

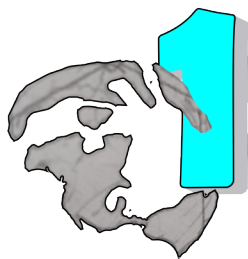
ENCUENTRO INTERNACIONAL

Argentina-Chile-Cuba-Estados Unidos-Perú-México-Uruguay

Educación de la primera infancia en el contexto de la pandemia



 EDITORIAL
UPNECH



ENCUENTRO INTERNACIONAL

Argentina-Chile-Cuba-Estados Unidos-Perú-México-Uruguay

Educación de la
primera infancia
en el contexto de la **pandemia**

A simple line drawing of a cyan face mask with white stitching, positioned below the word 'pandemia'.

 EDITORIAL
UPNECH

Educación de la primera infancia en el contexto de la pandemia

Socorro Alonso Gutiérrez Duarte, Gaby Fujimoto, Vilma Pruzzo de Di Pego, María Clotilde Juárez Hernández, Victor Giorgi, José Raúl Rodríguez Galera, Elizabeth Flores Ferro y Fernando Maureira Cid.

1a. ed.

Chihuahua, Chih., México. 2022

116 pp. 21.59 x 13.97 cm

ISBN: 978-607-99685-3-3

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Pedro Rubio Molina

Rector

Ramón Holguín Sánchez

Secretario Académico

Fernando Soto Molina

Secretario Administrativo

1a. edición 2022

Diseño editorial: Martha Idaly Retana Reyes

Fotografía en portada: Arturo Gutiérrez Lozano

Se respetan los estilos de redacción de cada uno de los Conferencistas Magistrales.

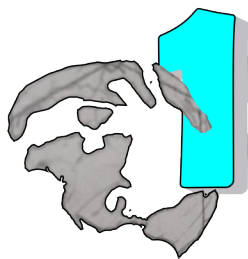
La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema “multigraph”, mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2022 Socorro Alonso Gutiérrez Duarte, Gaby Fujimoto, Vilma Pruzzo de Di Pego, María Clotilde Juárez Hernández, Victor Giorgi, José Raúl Rodríguez Galera, Elizabeth Flores Ferro y Fernando Maureira Cid.

© 2022 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Calle Ahuehuate No. 717, colonia Magisterial Universidad
CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

ISBN: 978-607-99685-3-3

Hecho en México - Made in Mexico



ENCUENTRO INTERNACIONAL

Argentina - Chile - Cuba - Estados Unidos - Perú - México - Uruguay

Educación de la Primera Infancia en el contexto de la pandemia



Socorro Alonso Gutiérrez Duarte
Gaby Fujimoto
Vilma Pruzzo de Di Pego
María Clotilde Juárez Hernández
Victor Giorgi
José Raúl Rodríguez Galera
Elizabeth Flores Ferro
Fernando Maureira Cid

CONTENIDO

Presentación	9
Retos y perspectivas de la educación de la primera infancia.....	17
SOCORRO ALONSO GUTIÉRREZ DUARTE <i>México</i>	
La educación de la primera infancia por las vías no formales.....	37
GABY FUJIMOTO <i>Perú/EUA</i>	
Investigación-acción: educar desde el arte con el <i>cancionero canticuentos</i>	55
VILMA PRUZZO DE DI PEGO <i>Argentina</i>	
La formación de docentes de educación inicial en tiempos de pandemia.....	67
MARÍA CLOTILDE JUÁREZ HERNÁNDEZ <i>México</i>	

Transitar la primera infancia en tiempos de pandemia..... 79

VICTOR GIORGI

Uruguay

Intervención formativa orientada al neurodesarrollo
emocognitivo infantil 89

JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ GALERA

Cuba

Bases neurobiológicas de las funciones ejecutivas
en la primera infancia..... 105

ELIZABETH FLORES FERRO y

FERNANDO MAUREIRA CID

Chile

PRESENTACIÓN

La repentina aparición del Coronavirus Covid-19 ha provocado una serie de transformaciones en los distintos ámbitos de la vida pública, y para alcanzar el desarrollo humano y continuar con la oferta de servicios en las áreas fundamentales (salud, económico-laboral, medios de comunicación, lo político, social, cultural, y desde luego el educativo), se han realizado un sinnúmero de modificaciones a las modalidades en que cada sector operaba y con ello garantizar la demanda de los servicios.

La pandemia además de ser un serio problema de salud, se ha convertido en una amenaza para la sociedad en general por tratarse de un virus completamente desconocido que pone en riesgo la vida de las personas, con un ritmo de contagio muy acelerado y que ha ocasionado el fallecimiento de millones de personas por todo el mundo; esto obligó a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) a considerar la situación en un Estado de Emergencia de Salud Pública de importancia internacional por lo que la enfermedad fue elevada al rango de pandemia en marzo de 2020.

La propagación del virus ocasionó el desbordamiento de los servicios de salud en todo el mundo, provocando una perturbación social y económica que obligó a los gobiernos de los países a tomar medidas preventivas para

evitar contagios. Entre estas destacan: 1) cierre de fronteras y aislamiento de regiones; 2) cierre de escuelas y universidades; 3) cuarentena; 4) prohibición de aglomeraciones y suspensión de eventos multitudinarios; 5) trabajo desde casa; 6) cierre de servicios de transporte público; y, 7) restricción de vuelos internacionales. Estas medidas fueron asumidas con el propósito fundamental de mitigar y contener la propagación del virus.

En lo que se refiere al cierre de escuelas y universidades, la UNESCO (2020) hizo la recomendación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para continuar con los procesos de enseñanza aprendizaje, y con ello evitar la propagación del virus al interior de las aulas, pues considera que las TIC's son la principal herramienta para el desarrollo de las actividades pedagógicas en todos los niveles educativos.

Sin embargo, la prolongación de la pandemia ha provocado que el despliegue de las herramientas digitales dentro de los procesos educativos se enfrente a obstáculos que no posibilitan dicho proceso, es el caso del acceso generalizado a internet y de las habilidades digitales que poseen tanto estudiantes como maestros.

Después de dieciocho meses del mantener las escuelas cerradas y de trabajo a distancia, las mayores repercusiones las presenta la población infantil y de manera particular los niños(as) de la primera infancia, por tratarse de un grupo con características propias que requiere de una atención integral que potencialice al máximo sus capacidades y habilidades; es preciso recordar que durante los primeros años de vida se conforman una serie de procesos neurofisiológicos que van servir de plataforma para la formación de la personalidad, así como el punto de partida para la adquisición de los procesos de desarrollo sensorial, físico, lingüístico, afectivo, cognitivo y moral que determinarán el desarrollo ulterior del individuo.

