten **a modo de ritos**, día a día en las rutinas. Estas funciones son consideradas como el conjunto de reglas y hábitos establecidos por la tradición, adquiriendo su eficacia justamente en la medida en que se repitan.

Analizando la importancia de las rutinas encontramos que las mismas inciden en la dinámica familiar porque:

- dan afecto y sentido a los modelos de la interacción Fiese, (1992)

- tienen funciones de protección para las personas en situaciones familiares de estrés Benner et al. Fiese (1993)
- marcan la forma en que la familia funciona junta, sus diferencias con otras y su interacción con el mundo social (Reiss, 1981)
- establece el sentimiento de pertenencia y seguridad, así como con la cultura a que se pertenece Turner (1967), Van der Hort (1983).

En el hacer de las rutinas se irán anudando representaciones socio-culturales, mitos, ritos, ideologías, valores, costumbres, tradiciones que cada familia desde su singularidad podrá ir **modificando y renovando**.

Momentos mágicos se esconden en la aparente repetición de las rutinas.

A modo de encuadre o setting, irán creando –como en una escenografía- intervalos lúdicos, ricos en interacciones para las diferentes condiciones de una situación en particular con características relativamente estables. Experiencias que unidas a los recursos naturales que disponen los cuidadores permiten ir desplegando los encuentros y desencuentros en la día y posibilitando el tránsito a un crecimiento frente a la realidad que frustra y gratifica.<sup>15</sup>

En nuestra primera comunicación acerca de la canción de cuna, nos referíamos a que en nuestro interior tenemos relatos, cuentos, canciones, melodías que son parte de la trama vincular primaria que se inscriben en nuestro psiquismo.

Estas representaciones nutren a los **recursos naturales** que los seres humanos utilizan en la crianza de sus hijos, transmitidos de generación en generación que se posicionan entre lo íntimo y cultural, habilitando las experiencias que las personas tienen, como son los juegos, cuentos, arrullos, canciones de cuna. Palabras que van entretejiendo las acciones que se repiten, recrean y renuevan en el diario vivir.

En el aquí y ahora se irá creando un presente en el cual cada uno hace su aporte singular, con actividades lúdicas diversas con el cuerpo (hacer cosquillas, caricias, al juego del está-no está). Juegos de presencia-ausencia, como el fort-da, que tienen la cualidad de mediar en el vínculo, se repiten, unen y separan, elaboran la ausencia, la pérdida y ofrece un límite al exceso de la madre y el bebé. En ellos pueden intervenir cuentos, canciones a modo de un “espacio transicional” de ilusión que da lugar a la creatividad (Winnicott).

B..Cyrułnik (2007) expresa: “...puede decirse que, cuando nunca hay separación, la rutina que rodea al bebé suprime toda sensación de acontecimiento. (...) Solo el acople de la tristeza de la separación y la felicidad de

<sup>15</sup> .Ps. Elena González, Lic. Emilia Sasson, Lic. Alicia Weigensberg de Perkal

los reencuentros le enseña al niño cómo superar sus pequeños pesares y le permite adquirir un sentimiento de confianza”.

Siguiendo su pensamiento metafóricamente podemos decir que el puente que une la intersubjetividad con la construcción de la subjetividad se transita entre las presencias y ausencias (encuentros y desencuentros) lo que posibilitará abrirse a la capacidad de relacionarse, al sentimiento de seguridad, autoestima, iniciativa, a la sorpresa, a la novedad e ir aceptando las incertidumbres propias del devenir. (pilares de la resiliencia)

Estos aportes nos llevan a la confluencia de que ser partícipe de la crianza y crecimiento de los niños nos involucra en ser co-creadores de los procesos cognitivos, existenciales y de las subjetividades con posibilidades de desarrollar una auto-imagen de confianza y tener modificaciones recíprocas.

Diferentes posibilidades de establecer vínculos en un clima afectivo positivo, cálido, y continuo nos dejan huellas de satisfacción, regocijo que nos enriquecen y traen cambios en los encuentros.

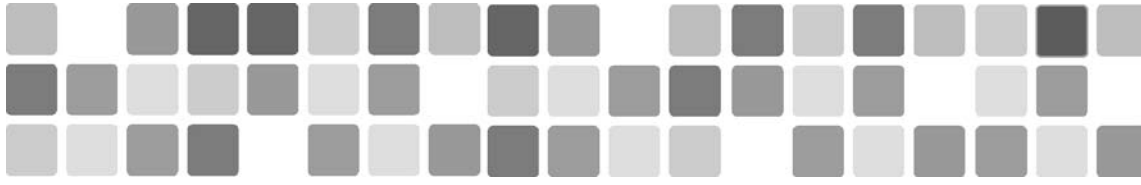
Se trata de experiencias vinculares que “hacen” a la construcción de la subjetividad.

“Lo que somos en un momento dado, no lo somos para siempre, en tanto lo que sucede a una persona puede entretejerse con los medios ecológicos, afectivos y verbales. Así como basta que uno de estos medios falle para que todo se hunda, también es suficiente que haya un solo punto de apoyo para que la edificación pueda continuar” B. Cyrulnik (2007).

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt H. 2000 - **Política y acontecimiento**- Ed. Buena Visión –Buenos Aires (pag. 68)
- Altmann de Litvan y Grupo de Investigación en Vínculo Temprano (1999) **Distintos modelos teóricos Primera Infancia: Aportes a la formación de educadores y Educadoras**. Ed. AECI. Montevideo
- Altmann de Litvan M (1998) (compiladora y coordinadora). **Juegos de amor y magia entre la madre y su bebe-La canción de cuna**. Ed. Mano a Mano. Montevideo
- A.T.I (Atención en la Temprana Infancia) Compilado (2007) - **Resiliencia y vida cotidiana**- Ed. Psicolibros Waslala, Montevideo
- Bleichmar Dio E. (2005) **Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Bleichmar, Dio Emilce (2000) **Lo intrapsíquico y lo intersubjetivo: metodología de la psicoterapia de la relación padres-hijos/as desde el enfoque Modular-Transformacional. Aperturas Psicoanalíticas**. Revista Internacional de Psicoanálisis, 6 [www.aperturas.org](http://www.aperturas.org)
- Bleichmar, H. (2001) **La identificación y algunas bases biológicas que la posibilitan Aperturas Psicoanalíticas**. Revista Internacional de Psicoanálisis, 9 [www.aperturas.org](http://www.aperturas.org)
- Bowlby J. (1995) **Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida**. Ed. Morata, Madrid
- Cantón Duarte. J., Cortés Arboleda Ma. R. (2000) **El apego del niño a sus cuidadores**. Ed. Alianza- El libro Universitario
- Cyrulnik, B. (2005) **El amor que nos cura** Barcelona: Gedisa .-
- Cyrulnik, B. (2007) **De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar**”- Barcelona : Gedisa, (pag- 154)
- Cyrulnik, B. (2004) **Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos**.- Barcelona : Gedisa,.-
- Emde R. (1999) **Yendo hacia delante: las influencias integradoras de los procesos afectivos en el desarrollo y el psicoanálisis** . Revista APDEBA, Buenos Aires Los Afectos Editada por la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires

- Fonagy P. (2004) **Teoría del apego y psicoanálisis** Ed. Espaxs, Barcelona,
- Golse, B (2006) **El ser bebe**. Francia
- Lecannelier, F. (2006) **Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental**. LOM ediciones, Chile,
- Lewkowicz, I. Corea, C.(1999) **¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez** Ed. Lumen, Humanitas. Buenos Aires (pag. 287)
- Maldonado Durán, Saucedo García, Lartigue, Karacostas (2002) **La salud mental del bebé. Nuevas evidencias-** Revista salud mental. V.25 No 6 diciembre.
- Marrone, M. (2001) **La teoría del apego. Un enfoque actual**. Ed. Prismática, (pag.121)
- Moneta, Ma. Eugenia (2003) **El apego- Aspectos Clínicos y Psicobiológicos de la Díada Madre-Hijo**. Edit. Cuaro Vientos Stgo. De Chile-
- Najmanovich, D.. (2005) **El juego de los vínculos. Subjetividad y Redes: figuras en mutación**. Edit. Biblos
- Schore, Allan N. (2008) **Trauma Relacional y el Desarrollo del Cerebro Derecho, Brecha entre la Teoría del Self psicoanalítica y las Neurociencias**
- Schore, A. (2006) **The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health**, Infant Mental Health Journal, vol 22 pag. 201-269- Cita extraída del libro Apego e Interdisciplina de Felipe Lecannelier – (pag.35).
- Schore, Allan; Schore, Judith (2008) **Teoría moderna del apego: el rol central de la regulación del afecto en el desarrollo y el tratamiento**
- Sroufe A- (2000) **Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años”** - Edit. Oxford
- Stern D- (1995) **La constelación maternal**. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Weigensberg de Perkal, Alicia (1998) **Función materna - Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares**. Ediciones del Candil.- Buenos Aires



## ***La institución educativa para la Primera Infancia***

Susana Mara<sup>16</sup>

*“Las funciones de las instituciones educativas referidas a esta etapa, no pueden considerarse asistenciales, sustitutorias o preparatorias a la atribución de una función educativa”*

Peralta, M. Victoria 2000

### **La realidad social**

**L**os cambios acaecidos en las últimas décadas, en la estructura familiar, fundamentalmente los vinculados a la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, trajeron también aparejados cambios importantes en las pautas culturales de la familia.

El rol desempeñado tradicionalmente por la mujer, respecto a la casi exclusividad de la educación y crianza de los hijos durante los primeros años de vida ha variado. El sistema familiar, donde el hombre era el único encargado del sustento económico, conocido como “bread winner”, ya no forma parte de las características de las familias en la actualidad.

Los cambios producidos en la sociedad, llevaron también a cambios en las pautas culturales de la familia. Hoy se encuentran conviviendo en forma conjunta, algunas estructuras familiares tradicionales junto a otras nuevas conformaciones. No obstante, el rol de la familia continúa desempeñando su función de sostén, continencia, afecto y cuidados más allá de la conformación de la misma.

¿Cuentan en la actualidad la mayoría de los padres con el tiempo necesario para brindarles a sus hijos la atención, estímulo y educación necesarios para el óptimo desarrollo de todas sus potencialidades? Sin que esto implique un cuestionamiento para la familia, o añoranza de un modelo de familia tradicional, la realidad muestra las dificultades a las que se enfrentan muchas familias para desarrollar sus funciones parentales. Es necesario reflexionar sobre lo que significa para la familia preparar a sus hijos pequeños para enfrentar un primer desafío: la escolaridad. *En los primeros años de vida los ni-*

<sup>16</sup> Magister Susana Mara: Consultora para Educación en la Primera Infancia  
Directora de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay

*ños adquieren la capacidad de pensar, hablar, aprender y razonar, por lo que es fundamental que puedan tener un desarrollo saludable que no obstaculice este proceso. Así, toman centralidad las condiciones en que nacen, una adecuada alimentación, las prácticas preventivas que promueven un crecimiento sano, la captación temprana y el tratamiento adecuado de enfermedades con el fin de evitar secuelas o retrasos en el desarrollo.”* Tedesco (2002)

¿Qué ocurre cuando la familia no puede hacer frente a estos desafíos?

Cuando se dan este tipo de situaciones, los niños se enfrentan a lo que sociológicamente se denomina *situación de riesgo para la infancia*. Katzman et al. (2001) las definen como todas aquellas situaciones cuyas consecuencias puedan frenar o impedir la acumulación de los activos requeridos para una adecuada inserción en la sociedad de su tiempo. Los autores además, afirman que el nivel de vulnerabilidad en una etapa aumenta la probabilidad de riesgos en etapas posteriores y que cada una de las situaciones de riesgo opera como un eslabón en los mecanismos de la reproducción intergeneracional.

Las interrogantes, referidas a las posibilidades de la familia de afrontar las nuevas y variadas estructuras, surgen a partir de las dificultades a que también se enfrentan los sistemas educativos para cumplir con sus objetivos.

La realidad social trae aparejados nuevas formas de crianza de los niños de la Primera Infancia y da cuenta de que se necesitan otras instituciones, además de la familia para colaborar con ella en sus funciones parentales. Aparecen entonces en el plano educativo de la etapa referida a la Primera Infancia dos tipos de procesos: el desarrollado en la familia y el llevado a cabo en las instituciones. Se trata de propiciar una educación compartida, una co-educación.

## Conceptualizaciones previas

La institucionalización temprana para la Primera Infancia puede considerarse una de las políticas que la sociedad uruguaya está llevando adelante para el logro de la calidad y equidad de oportunidades educativas. Identificar con precisión la realidad, no implica “estancarse” en las carencias, sino optimizar las fortalezas a través de una pedagogía de las oportunidades, promoviendo la resiliencia.

Frente a este nuevo desafío la sociedad se plantea ¿cuál es la institución adecuada para la Primera Infancia?

En primer lugar analizaremos los diferentes términos que se desprenden de esta interrogante a efectos de permitir la reflexión y el avance en el desarrollo del trabajo. Comenzaremos desde una perspectiva general para ir delimitando los conceptos.



Si bien existen múltiples definiciones sobre el término educación, en este trabajo adherimos al concepto amplio aceptado en el documento del MEC (2005 pág. 25), el que expresa:

*La educación designa un conjunto de actividades y prácticas sociales, mediante las cuales las sociedades promueven el desarrollo individual y la socialización de sus miembros. (...) diversos tipos de práctica, que facilitan a las nuevas generaciones el acceso a los saberes culturales - conocimientos y creencias sobre el mundo, lenguaje, tradiciones y sistema de valores - y desarrollen las competencias para conocer la realidad y actuar sobre ella, mediante el despliegue de las actividades creativas y los conocimientos tecnológicos capaces de asegurar la supervivencia colectiva.”*

En esta dirección la educación en la Primera Infancia estaría dada por toda la educación que recibe el niño desde que nace y quizás antes de su nacimiento, hasta los 3 años. La educación inicial se inicia en la familia, ya que ella representa para el niño, el contexto de aprendizaje social y cognitivo primario. Mara (1996).

Cabe aclarar que para comprender la acepción del término *educación* en todo su alcance, es necesario ubicarlo en el sentido de “proceso permanente” en el cual, el niño, como protagonista activo de su propio aprendizaje, va construyendo en interacción con el medio social en el que se desenvuelve.

Avanzando en la conceptualización de términos, definimos a la *institución educativa* para esta etapa como un espacio institucionalizado de enseñanza y de aprendizaje donde la socialización y el juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte de los niños Peralta (2000).

Cuando se hace referencia a la Primera Infancia como una etapa integrante del Sistema Educativo Nacional, como lo considera la nueva ley de Educación Nacional, significa que:

- ¿el ingreso a la institución debería establecerse a la misma edad para todos los niños?
- ¿es conveniente que todos los niños de 0 a 3 años, concurren a una institución educativa para posibilitar un mejor desarrollo?

Consideramos importante reflexionar sobre estas temáticas, previo a continuar avanzando sobre las características de la Institución dado que el término *educativo* puede dar lugar a confusiones cuando se lo relaciona con la Etapa 0 a 3. Ya hemos discutido en el prefacio de este trabajo sobre la normativa internacional respecto al reconocimiento del Nivel como una etapa educativa específica con características propias y sobre el derecho a la educación de los niños desde el nacimiento pero es necesario aclarar algunos conceptos al pensar en la institucionalización temprana. Cuando ingresa un bebe a una institución es necesario tener en cuenta que:

- los padres son los primeros y más importantes educadores
- ninguna institución hasta el momento ha podido sustituir a la familia como lugar privilegiado, (siempre que cuente con determinadas condiciones) para la atención, cuidado y educación del niño pequeño.

Queda claro que la realidad social se antepone haciendo necesario el ingreso de muchos niños en edades tempranas a instituciones educativas. Aparece entonces el dilema surgido a partir de cambios sociales y familiares que no fueron acompasados con los cambios institucionales.

Cuando se mencionan porcentajes de niños a ser atendidos en esta franja etaria, se está haciendo referencia a la obligación del Estado de velar por la atención de aquellos niños pequeños, cuyas familias tienen necesidad de contar con otra institución para la atención del infante mientras sus padres trabajan. Esto no implica la “obligatoriedad” sino la “posibilidad” de contar con estos espacios. Se debería promover la posibilidad de que todas aquellas familias que decidan optar por la institucionalización temprana para sus niños, tuvieran acceso en su propia comunidad a instituciones de *alta calidad*.

La institución de la Primera Infancia acompaña la tarea educativa de los padres. Uno de los objetivos más importantes de la Institución Educativa en esta etapa está dirigido a fortalecer los vínculos entre el niño y su familia. Cuando ingresa un niño a la institución, ingresa también su familia, generándose un espacio de intercambio. Adherimos entonces a una postura pedagógica de la Primera Infancia de co-participación, una pedagogía que intente nuevas estrategias de apoyo a la labor educativa de la familia, ayudando a descubrir sus potencialidades y *no* a una *pedagogía compensatoria* de carencias educativas familiares.

## Características institucionales

Las instituciones para la Primera Infancia presentan características específicas, que las diferencian de otras instituciones educativas, incluyendo los jardines de infantes. Tenemos que considerar que aquí se da el pasaje del niño del entorno familiar hacia la institución escolar.

Al igual que otras instituciones educativas, el Centro para la Primera Infancia tiene características comunes a todos ellos, pero en este apartado intentaremos hacer referencia a aquellas particularidades propias.

Las instituciones educativas que reciben niños entre 0 y 3 años propiciarán un espacio especializado, con referentes adultos con clara intencionalidad educativa, que intervienen en el desarrollo integral de los mismos, a través de experiencias de aprendizaje ampliando sus redes vinculares. Los niños son considerados como sujetos sociales con identidad propia, donde los aprendizajes se establecen a partir de los vínculos afectivos que se desa-

rollan en interacción con los adultos referentes. A través de la incorporación de nuevos conocimientos, valores y habilidades, las diferentes propuestas educativas institucionales estarán en íntima relación con las “pautas de crianza” llevadas a cabo por la familia en el hogar. En esta interacción vincular adulto – niño se facilita la modificación de conductas, las maneras de “hacer” y de “responder”, integrando los procesos de aprendizaje y maduración que intervienen directamente en el desarrollo infantil.