Para alcanzar la consolidación de estos procesos, la educación se convierte en la mejor alternativa para favorecer el desarrollo infantil, a su vez los educadores asumen un papel prioritario como mediadores del proceso educativo y del desarrollo. La primera infancia es una etapa crucial y determinante para el desarrollo humano con características únicas e irrepetibles, que requiere de una estimulación adecuada y oportuna, en la que se aprovechen los periodos críticos y sensibles que garantizarán la maduración y desarrollo cerebral. Sin embargo, al mantener las escuelas y los centros infantiles cerrados como consecuencia de la pandemia se pone el riesgo el desarrollo infantil, los especialistas estiman que el impacto será devastador como consecuencia del confinamiento, aumento de la pobreza, escases de alimentos, violación de derechos, además de que a través de la modalidad virtual hay una escasa o nula comunicación afectiva entre el niño y el educador, carece de espacios de socialización entre los grupos etarios, reduce las posibilidades de juego y acción, entre otras actividades directrices que potencializan el desarrollo de los niños(as).

Ante este marco problematizador, los miembros de la Red Estatal de Educación Infantil (REDEI), que pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), en sus diferentes reuniones académicas han manifestado una preocupación por la situación que actualmente prevalece y a las condiciones a las que se están enfrentando las familias, los educadores y principalmente por la educación y desarrollo de los niños(as) de la primera infancia. En este sentido, y con el apoyo decidido del Rector de la Universidad, el Dr. Pedro Rubio Molina se convoca al *1er. Encuentro Internacional de Educación de la Primera Infancia en el Contexto de la Pandemia* con el objetivo de analizar y reflexionar la educación que se está impartiendo durante la contingencia sanitaria a causa del Covid-19 y su retorno seguro a la nueva normalidad.

Al evento acudieron especialistas en educación de la primera infancia procedentes de diversos países de América Latina, entre los que destacan Cuba, Argentina, Perú, Chile, Ecuador, Uruguay, Brasil y México, quienes presentaron sus conocimientos y experiencias académicas e investigativas en la modalidad de Conferencias Magistrales y Panel.

La presente obra reúne la exposición de los invitados expertos al *Encuentro*, con el propósito de tener un mayor impacto y que a su vez se convierta en material de apoyo para todos aquellos interesados en contribuir en el desarrollo integral de los niños(as) de la primera infancia.

En un primer momento aparece la participación del Dr. Socorro Alonso Gutiérrez Duarte, quien plantea los principales *Retos y Perspectivas de la Educación de la Primera Infancia*, su punto de partida es el acercamiento teórico conceptual de la primera infancia y los principales aportes de las neurociencias al campo de la educación y desarrollo de los niños(as) de 0 a 6 años de edad; en su disertación el Dr. Gutiérrez plantea la necesidad de que los educadores infantiles adquieran una formación profesional holística e integral con conocimientos de las neurociencias, así como también que adquieran una sólida convicción del papel que desempeñan no sólo en el ámbito pedagógico sino también como sujetos garantes de derechos, tanto en los espacios formales como en los no formales.

Siguiendo la lógica de la educación no formal, la Dra. Gaby Fujimoto (Perú/EUA) presenta las distintas modalidades por vías no formales que se han aplicado en los países latinoamericanos, destacando aquellos que incluyen la visita a los hogares e involucran a la familia en la educación de los pequeños, los programas dirigidos a zonas rurales y urbano-marginales, así como también a los programas en modalidad a distancia que hacen uso de distintos medios de comunicación.

Por su parte la Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego (Argentina), presenta una extraordinaria experiencia de investigación acción, en la que recupera el arte como un dispositivo para la alfabetización haciendo uso del canto, la música, la poesía y la imagen plástica para el rescate de la palabra, todo ello concretándose en un sistema de aprendizaje al que se le ha denominado *Canticuentos*, este como un mediador que puede ser utilizado por los educadores infantiles para atender las diferencias y asegurar los procesos de inclusión.

En otro orden de ideas pero con profundidad magistral, la Dra. María Clotilde Juárez Hernández (México) realiza un análisis y reflexión desde una perspectiva crítica del estado en el que se encuentra actualmente la educación inicial en México; se reconoce que la educación de los niños(as) es un derecho fundamental plasmado en el Artículo 3ro., de la Constitución Mexicana, lo que dado pie a la realización de algunos cambios sustanciales en lo correspondiente a educación inicial; sin embargo, plantea cómo algunas prácticas se siguen perpetuando constituyéndose en un ciclo de precariedad tanto para los niños(as) a los que se les oferta el servicio como a los adultos encargados de ofrecerlo, los que se traduce en el caso de los adultos en una carencia de la profesionalización por la gran disparidad por la heterogeneidad de los niveles de preparación; y en los niños, consecuencia de lo anterior en un analfabetismo profesional que sólo los atiende de manera asistencial. Además la Dra. Juárez pone en la mesa del debate la falta de compromiso por parte del gobierno para con la educación inicial, así como la falta de oportunidades laborales para los docentes del nivel.

Desde el enfoque de derechos, el Dr. Victor Giorgi (Uruguay), comparte una serie de reflexiones sobre los efectos de la pandemia en el desarrollo de los niños(as), en especial los que transitan la primera infancia en tiempos

pandémicos, y cómo sus efectos actuaron sobre las fragilidades y vulnerabilidades previas, afectando el entorno en el que se desenvuelven y debilitando las capacidades protectoras: familia, comunidad y estado, quienes son los responsables de garantizar todos los derechos de los niños(as). Al mismo tiempo, el Dr. Giorgi analiza las posibilidades para el retorno y reapertura de los centros infantiles, y para ello plantea la necesidad de fortalecer las capacidades de protección y cuidado de los equipos técnicos, las familias y desde luego a los propios niños.

Teniendo como fundamento los principios de las neurociencias, el Dr. José Raúl Rodríguez Galera (Cuba), presenta la propuesta de una intervención formativa orientada al neurodesarrollo emocognitivo infantil, enfatiza que la neurociencia ha de integrarse a la didáctica como rama fundamental de la pedagogía y favorecer con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Además basado en el enfoque sociocultural, propone que el alumno esté en el centro del proceso de aprendizaje como sujeto que se construye socialmente, y que regresa a la sociedad que lo ha conformado (principalmente a la familia), en este sentido la meta-emocognición se convierte en una capacidad de autorregulación en la que el sujeto participa en su proceso de aprendizaje desaprendizaje.

Continuando con el enfoque de las neurociencias la Dra. Elizabeth Flores Ferro y el Dr. Fernando Maureira Cid (Chile), exponen las bases neurobiológicas de las funciones ejecutivas en la primera infancia, funciones que permiten resolver diversos problemas, planificar, controlar y lograr objetivos de manera eficaz. Entre ellas se encuentra la planificación flexibilidad mental, fluidez mental, resolución de problemas, memoria de trabajo, control inhibitorio, expresión y control de emociones, etc. La maduración de la corteza prefrontal, la conectividad entre diversas regiones y las actividades novedosas están íntimamente relaciona-

das con el desarrollo de las funciones ejecutivas en la primera infancia y hasta los 20 años. La relevancia de dichas funciones se puede relacionar con el rendimiento académico y problemas de conducta en la primera infancia, por lo que resulta fundamental que los profesores y los padres de familia reconozcan sus características.

Cada uno de los aportes antes mencionados se convierten en un capítulo del presente libro, los cuales presentan el posicionamiento teórico y metodológico de los autores. El orden de aparición es de acuerdo a la participación en *1er. Encuentro Internacional de Educación de la Primera Infancia en el Contexto de la Pandemia*, asimismo se respetan los estilos de redacción de cada uno de los Conferencistas Magistrales.

En espera de que esta obra sea de gran utilidad para toda la comunidad que se preocupa por la educación de los niños de 0 a 6 años de edad.

Sólo resta agradecer al Rector de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, el Dr. Pedro Rubio Molina por el apoyo decidido para la realización de la primera edición del encuentro así como de la publicación de la presente obra.

DR. SOCORRO ALONSO GUTIÉRREZ DUARTE
Coordinador de la REDEI

Los retos y perspectivas de la educación de la primera infancia

SOCORRO ALONSO GUTIÉRREZ DUARTE

Introducción

La presente disertación plantea y analiza las dimensiones en las que transita el *1er. Encuentro Internacional de Educación de la Primera infancia en el Contexto de la Pandemia*, es decir, representa un encuadre general de las temáticas que los expertos expondrán. En un primer momento se presentan los fundamentos de la neurociencias y su principales aportes a la educación de la primera infancia; posteriormente, se reconoce la necesidad de la formación profesional de los educadores infantiles, principalmente los de educación inicial sobre todo en el conocimiento del funcionamiento de sistema nerviosos y el cerebro para con ello potencializar el desarrollo infantil; a su vez se presentan los riesgos a los que los niños(as) de la primera infancia se enfrentan durante la contingencia sanitaria por el Covid-19 y el aumento a la violación de sus derechos. Finalmente, se reconoce la importancia de la educación por vías no formales, modalidad que permite educar y favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños marginados, indígenas, grupos minoritarios, campesinos, de los pobres, etc.

Fundamentos neurocientíficos de la educación en la primera infancia

Hablar de la primera infancia, es hablar de una etapa crucial en el desarrollo y en la conformación de la personalidad; en este periodo se estructuran las bases fundamentales de carácter neurofisiológico que determinan los procesos psicológicos superiores.

Hace aproximadamente 30 años, un conjunto de disciplinas que convergen desde varias tradiciones científicas como la anatomía, la embriología, la fisiología, la bioquímica, la farmacología, la psicología, la neurología, entre otras se propusieron estudiar desde una perspectiva holística e interdisciplinar la estructura del sistema nervioso y conocer a profundidad su función química, farmacológica y patológica, y así desentrañar qué sucede a partir de la interacción entre las miles de millones de células nerviosas que poseemos; a este conjunto de disciplinas se le conoce como *Neurociencias*.

La tarea principal de las neurociencias es develar a profundidad cómo a partir de la interacción de las 86 mil millones de células nerviosas se establecen los procesos cognitivos y el comportamiento humano; en este sentido “la neurociencia está comenzando a explicar como [sic] funcionan nuestros pensamientos, sentimientos, motivaciones y comportamiento; y todo esto como [sic] influye y es influenciado por las experiencias, las relaciones sociales, la alimentación y las situaciones en las que estamos” (Campos, 2014, p. 12).

Las neurociencias por lo tanto, se encargan del estudio interdisciplinario del cerebro humano lo que deriva una mayor comprensión acerca de la relación entre su funcionamiento y la conducta humana (Ruiz, 2004). Los hallazgos científicos más sobresalientes de estas disciplinas

han revolucionado el conocimiento y el campo de estudios del SN y el cerebro.

Ahora sabemos que los procesos cerebrales no son tan simples como se pensaba, sino más bien son procesos complejos en los que participan diversos circuitos cerebrales en la conducta, los cuales se activan a partir de los estímulos provenientes del medio ambiente. Se puede afirmar que durante el primer año de vida, el desarrollo del cerebro es mucho más rápido y extenso de lo que anteriormente sabíamos y conocíamos, y también que es más sensible a los factores del ambiente.

La actividad nerviosa comienza en la tercera semana de gestación a la par que el nacimiento de las neuronas, proceso al que se le conoce como neurogénesis. Los especialistas señalan que las neuronas se llegan a multiplicar durante la gestación a una velocidad de hasta 250 mil neuronas por minuto, sin embargo entre las semanas 15 a 20 de gestación se presenta un aumento muy significativo llegando a generarse de 50 mil a 100 mil neuronas por segundo, todo esto hasta completar en promedio 86 mil millones de neuronas, cantidad aproximada con la que el ser humano nace.

A partir del tercer trimestre de gestación se presenta con mayor intensidad un gran número de conexiones nerviosas, a esto se le conoce como sinaptogénesis, lo que permite la construcción de circuitos neuronales indispensables para la adaptación del bebé al entorno.

En los estudios realizados por los neurocientíficos, se ha calculado que a partir del nacimiento, la velocidad con la que se establecen las conexiones nerviosas puede llegar a ser de hasta 1 millón de conexiones por segundo, lo que permite que la conducción de los impulsos nerviosos provenientes del exterior se dé a una velocidad verdaderamente extraordinaria.

Otro de los hallazgos de gran trascendencia es que durante los primeros años vida, en el cerebro se encuentra

el periodo de mayor sensibilidad a los factores del ambiente, lo que provoca un gran número de conexiones nerviosas, dando paso a la conformación de una compleja red de neuronas que dará soporte a los procesos psicológicos superiores y al desarrollo de la personalidad.

Con base en lo anterior, los neurocientíficos señalan la importancia de que los niños vivan experiencias educativas que potencialicen su desarrollo, y afirman que los primeros años son el momento más adecuado y oportuno para alcanzarlo; pero también señalan que comenzar después de los cuatro años es demasiado tarde, una educación tardía se va enfrentar a estructuras cerebrales ya conformadas que dificultan el óptimo desarrollo. Por eso es importante aprovechar las ventanas del desarrollo y los periodos de mayor sensibilidad. Con base en lo anterior Piñeiro y Díaz (2017) afirman que “los primeros años constituyen una etapa en la que se crea las bases para el desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades. Estos años son clave en el desarrollo y formación de los niños(as).” (p. 120).