Adentrándonos más en el tema institucional nos preguntamos si visualizamos un tipo determinado de institución para este período.

Entendemos que la diversidad de propuestas institucionales estará al servicio de las características y necesidades de la comunidad para la cual fue creada. Esta diversidad se torna un elemento enriquecedor en el proceso de desarrollo institucional de la Etapa, dado que existirán múltiples formas de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Por ejemplo la forma de agrupamiento por edades o por logros, los horarios, las propuestas pedagógicas, las metodologías de trabajo, etc.

Las diferentes propuestas institucionales sin embargo mantendrán criterios comunes que garanticen los objetivos planteados para el Nivel. Estas características responderán siempre a las necesidades de los niños respecto de:

- atención a los cuidados básicos del crecimiento (alimentación, higiene, descanso)
- espacios físicos adecuados en luz, temperatura y estética
- figuras de apego, que aseguren el desarrollo de una construcción psíquica saludable
- estrategias pedagógicas adecuadas y sistemáticas que tengan en cuenta las características de aprendizajes individuales y grupales
- interacciones de confianza básica
- ambientes generadores de aprendizajes
- espacio y tiempo necesario para el desarrollo del juego
- organización de rutinas diarias estableciendo con claridad las posibilidades y límites
- espacio y tiempo para el desarrollo de actividades con la familia que garanticen el logro de una educación compartida

En suma más allá de las características e impronta particulares de cada centro, la Institución deberá ofrecer un ambiente rico en oportunidades y experiencias educativas, la acción institucional estará enfocada fundamentalmente a promover el desarrollo individual del niño en interacción con otros y atendiendo a las diversas áreas de su personalidad físico-emocional, social, intelectual.

## ¿Cómo aprenden los niños pequeños?

Para organizar la tarea se tendrán en cuenta las características de los niños, sobre todo cómo se realiza el aprendizaje en este período.<sup>17</sup> Cabe entonces preguntarnos ¿cómo percibe el niño pequeño su mundo?

El niño pequeño percibe su mundo en forma confusa. En la situación inicial se halla literalmente fusionado con su medio a tal punto de que no se distingue de él. Esa fusión, que en el plano del conocimiento se convierte en confusión, es precisamente el primer obstáculo que impide al niño tener una visión clara del medio que lo rodea. Él vive su medio biológica y afectivamente pero no lo conoce aún. Por eso es imprescindible ayudarlo a adquirir conciencia de sí mismo y, por ende, a desprenderse “del mundo”, a tomar distancia. Solo cuando haya sido capaz de tomar distancia en relación al mundo que lo rodea, podrá llegar al conocimiento auténtico del mismo. En principio lo realizará de forma afectiva y más tarde racional.

¿Cómo se establece el contacto del niño con el mundo? Este contacto en los primeros meses es de índole sensorial. Durante mucho tiempo el niño solo conocerá lo que haya visto, oído (o escuchado decir) tocado o vivido. Es su cuerpo quien a través de sus sentidos entra en primer lugar en contacto con el mundo exterior. De ese contacto sensorial con un mundo sincrético resultarán impresiones confusas, vagas y cargadas de afectividad. Sin embargo, a pesar de esta visión subjetiva del medio, es precisamente de allí de donde extrae todos los elementos que forjan su personalidad, de donde extrae todos sus conocimientos. Esa confusión primaria, en donde todo está mezclado, poco a poco se irá aclarando en un trabajo de análisis que le permitirá distinguir los primeros ámbitos de vida: la familia, la casa, la sala, el educador, los compañeros, la calle, los distintos espacios de la institución. Esa labor es muy lenta y los adultos que conforman el factor humano institucional, tendrán entre sus manos el objetivo de que ese trabajo se efectúe de una manera eficiente y racional. El papel del adulto acá es crucial dado que para que ese conocimiento llegue a generalizarse es imprescindible que un “otro” lo vaya nombrando. De acuerdo a la posición vigotskiana en principio aparecen los pseudoconceptos ya que se forman en el exterior del individuo y en ese momento es el adulto quien le pone el nombre, más adelante cuando ese conocimiento se internalice, recién se conformará el concepto.

Los investigadores socioculturales estudiaron la significación cultural social que adquieren los objetos en esta etapa y cómo los niños construyen significados al operar con ellos. Los objetos adquieren un sentido social y en relación con sus propiedades físicas. Tanto para la perspectiva piagetiana como para la socioculturalista, la acción sobre los objetos requiere habilidades sensorio-motoras y de representación simbólica. A partir del juego con objetos los niños construyen el conocimiento físico prerequisite del lógico matemático. Cuanto más variadas sean las experiencias de exploración que

<sup>17</sup> Este concepto se señala brevemente ya que es objeto de mayor análisis en el artículo referido a la Formación del Educador en esta misma publicación.

se utilicen en el aprendizaje mayor será la comprensión del objeto de conocimiento.

## Organización de la vida cotidiana en la Institución

La organización de la vida cotidiana en la Institución para la Primera Infancia tiene en cuenta que todas las actividades que se desarrollan, se convierten en herramientas útiles para la internalización de aprendizajes. Los docentes llevan a cabo esta organización con un criterio pedagógico utilizando las actividades cotidianas como momentos privilegiados de intervención. En cada una de estas instancias se promueve en los niños la oportunidad de explorar y de interactuar, para resolver problemas en la medida de sus posibilidades. En este sentido las actividades de la vida diaria ya no son actividades de rutinas sino actividades de aprendizajes que llevarán lentamente al niño pequeño al logro de su autonomía.

De acuerdo a Pitluk (2007) es necesario visualizar al Jardín Maternal, (tal como ella denomina a la Institución Educativa para la Primera Infancia) desde la mirada de la didáctica. No se trata de sostener una actitud tecnicista basada en una programación rígida, sino de plantear la acción desde una postura científica y técnica enmarcada en una teoría de la educación, que se encarga de la teoría, programación y práctica de la enseñanza lo que incluye también el aprendizaje.

Se tendrá en cuenta en el agrupamiento de los niños la relación adulto – niño, ya mencionada en otro artículo de este trabajo. Preferimos la denominación “sala” en lugar de utilizar el término “grupo” cuando se señala el espacio físico que ocupan los niños, dado el número de integrantes y las características de interacción entre ellos.

Las salas cuentan con espacios amplios para la exploración, el gateo, la adquisición de la marcha, espejos para la autoidentificación del niño. Lugar para el descanso ¿cunas o colchonetas? Lugar para la higiene. No es necesaria la presencia de sillas para los niños de esta etapa. El piso se convierte en el lugar por excelencia de esta etapa; allí se llevarán a cabo la mayoría de las actividades de la jornada.

Las actividades se desarrollan en un clima de alegría, con los tiempos que parten de las necesidades de los niños, sin apuros. Se contemplan los ritmos establecidos por ellos en las actividades de vigilia-descanso, alimentación, higiene. Los ejes que estructuran la propuesta pedagógica están basados en el lenguaje y el juego.

La acción pedagógica en esta etapa está regida también por las preguntas que se efectúa el docente en cuanto a *¿qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuando y cómo evaluar?*

Los principios metodológicos pueden presentar modelos diversos pero basados en fundamentaciones y aplicaciones didácticas y científicas. Así la

concepción constructivista del aprendizaje tendrá como guía didáctica el equilibrio inicial, el desequilibrio, el reequilibrio, la significatividad, la motivación, la funcionalidad, la memoria comprensiva y la zona de desarrollo proximal.

## La planificación educativa

Toda actividad humana de una u otra forma lleva implícita una planificación previa, sea esta consciente o inconsciente, sistematizada o no, escrita o solamente pensada. Más aun cuando se trata de los aprendizajes de los niños, éstos no pueden quedar librados al azar. La planificación de las propuestas, diseñadas en forma previa, en base a objetivos con criterios que impliquen un orden creciente de complejidad, actividades previstas para el desarrollo de dichos contenidos, materiales que se van a utilizar, etc. brindan mayores garantías en el momento de pensar que la tarea educativa cumpla con los objetivos previstos en la creación de la Institución. La planificación educativa supone una reflexión sobre *lo que se pretende*, sobre *cómo se hace* y *cómo se valora*. Es una herramienta flexible que permite variaciones, incorporaciones y que puede dejarse de lado de acuerdo a la situación.

- Permite tomar conciencia de la intencionalidad que preside la intervención.
- Posibilita prever las condiciones más adecuadas para alcanzar los objetivos.
- Ayuda a disponer de criterios para regular todo el proceso.
- Asegura la coherencia entre lo que se pretende y lo que sucede en el aula.
- Clarifica qué queremos conseguir y qué queremos que los alumnos consigan.

¿Quién, qué y cuándo planificar? Los diferentes actores, diferentes objetos y diferentes momentos participan de las instancias de planificación. La comunidad educativa lleva a cabo la planificación que tiene que ver con el Proyecto Educativo de Centro (PEC). En éste aparecen los principios generales de la acción educativa, la misión y visión de la institución.

El equipo de educadores tomará los aspectos nucleares de la enseñanza diseñados en el Proyecto Curricular PCC y a los docentes les corresponde planificar la programación de aula.

Previo a plantear los objetivos es necesario tener una idea clara de las características individuales de los niños, sus estrategias de aprendizaje. La planificación para este nivel tendrá un carácter individual. Dadas los cambios importantes que se desarrollan en los niños en este período y las diferencias enormes que existen entre los niños de la misma edad cronológica en relación con su desarrollo madurativo es que proponemos que la planificación sea llevada a cabo para cada niño en particular.

¿Cómo se planifica? La planificación parte de lo que el docente sabe acerca de sus alumnos, de las características culturales de los niños, de los conocimientos previos de los niños sobre el objeto de conocimiento, las estrategias de aprendizaje de cada uno de ellos, entre otros. Un aspecto fundamental para el conocimiento de los niños en esta etapa es la capacidad del docente para realizar buenas observaciones. Observar implica mucho más que mirar. Según Malaguzzi (2002) la observación parte de dudas, preguntas, incertidumbres e interrogantes que tratan sistemáticamente de recoger datos. La observación permitirá recoger datos acerca de diferentes características de los niños y establecer relaciones. A partir del conocimiento certero de todos los niños se pueden establecer los objetivos que guiarán la acción educativa.

*Los objetivos* marcan en forma expresa las metas a alcanzar, dan dirección a la acción educativa. Se trata de la adquisición en el orden de los conocimientos, pautas y valores deseables de ser alcanzados por el sujeto de la educación a través de los aprendizajes que le permitirán desenvolverse con solvencia individual y socialmente.

Una vez establecido el para qué se pasa a reflexionar acerca de qué contenidos vamos a seleccionar”.

*Los contenidos* se pueden clasificar desde una visión tradicional como: información transmitida en forma verbal y abstracta; se trata de verdades absolutas, parcializadas, disociadas de la realidad.

La concepción crítica de los contenidos los define como conocimientos, pautas, valores, destrezas, actitudes. Estos últimos serán extraídos de la realidad social, transmitidos en forma integrada en constante reelaboración, adecuados al nivel de desarrollo del alumno, significativos abordados interdisciplinariamente.

Los contenidos hacen referencia al “qué enseñar” se trata de los “saberes” de que deberá apropiarse el alumno a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las fuentes donde se nutren estos contenidos son: los elementos culturales que la sociedad considera valiosos a ser transmitidos por la acción educativa. Estarán relacionados con la filosofía en que se apoya la política educativa y con la naturaleza de los objetos de conocimiento que se incluyen y su validez social. Los contenidos incluyen tres tipos de saberes:

*los procedimientos*: destrezas, estrategias y habilidades “saber hacer”.

*las actitudes* : tendencia a realizar algo, la voluntad de hacerlo “querer hacer”.

*los conceptos*: la abstracción, el conocimiento, “ el saber”.

*Evaluación.* Aun hoy existe la discusión sobre la necesidad de evaluar o no hacerlo. En el Nivel Primera Infancia, sostengo que es preciso despojar al término evaluación de la visión negativa que ha ido adquiriendo fundamentalmente a lo largo de su pasaje por la educación tradicional, unida a criterios

de acreditación. Nada más lejano de esta connotación la que se le otorga en el nivel Primera Infancia.

¿Qué es la evaluación? ...*“un proceso constante, sistemático, dinámico, que pretende la objetividad, a través del cual se emite un juicio valorativo que ayuda a la determinación de nuevas alternativas de decisión, en relación a los diferentes agentes y elementos del currículo ”* Peralta (200

La evaluación es una de las fases fundamentales del desarrollo curricular. Evaluar es comparar. Implica medición en el buen sentido, para obtener datos de la realidad. A través de ella se puede *constatar el estado actual del objeto o situación a evaluar* . Contiene criterios de valoración. Permite la *comparación entre los datos obtenidos en la medición*. *“Cómo es” el aspecto a evaluar y el “cómo era” o “debería ser”*.

*Ambas concepciones son necesarias.*

Sin la **valoración**, la evaluación queda descontextualizada.

Sin la **medición**, la valoración sería solo una opinión subjetiva.

La evaluación como proceso y/o sistema conforma un conjunto de pasos que se condicionan mutuamente. No consiste en un mecanismo de control, en un hecho puntual, se entiende como **proceso** porque sigue un orden secuencial y como **sistema** porque actúa integrada a las demás actividades.

Se convierte en una etapa del aprendizaje.

¿Qué se evalúa?

1. Todo Propósito
2. Técnica Cuestiones planteadas
3. Aplicación
4. Respuesta a conducta de los alumnos
5. Corrección
6. Calificación
7. Consecuencias derivadas
8. Propuesta pedagógica
9. Actitud docente

¿Para qué sirve evaluar? Para actuar, para tomar decisiones, para observar la evolución y el proceso de los niños, para intervenir o modificar situaciones o actividades. El educador planifica con la intención de alcanzar objetivos. Se plantea hipótesis. La evaluación valora en qué medida y con qué diversidad esos objetivos fueron alcanzados con fines de retroalimentación o de acreditación.

Para evaluar los aprendizajes es necesario obtener datos sobre lo que son capaces de hacer los niños pero que a la vez sea útil al docente. Existen instrumentos de medición posibles de ser realizados por el educador.



## Indicadores

El término indicador se refiere a elementos que brindan información, a través de un conjunto de datos significativos sobre hechos que, por su complejidad, no es fácil comprender en forma directa.

Un indicador es una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no es directamente accesible al observador.

Es un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto de la realidad a estudiar.

## Hacia la concreción de políticas educativas

Entre las prioridades políticas del actual gobierno se encuentra la de mejorar el acceso a la educación para la Primera Infancia, en el marco de un verdadero Sistema Nacional de Educación. La incorporación del Área Primera Infancia a la Dirección de Educación del MEC y las declaraciones de la Ley de Educación 18.437 al respecto, dan cuenta de la intención del Gobierno de incluir a la Primera Infancia dentro del sistema educativo nacional.

Ha llevado mucho tiempo reconocer la trascendencia de este período no solo como una etapa educativa solamente, sino como la más trascendente en toda la vida del ser humano.

Las políticas educativas para la Etapa incluyen acciones a realizar, en primer lugar con las familias de los niños. Estas concepciones no parecerían ser necesarias ya que desde los precursores de la Educación Inicial se plantea la necesidad de acompañar a la familia en la educación de los niños pequeños. Federico Fröebel, previo a la creación del primer kindergarden en el año 1840 crea una modalidad de estimulación para los niños pequeños. Fabrica materiales a los que llama “dones”, porque son un regalo para los niños. Este material consistía en un caja con los materiales citados y un catálogo para su uso, los que hacía llegar a los hogares de los niños pequeños. (Peralta V. 2001)

Este ejemplo podría imitarse contextualizando los materiales a nuestra realidad actual pero sobre todo ofreciendo a las familias el apoyo en relación a las pautas educativas para la edad.

En la misma dirección se pueden crear programas en los medios masivos de comunicación.

La política del gobierno uruguayo, a tales efectos intenta impulsar cambios conducentes a “Asegurar el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos de todas y todos los habitantes del territorio nacional, en especial de quienes se encuentren en una situación de vulnerabilidad social, a través de la nivelación de sus oportunidades de acceso en lo que refiere a servicios sociales universales, a ingresos a través del trabajo digno, a prestaciones sociales básicas (Plan de Equidad Consejo Nacional de Políticas Sociales. Presidencia ROU 2008). Fortalecer las políticas educativas es una condición imprescindible para el logro de la reconstrucción social de un país. Uruguay se rige por el

principio de “educación para todos durante toda la vida” (MEC 2007). En este contexto el gobierno uruguayo, promovió la discusión a través de un análisis profundo de la situación educativa del país con el objetivo de lograr cambios positivos en la orientación y gestión del sistema educativo. Nuestro país fue reconocido a nivel internacional por su trayectoria democrática, por la formación cultural de sus ciudadanos y por la consideración de la Infancia.

Si bien los indicadores económicos han mejorado en América Latina y el Caribe aun no se alcanzan las metas del desarrollo comprometidas para alcanzar los objetivos del milenio en el año 2015. La focalización de la Educación de la Primera Infancia en zonas de alto riesgo social, la extensión paulatina de la misma a todas las comunidades, la capacitación permanente de los profesionales del Nivel, debería ser una de las metas a trabajar en las políticas educativas para la Primera Infancia.

El diálogo y la complementación entre los diversos organismos del Estado, así como también con los provenientes de la sociedad civil, debería ser el camino a transitar para el logro del objetivo mencionado.