Si se consideran las características evolutivas de la primera infancia, todas las experiencias se convierten en un momento eminentemente educativo, y esto contribuye en “formaciones intelectuales, socio-afectivas, actitudinales, motivacionales y madurativas” (López y Siverio, 2005, p.10), de ahí que el proceso educativo y su organización adquieran un valor fundamental, y los encargados de conducirlo, o sea los educadores infantiles tienen la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para potencializar el desarrollo y atender el encargo social que se les ha dado.

Otro de los hallazgos neurocientíficos de mucha trascendencia para el ámbito educativo, es haber demostrado que la estructura del cerebro depende más del contexto y de la historia que de la propia información genética; es indiscutible que los seres humanos poseemos una herencia genética, sin embargo es la interacción del organismo con

el medio lo que determina la estructura cerebral, proceso al que se le conoce como neurodesarrollo, el cual se define como “un proceso dinámico, multifacético y multidimensional, relacionado al crecimiento y desarrollo del sistema nervioso central y del cerebro. Es fruto de la interacción entre genética y ambiente”. (Campos, 2014, p. 40).

Es precisamente la relación entre organismo y el medio, lo que determina la maduración del sistema nervioso, y con ello el desarrollo de las funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad. En este sentido, el ambiente adquiere un papel fundamental en el desarrollo de la primera infancia, al ser la etapa en la que se sientan las bases del desarrollo físico y espiritual del hombre, en la que se consolidan las bases neurofisiológicas fundamentales para el desarrollo sensorial y del lenguaje, se asimilan conocimientos, habilidades y hábitos, que anteriormente se consideraba sólo podrían alcanzarse en edades mayores.

De ahí que el contexto debe reunir una serie de condiciones positivas y favorables que contribuyan en la construcción de redes neuronales complejas que faciliten la formación de una personalidad armónica y equilibrada.

La neuroeducación y el aprendizaje en la primera infancia

Como se mencionó en el epígrafe anterior, el trabajo de la neurociencia se centra en develar cómo a través de las conexiones nerviosas se genera la conducta, y cómo a partir de las diversas experiencias vividas se producen modificaciones estructurales en el cerebro, proceso al que se conoce como *aprendizaje*; aprender implica la formación de nuevas conexiones nerviosas, pero también el establecimiento de relaciones funcionales entre las nuevas conexiones y las ya

existentes, lo que se convierte en un aporte de gran relevancia para el campo educativo, sin embargo, surge por ahora un cuestionamiento que se consideran importante ¿Cómo trasladar al ámbito educativo y al quehacer docente, los aportes de la neurociencia y con ello potencializar al máximo el desarrollo de niños y niñas de la primera infancia?

La respuesta a dicho cuestionamiento aún está en proceso de construcción; actualmente un grupo de expertos están trabajando en la construcción de una nueva disciplina denominada *Neuroeducación*, la intención es hacer una combinación entre los aportes de las neurociencias con la psicología, con la ciencia cognitiva y la educación, con el fin de desarrollar métodos más eficaces y que su vez orienten el diseño de nuevos currículos y la generación de nuevas políticas educativas, todo a partir de la comprensión de cómo aprende el cerebro.

La neuroeducación por tanto, se convierte en una oportunidad de ahondar en la intimidad de cada persona y potencializar sus capacidad (De la Barrera & Donolo, 2009, p. 4). Así que cuanto mayor sea el acercamiento de la neurociencia y la educación, mayor será el conocimiento entre cerebro y aprendizaje, esto abre la posibilidad de que los educadores conozcan cómo es el cerebro, cómo es que aprende, y cómo procesa, registra, conserva y evoca la información (Campos, 2014). Además, se traduce en una plataforma para mejorar las propuestas de enseñanza y diversificar las experiencias de aprendizaje, sólo así cobrarán mayor sentido y significado en los alumnos, por su alto contenido de dinamismo y motivación.

Ahora, cómo facilitar esa relación entre el cerebro y aprendizaje, la respuesta está en la emociones, tal como lo señala Francisco Mora (2013); para ello debemos partir de la memoria (entendida como la capacidad para recordar algo a corto, mediano o largo plazo), sin embargo, para que haya un éxito en la memoria, es necesario despertar el interés y la atención, porque sin este elemento se torna

muy complicado favorecerla; en pocas palabras, si no hay atención no hay memoria y por ende no hay aprendizaje. Pero, qué se debe hacer para lograr la atención de niños y niñas, la respuesta está en motivarlos a descubrir, a crear, a diseñar, a construir; sin importar cuantas veces se equivoquen, Hernández (2010) menciona que “los errores son pasos necesarios en toda la construcción intelectual y, muchas veces, sin ellos el alumno podría tener una comprensión menos rica del proceso constructivo que ha realizado” (p. 58); en este sentido, el error y la equivocación debe ser la base para la construcción de los esquemas mentales, son el punto de partida, para la asimilación y la acomodación.

La atención siempre debe estar acompañada de la motivación, esto es debe haber un motivo para la acción, si se despierta esto como resultado obtiene el deseo por hacer las cosas, lo que desencadena un mecanismo en el que el cerebro segrega un neurotransmisor llamado *dopamina*, pero además si ese deseo está acompañado de la acción y la participación del niño(a) entonces va segregar adrenalina, pero si además de la acción el niño(a) encuentra satisfacción, placer, entonces el cerebro produce serotonina, la hormona de la felicidad, por tanto aprender será placentero. Motivar desde estos planteamientos rompe con las corrientes pedagógicas tradicionalistas, conductistas, en las que el niño responde a un estímulo y se presenta un refuerzo positivo o negativo a través de un programa de razón variable, lo que provoca una mecanización en las conductas.

La formación de educadores de la primera infancia

La educación de la primera infancia son todas aquellas acciones que se dirigen intencionadamente con el propósito

de potencializar al máximo el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños y niñas en la primera infancia; en este proceso resulta fundamental la participación de los adultos sean padres de familia o educadores infantil, por ser el sujeto responsable de garantizar y crear las condiciones más oportunas y pertinentes para alcanzar el propósito principal. En el caso particular de los educadores infantiles, el tema es adquiere una relevancia fundamental, por ser los encargados de concretar en un sistema educativo de influencias todos los elementos científicos, teóricos, didáctico-pedagógicos, metodológicos para implementarse en una práctica analizada, reflexionada, intencionada, sistematiza, repetitiva y continua, que responda a las características evolutivas de los niños y niñas con quien esté trabajando, pero también a las particularidades e individualidades de cada pequeño.