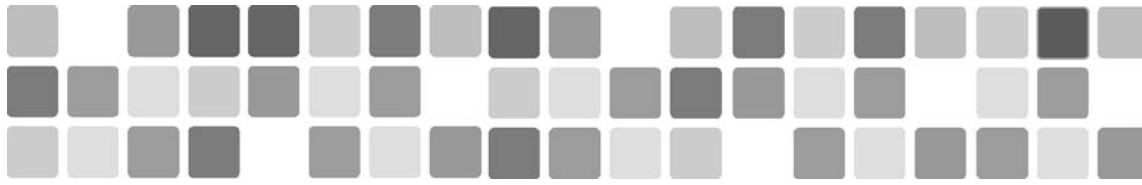
## BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. et al. (1991) **Del proyecto educativo a la programación de aula**. Graó Barcelona.
- Basedas, E. et all (2000) **Aprender y Enseñar en educación infantil**. Graó. Barcelona.
- BID (2000) **Estudio sectorial. Uruguay. El sistema Educativo Uruguayo. Estudio Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector**. Departamento Regional de Operaciones. Montevideo.
- Bourdieu, P. (2002). **Los tres estados del capital**. Traducción inédita de E. Tenti  
En [www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/educabilidad](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/educabilidad). Bs As Junio de 2002
- Bruner, J. (1996) **Realidad mental y mundos posibles**. Gedisa. Barcelona.
- Duprat, H. et all (1977) **Hacia el Jardín Maternal**. Búsqueda. Buenos Aires.
- Duprat, H. et all (1987). **Pedagogía del nivel inicial**. Plus Ultra Buenos Aires.
- Faisser, C. (2007) **Mesa de Dialogo Políticas de Educación. Análisis y propuesta Red Género y Familia** Ed. Trilce Montevideo
- Gassó, A. (2001) **La educación infantil. Métodos, técnicas y organización**. Ceac. Barcelona.
- IMPO (2008) **Plan de Equidad Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales** Presidencia ROU
- Katzman, R. Filgueira, F. (2001) **Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay**. IPES Universidad Católica del Uruguay Montevideo
- López, S. et all (1997) **Escuela infantil. Una institución educativa de 0a 5 años** Colihué Buenos Aires.
- Mara, S. (1996) **Educación inicial. Una alternativa válida en zonas desfavorecidas**. Roca viva Montevideo.
- Mara et al. (1999) **Estudio del lenguaje de los niños de 4 años del Uruguay**. MECAEP -ANEP-BIRF Montevideo

- Mara et al. (2001) **Estudio de Evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay** MECAEP -ANEP-BIRF. Montevideo.
- MEC (2005) **Documento Desafíos de la Educación Uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo.** Dirección de Educación. (Dic. 2005) Montevideo
- MEC (2006) **Diseño Curricular Básico para Niños y Niñas de 0 a 36 meses** Dirección de Educación Área de Educación en la Primera Infancia. Tradinco. Montevideo
- Moreau, L. (1999) **El jardín maternal. Entre la intuición y el saber.** Paidós. Buenos Aires.
- Peralta, M Salazar, R (2000) **Temas cruciales de Educación en Latinoamérica. Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial.** Cerid Maysal La Paz. Bolivia
- Peralta, M. V. (2002) **Una pedagogía de las oportunidades.** Andrés Bello. Santiago de Chile
- Peralta, M. V. (2000) **La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos en función al nuevo siglo.** Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil. Santiago de Chile
- Peralta, M. V. (2007) **Los desafíos de la Educación Infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos.** Conferencia Dictada en la Universidad Católica del Uruguay (Mayo 2007)
- Peralta, M V. (2008) **Fundamentos y criterios para avanzar a una pedagogía de la primera infancia acorde a los avances del siglo XXI.** Jornadas Internacionales de Educación en la Primera Infancia Universidad Central. Santiago de Chile
- Pereira, M. et al. (2005) **Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación.** Noveduc Buenos Aires.
- Perez Gómez, I. Sacristán, G. J. (1992) **Comprender y transformar la enseñanza.** Morata. Madrid.
- Pitluk L. (2007) **Educación en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años** Ed. Novedades educativas Bs. As.
- PNEUD \_ IMM (2007) **Objetivos de desarrollo del Milenio. Memoria. Montevideo Consulta.** Seminario Regional

- Pozo, J. I. (1989) **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Morata. Madrid
- Sarlé, P. (2001) **Juego y aprendizaje escolar**. Ediciones Educativas. Buenos Aires.
- Tedesco J.C., López, N. (2002) **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina**. Documento para discusión - versión preliminar Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. [www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/educabilidad](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/educabilidad). Bs. As.
- UNICEF (2004) **Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay Plan de acción para alcanzar los objetivos del milenio PNEUD- IMM** Objetivos del desarrollo del Milenio en Montevideo
- UDELAR (2007) **La Educación Inicial. Perspectivas Desafíos y Acciones** Equipo docente del Servicio de Educación Inicial. Tradinco. Montevideo.
- UNESCO (2007) **Comunidades de práctica (Educación para todos)** Montevideo
- UNESCO (2007) **Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo Bases Sólidas Atención y educación de la primera infancia Educación para todos**. Debate Nacional sobre la Educación. Informe Final. Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) IMPO. Montevideo
- UNESCO -UNICEF (2007) **Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil Privados** MEC Dirección de Educación Área de Investigación. Área de Educación en la Primera Infancia Tradinco. Montevideo
- UNESCO (2008) **Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto**. Santiago de Chile
- UNESCO (2008) **Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir**. Santiago de Chile
- UNESCO (2009) **La Contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable**. Tradinco. Montevideo.
- Winnicott, D. (1967) **La familia y el desarrollo del individuo**. Hormé. Buenos Aires.
- Winnicott, D. (1993) **Los procesos de maduración y el ambiente facilitador**. Paidós Buenos Aires.





## **LA IMITACIÓN EN LA REGULACIÓN DE LOS AFECTOS. DE LAS NEURONAS ESPEJO A LA INTERSUBJETIVIDAD**

Víctor Guerra<sup>18</sup>

**E**l título de este trabajo convoca por lo menos 4 conceptos importantes: imitación, regulación de los afectos, neuronas espejo e intersubjetividad. Comenzaré por el orden contrario y empezaré hablando de la intersubjetividad, para que desde allí abordemos los otros elementos.

Entiendo a la misma como la potencialidad de establecer un vínculo con el otro y el compartir experiencias afectivas internas.

B.Golse (2007) plantea que la *intersubjetividad* proviene del terreno *interpersonal* y que la *subjetivación* proviene del terreno *intrapsíquico*. Podemos pensar en un diálogo estrecho entre los dos conceptos y cómo uno es subsidiario del otro. Así, la intersubjetividad como experiencia de construcción, de un encuentro con el otro implica la posibilidad de la existencia (asimétrica) de dos subjetividades.

¿Por qué hablo de subjetividad y no de identidad?

Considero que la subjetividad nos otorga una mayor libertad para pensar la constitución de lo propio (y ajeno) de la condición humana y que en cambio la identidad puede llevarnos al riesgo de suponer una mismidad y una continuidad de la misma que puede resultarnos engañosa.

Ya sea desde la perspectiva de algunos sociólogos, así como desde el psicoanálisis y desde la literatura se nos acerca una visión del ser humano como un sujeto constituido desde una diversidad de elementos y que es en sí mismo un mosaico de experiencias y de influencias.

El poeta español A. Valente decía: “en 1832, poco antes de morir, Goethe confesó a un visitante: Mis obras están nutridas por miles de individuos diversos, ignorantes y sabios, inteligentes y obtusos... Mi obra es la de un ser colectivo que lleva el nombre de Goethe”.

Esto hace eco con los planteos de Machado (1970) quien le hacía decir a su apócrifo Juan de Mairena: “la incurable otredad que padece lo uno.....la esencial heterogeneidad del ser”.

18 Psicólogo. Psicoanalista, APU.

Coincido plenamente con la idea de una(s) “otredad” que nos habita y que es tan incurable como fecunda, porque muestra cómo el ser humano se constituye en esta paradoja de ser uno y a la vez muchos (Pichon Riviere hablaba de la “asamblea de los objetos internos”. Recuerdo un paciente, niño, que tomado por distintos sentimientos contradictorios los escenificaba, jugando a un personaje que él llamaba: “el hombre muchos”).

Entonces la idea de una “identidad múltiple” (de un hombre-muchos) no es una defensa de la disociación de la personalidad, sino un alegato para pensar la construcción de la “identidad” heterónima (Pessoa) desde la perspectiva de una subjetividad, una vivencia interior, que es necesariamente diversa, heterogénea y contradictoria.

Estos conceptos del campo de las letras tienen su correlato en aportes de las ciencias sociales, desde la perspectiva de algunos sociólogos que estudian actualmente la evolución del concepto de “identidad-diversidad”. Hablo por ej. de Z. Bauman (2003) y el concepto de modernidad líquida, o de Elliot (1997) cuando habla de “identidades flotantes”.

Y si el mundo actual con sus vicisitudes renovadoras, iconoclastas y posmodernas implica la presencia de un llamado hacia la multiplicidad, hay un elemento que considero como una invariante fundamental: *la presencia del otro, la absoluta necesidad de la presencia y el aporte del otro humano en la constitución del ser humano.*

Los avances científicos nos han permitido cada vez más echar una mirada sutil y detallada a lo que podemos llamar la “coreografía” de la presencia (y de la ausencia) del otro humano en la constitución primaria de la subjetividad.

Quiero aquí desarrollar algunos aspectos de un elemento fundamental de la relación primaria del bebe con el otro: la imitación. Antes de continuar, me permito hacer una salvedad, en general la imitación como acto humano ha tenido una cierta desvalorización, ya que puede ser tomada como una simple repetición de un modelo, que conduzca a una limitación de la expresividad propia, una cierta sumisión al otro o al ideal (falso self).

En este trabajo intentaré dar otra perspectiva, especialmente en cuanto a la relación entre imitación e intersubjetividad, base de la comunicación-presencia del otro.

## **Reconocimiento del rostro humano, la imitación**

Existen elementos que nos hacen pensar que el bebe nace con una capacidad innata para preferir el rostro humano como punto de atención y para imitar algunos gestos.

*Se denomina prosopognosia* a la forma de denominar al reconocimiento del rostro. Pero ésta abarca aspectos más amplios que la sola configuración espacial del rostro; incluye la captación de la expresión emocional, por lo tanto, es indispensable para la comunicación y la integración social.



Al igual que el reconocimiento del propio cuerpo, el reconocimiento de los rostros se va conformando lentamente durante el primer año de vida.

*Durante los dos primeros meses* de vida el neonato reconoce solamente los ojos. Las primeras experiencias de fijación de la mirada tienen que ver entonces, como todo lo relacionado con lo psíquico al decir de Freud, con la satisfacción de necesidades fisiológicas: el bebé alinea sus ojos con los de la madre en el acto de la mamada; la satisfacción de la necesidad nutricia fuerza la evolución de dos reflejos arcaicos, el de ojos de muñeca japonesa y el tónico cervical asimétrico, que lentamente se van a ir transformando y complejizando para dar paso a la praxia visual que culminará con el logro de estrategias de búsqueda” (Risueño y Mota 2004).

*Entre el 2do. y 3er. mes* ubica los ojos dentro del rostro, para individualizar la nariz cerca del 4to. mes. Es en esta época en la que los rostros humanos se convierten en el percepto privilegiado para los niños. Lo buscan, lo miran, casi diríamos lo estudian e intentan imitar precariamente ciertas expresiones. Esta *incipiente imitación*, que debemos decir que se da tanto en el infante como en el cuidador, se debe a la recientemente descubierta función de ciertas neuronas que han sido denominadas por algunos investigadores como “neuronas espejo”.

*Alrededor del 6to. mes* reconoce el rostro en su totalidad. Están en este punto desarrolladas y relativamente maduras las áreas corticales que determinan la configuración giestáltica del percepto rostro. Sin embargo, falta aún que se terminen de ajustar las conexiones cortico-subcorticales que permitan relacionar acontecimiento/objeto con emoción.

*Al 8vo. mes* el niño logra distinguir el rostro de sus padres del de los extraños como lo ha señalado Spitz y es el momento fundamental de la intersubjetividad.

## **Imitación e intersubjetividad**

Pero volvamos al tema del rostro humano y la imitación.

B. Brazelton, el pediatra americano ha demostrado en diferentes oportunidades que interactuando con un recién nacido lograba que el bebe imitara algunos gestos del rostro, como el sacar la lengua.

Él resultó ser un “especialista” en el logro de una comunicación primaria con los bebes y lo utilizaba como una forma de demostrar a la madre las potencialidades de comunicación de su criatura y su disponibilidad a la interacción.

Según Trevarthen en Beebe y Col. (2003), el ser humano y el bebe tienen pasión por la compañía, como una especial búsqueda de contacto. Esto permite sacar al bebe de la radical indefensión en la que se encuentra al nacer, de lo que Freud llamara el desamparo originario (vivencia inscrita en lo humano que nos acompaña siempre).

La capacidad de imitación del ser humano como una tendencia innata, que aparece precozmente, seguirá toda la vida y se desarrollará especialmente en los primeros años de vida, para conducir hacia los dos o tres años en los juegos de como si, y a los 4 años en lo que se llama la teoría de la mente.<sup>19</sup>

En relación a la importancia de los juegos “como si” y la imitación, H. Wallon (citado por Marcelli 2006) sostenía que es a partir de los 3 años, que se da lo que él llama “imitación verdadera”: la reproducción diferida de actos significativos. El niño teniendo conciencia del como si, puede hacer “como el otro”, él hace parecido al otro, mientras que antes él “era” el otro. Wallon insiste en que la verdadera imitación supone dos condiciones básicas: una neta diferenciación yo-otro y el encadenamiento percepción-representación-reproducción. A estos elementos en la actualidad se los considera subsidarios al concepto de intersubjetividad.

Haremos una breve revisión en tres autores que han trabajado el tema de la intersubjetividad en el primer año de vida: Meltzoff, Trevarthen y Stern en Beebe (Op. Cit.).

### **Intersubjetividad presimbólica.**

La capacidad del infante para imitar tanto las conductas novedosas como las que le son familiares, fue denominada “imitación diferida” por Piaget, quien utilizó esta conducta como índice de la capacidad representacional del infante. Mientras que Piaget sostuvo que esta capacidad no estaba disponible hasta los 16-18 meses, Meltzoff y Moore han documentado la capacidad de imitación diferida a los 9 meses de edad, e incluso en un momento tan temprano como las semanas. Meltzoff y Moore han podido demostrar que cuanto menor es la edad en la que existe cierta forma rudimentaria de imitación, más reseñable es la misma. La edad más temprana que se ha testado es a los 42 minutos de nacer. A los 42 minutos, el infante observa a un modelo mientras que succiona una tetina no nutritiva; posiblemente no pueda imitar mientras succiona. El modelo hace un gesto, como abrir la boca o sacar la lengua. Ahora se extrae la tetina de la boca del bebé. Durante los siguientes dos minutos y medio el infante hace gestos cada vez más parecidos a los del modelo.

J.Nadel (2002) plantea que la imitación desde el nacimiento se limita a los movimientos faciales y se puede observar 4 formas: 1) abrir y cerrar la boca, 2) protrusión de la lengua, 3) cerrar los ojos, 4) expresiones faciales primarias.

Meltzoff ha utilizado sus estudios sobre la imitación para plantear que el infante posee la capacidad de detectar correspondencias entre sus propias acciones y las de un modelo. ¿Cómo es posible esto? El mecanismo es la

---

<sup>19</sup> Sobre el tema de la imitación quiero mencionar los trabajos clásicos de E. Gaddini y la distinción que realiza entre imitación (como mecanismo omnipotente), la introyección y la identificación. E. Gaddini (1989) “Sulla imitazione”. Scritti. Ed. R.Cortina; E. y R. Gaddini (1959) “La ruminazione nell’infanzia”. Scritti, citados por S. Lambertucci-Mann (1999) “Eugenio Gaddini”. Ed. PUF.

coincidencia transmodal: el infante asocia lo que ve con lo que él siente propioceptivamente en su rostro. Detectando coincidencias, el infante puede, desde el comienzo de su vida, traducir los estímulos ambientales en estados internos. En palabras de Meltzoff, este es el origen de la *intersubjetividad presimbólica*.

El infante asocia la conducta del compañero que percibe visualmente con sus propios planes motores. *Así, el otro es accesible para el self mediante correspondencias transmodales. El infante aprecia las correspondencias entre el self y el otro desde el momento del nacimiento.* Este es el núcleo de la teoría de Meltzoff acerca de los orígenes de la intersubjetividad y la representación.

### **Intersubjetividad primaria y secundaria**

Sobre esta base, Meltzoff formuló su *teoría de la intersubjetividad innata*: “el niño nace con la intención [capacidad] de usar las intenciones [conductas] del otro miembro de la diada en una negociación “dialogante” de propósitos, emociones, experiencias y significado”. “Cada participante puede reflejar las motivaciones y propósitos de sus compañeros de forma inmediata. Los infantes y sus compañeros están, así, en un contacto receptivo inmediato”.

Un infante con solo unos meses de vida posee un llamativo rango de capacidades perceptivas que le permiten la “identificación imitativa, la empatía emocional y la comunicación recíproca que todos los humanos poseen”.

El mecanismo más básico de coordinación intersubjetiva es el acoplamiento de expresiones comunicativas según el tiempo, la forma y la intensidad a través de las modalidades. Los patrones se encadenan en el tiempo, se imitan en la forma y se registran ordenados según la intensidad. Esta intercoordinación de estados internos entre sujetos capacita a cada uno de ellos para resonar con el otro o reflejarlo.

*¿Cómo tiene lugar este “acoplamiento intersubjetivo”?* Trevarthen (2005) recurre a una teoría de ritmos emparejados para explicar no solo la coordinación interna del infante, sino también la coordinación del infante con el otro participante. Al igual que la sincronización es vital para la coordinación intrapersonal, lo es para la coordinación interpersonal. Los infantes y los adultos comparten una base temporal común. Muestran periodicidades autónomas similares (Beebe y Col. 2003).

La idea de *ritmos emparejados* implica una cierta temporalidad en común, o una concordancia temporal común a la diada. J. Nadel (2002) ha observado bebés de 6 a 9 semanas con sus madres, en la que se le presenta una secuencia en la cual la madre manifiesta bien un comportamiento dinámico. Mira a su bebé, le habla y le sonríe, pero en “decalage” en relación a los comportamientos del bebé. En esta condición, el bebé muestra una aversión a la mirada de la madre, acompañado de una retracción social medida por la ausencia de vocalizaciones y de esfuerzos de prepalabra, así como con

la desaparición de la sonrisa. Podemos ver así los efectos negativos de una desincronización inesperada, de un desencuentro de ritmos interactivos.

Trevarthen (Op. cit.) conceptualiza niveles progresivos de intersubjetividad. Las tres facetas fundamentales de los motivos y las emociones son el self, el otro y el objeto. Mientras que la “*intersubjetividad primaria*” se refiere a la coordinación del self y el otro basada en correspondencias de forma, sincronía e intensidad, la “*intersubjetividad secundaria*” incluye a un objeto y se refiere a la intercoordinación del self, el otro y el objeto basada en el intercambio cooperativo de gestos referenciales. La intersubjetividad secundaria se desarrolla a los nueve – doce meses con el comienzo del funcionamiento simbólico.

Trevarthen (Op. cit.) define una secuencia evolutiva desde

- 1) la protoconversación (intersubjetividad primaria)
- 2) los “juegos hasta”
- 3) la conciencia cooperativa de personas y objetos (intersubjetividad secundaria). A los nueve – doce meses se produce un cambio crítico, desde el juego hasta una creciente toma de iniciativa que conduce a la combinación sistemática de los propósitos del compañero y el objeto. Los símbolos están motivados por una orientación conjunta con las personas y con referentes objetivos de interés potencial conjunto, generando actos de significado, demandas rudimentarias, rechazos y exploraciones.

### **La sintonía afectiva**

La intersubjetividad tiene lugar en el momento de un “salto mayúsculo”, entre los 9 y 12 meses cuando el infante puede señalar, utilizar gestos para referirse a los objetos, comenzar a usar palabras y tener la intención de comunicar. El infante descubre que el foco de atención, el estado emocional y la intención pueden ser *compartidos*. Según Stern, este descubrimiento constituye un nuevo principio organizador, una nueva perspectiva subjetiva que puede alinearse con la de otro para convertirse en “inter-subjetiva”.

Stern (1985) define tres formas de intersubjetividad: la atención conjunta, la intención conjunta y el afecto conjunto (“interafectividad” o “entonamiento afectivo”).

### **Proceso de imitación y neuronas espejo**

Desde una perspectiva intersubjetiva vimos cómo hay autores que sostienen una base biológica para la misma, en la que la facultad de la imitación cumple un rol fundamental.

D. Marcelli (2006) se interroga sobre la diferencia entre la imitación humana y la animal. Y se contesta:

*“Más que un gesto, un comportamiento preciso, cuando se imitan los unos a los otros, los seres humanos buscan reproducir el sentido de una acción, su intención. La imitación de las expresiones mímicas, en el niño pequeño por ej. muestra que es más la coloración emocional, el afecto compartido, la prioridad. Es la dimensión del sentido y de intenciones que funda la intersubjetividad e introduce a cada ser humano un intercambio social: el intercambio de miradas transforma la cualidad de la imitación entre los humanos”* (D. Marcelli 2006).

*Neuronas espejo.* ¿Qué capacidad posee o qué potencial posee un bebe pequeño para realizar un acto de imitación? Un esbozo de respuesta lo ofrecen las investigaciones en neurociencias sobre las llamadas neuronas espejo.

A través de las neuroimágenes cerebrales y los estudios funcionales, parecería que se ha descubierto una zona precisa (región ventral del cortex frontal premotor F5) donde una población particular de células presentan descargas mientras un animal realiza una acción, tanto como si el animal simplemente observa al experimentador o a otro animal que ejecuta la misma acción. O sea ese grupo de neuronas tienen un actividad especial (“se iluminan”) *ya sea tanto por la percepción de la acción como por la realización motriz de la acción.*

Estos resultados fueron encontrados también en el hombre.

Esto sería para algunos autores la cuna biológica de la empatía.

*“Nuestras neuronas espejo entran en resonancia con el gesto del otro que nos toca. Así en la empatía neuronal la vista del movimiento de alguien estimula en espejo las neuronas motoras del otro. Pero ese otro debe ser significativo”.*

Pero el planteo de B. Cyrulnik (2007), acerca de qué hace que otro ser humano sea significativo para el otro, nos lleva a una pregunta fundamental. ¿Qué posibilita que la madre sea una figura investida libidinalmente de forma tal, que se desarrolle un apego fundante y ayude a un bebe a ser consolado o sea a regular sus afectos?

Si bien la respuesta a esta pregunta implicaría el desarrollo de un libro entero, quiero señalar solamente tres aspectos:

- 1) la investidura libidinal, tomar al bebe como objeto de deseo<sup>20</sup>,
- 2) el ritmo y el rostro humano como espejo y
- 3) su interrelación con la imitación como forma de regulación de los afectos.

<sup>20</sup> Este primer punto ha sido trabajado ampliamente por múltiples autores por lo que no lo voy a desarrollar en este trabajo.

## El papel del ritmo

Trevarthen descubrió que a los 3 meses cuando una madre desarrolla una conversación lenta en un juego cara a cara con su bebe, éste la mira a los ojos y la boca y escucha su voz, y por ciclos previsibles el bebe reacciona con movimientos de rostro, de mano o vocalizaciones a la expresiones vocales del adulto, en coordinación rítmica con el mismo.

Poco a poco la imitación será más sutil, ya que el intercambio relacional con la madre va tomando una forma de juego rítmico que tendrá una dimensión cada vez más *transmodal*. Por ej. si la madre le habla al bebe y acompaña su discurso con un ligero balanceamiento de la cabeza de adelante para atrás, se puede observar los mismo tiempo pequeños movimientos de extensión y flexión de los dedos del bebe que siguen exactamente el ritmo de movimiento de la cabeza de la madre.

Así que mas que el movimiento mismo es el ritmo, el tempo de la secuencia lo que es imitado. Y si la madre acelera el tempo de su balanceo, el bebe sigue el ritmo.<sup>21</sup>

Se va desarrollando una verdadera coreografía del encuentro madre-bebe, en la que como la señalaron muchos autores y especialmente D.Stern, *esa danza va armonizando los instrumentos y muchas veces la madre opera como directora de orquesta, de una partitura que se coconstruye con su bebe.*

Pero estas investigaciones tan fascinantes pueden llevarnos a un espejismo. El de creer que todo debería ser armonía, encuentro, sincronía entre una una madre suficientemente buena y su bebe. Hecho que redundaría en una exigencia aun mayor de las que tienen las madres comúnmente en su trabajo con su bebe.

Debería ser una *“Directora de Orquesta de una sinfonía de la vida”*. Este título tan honroso puede ser tan maravilloso como agobiante. Distintos estudios han demostrado otros aspectos de esta idealización. Los microanálisis de las interacciones revelan que en la mayor parte del tiempo de las interacciones (aproximadamente las tres cuartas partes) son interacciones de ajuste. Solo una cuarta parte de las interacciones son interacciones de comunión y sincronía, por lo tanto: el desencuentro es norma.

Toda relación “normal” transcurriría por diferentes momentos:

- 1) momento de coordinación (sincronías),
- 2) momentos de descoordinación normal,
- 3) momento de reparación (transición interactiva de un estado de descoordinación a un estado de coordinación) (Tronick, Weiberg 2004)

21 Estos elementos hablarían de la importancia de una ritmicidad conjunta, base de seguridad del self, como lo señalan por ej: R.Bernardi, F.Schkolnik, J.L.Diaz Rossello (1986), R.Roussillon (2000), A. Ciccone, (2007), F. Tustin (1998), B. Golse (2007), V.Guerra (2007), etc.

Pero con la salvedad de que: “el elemento mayor de la normalidad de las interacciones es la reparación de errores interactivos”.

Y como dice Ciccone (2007), una madre suficientemente buena es una madre tres cuartos mala.

La imitación cruzada: el rostro de la madre como espejo y la regulación afectiva

Volvamos al terreno de la imitación para señalar un elemento fundamental. Hemos hablado de cómo el bebe tiene la capacidad de imitar a la madre pero desde los primeros días la mamá imita en respuesta la imitación de su bebe, retoma sobre su propio rostro, los gestos que realiza su bebe. Es decir la madre imita ella también las expresiones faciales de su bebe, *en particular los esbozos de mímicas que pueden sostener una emoción.*

¿Qué acontece entonces con un bebe o un niño pequeño que necesita ser consolado?

Gergely (2002) se encontró con esta paradoja: *los bebes encolerizados o asustados, se calmaban más fácilmente en los brazos de sus padres, si estos imitaban sus expresiones faciales negativas.* Tres variables en la imitación parental son en estos casos eficaces para calmar al bebe:

1. La exageración. El carácter exagerado de la expresión revierte la atribución de la emoción hacia el padre que imita y mima la ficción.
2. La ausencia de consecuencia. La expresión reflexiva no implica ningún acontecimiento previsible para el bebe, del tipo “mamá está enojada, me va a volver a poner en la cama”. Hay un desacoplamiento entre la emoción expresada y la expresión parental simulada que vuelve hacia el bebe.
3. La sincronía. *El efecto de espejo de la expresión facial parental* es fuertemente, lo que se traduce en el niño en un alto grado de control causal que induce una excitación positiva, que inhibiría el estado afectivo negativo. El bebe, que al principio se encuentra desvalido, adquiere un sentimiento de eficacia. “Los niños pueden aprender, *a partir de esas interacciones en espejo, que exteriorizando sus estados emocionales internos pueden lograr una regulación homeostática de sus impulsos afectivos.* (...) Pero, más tarde, cuando el bebe ha establecido las representaciones secundarias de sus estados emocionales primarios, por la internalización de las expresiones en espejos de sus padres, será capaz de regular por sí mismo sus estados positivos o negativos”.

Por último Gergely (2002) considera que el bebe no encuentra por sí mismo la homeostasis afectiva, sino que únicamente la exploración de lo humano le permite volverse gradualmente consciente de sus propios estados

emocionales: *la ficción empática, imitada por la expresión facial de sus padres, le da al bebe el acceso a su internalización.*

Y en lo personal sostengo que también abre camino a una narrativa corporal que se ampliará luego a una verbal. Es decir, la madre o el cuidador del bebe le “muestra”, le “dice” con su rostro que recibe lo que el bebe experimenta. Apela a un “lenguaje in-corporativo”, ya que “in-corpora” (integra y expresa con su cuerpo), lo que el bebe siente en el suyo. Generalmente se le adosa, para calmarlo, algunas palabras significativas, que expresan de forma amodal los afectos en juego. *Se empieza, así, a dar un pasaje de una narrativa corporal a una verbal, como forma de una “envoltura prenarrativa”.*

Es así que el rostro materno deviene como lo ha señalado Winnicott un espejo de los afectos del bebe. *En el escenario del rostro y de la mirada materna desfilan los afectos cual personajes desconocidos del teatro interno del bebe.*

Vemos entonces que este es un aspecto fundamental para dos elementos centrales del desarrollo de la subjetivación: *la construcción del verdadero self y la regulación de los afectos.*

Winnicott (1971) describe al final de su vida una definición de verdadero self como fuente de lo espontáneo del sujeto y sostiene que: *“esencialmente el self se reconoce a sí mismo en los ojos y la expresión del rostro de la madre y en el espejo que puede llegar a representar al rostro de la madre”.*

Actualmente un autor como R. Roussillon (2003) aporta elementos para pensar dicha función. Él sostiene que una de las bases de la construcción subjetiva es que la madre o cuidadora del bebe funcione por momentos como un “doble de sí”, un espejo de sí<sup>22</sup>, pero siendo un otro, que no haya una confusión entre el self y el doble. *“Un doble debe ser suficientemente mismo para ser un doble de sí pero él debe ser un suficientemente otro para no ser el mismo”.*

Es decir que pueda imitar, recrear en su rostro el estado afectivo del niño, pero que pueda introducir luego variaciones, improvisaciones que marquen diferencias. Debe salir de la *“imitación simétrica”* para pasar a la *“imitación amodal”*, que pueda expresar el estado afectivo del niño por otra vía diferente, que introduzca lo diferente dentro de lo mismo.

---

22 En lo personal no me deja conforme la traducción de “soi” por sí o por sí mismo, ya que venimos definiendo a la subjetivación como una forma dinámica del ser que abarca lo mismo y lo diferente en nosotros mismos. ¿Podríamos nominarlo al hablar de ello como un “sí(diverso)”?



## El Jardín de infantes y “el niño desregulado”

Es desde aquí que quiero construir un puente con el concepto tan usado de *regulación de los afectos*.<sup>23</sup>

Desde mi punto de vista la conceptualización de “regulación de los afectos” se encuentra en relación con teorizaciones cercanas a la teoría del apego y de la intersubjetividad<sup>24</sup>. Se intenta prestar atención a los procesos de construcción yoicos en los que los afectos “desregulados” inciden en el “yo” e implican una sensación de descontrol impulsivo. Creo que no es casualidad que uno de los puntos de preocupación en el campo de la salud mental infantil actual sea el de la hiperactividad y de los trastornos del humor y la impulsividad.<sup>25</sup> En el campo de trabajo de la educación inicial sabemos que uno de los principales puntos de preocupación de las educadoras lo configura la inquietud motriz y la impulsividad expresada en forma de rabietas. Es así que el tema de los límites es uno de los más frecuentados en las actividades con padres y en las consultas de los mismos.

*El “niño desregulado” es la figura temida del campo educacional. Desregulación de la actividad, de la atención o de sus impulsos.*

Se corre el riesgo de tomar a los padres y educadores como “agentes de regulación” ya que éste sería el bien supremo a procurar. Quiero manifestar mi discrepancia con esta perspectiva de tomar la regulación de los afectos como un eje central del desarrollo del niño. Corre el riesgo de deslizarse a una postura disciplinizante más afín a la construcción de un falso self adaptado a las exigencias sociales y educativas.

El encuentro con el otro refleja el estado afectivo<sup>26</sup> y no intenta rápidamente adaptar al niño a lo esperado desde el adulto, configura un movimiento fundamental en la subjetivación.

Para ello es necesario prestar el psiquismo y el cuerpo como escenario de los embates pulsionales del niño y del adulto que espera educarlo. Hablamos en el adulto de una corporeidad pulsional marcada por el conflicto, el deseo y la tolerancia a la espera, que imita y espeja al bebe, porque dentro de sí hay también un bebe que hace eco ante el llamado exterior y porque hay también un ser que se busca como Borges(1960) se seguía buscando en el poema Epílogo:

23 No voy a desarrollar aquí la diferencia entre afecto y emoción para pensar este concepto. Quiero señalar que coincido con R.Roussillon (2004) cuando sostiene “el valor del afecto como ‘mensajero’, como un trabajo de ‘afectación’ de algo que se está desarrollando en dirección significativa al otro.... El afecto semaforiza, señala al otro, pero también señala a sí mismo, señalando al otro la interiorización en curso”.

24 Incluso en la clasificación americana 0-3 existe un cuadro llamado “trastornos de regulación” que es muchas veces una forma de expresión temprana de patologías más severas en el futuro.

25 Existen sin duda una serie de factores histórico-culturales de relevancia, que condicionan esta especial preocupación, tema que he intentado desarrollar en otros trabajos.

26 Sobre el reflejar y espejar al niño, R. Roussillon (2004) habla de la importancia de la experiencia del “doble de sí”, de la “homosexualidad primaria”: “...Imitación, ritmicidad concordada, sintonía mimo-gestual-postural, sintonía afectiva y ajuste, toman sentido dentro de una economía de placer de “doble”, del placer de encontrar en el otro un espejo de “sí”, que sostiene la ilusión de una capacidad de encontrar-crear otro-doble de sí”.

*“Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara”.*

Siguiendo a Borges prefiero hablar de “*poblar espacios*”... *afectivos* que de “regulación de los afectos”, porque tratando de calmar a un niño sea a través de la imitación, sea a través de la palabra y la mentalización, no dejamos de buscarnos y calmarnos a nosotros mismos. Y a la vez co-construir con el niño una experiencia afectiva en la cual tanto él como el adulto que lo cuida descubren, (ya sea al principio o al final del recorrido) que el rostro es a veces, el escenario en el que se despliega el texto de la condición humana. Y es a través de esa peculiar escritura, que uno se encuentra consigo mismo, en la mirada del otro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2003) **Modernidad líquida**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Beebe, B. Sorter, D., Rustin, J. (2003) **A comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern**. Psychoanalytic Dialogues. Vol.134, No. 6
- Borges. J. L. (1960) **El Hacedor**. Ed. Alianza. Buenos Aires.
- Ciccone, B. (2007) Conferencia **L'expérience du rythme chez le bébé dans le soin psychique** Montevideo.
- Cortina; E. y R. Gaddini (1959) La ruminazione nell'infanzia. Scritti, citados por S. Lambertucci-Mann (1999) **Eugenio Gaddini**. Ed. PUF.
- Cyrulnik, B. (2007) **De cuerpo y alma**. Ed. Gedisa. Barcelona
- Elliot, A. (1997) **Sujetos a nuestro propio y múltiple ser**. Ed. Amorrortu.
- Gaddini, E. (1989) **Sulla imitazione**. Scritti. Ed. R.
- Gergely, G. (2002) Perception causale et role des comportements imitatifs des parents dans le developpement socip-emotionnel precoce, en **"Imiter pour decouvrir l'humain**. J. Nadel et J. Decety. Ed. PUF.
- Golse, B. (2007) **L'etre bebe**. Ed PUF
- Machado, A. (1970) **Los complementarios**. Ed. Catedra.
- Marcelli, D. (2006) **Les yeux dans les yeux**. Ed. Albin Michel.
- Missonnier, S. (2004) **L'empathie dans les consultations therapeutiques parents/bebe: l'heritage de Serge Lebovici**. Rev. Franc. De Psychanal. No3.
- Nadel, j. et .Poitier, C. (2002) Imiter pour etre imité dans le developpement de l'intentionalité, en : **"Imiter pour decouvrir l'human"**. Ed. PUF.
- .Perron, R. (1992) "De l'identique au semblabe ou comment etre deux", en J.Hochman y P. Ferrari (1992) **"Imitation, identification chez l'enfant autiste"** Ed. Paidós. Barcelona.
- Risueño, A. e I. Motta (2004) **La participación de la prosopognosia en el proceso de construcción del vinculo madre-hijo y sus implicancias psicossociales**. Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente.