Con base en lo anterior, uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la educación de la primera infancia, sin duda es la formación profesional, pues resulta determinante que los educadores infantiles conozcan los procesos de maduración y desarrollo cerebral y a partir de ello diseñen las acciones más pertinentes para favorecer el desarrollo integral. Desde hace varios años, los neurocientíficos han venido señalando que las características que posee el cerebro durante los primeros años, son una oportunidad única para favorecer y potencializar el aprendizaje, mejorar los procesos cognitivos de atención, memoria, procesamiento de la información, adquisición y desarrollo del lenguaje, entre otros, por eso es importante que los educadores tengamos conocimientos básicos y elementales del funcionamiento del cerebro y del sistema nervioso, no con el afán de convertirnos en neurofisiólogos, sino que a partir de dichos conocimientos puedan diseñar las estrategias que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este reto entonces, desencadena por ahora un par de interrogantes que reflejan una preocupación seria que

urge responder y atender ¿los educadores poseen los conocimientos de las neurociencias para potencializar el neuroaprendizaje y el neurodesarrollo en la primera infancia? ¿Las escuelas formadoras de docente y/o universidades contemplan en sus programas curriculares, contenidos específicos sobre neurociencias aplicados a la educación de la primera infancia?

Las interrogantes anteriores surgen al menos de dos consideraciones: *la primera*, tiene que ver con los hallazgos de la neurociencia y la importancia de los primeros años de vida; *la segunda*, por el papel fundamental de la educación en el desarrollo infantil; la educación es el eslabón inestimable para la conformación de la psiquis, la cual desde el punto de vista de Vigotsky esta debe ir por delante, conduciendo y guiando el desarrollo de los niños.

Lo anterior tiene grandes implicaciones educativas, pedagógicas y didácticas, porque se trata de un proceso complejo en el que el otro, el adulto, la familia, el educador, asumimos un papel muy importante como mediadores, puesto que debemos reunir las condiciones necesarias para su óptimo desarrollo, y es ahí en la actividad mediadora donde el infante transforma su personalidad. Si se analiza esta actividad mediadora como parte del proceso de humanización de las leyes histórico-sociales desarrolladas por Vigotsky (1979), esta actividad se convierte en un acto ético de participación social, donde las generaciones adultas comparten con las generaciones jóvenes toda la herencia histórica y cultural. Si consideramos esto en la educación de los más pequeños, cuya característica es la inmadurez y la plasticidad cerebral, esto multiplica las posibilidades de interiorización y apropiación de los procesos culturales. Al mismo tiempo la educación se convierte en un acto ético para humanizar al hombre, lo que se conoce como el *principio del historicismo*.

Esta misma relación sucede entre la educación y el desarrollo infantil, la primera va por delante de la segunda, guiando y propiciando “el desarrollo de estructuras, habilidades y propiedades, tomando como base las estructuras ya formadas y alcanzadas, para que a partir de ellas se propiciar y favorecer el desarrollo infantil” (López y Siverio, 2005, p.11).

De ahí la importancia de construir un sistema de influencias educativas, bien pensado, científicamente concebido que se dirija a posibilitar la máxima formación y expresión de todas las potencialidades físicas y psíquicas del niño en estas edades. Este sistema de influencias educativas debe partir del conocimiento de las particularidades evolutivas en los primeros años y luego dirigir las acciones en un sentido apropiado, lo que permitirá lograr niveles cualitativamente superiores del desarrollo.

Derechos de los niños de la primera infancia

Hablar de educación de la primera infancia no solo es tratar temas implicados en la tarea pedagógica y didáctica, desde luego que es importante; sin embargo hablar de educación de la primera infancia también tiene que ver con una acción política y social que garantice que la educación sea asequible para todos, como un derecho fundamental plasmado tanto en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, en la Observación General No. 7 de 2005, y en México desde 2019, con la incorporación de la educación inicial en el artículo tercero de la constitución, lo que sin duda se convierte en uno de los retos más importantes que tenemos y debemos alcanzar.

Al hablar de derechos humanos es importante recordar que su principal corolario es el respeto a la dig-

nidad humana, dignidad que inicia desde el nacimiento, y los niños más pequeños son beneficiarios de todos los derechos consagrados en la Convención, teniendo así derecho a medidas especiales de protección y de conformidad a sus capacidades en evolución, y al ejercicio progresivo de los mismos por tratarse de una etapa de completa inmadurez tanto física como mental.

En este sentido, los niños más pequeños se convierten en sujetos portadores de derecho, y la familia, el estado, y la sociedad en general, asumen el rol de sujetos garantes de derechos, rol que se fundamenta en el principio de la Doctrina de Protección Integral denominada *Interés Superior del Niño*. Y es precisamente este interés el que debe prevalecer y guiar nuestras acciones, con el propósito de proteger sus derechos y promover su supervivencia, crecimiento y bienestar, así como apoyar a los padres y asistir a otras personas que tienen la responsabilidad de garantizar los derechos de los niños de la primera infancia sea como individuos y como grupo o colectivo.

La formación de los profesionales de la educación de la primera infancia en temas relacionados a derechos de los niños se convierte en otro reto trascendental, pues un educador debe ser capaz de garantizar, promover y velar desde una perspectiva educativa que los derechos sean garantizados a todos los niños por igual, y que a su vez se atiendan las diversas problemáticas sociales que ponen en riesgo la integridad humana.

Durante la crisis sanitaria por el Covid-19, la vulneración y violación de los derechos de los niños se ha multiplicado exponencialmente, las causas principales son la disminución de las actividades económicas, el cierre de las escuelas, el acceso reducido a los servicios de salud, el distanciamiento físico, entre otros de carácter socioeconómico, lo que ha generado un incremento marcado en la violencia hacia niños y niñas de la primera infancia, además

de la disminución en los mecanismos de protección ante la violencia física, psicológica y sexual.

Es inconcebible cómo el lugar en el que se supone, los niños deben estar más protegidos, se ha convertido en lugar más inseguro para ellos. De acuerdo a los datos proporcionados por la UNICEF en el 2020, el hogar es uno de los espacios en los que se observó un aumento en la violencia física alcanzando índices del 55.2% y un 48% en lo que respecta a la violencia psicológica. La UNICEF manifiesta que la violencia hacia los niños y niñas es perpetrada principalmente por sus padres, madres, cuidadores, hermanas y hermanos, familiares o personas cercanas con quienes interactúan regularmente.