- Roussillon, R. (2003) "Separation et choreographie de la reencontré", en **La separation**.A. Barbier et J.M. Porte. Ed. In Press.
- R. Roussillon (2004) L'homosexualité primaire et le partage de l'affect, en **Vie emotionnelle et souffrance du bebe**. D. Mellier. Ed. Dunod.
- Stern, D. 1985 **El mundo interpersonal del infante**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Tronich, Weinberg 2004 "A propos des consequences toxiques psychiques de la depression maternelle sur la regulation emotionnelle mutuelle des interaction mere-bebe", en **Psychiatrie perinatale**. P. Mazet y S. Lebovici, Ed. PUF:
- Valente, J. A. (1996) Imágenes, en: **En torno a la obra de José Angel Valente** Ed. Alianza.
- Winnicott, D. (1971) **Realidad y juego**. Ed. Gedisa. Barcelona
- Winnicott, D. (1970) Las bases del self en el cuerpo, en **Exploraciones Psicoanalíticas II** .Ed. Paidós. Buenos Aires
- Risueño, A. e I. Motta 2004" La participación de la prosopognosia en el proceso de construcción del vinculo omadre-hijo y sus implicancias psicosociales".Rev.de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente.
- Roussillon,R. 2003 "Separation et choreographie de la reencontré", en "La separation".A. Barbier et J.M. Porte. Ed. In Press. R. Roussillon (2004) ""L'homosexualité primaire et le partage de l'affect", en"Vie emotionnelle et souffrance du bebe". D.Mellier. Ed. Dunod.
- Stern, D. 1985 "El mundo interpersonal del infante". Ed. Paidós.
- Tronich, Weinberg 2004 "A propos des consequences toxiques psychiques de la depression maternelle sur la regulation emotionnelle mutuelle des interaction mere-bebe", en "Psychiatrie perinatale".P. Mazet y S. Lebovici, Ed. PUF:
- Valente, J. A. 1996 "Imágenes", en: "En torno a la obra de José Angel Valente". Ed. Alianza.
- Winnicott, D. 1971 "Realidad y juego". Ed. Gedisa.
- Winnicott, D. 1970 "Las bases del self en el cuerpo", en Exploraciones Psicoanalíticas II .Ed. Paidos.



## ***Intervención Temprana en Salud Mental Infantil***

Felipe Lecannelier A.

### **I. Introducción**

**E**l aumento de los problemas de salud mental observados en las culturas “industrializadas” se ha convertido en una preocupación creciente y alarmante para todas aquellas personas dedicadas a su prevención y tratamiento (psicólogos, psiquiatras, asistentes sociales, etc.). Esta preocupación no pasa solamente por el hecho de que los trastornos afectivos, ansiosos, el stress crónico y otras dificultades psico-sociales, han ido en un franco aumento durante las últimas décadas (Roth & Fonagy, 2005), sino que aquellas poblaciones llamadas “en riesgo” no encuentran una solución y protección viable en estos profesionales expertos de la salud mental (Osofsky & Fitzgerald, 2000).

Por otra parte, desde diversas áreas de las ciencias humanas (psicología, neurobiología, antropología, y otras), se ha evidenciado que los primeros años de vida constituyen una ventana de oportunidades únicas para prevenir e intervenir en problemas de salud mental y así evitar carencias en el desarrollo de los sectores de mayor riesgo biopsicosocial y que los comportamientos desadaptativos no se conviertan en rasgos y características estables de la personalidad de los sujetos, y por ende, con menor probabilidad de modificación exitosa (Egeland & Carlson, 2004; Schore, 2001; Fonagy, 1998).

Conjugando estos dos aspectos, se ha propuesto como solución frente a los crecientes problemas de salud mental actual, lo que se conoce como “intervención temprana/preventiva”. Este tipo de intervenciones consiste en una serie de modalidades o estrategias de intervenciones destinadas a prevenir y tratar toda la serie de problemas psico-sociales que pueden ocurrir desde el embarazo hasta que el infante cumple 3 años de vida (Shonkoff & Meisels, 2000). La intervención temprana posee a la base un fundamento empírico derivado de los estudios realizados desde la teoría del apego, la psicopatología de los bebés, los estudios de desarrollo mental temprano, las intervenciones familiares y comunitarias y últimamente, de las evidencias de la neurociencia y la psiconeuroinmunología. El principio básico que sustenta este tipo de prácticas interventivas se basa en la idea de que muchos pro-

blemas y contextos graves que generan psicopatología (maltrato, abusos, negligencia, abandono, institucionalización) pueden ser apropiadamente tratados si se los enfrenta desde muy temprana edad. Así, intervenir antes de que los problemas se establezcan y en el período de mayor sensibilidad de la aparición de los mismos, permitiría cortar una secuencia o cadena interminable de riesgos mentales y sociales que se van transmitiendo de generación en generación.

Sin embargo, las demandas económicas y científicas de la época actual, no solo exigen que se implementen una multiplicidad de tratamientos para diversos problemas y trastornos, sino que por sobre todo, exista evidencia empírica respecto de la eficacia de estas intervenciones (Fonagy, Target, Cottrell, Phillips, & Kurtz, 2002). En la actualidad se hace cada vez más evidente la urgencia de obtener evidencia respecto del impacto de los programas realizados en el campo de la psicología y más específicamente, la psicología clínica y comunitaria. Es así como en los inicios del siglo XXI, la “psicología basada en la evidencia” se está convirtiendo en una exigencia para implementar en forma exitosa estrategias de intervención y prevención del creciente aumento de problemas de salud mental, así como también, del deterioro de los sectores de mayores carencias en el plano cultural y socio-económico, que se han detectado en diversos países. En este sentido, las intervenciones tempranas están dando enormes frutos de evidencia empírica sobre su eficacia, aunque desgraciadamente, no en los países de Sudamérica (Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, & Juffer, 2003; Fonagy, 1998).

El presente artículo se inserta en la temática actual de las intervenciones preventivas en salud mental basadas en la evidencia, al mostrar un breve panorama de su evolución histórica, las formas de intervenciones existentes y su evidencia empírica, para terminar articulando algunas intervenciones tempranas que se han implementado en el Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño, de la Universidad del Desarrollo en Santiago de Chile.

## **II. Intervención temprana: sus antecedentes históricos, sus formas y facetas y la evidencia de su efectividad.**

De un modo general, se entiende por Intervención Temprana (IT) a todas aquellas acciones de diagnóstico, prevención e intervención que ocurren durante los primeros años de vida de un ser humano (muchas veces incluyendo el período del embarazo de la madre) (Shonkoff & Meisels, 1999). Desde hace más de tres décadas, que la intervención temprana ha tomado diversas formas, desde las intervenciones netamente educativas para fomentar el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños, hasta las intervenciones para infantes con algún tipo de discapacidad física o mental. Los cambios en las políticas gubernamentales de los países desarrollados, el auge de la evidencia empírica sobre el desarrollo de los infantes junto a sus familias y las reformulaciones actuales en las teorías psicológicas y neurobiológicas,

han puesto el acento actual en las IT basadas en el mejoramiento de la salud socio-afectiva de los infantes y su entorno familiar (Sameroff, McDonough, & Rosenblum, 2004). El presente artículo se enmarca dentro de esta última perspectiva, al centrar su atención en aquellas intervenciones que fortalecen las relaciones de apego como factor protector y preventivo de problemas psico-sociales futuros.

## 2.1- Antecedentes históricos

En los últimos 10-15 años, lo que se conoce como IT destinada a promover la salud mental de los padres y sus hijos, desde el embarazo hasta los primeros años de vida del niño, ha sido reconocida como una de las posibles soluciones para el creciente y preocupante aumento de trastornos en la salud mental, especialmente en aquellas poblaciones de alto riesgo (Fonagy, 1998; Maldonado-Durán, 2002; Egeland, Weinfeld, Bosquet, & Cheng, 2000; Sameroff, McDonough, & Rosenblum, 2004; Heinicke, Beckwitt & Thompson, 1988 y otros). Se podría argumentar que la IT emerge de dos vertientes, que en la década de los noventa confluyen en una sola aproximación bajo el alero de los estudios sobre el apego entre cuidadores e infantes (Lecannelier, 2004). La primera vertiente consiste en programas preventivos a gran escala, con el objetivo de reducir el riesgo educacional, conductual, cognitivo y socio-emocional, a corto y largo plazo. Estos programas tienden a ser multifuncionales y con diversas actividades preventivas que operan en múltiples niveles (visitas domiciliarias, programas educativos, charlas para padres, etc.). Alguno de los programas más conocidos son: el Elmeira Project (Olds, Henderson, & Kitzman, 1994); el Infant Health and Development Project (Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, & Spiker, 1993); el Perry Preschool Project (Schweinhart & Weikart, 1992); y el Early Head Start (Raikes & Love, 2002) y otros.

La segunda vertiente, de nivel de impacto más reducido, proviene del ámbito psicoanalítico con los trabajos de Selma Fraiberg en la década de los setenta y la invención de lo que se conoce como Psicoterapia para Padres y Bebés (PIP) (Fraiberg, Adelson, & Shapiro, 1975).

Durante la década de los ochenta, los programas preventivos a gran escala tuvieron mucho auge, con resultados positivos a corto plazo (a nivel educacional y de bienestar físico y psicológico), pero con menos efectividad a largo plazo (Fonagy, 1998). Por otra parte, la PIP no tuvo el surgimiento positivo esperado, debido principalmente a rechazos de parte del propio enfoque psicoanalítico y a la falta de evidencia empírica sobre sus resultados clínicos (Lecannelier, 2004).

En la década de los noventa, se inicia un reconocimiento amplio y consensuado a la potencia explicativa y empírica de lo que se conoce como Teoría del Apego (Cassidy & Shaver, 1999) y los Enfoques de Intersubjetividad (que son programas de investigación destinados a comprender la influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental) (Lecannelier, 2005; Tronick, 1989; Trevarthen, 1993; Meltzoff, 1999). Este reconocimiento permite darle un nuevo aire a la intervención temprana, pero ahora destinada al fortalecimiento del apego entre el infante y su familia, como factor protector

del riesgo psicosocial temprano y en las edades posteriores (Liebermann & Zeanah, 1999). Esto, sumado al hecho de que importantes estudios demostraron que intervenir en la relación emocional padre-hijo aumentaba no solo la eficacia en diversos ámbitos, sino que esta eficacia se mantenía a largo plazo (Barnard et al., 1988). Entonces, la teoría del apego y otros programas de investigación destinados a comprender la relación vincular cuidador-hijo, no solo le entregaron un nuevo norte a la intervención temprana, sino que proporcionaron los métodos e instrumentos necesarios para hacer una adecuada intervención basada en la evidencia.

En la actualidad, las intervenciones tempranas en salud mental poseen una diversidad de formas, estrategias, técnicas y poblaciones objetivo (especialmente de alto riesgo), en donde se combina por un lado, la necesidad de proveer intervenciones adaptadas a diversas poblaciones (intervenciones breves, económicas y fáciles de implementar) y por el otro, demostrar empíricamente su eficacia (a través de implementaciones metodológicas refinadas, tales como la inserción de grupos de control, seguimiento a corto y largo plazo, utilización de diversas medidas de control de acuerdo al tipo de tratamiento, número de sesiones, edad del tratamiento, tipos de problemas familiares, etc.) (para una revisión, ver Juffer, Bakermans-Kranenburg, & van Ijzendoorn, 2005).

## **2.2.- Formas de IT.**

El primer intento clasificatorio de las formas de IT en salud mental fue realizado por Daniel Stern (1996), en su libro *La Constelación Maternal. La Psicoterapia en las relaciones entre padres y bebés*. Hasta el día de hoy esta clasificación es considerada la mejor y más didáctica que existe (además de que ha permitido dar a conocer a un público masivo lo que es la intervención temprana basada en las relaciones de los padres y sus hijos). Sin embargo, no se considerará esta clasificación debido al hecho de que tiende a agrupar aquellas intervenciones que han sido validadas empíricamente, junto con aquellas que no lo han sido. Debido a esta dificultad, en los últimos años se ha propuesto otro intento clasificatorio más simple y que toma en consideración solo aquellas estrategias de intervención cuya efectividad ha sido demostrada empíricamente (Juffer, Bakermans-Kranenburg, & van Ijzendoorn, 2005). La clasificación en cuestión ha sido elaborada por Egeland, Weinfeld, Bosquet & Cheng (2000), del Instituto de Desarrollo Infantil de la Universidad de Minnesota.

Esta clasificación distingue entre los siguientes tipos de intervenciones: (1) Intervenciones diseñadas para promover la sensibilidad materna: estos tipos de intervenciones están basados principalmente en la teoría del apego y más específicamente en el concepto de "Sensibilidad Materna" (SM) propuesto por una de sus creadoras (Mary Ainsworth). Para esta investigadora, la SM se comprende como la habilidad de los padres para percibir e interpretar de un modo acertado las señales y comunicaciones implícitas de la conducta del infante y sobre la base de esta comprensión, responder a las señales de un modo apropiado y pronto (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974).



De un modo general, estas intervenciones poseen como objetivo principal fomentar la calidad del vínculo cuidador-infante, a través de un desarrollo de esta capacidad de SM. Del mismo modo, los resultados de efectividad terapéutica han mostrado que tienden a ser muy efectivos, debido principalmente al foco específico de su tratamiento y su fácil y económica aplicación en las madres (Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, & Juffer, 2003); (2) Intervenciones diseñadas para cambiar las representaciones parentales: éstas son las intervenciones que provienen del legado psicoanalítico (Fraiberg et al., 1975). El objetivo es romper el ciclo de la transmisión intergeneracional del apego inseguro y las situaciones traumáticas tempranas, al interior de una relación terapéutica segura que sirva como “experiencia emocional correctiva de las representaciones de apego de los padres” (Liebermann, & Pawl, 1993; Liebermann, 2002; Robert-Tissot et al., 1996). Por esta razón, este tipo de intervenciones suelen ser de más larga data y utilizan un enfoque más profundo, en comparación con las restantes intervenciones; (3) Intervenciones diseñadas para aumentar y mejorar el apoyo social: en general este tipo de intervenciones tiene como objetivo establecer una relación de apoyo social, comunitario, legal y médico, para familias de alto riesgo (Barnett et al., 1987). Aquí se asume que si los padres no se encuentran en condiciones básicas de sobrevivencia, es muy difícil realizar intervenciones más profundas o vinculares. Más específicamente, estas intervenciones se dirigen a proporcionar una serie de ayudas más concretas, tales como apoyo, guías y consejos prácticos (Barnett et al., 1987), oferta de servicios comunitarios y legales (Luster et al., 1996) y otro tipo de ayudas; (4) Intervenciones diseñadas para mejorar la salud mental y el bienestar de las madres: estos programas son más específicos y se basan en la evidencia de que existe una relación estrecha entre sintomatología psiquiátrica de la madre y el desarrollo de apegos inseguros o patológicos. La mayoría de las intervenciones han sido elaboradas para madres con depresión post-parto y/o con sintomatología ansiosa (Cooper & Murray, 1997).

### **2.3 Evidencia empírica sobre la efectividad de la intervención temprana basada en el fortalecimiento del apego.**

Tal como se ha mencionado, los últimos años han provocado un auge de diversos tipos de IT basados en la salud mental y dada la tendencia actual a “basarse en la evidencia”, muchas de estas intervenciones han sido empíricamente evaluadas. Se han publicado diversos reportes sobre la efectividad terapéutica de este tipo de intervenciones (Bronfenbrenner, 1974; van Ijzendoorn, Juffer, & Duyvesteyn, 1995; Heinicke, Beckwith & Thompson, 1988; Egeland, Weinfeld, Bosquet & Cheng, 2000), aunque el reporte más actualizado es un meta-análisis publicado en el año 2003 por Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, & Juffer. En términos simples y resumido, este reporte demostró que las intervenciones más efectivas son aquellas “intervenciones breves, focales, concretas y orientadas hacia el fomento de la SM”.

La Universidad del Desarrollo en Santiago de Chile ha implementado un Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) destinado al fomento de la salud psico-social de los infantes (0-5 años) y sus familias, que sigue esta línea de intervención efectiva. A continuación, se detallará brevemente alguna de sus intervenciones.

### **III, Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN): hacia el fomento de la salud mental temprana.**

En el CEEIN se han implementado diversas estrategias de intervención temprana, bajo distintas modalidades pero que poseen como foco común el fortalecimiento de las relaciones de apego entre los cuidadores y sus hijos, en un marco de intervención breve-focal-orientado al desarrollo de la sensibilidad materna.

Dentro de las intervenciones implementadas, se encuentran:

-Talleres de apego: este tipo de intervención conjuga con las formas de intervención destinadas al fomento de la sensibilidad materna. Es decir, que el propósito general de este taller es que las madres aprendan a reconocer las señales comunicacionales del bebé, que puedan interpretar adecuadamente estas señales y que por último, realicen una acción efectiva y pronta para reducir cualquier reacción de stress del infante. Sin embargo, cabe destacar que esta estrategia específica de intervención es una creación original de alguno de los miembros del CEEIN (Goldstein, Larraín, Polak, & Lecannelier, 2004). Más específicamente, el taller de apego consiste en sesiones grupales, en donde asisten las madres y sus bebés y en cada sesión se trabajan determinados temas relativos a la sensibilidad materna, el apego y la crianza, de un modo práctico, didáctico y experiencial. Cada sesión está estructurada en base a un tema, que posee determinados contenidos, los que se materializan en ciertas actividades prácticas. El taller de apego, al ser una intervención grupal, permite favorecer la comunicación y cooperación entre las madres, especialmente aquellas con bajas redes de apoyo.

-Talleres de masaje: La Terapia de Masaje es una técnica táctil que estimula la función de sensibilidad de la piel y es un medio de comunicación no verbal que surge de la milenaria y rica cultura india y otras culturas orientales, desde tiempos remotos. En la actualidad, constituye un tipo de intervención que ha probado ser muy efectiva para bebés normales, prematuros, infantes expuestos a síndromes de alcoholismo y drogadicción fetal, infantes con VIH, con problemas de regulación fisiológica, madres con depresión post-parto y otras poblaciones de riesgo (para una revisión, ver Field, 2000). Más aún, este tipo de intervención ha demostrado ser efectiva en el mejoramiento y cambio de los patrones neuroendocrinos y cerebrales. Sin embargo, son muy escasas las evidencias que demuestren que puede fomentar el apego madre-bebé (aunque ver Goldstein et al., 2005 en el caso de bebés prematuros). El taller de masaje que se ha implementado consiste en 8 sesiones, una de entrenamiento (duración, una hora y treinta minutos) y siete de aplicación del

masaje (duración, 25 minutos cada vez; los bebés recibían aproximadamente 15 minutos de masaje por sesión) con una frecuencia de tres veces por semana. El diseño de esta intervención consiste en dos grandes etapas: (1) etapa de entrenamiento, donde se entrena a las madres en los movimientos del masaje, se realiza una secuencia que empieza por las piernas y pies, abdomen, el pecho y se termina con la espalda. El propósito de esta primera etapa, por una parte consiste en que las madres adquieran los conocimientos que aporta el masaje como medio de comunicación no-verbal, que fortalece el apego madre-hijo y por otra, que desarrollen las destrezas y se familiaricen con las condiciones que requiere la aplicación del masaje a sus bebés; (2) etapa de intervención que consiste en la fase de aplicación del masaje, donde las madres aplican lo aprendido a sus hijos. Es importante remarcar que en esta segunda etapa, se estimula a las madres a que se conecten afectivamente con sus bebés, mientras aplican el masaje, a través de vocalizaciones, miradas, juegos y cantos. Lo mismo que a prestar atención a las señales no verbales (llanto, cambio en el color de la piel, desvío de la mirada, etc.) para reconocer la disposición de éste a continuar con el masaje, en este sentido se estimula a la madre a suspender el masaje si el bebé da señales de no seguir con dicha interacción.

Cabe destacar, que el equipo del CEEIN ha realizado una investigación de resultados terapéuticos para comprobar la eficacia de ambas intervenciones en fortalecer la relación de apego de la díada, junto a la sintomatología depresiva y ansiosa de la madre (Lecannelier, Undurraga, Olivares, Hoffmann, Goldstein y Larraín, 2005), encontrando mejoras estadísticamente significativas en relación a un grupo de control, e incluso en un seguimiento tres meses después de finalizado el tratamiento. Más aún, el taller de apego mejora significativamente la depresión post-parto en las madres. Este estudio (y el CEEIN) promulgan con la necesidad urgente de validar empíricamente las intervenciones que se realizan, con el propósito de elaborar criterios externos de la efectividad de nuestras acciones (como responsabilidad ética de los profesionales de la salud mental).

-Intervención de Visita domiciliaria para el fomento del apego (AMAR-Terapéutico): ésta es una intervención manualizada que se realiza en las casas del niño y sus padres. Ésta es una intervención de 5 sesiones donde se trabajan diversas habilidades parentales para el fomento de una mayor seguridad en el apego con un niño de entre 12 meses y 4 -5 años. Las habilidades a desarrollar son Atención hacia el stress y necesidades del niño; Mentalización hacia el stress y las necesidades del niño; Auto mentalización de los propios procesos emocionales de los padres cuando el niño está en stress; Regulación del stress del niño. Estas 4 habilidades hacen las siglas de AMAR y consideran la evidencia actual sobre los procesos que afectan el desarrollo de un buen apego. Del mismo modo, la intervención incluye una serie de actividades y ejercicios didácticos para los padres.

-Intervención para el fomento del apego y el aprendizaje socio-afectivo en el contexto de la educación preescolar (AMAR-Educacional): este es un

programa de capacitación y formación de educadoras y auxiliares de párvulo para que puedan fomentar determinadas habilidades para el fomento del apego y la alfabetización emocional en los alumnos. El objetivo principal es que estas profesionales aprendan a atender, mentalizar, automentalizar y regular determinadas instancias de stress de los niños, que suelen ser las principales para la formación del apego (por ejemplo, situaciones de agresión, descontrol, pataletas, timidez, depresión, etc.). El fundamento a la base de este tipo de intervención se basa en el hecho de que las instancias de stress de los niños son las principales para el fomento y desarrollo del apego.

-Psicoterapia de Bebés: Este es un tipo de intervención más profunda, pero breve y focal, para los padres y sus infantes, que presenten algún tipo de trastornos y sintomatología propia de la edad (ver Manual Clasificación Diagnóstica de 0-3). A grandes rasgos, el foco terapéutico del enfoque elaborado en el CEEIN es doble: 1) Desarrollar y/o fomentar en los padres una habilidad para mentalizar la conducta problemática (o sintomática) del niño, a través de un proceso de atender y distinguir sus conductas, afectos y procesos mentales superiores (Allen & Fonagy, 2002; Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 2002), utilizando diferentes técnicas que se adapten a las habilidades mentalizadoras de los padres; 2) Desarrollar y/o fomentar en los padres una habilidad para regular de un modo relativamente eficiente los diversos procesos temperamentales, emocionales, conductuales y sintomatológicos del infante. En el caso de la intervención con niños pre-escolares y escolares, este procedimiento difiere levemente, adicionando el trabajo de desarrollar y fomentar las habilidades de autorregulación en el infante, a través del entrenamiento en diversos mecanismos de regulación (mecanismos de mentalización, atención, etc.).

#### **IV. Conclusiones**

El fomento de la salud mental temprana se ha constituido en una necesidad y urgencia a nivel mundial, debido al sinnúmero de condiciones de riesgo y desprotección a la que se ven sometidos los infantes y sus familias. Si adicionamos la evidencia confirmada de que los periodos tempranos se constituyen (pero no determinan, ver Sroufe et al., 2005) como predisposiciones básicas para el desarrollo de trayectorias normales y desviadas del desarrollo, entonces, la falta de implementación de la IT, pasa a ser un problema ético. A pesar de que existe un reconocimiento amplio de que los infantes necesitan de condiciones médicas y ambientales básicas para su desarrollo sano, la consideración de su salud mental, sigue siendo una temática olvidada en muchos países.

Sin embargo, para la implementación de estrategias adecuadas de IT es importante considerar que ciertos elementos deben darse para entregar programas adecuados y efectivos. De entre estos elementos, es importante considerar lo siguiente: 1) los programas e intervenciones deben ser concretos, sistemáticos y específicos; 2) deben ser testeados bajo algún criterio empírico; 3) deben considerar la amplia evidencia empírica sobre el desarrollo temprano.

## BIBLIOGRAFÍA

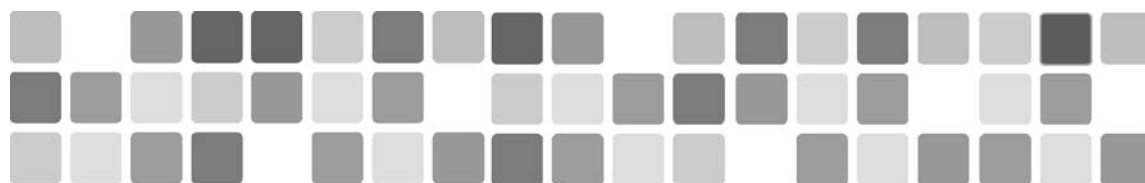
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M.P.M Richards (Ed.), **The integration of a child into a social world** (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Allen, J., & Fonagy, P. (2002). **The development of mentalizing and its role in psychopathology and psychotherapy**. Technical Report No. 02-0048. Topeka, KS: The Menninger Clinic, Research Department.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., van Ijzendoorn, M.H., & Juffer, F. (2003). **Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood**. Psychological Bulletin, 129, 195-215.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. (2000). **Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience**. Oxford: Oxford University Press.
- Barnard, K.E., Magyary, D., Summer, G., Booth, C.L., Mitchell, S.K., & Spieker, S. (1988). **Prevention of parenting alterations for women with low social support**. Psychiatry, 51, 248-253.
- Bronfenbrenner, U. (1974). **Is early intervention effective?** Teachers College Record, 18, 142-152.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K., Liaw, F., & Spiker, D. (1993). **Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first three years**. Child Development, 64, 736-753.
- Cassidy, J., y Shaver, P. (eds) (1999). **Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications**. Guilford Press.
- Cooper, P.J., & Murray, L. (1997). **The impact of psychological treatments of postpartum depression on maternal mood and infant development**. En L. Murray, & P.J. Cooper (Eds.), Postpartum depression and child development (pp. 201-261). New York: Guilford Press.
- Egeland, B., Weinfield, N.S., Bosquet, M., & Cheng, V.K. (2000). **Remembering, repeating, and working through: Lessons from attachment-based interventions**. En J.D. Osofsky & H.E. Fitzgerald (Eds.), Handbook of Infant Mental Health. Volume four: Infant Mental Health in groups at high risk (pp. 35-89). World Association for Infant Mental Health. New York: John Wiley.

- Egeland, B., & Carlson, B. (2004). Attachment and psychopathology- En L. Atkinson y S. Goldberg (Eds), **Attachment issues in psychopathology and intervention**. Lawrence Erlbaum Associates.
- Field, T. (2000). **Infant massage therapy**. En Ch. Zeanah (Ed), Handbook of infant mental health. Guilford Press.
- Fonagy, P. (1998). **Prevention, the appropriate target of infant psychotherapy**. Infant Mental Health, vol.19(2), 124-150.
- Fonagy, P., Target, M., Cottrell, D., Phillips, J., & Kurtz, Z. (2002). **What work for whom. A critical review for children and adolescents**. Guilford Press.
- Fraiberg, S., Adelson, E., & Shapiro, V.(1975). **Ghosts in the nursery: A psychoanalytical approach to the problems of impaired infant-mother relationship**. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 39, 1356-1464.
- Goldstein, S., Feldman, R., Kohelet, D., Kuint, J., Dollberg, S., Arbel, E., & Weller, A. (2005). **Massage therapy facilitates mother-infant interaction in premature infants**. Infant Behavior & Development, 28, 74-81.
- Goldstein, N., Larraín, C., & Pollak, D. & Lecannelier, F. (2004). **Manual del Taller de Apego**. Inédito.
- Heinicke, C.M., Beckwith, L., & Thompson, A. (1988). **Early intervention in the family system: a framework and review**. Infant Mental Health Journal, 9, 111-141.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., & van Ijzendoorn, M.H. (2005). Enhancing children's socio-emotional development: a review of intervention studies. En D.M. Teti (Ed.), **Handbook of research methods in developmental science** (pp.213-232). Oxford: Blackwell.
- Lecannelier, F. (2004). **Buenas, Malas y no tan Malas Intervenciones Tempranas: Explorando el camino hacia la eficacia terapéutica**. Ponencia presentada en el IV Encuentro Chileno sobre Investigación Empírica, SPR, agosto del 2004.
- Lecannelier, F. (2005). **Apego e Intersubjetividad. El legado de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental**. Editorial Lom (en prensa).

- Lecannelier, F., Undurraga, V., Olivares, A.M., Hoffmann, M., & Goldstein, N. (2005). **Estudio exploratorio sobre la eficacia terapéutica de dos modalidades de intervención temprana basadas en el fortalecimiento del apego madre-bebé.** Reporte estudio financiado por la Fundación Ford.
- Lieberman, A., & Zeanah, C. (1999). Contributions of attachment theory to infant-parent psychotherapy and other interventions with infants and young children. En J. Cassidy & Ph. Shaver (eds), **Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications.** Guilford Press.
- Lieberman, A.F., & Pawl, J. (1993). Infant-parent psychotherapy. En Ch. Zeanah (Ed.), **Handbook of Infant Mental Health (pp.427-442).** New York: Guilford Press.
- Lieberman, A.F. (2002). Treatment of attachment disorders in infant-parent psychotherapy. En J. Maldonado-Durán (Ed.), **Infant and toddler mental health. Models of clinical intervention with infants and their families.** American Psychiatric Publishing.
- Luster, T., Perlstad, H., McKinney, M., Sims, K., & Juang, L. (1996). **The effects of a family support program and other factors on the home environment provided by adolescent mothers.** Family Relations, 45, 255-264.
- Maldonado-Durán, J.M. (2002). **Infant and toddler mental health. Models of clinical intervention with infants and their families.** American Psychiatric Publishing.
- Meltzoff, A.N. (1999). **Origins of theory of mind, cognition and communication.** Journal of Communicative Disorder, 32, 251-269.
- Olds, D., Henderson, C., & Kitzman, H.(1994). **Does prenatal and infancy nurse home visitation have enduring effects on qualities of parental caregiving and child health from 25 to 50 months of life.** Pediatrics, 93, 228-233.
- Osofsky, J.D., & Fitzgerald, H.E. (2000). **Handbook of infant mental health.** John Wiley & Sons.
- Raikes, H.H., & Love, J.M. (2002). **Early Head Start: A dynamic new program for infants and toddlers and their families.** Infant Mental Health Journal, nº1-2, 1-13.
- Robert-Tissot, C., Cramer, B., Stern, D.N., Serpa, S.R., Bachman, J.P., Palacio-Espasa, F., Knauer, D., de Muralt, M., Berney, C., & Mendiguren,

- G. (1996). **Outcome evaluation in brief mother-infant psychotherapies: Report on 75 cases.** *Infant Mental Health Journal*, 17, 97-114.
- Roth, A., & Fonagy, P. (2005). **What works for whom? A critical review of psychotherapy research.** Segunda edición. Guilford Press. London.
- Sameroff, A., McDonough, S., Rosenblum, K. (Eds.)(2004). **Treating parent-infant relationship problems: Strategies for intervention.** The Guilford Press.
- Schweinhart, J.L., & Weikart, D.P. (1992). High/Scope Perry Preschool Program outcomes. En J. McCord & R.E Tremblay (Eds.), **Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence** (pp. 67-86). New York: Guilford Press.
- Schore, A.N. (2001). **Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health.** *Infant Mental Health Journal*, vol.22 (1-2), pp.7-66.
- Shonkoff, J.P., & Meisels, S.J. (eds) (2000).**Handbook of early childhood intervention. Segunda edición.** Cambridge University Press.
- Sroufe, A.L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2005). **The development of the person. The Minnesota Study of risk and adaptation from birth to adulthood.** Guilford.
- Stern, D. (1996). **La constelación maternal.** Paidós.
- Tronick, E.Z. (1989). **Emotions and emotional communication in infants.** *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Trevarthen, C.(1993). **The self born in Intersubjectivity: The Psychology of infant communication.** En U. Neisser (ed), **The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge.** New York: Cambridge University Press.
- van Ijzendoorn, M.H., Juffer, F., & Duyvesten, M.G.C. (1995). **Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 225-248.





## ***El educador de la Primera Infancia. ¿Por qué la necesidad de una formación específica para la etapa?***

Susana Mara

La inclusión del nivel educativo referido a la Primera Infancia está siendo incipientemente reconocido en nuestro país. Si bien se ha avanzado mucho en el tema y fundamentalmente a partir de la legislación acerca del reconocimiento de la Etapa como uno de los niveles educativos, aun quedan muchas interrogantes planteadas. Analizando alguna de las principales características de los niños en este tramo etéreo, avanzaremos en el plano reflexivo sobre la necesidad de formación específica del educador de la Primera Infancia. Abordaremos también la importancia de su formación en relación al establecimiento de vínculos con otros adultos (familia- comunidad).

¿A qué concepción referimos cuando hablamos de Educador en Primera Infancia?

En este trabajo concebimos la idea de que todos los adultos que están involucrados en la atención y educación del niño pequeño intervienen en su aprendizaje y por ende en su desarrollo. De acuerdo a Victoria Peralta (1998 pag. 47) “el grupo de adultos que conforman parte del Factor Humano que es esencial en el desarrollo de un curriculum educacional, está compuesto potencialmente en el jardín infantil, por un ámbito muy variado de personas. Alguna tiene una responsabilidad más “directa que otras” en el total de las acciones que un curriculum involucra pero en definitiva todas aportan con roles y funciones significativas en relación al propósito común que es el desarrollo integral de párvulos a través de aprendizajes relevantes”.

Teniendo en claro dicha concepción, en este trabajo haremos referencia *al docente encargado de sala en su rol de educador de la Primera Infancia*. Esta profesión está orientada por un alto compromiso con la tarea, las decisiones del educador y sus intervenciones se apoyan en un sólido marco teórico traducido en forma permanente a través de sus acciones y en el vínculo que establece con los niños y sus familias.

Al respecto no podemos pensar en un conjunto homogéneo de docentes, sino que por el contrario como expresan Tedesco y López (2002), estudios desarrollados por IIFE - UNESCO en Argentina y Perú ponen en

evidencia que el universo de los docentes es heterogéneo, con trayectorias sociales muy diversas, con representaciones distintas respecto a su rol como educadores, y con prácticas culturales y esquemas de valores muy variados (IIPE, 2001 y 2002). Esta heterogeneidad brinda aportes desde las diferentes visiones, las que posibilitan también diferentes posturas pedagógicas. La participación en la tarea de la educación de la Primera Infancia tampoco es abordada con una mirada única. En nuestro país distintos organismos estatales que cumplen funciones educativas cuentan con centros abocados a la Primera Infancia, la sociedad organizada a través de asociaciones civiles o religiosas presenta otras formas de funcionamiento muy variadas entre sí; diferentes tipos de iniciativas privadas dan lugar a diversidad de modelos institucionales que contemplan las necesidades de los niños de esta etapa y sus familias. Lejos de considerarlo un elemento negativo entendemos que la diversidad enriquece las propuestas siempre y cuando las mismas contemplen criterios de calidad.