Otra forma de violencia que durante la pandemia ha ido en aumento de manera muy significativa, es la que se genera como resultado del uso desmedido de herramientas digitales y dispositivos electrónicos, ahora mientras que niños y niñas se encuentra en casa, el espectro del agresor se potencializa debido a que están ingresando a los hogares no por la puerta física de la vivienda, sino por una ventana digital y en un entorno virtual en el que interactúan convirtiéndolos en víctimas del ciberacoso e incluso de violencia sexual; y los padres de familia no solo lo están permitiendo, sino que son quienes proporcionan las herramientas tecnológicas (dispositivos) y con ello exponiendo a sus hijos a la rapiña voraz que está siempre en busca de su presa.

El desarrollo integral y los factores que lo ponen en riesgo

En el mundo existen 579 millones de niños(as) de 0 a 5 años, de los cuales 249 millones se encuentra en riesgo de desarrollo, lo que representa el 43% del total de la población; la

causa principal es la condición de pobreza en que viven los niños(as) y sus familias, condición a la que se asocian distintas adversidades entre las que destacan deficiencias nutricionales, inseguridad de acceso a alimento, comunidades con alta criminalidad, baja calidad de servicios, estrés familiar y, maltrato infantil y negligencia.

La situación en México es similar, la población de niños(as) menores de 5 años es de 11.4 millones de niños, de los cuales el 63% forma parte de un hogar con ingreso inferior al de la línea del bienestar; el 55.2% de la población infantil de 0 a 5 años viven en condición de pobreza y el 13.1% en pobreza extrema, el 60.5% no tiene acceso a seguridad social, y el 25.8% no tienen acceso a alimentación, de los cuales 1.5 millones sufren de desnutrición crónica y el 33% de ellos son de origen indígena.

Se estima que el 25% de los niños(as) menores de cinco años presenta carencias de acceso a alimentos, concentrados principalmente en las poblaciones indígenas y rurales del norte y sur del país, esto provoca una prevalencia de baja talla en los menores de 5 es casi el doble en las zonas rurales (20.9%) con respecto de las zonas urbanas (11.1%). De igual manera, el sobrepeso y la obesidad es otro problema asociado a la malnutrición lo que provoca un incremento en la prevalencia de sobrepeso en los menores de 5 años.

En lo que se refiere a la asistencia a programas de educación formal, la SEP reportó que durante el ciclo escolar 2017-2018 se matricularon sólo 1.1% de la población de 0 a 3 años de edad, es decir a lo correspondiente a la educación inicial, esto se convierte en un serio problema al tratarse de la etapa en la que se estructuran las bases para el desarrollo de la personalidad.

Con respecto a la educación preescolar, la SEP reportó que para el ciclo escolar 2017-2018 la matrícula fue del 64.2% de la población, lo que significa el 35.8% de los

niños y niñas en edad correspondiente no están siendo atendidos, lo que sin duda esto repercute en su aprendizaje, su desarrollo y socialización.

Los contextos de violencia que se viven durante los últimos años han ido en aumento, en nuestro país la cifra de niños y niñas asesinados en el periodo de 2010 a 2020 fue de 8,644 lo que se traduce en un promedio de 3.4 niñas, niños y adolescentes asesinados por día. Estas cifras son verdaderamente alarmantes, más cuando se sabe que estos actos son originados por la fuerte desigualdad social, los altos niveles de impunidad, presencia extendida del crimen organizado y la normalización social de la violencia.

México por su localización geográfica, es un país de origen, tránsito y destino de migrantes alcanzando la cifra para el 2016 de 40,144 de niños de los cuales casi la mitad eran no acompañados, lo que obliga a diseñar políticas migratorias para que niñas y niños gocen plenamente de sus derechos como salud y educación, a tener una familia, integridad personal y a vivir libres de violencia.

La tasa de mortalidad infantil para niños(as) menores de un año es del 12.1% por cada mil que nacen vivos, y para los niños(as) de 1 a 5 años es del 14.6% por cada mil nacimientos con vida. Las principales causas de fallecimientos para los niños(as) menores de un año son las siguientes: 51.3% fallece por afecciones originadas en el periodo perinatal; el 24.8% por malformaciones congénitas; el 4.2% por accidentes; el 3.3% por influenza y neumonía; y el 13.3% por otras causas.

Desde el punto de vista de la UNICEF, más de la mitad de las muertes de niños de entre 1 y 5 años de edad son por enfermedades controlables mediante intervenciones simples y asequibles.

En el contexto del estado de Chihuahua, el censo de niños(as) de 0 a 6 años para el 2016 era de 456,638, de los cuales el 50.74% son niños y el 49.25% son niñas. El

69.35% de la población infantil de 3 a 5 años se encuentra matriculado en educación preescolar de los cuales 68.3% son hombres y el 70.4% son mujeres, esto significa que el 30.65% de la población total de esta edad no se encuentra matriculado en algún programa de educación preescolar; de esta proporción, el 31.7% son niños y el 29.6% son niñas, lo que repercute sin duda en su desarrollo y aprendizaje. Cabe señalar que estos porcentajes son mayores a la media nacional.

Con respecto al estado nutricional de los niños(as) menores de 5 años el 4.2% presenta un bajo peso, el 12.4% baja talla, 2.7% emaciación y el 11.4% obesidad y sobrepeso; sin embargo hay que resaltar que 12.9% padece desnutrición crónica y más de doble se localiza en la zona rural.

Sin duda estos datos y muchos que faltaría por presentar, evidencian la situación alarmante por la que están atravesando nuestros niños... cuando hablaba hace un rato sobre la importancia de que el contexto social y cultural, brinde las condiciones más adecuadas y favorables para alcanzar un desarrollo pleno, óptimo e integral, que permita el desarrollo de un sujeto con una personalidad equilibrada.

A modo de cierre

Con base en las reflexiones y los datos presentados, los cuales evidencia la imperiosa necesidad de atender de manera inmediata a la población de la primera infancia, razón por la cual, desde la Red Estatal de Educación Infantil (REDEI) hacemos una cordial invitación para que sumemos esfuerzos, para construir juntos un proyecto educativo mediante el cual podamos contribuir en mejorar las condiciones vida y garantizar los derechos de niños y niñas que se encuen-

tran en situación de riesgo; en la Red asumimos que la educación es un acto ético para humanizar al hombre, y en este proceso, nuestra función a su vez es un acto ético de participación social, porque los niños por sus características madurativas necesitan de todo nuestro apoyo.