### **¿Por qué la necesidad de una formación específica para la etapa?**

En el capítulo referido a la Institución de la Primera Infancia de esta publicación, hacemos referencia a los cambios acaecidos en los roles que la familia tradicional desempeñaba respecto a la atención y educación de los niños pequeños. En la actualidad esta función en muchos casos deberá ser *complementada* por otras instituciones, por otros agentes educativos que posibiliten en los niños pequeños el derecho a una educación de calidad desde el nacimiento.

En la atención, cuidado y educación de la infancia intervienen una diversidad de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, los que aportan sus conocimientos para contribuir al logro de un desarrollo global armónico de los niños. Durante mucho tiempo se ha planteado la discusión sobre *qué profesional* sería el más adecuado para desarrollar la tarea de atender y educar a los niños de la Primera Infancia en las instituciones creadas para ello. No se trata de una discusión a nivel semántico sino de corte epistemológico. En esta discusión también surge la interrogante de la denominación tanto del profesional, como de la institución que acoge a los niños y a sus familias. La bibliografía nacional e internacional aporta abundante información al respecto. Así podemos encontrar nominaciones institucionales tales como casas cunas, salas cunas, guarderías, centro de atención a la infancia y familia, jardines maternos, jardines infantiles, parvularios, centros de educación infantil, etc.

En la misma línea la denominación para la persona que cumple la tarea de trabajar en forma directa con los niños en estas instituciones es también diversa: tío, maestro, encargado, cuidador, docente de sala, encargado de sala, educador, etc.

De hecho, con una mirada retrospectiva sobre la realidad de las instituciones nacionales de la Primera Infancia, las mismas han sido llevadas adelante por personas provenientes de los diversos campos disciplinares.

Desde la perspectiva de formación profesional en relación a las características y necesidades de los niños de la etapa analizamos alguna de las disciplinas que mayor vinculación presentan con dichas características.

El niño necesita de figuras de apego que propicien vínculos individualizados y de un ambiente que asegure las condiciones de desarrollo. No cabe duda la importancia que adquiere también en este período el crecimiento, por lo tanto un profesional que se desempeñe en el área de la salud; pediatría, psicología ¿podría ser el adecuado? El desarrollo sensorio-motor es crucial en esta etapa, en el plano *físico y emocional*, por su relación con el logro de la autonomía del niño y por su importancia en el desarrollo motor; en el *plano intelectual*, por la vinculación en la forma como el niño aborda el conocimiento del mundo que lo rodea, entonces el psicomotricista ¿sería el profesional más adecuado? La tarea con los niños de la Primera Infancia requiere de manera imprescindible de una *formación social* clara en el trabajo con familias y comunidad; ¿sería un sociólogo, un asistente social el profesional que mejor desempeña la tarea? El derecho de los niños a *la educación* desde el momento de su nacimiento pone a los docentes en un plano de relevancia ya que su formación pedagógica lo habilitaría para ello ¿Sería entonces el docente este profesional?

En esta breve recorrida sobre qué tipo de profesional sería el más adecuado para el desarrollo de la tarea, podemos apreciar que son diversas las profesiones que se cruzan y se tocan en el camino de la atención y educación del niño pequeño y su familia. De esto se desprende que así como fue necesaria la creación de instituciones altamente especializadas en el tema, es necesario *un profesional específicamente capacitado*,

Si entendemos que se trata de una *etapa educativa*, y como lo establece la nueva ley de Educación Nacional, la Primera Infancia es reconocida dentro de los niveles educativos del país, debemos pensar en una *función docente* con **intervenciones pedagógicas intencionales** de estimulación y orientación hacia aprendizajes significativos para el niño, desarrollados en un clima de seguridad, alegría y libertad.

Adherimos a la concepción de Educación que emana del Documento elaborado por la Dirección de Educación del MEC (2005 pag. 25) “La educación designa un conjunto de actividades y prácticas sociales, mediante las cuales las sociedades promueven el desarrollo individual y la socialización de sus miembros, (...) diversos tipos de práctica, que facilitan a las nuevas generaciones el acceso a los saberes culturales – conocimiento y creencias sobre el mundo, lenguaje, tradiciones y sistema de valores - y desarrollan las competencias para conocer la realidad y actuar sobre ella, mediante el

despliegue de las actividades creativas y los conocimientos tecnológicos capaces de asegurar la supervivencia colectiva.

De esta conceptualización destacamos la importancia de la intervención pedagógica intencional para el logro de una educación de calidad. En toda relación de enseñanza se establece el encuentro del triángulo formado por:

docentes que enseñan,  
alumnos que aprenden y  
conocimientos o saberes a ser aprendidos por los alumnos

Los conocimientos a ser aprendidos están mediados por la intervención del docente. El educador, como mediador entre el niño y la sociedad, transmite cultura e ideología y en el caso de la Primera Infancia lo realiza a través del lenguaje corporal y gestual. Con estos lenguajes transmite concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, sobre las características y necesidades de los niños, sobre su rol en relación con la familia. Estas concepciones, se retroalimentan en las selecciones, decisiones e intervenciones que efectúa en la práctica cotidiana en las salas.

En el imaginario colectivo, aun se establece una relación proporcional entre la formación y estatus docente y el nivel educativo en el cual se desempeña. A menor edad cronológica (nivel inferior en el Sistema) menos exigencia en cuanto a la calidad en su formación. Dicho de otra manera, la educación de niños pequeños resultaría una tarea sencilla, por lo tanto la exigencia en relación con su formación no sería objeto de debate. Para encargarse de la educación de los niños en los primeros años de vida, cualquier profesión o arte resultaría válida. En definitiva todos, en mayor o menor medida salimos adelante en la cuestión de la educación de los hijos sin haber transitado por las aulas para adquirir este aprendizaje.

Nada más erróneo que estas concepciones cuando se trata de la formación del educador de la Primera Infancia. A continuación transcribimos los conceptos vertidos por L. Pitluk (2007 pag. 122) con quien concordamos teóricamente. "Las situaciones de enseñanza en las primeras etapas de la escolaridad implican un compromiso incomparable, requieren una búsqueda constante de las estrategias pertinentes y una conexión profunda con el sujeto que se está formando. Lejos de ser considerada como una tarea para quienes no pueden acceder a otras supuestamente más complejas, la docencia en edades tan tempranas es una profesión que implica formación específica, capacitación constante y un encuadre de reflexión continuo que permita sostener el desarrollo de acciones específicas con alto grado de responsabilidad".

A pesar de la situación de poco reconocimiento el docente de la Primera Infancia desempeña su tarea con un gran compromiso ético, quizás por-

que educar a los niños más pequeños resulta una tarea fascinante, aunque no por ello sencilla. Los acontecimientos acaecidos en los primeros tiempos del desarrollo, dejan sus huellas imborrables en la estructuración de la personalidad del ser humano.

Durante el transcurso del presente trabajo, intentaremos demostrar que la *profesionalización* docente específica para este período, presenta una relación inversamente proporcional a la edad cronológica de la población objetivo. Cuanto más pequeño es el niño mayor formación exige al profesional a cargo, debido a la necesidad del cuidado del adulto, nada menos que para la supervivencia del niño pequeño, y por la trascendencia que esta etapa adquiere en el desarrollo ulterior de la persona.

### **¿Cómo desempeña el docente de la Primera Infancia su tarea educativa?**

De acuerdo a L. Moreau (1999, pag. 166) es posible definir tres niveles de desempeño en la tarea del docente.

1. *Desempeño centrado en los intercambios.* El docente observa lo que hacen los niños, los cuida y atiende intentando ofrecer un clima afectuoso para ellos y para la familia. No hay planificación ni intencionalidad pedagógica. Se desperdicia el uso del entorno para promover distintas actividades. El aprendizaje se produce por “experiencia de vida” no existe intención en el educador utilizar una metodología específica para promover aprendizajes.
  
2. *Desempeño centrado en las actividades.* A demás de atender a los niños ofreciéndoles un clima afectuoso para ellos y sus padres, el docente es capaz de organizar actividades para llevar a cabo con los niños. En este caso el docente las realiza porque a los niños los entretiene o les gustan, pero sin tener claro que tipo de aprendizajes está promoviendo. En este caso, por lo tanto no existe una secuenciación, ni una continuidad en la selección de los contenidos. El desempeño docente no está guiado por objetivos claros y por lo tanto tampoco redundan en el aprendizaje de los niños. Señala Moreau (Op.cit.) que si las tareas no presentan un hilo conductor, el niño por si solo no podrá relacionarlas y estas quedarán inscriptas de manera aislada.
  
3. *Desempeño centrado en un proyecto.* Tiene en cuenta las reales posibilidades de los niños, los elementos del medio, propone objetivos en función de las características y de los contextos donde se encuentran los niños. Selecciona contenidos de ense-

ñanza, los implementa y los evalúa. Los proyectos de cada sala estarán coordinados entre sí con una sistematización y adecuación de los contenidos especificados en el proyecto educativo de centro. Este desempeño docente tiene como guía una clara intencionalidad pedagógica, que pone en el centro de la acción al niño con sus características y posibilidades para el logro de su inserción en el contexto socio cultural al que pertenece.

En este trabajo se adhiere a esta última postura acerca del desempeño docente.

### **Principales características de la etapa – Función Docente.**

Primera infancia, Infancia temprana, son términos que identifican la etapa de 0 a 36 meses. La infancia implica un espacio limitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse. UNICEF 2005

Niñas y niños son considerados como sujetos sociales con identidad propia, sujetos de derecho, miembros activos de la comunidad a la que pertenecen. Se trata de una etapa de la vida que presenta especificidad en sí misma.

El niño de este Nivel transita por el período de desarrollo sensorio-motriz y se inicia en la etapa pre-operatoria. Sus actividades durante el primer período se caracterizan por la necesidad de accionar sobre el mundo para aprehenderlo a través de todos sus sentidos. Para el logro del desarrollo de todas sus potencialidades, estas actividades deben transcurrir en un ambiente de seguridad, bajo la atención del adulto responsable, capaz de entender sus señales manifestando diferentes tipos de necesidades y fundamentalmente estar teñido de un vínculo afectivo, imprescindible para un desarrollo y crecimiento sanos. Los períodos de desarrollo sensorio motriz y pre-operatorio requieren de una metodología de intervención docente basada en las características específicas de esta etapa.

La construcción de la función simbólica implica un largo proceso hacia el camino de la abstracción, donde el rol docente adquiere una intencionalidad específica y casi opuesta a la de otras etapas educativas.

La formación de su autoimagen y el inicio de las relaciones interpersonales necesitan, más que en ninguna otra etapa, de un clima afectivo seguro y cálido que permita dicha construcción.

Todo este período está teñido por el desarrollo de las funciones simbólicas. Lenguaje y pensamiento están íntimamente unidos y recorren un largo proceso que comienza con el nacimiento y sus primeras manifestaciones aparecen alrededor de los 2 años. Es importante señalar que estas manifestaciones representan la punta del iceberg, ya que las interrelaciones anteriores, determinan la posibilidad de adquirir la lengua materna, por lo tanto es

indiscutible que los procesos de intercomunicación favorecerán el desarrollo del lenguaje.

Señalamos también que al hablar de lenguaje en esta etapa no nos referimos solamente al lenguaje verbal. Esta interrelación se manifiesta también a través del lenguaje matemático, musical, plástico y corporal. Los diferentes tipos de lenguajes permiten representar la realidad desde diferentes perspectivas y posibilitan también el desarrollo de diferentes funciones: Función Comunicativa - Función representativa.

Estos actos, que se ubican en las instituciones educativas de la Primera Infancia, a cargo del personal especializado, se presentan en forma aparentemente simple, por su cotidianeidad habitual, pero no dejan por ello de ser decisivos en la conformación de la estructura cognitiva de los sujetos. La diferencia sustancial en ellos radica en la capacidad del docente a cargo para potencializar los diferentes momentos convirtiéndolos en momentos de aprendizajes significativos para el niño.

El papel del adulto es trascendente aquí. Además de establecer vínculos socio-afectivos que le brinden seguridad y confianza a los niños, será el encargado de “nombrar al mundo” para que el niño comience a unir su campo exploratorio y sus descubrimientos con el referencial nominal. Según Vigotsky, ( ) este primer nombramiento del “mundo” que realiza el adulto dará lugar a en un primer momento, a pseudoconceptos que posteriormente serán internalizados, cuando el pensamiento simbólico, a través de la abstracción, posibilite la generalización y posterior nominación de objetos y acciones del mundo circundante.

El educador del Nivel tendrá en cuenta que su rol está dirigido a guiar los aprendizajes infantiles, tomará conciencia que está interviniendo para posibilitar el desarrollo de las capacidades expresivas, cognitivas y sociales de cada niño.

## **Aprendizaje – Rol Docente.**

¿Por qué la Importancia de los aprendizajes en la Primera Infancia? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje?

Concebimos el aprendizaje como una construcción socio-cultural.

Se aprende en el ámbito de las relaciones humanas. Es una manera de vincularse con el medio, con los otros, con los objetos. Se trata de apropiarse de la realidad. Es un proceso que se construye individualmente pero en interacción con los otros.

E. Basedas (2000) define al aprendizaje como Incorporación de nuevos conocimientos, valores y habilidades que son propios de la cultura y la sociedad en que vivimos.(...) Los aprendizajes incorporados modifican conductas, maneras de hacer y maneras de responder(...).”

En la etapa de referencia muchos de estos aprendizajes se realizan a través de las pautas de crianza recibidas a través de la familia y de institución.

En los primeros años de vida las relaciones vinculares son las que posibilitan el aprendizaje, este está íntimamente vinculado con la maduración y el desarrollo.

De acuerdo a estas concepciones el docente ofrecerá multiplicidad de oportunidades para la “construcción” e incorporación de aprendizajes significativos para los niños.

Los procesos de aprendizaje van conformando al sujeto desde el mismo momento de su nacimiento; enseñar y aprender son acciones sociales y socializantes que construyen subjetividades y que planificadas o no, se desarrollan cotidianamente. Carro et all (2005)

Numerosas investigaciones dan cuenta de la importancia de los aprendizajes en esta etapa. Desde el ámbito de las ciencias duras en los últimos tiempos se han recibido múltiples aportes que inciden en las concepciones pedagógicas para la Primera Infancia, se ha mencionado en esta misma publicación los indiscutibles descubrimientos que las neurociencias han aportado a la pedagogía del Nivel. Los descubrimientos acaecidos en el área de las neurociencias han revolucionado la concepción sobre el aprendizaje. Se ha demostrado que el desarrollo neuronal y el contexto determinan la estructura del cerebro. El avance de la tecnología ha permitido visualizar el funcionamiento cerebral en los primeros años de vida, los científicos lograron establecer un mapeo cerebral vinculado a diferentes funciones.

Las funciones que realice el cerebro determinarán su estructura. Todo crecimiento cerebral significativo termina a los 6 años. El cerebro está vivo y crece con su uso. Antes de los 3 años el cerebro elimina las neuronas y sinapsis en la medida en que no son estimuladas. Existe una relación directa entre la estimulación, desarrollo cerebral e inteligencia. (Doman G. 2000)

Los grandes hallazgos de estos estudios permiten afirmar que:

- el cerebro está vivo y crece con su uso Doman (2000).
- Existen millones de neuronas al nacer, el doble de las que se posee cuando adultos.
- La intervención oportuna posibilita que se produzca conexiones neuronales (synapsis).
- En los bebés pequeños las synapsis se producen muy rápidamente. Esto permite la configuración de una red neuronal.
- Alrededor de los 2 años las  $\frac{3}{4}$  partes de ella ya está formada.
- Estas estructuras posibilitan las condiciones del aprendizaje
- Antes de los 3 años el cerebro elimina neuronas en la medida en que no se reciben estímulos adecuados



Con estos nuevos enfoques conceptuales el educador de la Primera Infancia utilizará este conocimiento para guiar los aprendizajes en la misma dirección en que lo realiza el cerebro. Este no aprende en forma ordenada sino, extrayendo dentro de un caos de estímulos, la información que permita construir aquellos patrones que le son más significativos. Cada persona tiene un programa mental para correr, leer, manejar, tejer, plantar, bailar etc.

El docente tratará de buscar la mayor cantidad de experiencias directas posibles para que el niño elabore múltiples programas mentales, para ser utilizados cuando el niño los necesite y pueda ir conceptualizando cada vez con mayor refinamiento: cocinar, armar y desarmar objetos, realizar experimentos, acceder a diferentes portadores de textos y números, son ejemplos de las múltiples posibilidades que se le ofrecerán a los niños.

Más allá de cómo el educador planifique las actividades y hacia qué objetivo se dirija, cada niño responderá de una manera personal y de acuerdo a una situación particular. Cada uno irá vivenciando y adquiriendo los distintos aprendizajes de un modo singular especialmente a través de las actividades de la vida cotidiana. La presencia estable del adulto, atenta e involucrada, favorece esta interacción, haciendo posible que en el transcurrir del día se produzcan pequeños grupos alrededor de una situación educativa.

La sintonía afectiva del educador con el grupo y con cada niño pequeño pondrá en juego la intensidad y calidad de los estímulos, poniendo especial atención a sus respuestas con el cometido de:

- ver qué devuelve
- qué expresa
- cómo reacciona ante las diversas propuestas

### **La función del Juego – Rol docente**

El juego es la actividad inherente y necesaria de la infancia, es la actividad que la caracteriza. En todos los períodos de la humanidad en todas las situaciones económicas, sociales, políticas, climáticas, la actividad esencial de los/as niños/as es *el juego*.

El juego es un medio por el cual el niño ejercita su impulso de desarrollo y se pone a prueba a sí mismo. Es una actividad espontánea creativa de exploración que se lleva a cabo por el mero hecho de obtener placer.