Por nuestra parte, en la REDEI haremos un esfuerzo gigantesco para aportar un granito de arena, y estamos convencidos que ese esfuerzo debe concretarse en la formación profesional de la educadores de la primera infancia, con las competencias más adecuadas y pertinentes para que se desempeñen en distintos ámbitos, que sean capaces de trascender los límites de la escuela y contribuyan en la solución de los problemas sociales y culturales, haciendo uso por supuesto de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan intervenir desde una perspectiva holística e integral.

La realidad es que no todos los niños tienen las mismas posibilidades de acudir a centros infantiles, razón por la cual es imprescindible desarrollar actividades que se lleven a cabo fuera de la estructura formal, a través de vías no formales; mediante las cuales se pueda educar y favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños marginados, indígenas, grupos minoritarios, campesinos, de los pobres, etc.

Esta vía posee una virtud, que es la posibilidad de flexibilizar los procesos y los servicios de acuerdo a las características, requerimientos, intereses y prioridades de los niños, a sus condiciones geográficas, socioculturales y económicas, y por supuesto a los recursos con los que se cuenta. Esta flexibilidad rompe con los enfoques pedagógicos que se desarrollan en los centros infantiles, y trasciende a procesos sociales en el que las familias y la comunidad deben participar activamente a fin de resolver los problemas de los niños y de su entorno. Sea mediante la implementación de uno o varios modelos, los que están centrados en

la familia y/o en los padres de familia, o en modelos mediante los cuales se implementen programas sociales para la atención y cuidado de los niños y de la misma familia, pero también en modelos centrados en la atención y cuidado comunitario.

Lo anterior con miras a alcanzar algunos objetivos: garantizar los derechos de los niños de la primera infancia, potencializar el desarrollo integral y con ello prepararlos para los aprendizajes escolares pero sobre todo formarlos para la vida.

Por último, para cerrar este apartado hacer de su conocimiento que los integrantes del Comité Científico y Organizador del *I Encuentro Internacional de Educación de la Primera Infancia en el Contexto de la Pandemia*, después de una serie de reuniones de trabajo y de discusiones académicas, nos propusimos en generar un encuentro académico y científico, que permitiera analizar y reflexionar en torno a la educación de la primera infancia; en ese sentido, nos dimos a la tarea de invitar a distinguidos académicos e investigadores, con amplia trayectoria y reconocimiento internacional para que compartan con nosotros sus experiencias y perspectivas sobre la educación de la primera infancia, sobretodo en este tiempo de total incertidumbre a causa de la pandemia por el coronavirus.

De ahí que las cuatro grandes dimensiones que se abordaron durante los días del encuentro fueron: a) La neurociencia, neuroeducación y la implementación de estrategias pedagógicas; b) La formación profesional de los educadores infantiles y de los agentes educativos. c) La educación por las vías no formales; y, d) los derechos de los niños de la primera infancia.

En espera que este compendio del Encuentro sea de su completo agrado, además que aporte los conocimientos teóricos y metodológicos para llevar a cabo un procesos educativos que garanticen el desarrollo integral en la

primera infancia, pero sobre todo que permitan reflexionar, analizar y tomar conciencia sobre la importancia de atender educativamente y de manera oportuna a la población de 0 a 6 años de edad.

Referencias

- CAMPOS, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Cerebrum Ediciones. Perú.
- CUMPA, J. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Fondo editorial FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú.
- MAUREIRA, F. & Flores, E. (2020). *100 grandes neurocientíficos*. Bubok Publishing S.L.
- MÉNDEZ, J. (S/F). Bosquejo histórico de las neurociencias.
- RUIZ, C. (2004). Neurociencia y educación. En *Neurociencia cognitiva y educación*. Fondo editorial FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú.
- ANTHONY, C.P. & Thibodeau, G.A. (1983). *Anatomía y fisiología*. México. Interamericana.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2018). *Las actividades directrices en el desarrollo de los niños*. España. AMEI-WAECE.
- BARR, M. & Kierman, J. (1986). *El sistema nervioso humano. Un punto de vista humano*. Cuarta Edición. México. Editorial Harla.
- BLANCO, C. (2014). *Historia de la neurociencia. El conocimiento del cerebro y la mente desde una perspectiva interdisciplinar*. México. Grupo Editorial Siglo XXI.
- BUSTAMANTE, E. (2007). *El sistema nervioso desde las neuronas hasta el cerebro humano*. Colombia. Universidad de Antioquia.

- CAMPOS, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Perú. Cerebrum Ediciones.
- CLARK, D., Boutros, N., & Mendez, M. (2012). *El cerebro y la conducta. Neuroanatomía para psicólogos*. México. Editorial El Manual Moderno.
- DE LA BARRERA, M. & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 10 Número 4. pp 1-18.
- HERNÁNDEZ, G. (2010). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós. México.
- KIERMAN, J. *El sistema nervioso humano*. Editorial Lippincot Williams & Wilkins. USA.
- LÓPEZ, J. & Siverio, A. (2005). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. Cuba. UNESCO.
- MARTÍNEZ, F. (2010). *Neurociencias y educación*. México. Trillas.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. CRITICA Grupo Editorial Grijalvo.

La educación de la primera infancia por las vías no formales

GABY FUJIMOTO

Primera infancia, educación inicial formal y no formal

En noviembre de 2019 celebramos 30 años de aprobada la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada desde 1990 por todos los países de Latinoamérica y el Caribe. La CDN y sus 23 *Observaciones Generales* preparadas posteriormente para aclarar más la esencia y sentido de cada uno de los derechos del niño, que ha influido para tener una perspectiva renovada sobre los derechos de la primera infancia, el desarrollo integral, la atención y la educación infantil. Sumadas las evidencias de las neurociencias y de otras disciplinas desde las ideas fundantes de la educación inicial podemos asegurar que nos encontramos en un contexto sociopolítico y cultural mundial que demuestra avances importantes en la gestión y operación del servicio educativo en este nivel del sistema educativo de tipo formal como no formal.

Según la UNESCO, los datos 2018 señalan que “la participación en la educación de la primera infancia depende de la definición de grupos de edad, los mecanismos institucionales y los patrones de ingreso temprano”. El informe señala alta cobertura con niños de 3 a 5 años de 78% y de un año antes de ingreso a la escuela del 96%. Este informe, no

reporta que los datos son logrados a través de las modalidades de atención formal o no formal. El desafío pendiente es sumar cobertura dispersa de servicios de atención y cuidado infantil, que ofrecen diversos sectores de gobierno, instituciones privadas y de sociedad civil particularmente de las edades de niños de cero a tres años, de quienes no existe registro organizado dada la dispersión de sectores que los atiende (desarrollo social, justicia, familia, salud, ciudadanía, otras). Uno de los motivos fue que al crear los Ministerios de Desarrollo Social o equivalentes, aproximadamente a partir del 2010, los que al cumplir sus objetivos de lucha contra la pobreza, para protección de niños de cero a tres y sus familias – en algunos casos – despojaron al sector educación de programas para estas edades.