De acuerdo a la corriente psicoanalítica junto a los procesos conscientes, existen en la psiquis otros inconscientes, que se rigen por impulsos instintivos y obedecen al llamado principio del placer. Los primeros años de la vida del niño están caracterizados por la satisfacción de este principio. Cuando el niño se va incorporando a la vida social, estos impulsos instintivos, esta satisfacción del principio de placer se restringida y progresivamente los va sustituyendo por los procesos conscientes que obedecen al principio de reali-

dad. Este proceso no resulta nada fácil para el niño y es fundamentalmente a través del juego como el niño proyecta sus conflictos y logra adaptarse a esa realidad que aun no comprende y que le impone restricciones a sus impulsos.

Durante las primeras etapas del desarrollo el juego adquiere un valor funcional. La aprehensión de la realidad exterior se realiza exclusivamente por la actividad sensorio-motriz del niño sobre los objetos.

De allí que la metodología que utilizará el educador de la Primera Infancia estará necesariamente basada en el juego. El educador comprenderá las características del juego infantil en las distintas etapas por las que va a atravesando y adecuará los espacios físicos, de acuerdo a dichas características.

Durante las primeras etapas el juego adquiere un valor funcional. La aprehensión de la realidad exterior se hace exclusivamente por la actividad sensorio-motriz del niño sobre los objetos. Su forma de conocer el mundo consiste en tocar, mirar, chupar, oler, sacudir escuchar... sus movimientos le permiten realizar estas experiencias y en ello siente gran placer. Al observarlo decimos "Está jugando"

El educador conocedor de estas características le ofrecerá oportunidades para realizar ese "juego" estimulando todos sus sentidos estableciendo con el niño vínculos de apego necesarios para el logro de estos aprendizajes.

En los primeros meses no existe diferenciación entre su propio cuerpo y los objetos que lo rodean Inteligencia práctica de acuerdo a la conceptualización de Piaget.(1995) Inteligencia de las situaciones según Wallón (1982) Abre y cierra los ojos, en esta acción el niño posee al mundo y lo pierde sucesivamente. Juega a las escondidas con las sábanas, Salen sonidos de su cuerpo, Aparecen los "laleos" primer intento de expresión verbal Con ellos puede jugar, repetir, realiza con los sonidos lo que ya experimentó con los objetos. El primer juguete es un sonajero, a través de el hace aparecer y desaparecer el sonido, va reproduciendo experiencias que lo tranquilizan, cuando arroja los jugotes al suelo espera y exige que se los devuelvan.

Cuando aparece el gateo sus posibilidades de exploración del espacio cambian. Su campo de acción se amplía

El educador, frente a esta nueva situación le brindará otras oportunidades de experimentación: espacios grandes con puntos de apoyo que le permitan independizarse paulatinamente del adulto. El docente del Nivel aprovechará los momentos de alimentación higiene y vestido como fuentes ricas de experimentación.

Al ponerse de pie e iniciar la marcha podrá alejarse voluntariamente de los objetos y reencontrarlos. Se le ofrecerán pequeños juegos sin la presencia del adulto y con otro niño, con un igual juegos de apilar guardar, envolver encastrar, quitar, poner trasvasar será lo preferidos en la etapa

Con la aparición de la función simbólica y por ende del lenguaje, los juegos de imitación e imaginación con muñecos, cubos formas, juguetes que

representen objetos conocidos serán los más adecuados. El juego con agua, tierra y arena cobra trascendencia en esta etapa ya que se lo vincula con las heces y orina como sustitutos permitidos.

Conjuntamente con la adquisición y desarrollo del lenguaje el juego aparece con otra característica que en la etapa anterior, el pensamiento simbólico teñido por el egocentrismo le dificulta incorporar a su pensamiento la realidad exterior en forma objetiva y le atribuye a los objetos cualidades que resultan de su forma de percibir el mundo. Esta confusión entre el mundo interno del niño y el mundo exterior, es lo que determina el llamado realismo infantil. Piaget (1995) El niño cree que todo lo que él piensa en realidad existe, el animismo (darle vida a los objetos) y el artificialismo (todo está realizado por la mano del hombre). Estas características del pensamiento se presentan también en forma de juego, el que caracteriza a su vez esta etapa. A través del juego simbólico o el juego del “como qué” el niño utiliza símbolos, pero a diferencia de los símbolos utilizados en el lenguaje, éstos son individuales y muchas veces comprendidos sólo por él. Es internándose en estos juegos, que el niño tiene la posibilidad de asimilar la realidad según sus propios intereses. Comienza a representarse mentalmente los objetos. En el juego es el quien decide cual será el final de éste. Recrea situaciones que le resultaron penosas o bien las repite infinidad de veces en forma de juego porque sabe que puede salirse de ellas cuando así lo decida.

El educador de la Primera Infancia observa con detenimiento el juego del niño ya que se convertirá en el mejor “informante” acerca de su desarrollo. El sabe que cuando un niño juega conoce el mundo que lo rodea; crece desarrollando su cuerpo y su mente; se socializa estableciendo relaciones con los otros; se encamina en el proceso del control emocional al liberar tensiones que a menudo lo perturban; avanza en la estructuración de su personalidad independizándose y adquiriendo seguridad en sí mismo.

El docente con formación específica en la Primera Infancia, será capaz de dar el lugar natural que el juego tiene en la vida del niño, para permitir crear y recrear la vida, potenciando un cúmulo de recuerdos vinculados con momentos felices que impregnan el psiquismo del niño, permaneciendo allí en su vida adulta.

*Al reclamar del niño un esfuerzo de trabajo basado en algo distinto del juego, se actúa como el insensato que en primavera empieza a sacudir un manzano para que de manzanas: en lugar de recogerlas se privará, al hacer caer sus flores, de los frutos que el otoño prometía. E. Claparède*

## Vínculos familia- institución - El rol del docente

La institución educativa recibe en forma conjunta a los niños y a sus familias. Al ingresar un niño en la institución lo hace también su familia. El relacionamiento institución – familia se torna imprescindible. Compartir con la familia la labor educativa amplía y completa las experiencias formativas del desarrollo infantil.

El ingreso del niño y la familia en los primeros años es un momento especialmente crítico por las ansiedades que promueve. Este hecho se acentúa especialmente cuando el niño se integra por primera vez a una institución, este momento constituye un hito muy importante en su proceso de socialización. El desprendimiento del niño del hogar, el ingreso a la Institución, la integración a un grupo de pares y otros adultos de referencia con nuevas y muchas veces diferentes reglas de convivencia, constituye todo un desafío. Por ello el proceso de ingreso es un momento óptimo desde donde fortalecer el vínculo institución - familia, conocer las expectativas mutuas, trabajando en conjunto educadores y padres.

La familia tendrá sentimientos ambivalentes con respecto a la institución Pulpeiro (1976) “momento deseado y valorado” pero “resistido” porque representa el crecimiento del niño y su primera separación del hogar. Por otro lado, puede haber una exigencia desmedida, de control con el fin de corroborar una imagen negativa, expresada en rivalidad: “Uds. no pueden lograr lo que nosotros sí” o “confianza total” expresada en una idealización el docente que va hacer con nuestros hijos lo que no sabemos o no podemos hacer. Por otro lado los docentes respecto a los padres, también presentan sentimientos ambivalentes: “es necesario relacionarse con ellos pero perturban”. Por esto, se enfatiza en la necesidad de que docentes y padres colaboren en la educación de los niños con responsabilidades diferentes pero en una tarea integrada.

El niño, sentirá las ansiedades propias del proceso de separación-individuación, también iniciará una etapa nueva, en el proceso de desarrollo, de crecimiento y de desprendimiento.

El ingreso a la institución resignificará otros desprendimientos y servirá también como modelo de apertura hacia el mundo.

El ingreso de cada niño y su familia constituye un proceso dinámico donde tanto el sistema familiar como el sistema institucional se modifican.

Tanto el niño y su familia, como cada uno de los docentes y la institución durante el inicio del año van realizando un proceso de interrelación y conocimiento mutuo que originará un todo distinto del que existía previamente

El docente de la Primera Infancia tiene entre sus cometidos fortalecer los vínculos del niño con su familia. Será capaz de comprender los sentimientos encontrados de los padres al dejará a sus hijos por primera vez a cargo de una persona ajena a la misma. La comunicación que se establezca con los padres, se dará en un marco de seguridad que fortalezca su decisión de dejar al niño en la institución y no se sientan “culpabilizados” por ello. La formación del educador de la Primera Infancia le permitirá percibir la “desconfianza” frente a variedad de situaciones que emanan de la imposibilidad de los niños de comunicar como ha transcurrido su jornada lejos de ellos, y encontrará las palabras justas para que esa desconfianza desaparezca.

El docente tendrá entre sus cometido colaborar con la familia a visualizar alguna otra alternativa que no implique una carga horaria demasiado extensa para el niño. Las estrategias de contacto y trabajo con la familia conjugarán la posibilidad real de participación de los padres en la planificación de la tarea. Será necesario plantearse distintas alternativas de participación que estén verdaderamente al alcance de las posibilidades laborales de las familias..

### **El rol más allá del Centro.**

El educador de la Primera Infancia estará formado para realizar tareas más allá del ámbito del centro educativo. La educación de los niños pequeños que se desarrolla en el seno familiar podrá ser acompañada, de información pertinente, actualizada y adecuada a los diversos contextos culturales. En esta faceta profesional desempeñará un rol comunicativo interactuando desde y con otras instituciones. Aportará información fundamentalmente a la familia desde todas aquellas instituciones de atención a la infancia.

Concebimos su función integrado a otros profesionales desde los centros de salud dirigidos a la neonatología, aportando información a las madres en las etapas del embarazo, el parto, en los períodos de control y seguimiento, en instituciones deportivas y/o recreativas, comunitarias, desde los Ministerios de Educación y de Desarrollo, etc.

Las políticas educativas dirigidas a la Primera Infancia tendrán entre sus objetivos, el cometido de proporcionar información a la familia sobre las características educativas de este tramo etéreo y de sus consecuencias para la vida futura del ser humano. En esta dirección todas las familias estarán en condiciones de elegir, con la información necesaria y seleccionar con libertad, haciendo uso de su rol educativo desde la paternidad responsable, cual es la mejor opción para el cuidado y educación de sus hijos pequeños.

Finalmente destacamos la necesidad de acompañar las políticas educativas con otras políticas sociales y retomamos las ideas planteadas en el capítulo referido a las instituciones educativas para la Primera infancia, en relación a la concepción sobre los padres como los primeros y más importantes

educadores de sus hijos y a la familia como el lugar natural del niño pequeño. Quizás, debemos echar algunas miradas a países con historias más largas, en lo que tiene que ver con políticas sociales, los que han optado por otorgar a la familia (madre o padre) licencias más prolongadas para poder cubrir el tramo de atención y educación de los niños pequeños. De esta manera el ingreso institucional no se daría en forma tan temprana, la permanencia de los niños en las instituciones podría realizarse de manera más gradual y con horarios mas reducidos.

## A modo de cierre

En este breve recorrido realizado a dos voces: de las características específicas de la infancia a las actitudes correspondientes al educador, intentamos ahondar en la complejidad del rol específico del mismo. Insistimos en la importancia de la formación específica, donde se conjuguen las diversas áreas disciplinares que se vinculan con la Primera Infancia siendo las Ciencias de la Educación las que guíen esta formación y por tanto su posterior actividad laboral en el campo.

Desde el punto de vista afectivo el profesionalismo del educador le permitirá encontrar las estrategias para asegurar las condiciones de apego imprescindibles en esta etapa y al mismo tiempo estará en condiciones de “separarse” sin salir lesionado una vez que los niños alcancen la maduración y aprendizajes necesarios para cambiar de nivel o de institución.

A continuación y a modo de síntesis seleccionamos algunas de las principales funciones del su rol:

- Propiciar vínculos de apego
- Establecer situaciones de cuidado y manejo del cuerpo. (Alimentación, sueño, higiene, afecto) prácticas de crianza
- Atender a las situaciones de peligro
- Intervenir con intencionalidad pedagógica
- Utilizar la observación como técnica privilegiada para el conocimiento del niño
- Anticipar sus acciones
- Ofrecer su propio cuerpo como sostén y continencia
- Hablarle. Comprender la importancia del lenguaje desde su doble función: expresiva y representativa
- Estimular la resolución de problemas sencillos
- Crear situaciones organizadoras del pensamiento a partir de la ausencia del objeto
- Promover actitudes de seguridad y confianza en el niño para garantizar las iniciativas de exploración

- Mantener vínculos individualizados que respondan a características propias de cada niño sin perder de vista los movimientos de otros niños en la sala.
- Comprender y adecuar el currículum del Nivel
- Implementar el currículum
- Organizar (Planificación) las actividades de rutinas desde una mirada puesta en la pedagogía
- Seleccionar y organizar en forma secuencial y sistemática los contenidos a trabajar
- Indagar los conocimientos previos de los niños, como paso previo del aprendizaje significativo
- Evaluar los aprendizajes de los niños
- Evaluar las situaciones de enseñanza
- Prestar atención a los ritmos del desarrollo
- Establecer límites con firmeza y claridad sin autoritarismo ni violencia
- Crear ambientes generadores de aprendizajes
- Propiciar actividades motrices, cognitivas, sociales y perceptivas, actividades de exploración, investigación y experimentación.
- Establecer relaciones de comprensión y conocimiento mutuos
- Brindar los tiempos y espacios necesarios para favorecer la autonomía,
- Proporcionar ambientes estéticos, estimulantes y seguros.
- Comprender el lugar natural del juego en la vida del niño
- Favorecer el desarrollo de vínculos de apego con la familia
- Alentar la participación de los padres en las actividades de la institución
- Propiciar actitudes de confianza y seguridad con la familia
- Conocer las situaciones familiares sin inmiscuirse en su intimidad

Es necesario, atender de manera inmediata la formación de un docente altamente capacitado para responder a las necesidades de la infancia y la familia en este tramo etáreo.

Fortalecer las redes sociales a fin de generar vínculos de apoyo y sostén mutuo entre familias e instituciones será uno de los caminos que posibiliten políticas educativas que aseguren condiciones de equidad en el desarrollo de los niños de la Primera Infancia en el país.

El diálogo, la complementariedad y la participación responsable entre organismos estatales y privados se convierten en medios para el logro de los objetivos mencionados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Basedas, E. et al. (2000) **Aprender y Enseñar en educación infantil**. Graó. Barcelona
- Bruner, J. (1996) **Realidad mental y mundos posibles**. Gedisa. Barcelona.
- Bruner, J. (1996) en Pitluk 2007. **Educación en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3** Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Carro, S.; Bentancor, G.; Rebour. M. Y D. Díaz Santos – (2005) **Revista Quehacer Educativo** No. 73/2005. Artículo “Matrices de Aprendizajes” Montevideo
- Duprat, H. et al. (1977) **Hacia el Jardín Maternal**. Búsqueda. Buenos Aires.
- Duprat, H. et al. (1987). **Pedagogía del nivel inicial**. Plus Ultra Buenos Aires.
- Gassó, A. (2001) **La educación infantil. Métodos, técnicas y organización**. Ceac. Barcelona.
- Katzman, R. Filgueira, F. (2001) **Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay**. IPES Universidad Católica del Uruguay Montevideo
- López, S. et al. (1997) **Escuela infantil. Una institución educativa de 0 a 5 años**. Colihué. Buenos Aires.
- Mara, S. (1996) **Educación inicial. Una alternativa válida en zonas desfavorecidas**. Roca Viva Montevideo.
- Mara et al. (1999) **Estudio del lenguaje de los niños de 4 años del Uruguay**. MECAEP –ANEP-BIRF Montevideo
- Mara et al. (2001) **Estudio de Evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay** MECAEP -ANEP-BIRF. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (2006) **Diseño Curricular Básico para Niños y Niñas de 0 a 36 meses** Dirección de Educación Área de Educación en la Primera Infancia. Tradinco. Montevideo



- Moreau, L. (1999) **El jardín maternal. Entre la intuición y el saber.** Paidós. Buenos Aires.
- Peralta, M. V. (1998) **El Currículo en el Jardín Infantil Un análisis crítico.** Alfa. Santiago de Chile.
- Peralta, M. Salazar, R (2000) **Temas cruciales de Educación en Latinoamérica. Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Infantil.** Cerid. Maysal. La Paz. Bolivia
- Peralta, M. V. (2002) **Una pedagogía de las oportunidades.** Andrés Bello. Santiago de Chile
- Peralta, M. V. (2000) **La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos en función al nuevo siglo.** Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil. Santiago de Chile
- Peralta, M. V. (2007) **Los desafíos de la Educación Infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos.** Conferencia Dictada en la Universidad Católica del Uruguay
- Peralta, M. V. (2008) **Fundamentos y criterios para avanzar a una pedagogía de la Primera Infancia acorde a los avances del siglo XXI.** Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Educación en la Primera Infancia Universidad Central. Santiago de Chile
- Pereira, M. et al. (2005) **Intervenciones en Primera Infancia. Prevención y asistencia en salud y educación.** Noveduc Buenos Aires.
- Piaget J., (1995) **La construcción de lo real en el niño.** Grijalbo México.
- Pulpeiro, S.; F. de MENEGAZZO, L.; (1976) **Comunicación entre padres y maestras en el Jardín de Infantes .** Ed. Latina Buenos Aires.
- Tedesco J.C., López N. (2002) **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión - versión preliminar** Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. [www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/educabilidad](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/educabilidad). Bs As Junio de 2002
- UNESCO (2008) **Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto.** Santiago de Chile
- UNESCO (2008) **Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir.** Santiago de Chile

UNESCO (2009) **La Contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable**. Tradinco. Montevideo.

UNICEF (2005) **Estado Mundial de la Infancia. La infancia amenazada**. Santiago de Chile

Vigotsky, L. S.; (2003) **La imaginación y el arte en la infancia**. Akal. Madrid

Wallon H. (1982) **La evolución psicológica del niño**. Psique. Buenos Aires.











Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Tradinco S.A.  
Minas 1367 - Montevideo - Uruguay - Tel. 409 44 63. Setiembre de 2009  
D.L. 350-391 / 09. Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

[www.tradinco.com.uy](http://www.tradinco.com.uy) 