En este contexto, sabemos que la educación inicial, infantil, preescolar, parvularia de América Latina y el Caribe, tiene normas legales que la respaldan como el primer nivel del sistema educativo y está institucionalizada, los países ofrecen servicios con diversidad de modalidades de atención formales y no formales; por ejemplo: Cuba atiende niños desde su nacimiento y Chile desde 45 días de nacido hasta que cumplen seis años. En Brasil, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Perú, Venezuela es parte de la educación básica. En todos los países es obligatorio, el último año (5 años). En Ecuador, Perú y Venezuela la escolarización es obligatoria desde los 3 años; En Argentina, Brasil, Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Panamá, Uruguay desde los 4 años y México, a partir de la reforma de la Constitución política y de educación aprobadas en mayo; y septiembre de 2019, respectivamente, aprobó la obligatoriedad desde 0 a 5 años

¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2017-2018. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020) Pág. 254 *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Paris, Francia.

Dentro de esta realidad, todos los sistemas educativos, sustentan sus propósitos, principios, objetivos, documentos curriculares de la educación de la primera infancia en las modalidades formal y no formal, las siguientes evidencias científicas:

- La primera infancia es la etapa del ciclo de vida que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años², es cuando se estructuran las bases fundamentales del desarrollo humano: físico, psicológico, social, emocional e intelectual que se consolidan en etapas posteriores.
- El desarrollo es un proceso continuo y complejo a lo largo del ciclo vital, tiene periodos críticos o sensibles donde el sistema nervioso es altamente maleable y ofrece oportunidades de aprendizaje cuya calidad se inicia desde que el niño está en el útero³. Por lo mismo, la atención y la educación de este grupo de edad requiere un marco teórico-conceptual que contemple todas las dimensiones del desarrollo infantil⁴.
- La educación temprana es la base de los aprendizajes; entendidos como los procesos que siguen las conductas y competencias que se conectan al sistema nervioso y el cerebro; y, que se construyen a través de los sentidos.
- Las conexiones de las células cerebrales se originan a través de experiencias cotidianas, interac-

² Observación General No. 7. (2006). Comité de los Derechos del Niño, realización de los derechos del niño en la primera infancia, 40º. Periodo de sesiones 2006, UN Doc./CRC/C/GC/7/Rev.1 Ginebra, Suiza.

³ MUSTARD, F (2006). Desarrollo de la Infancia y del cerebro basado en la experiencia. *Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Ontario, Canadá.

⁴ *The Lancet* (2016). *Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala*. www.thelancet.com/series/ECD2016.

ciones, emociones positivas o negativas que llegan a ser una fuerte conexión en el cerebro. Lo que conecta el cerebro de un niño es la experiencia repetitiva que va formando los cimientos de las competencias que, a su vez, deben formar también, el hábito de aprender a lo largo de toda la vida.

- Para que los aprendizajes sean de calidad y significativos, deben ser estimulados o intencionados, de preferencia desarrollados a través del juego y con interacciones bidireccionales conectando al niño con la mirada a los ojos, que escuche lo que le decimos y mire como gesticulamos las palabras.
- Los procesos cognitivos y socioafectivos se desarrollan interrelacionados. El cuerpo, el cerebro y la mente del niño se juntan para producir conocimiento y emoción, así apoyan la construcción de competencias y habilidades de aprendizaje⁵.
- La madre, el padre y los familiares o adultos significativos son los mejores mediadores pedagógicos para facilitar los aprendizajes.

La educación no formal

En la década de los 60's, a nivel mundial, se cuestionaba la calidad y capacidad de cambio social de la educación formal, básicamente la exclusión de los estudiantes de sectores vulnerables, lo cual generó la búsqueda de nuevas visiones pedagógicas más flexibles e innovadoras, que rompieran la estructura rígida del sistema escolar, democratizaran la educación y en su reemplazo organizaran espacios más abiertos que la escuela.

⁵ Immordino-Yang, MH. (2011) Las implicancias de la Neurociencia afectiva y social en la teoría educativa. Universidad del Sur de California, Estados Unidos.

Entre las propuestas innovadoras se discutieron formas de educar en respuesta a la inequidad, el cambio y el desarrollo social, entre ellas se propuso: la educación no formal, no convencional, permanente, informal, desescolarización y otras. Entre otros referentes más conocidos en Latinoamérica con experiencias y publicaciones que repercutieron en el énfasis social de la educación aparecen el filósofo-educador Paulo Freire (1921-1997) con la teoría de la liberación, renovación pedagógica en procesos democráticos y de esperanza, con principios liberadores que experimentó en varios escenarios, cuyas experiencias publicó en la “Pedagogía del oprimido” en 1968. De otro lado, el filósofo-pedagogo que criticó y atacó el sistema educativo en los 70s, por el enfoque que restringía el aprendizaje (1926-2002). En esa misma época publicó sus libros “Deeschooling Society” (La sociedad desescolarizada) y “Esa vieja y gorda vaca sagrada”, (la escuela).

Dadas las dimensiones del movimiento en búsqueda de respuestas a los cuestionamientos que se hacían los políticos y la sociedad para compensar las deficiencias del sistema formal; UNESCO encarga a Philip H. Coombs⁶ y sus colaboradores preparar un documento base, que presentó en la “Conferencia internacional de crisis mundial en educación” (1967), realizada en Williamsburg, USA, en donde propone 3 tipos de educación: formal, no formal e informal, que perfecciona conceptualmente en 1974. Con todos estos antecedentes, a inicios de los 70’s y hasta años después, UNESCO describía...”la educación no formal es institucionalizada y organizada por un proveedor de educación; representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Es parte de la política,

⁶ Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIPE/UNESCO).

tiene intención educativa para aprendizajes, con objetivos claros, flexibilidad en su metodología, en la organización de las acciones y pertinencia a necesidades de grupos desfavorecidos.

Además de categorizar la educación para fines político-administrativos de los Estados miembros de la UNESCO, la educación no formal ya funcionaba en USA. Entre 1960/70 se incrementan los programas de visitas familiares (educación y salud a padres, bajo rendimiento); aunque fueron creados desde antes de los años 1500 (para tratar temas de pobreza, abuso, salud materno-infantil). La influencia más significativa de educación no formal son las visitas a domicilio, sobre temas de educación y salud provocadas por la guerra contra la pobreza iniciada por el presidente John F. Kennedy (1961/63) en la Alianza para el Progreso (inglés: *Alliance for Progress*), un programa de ayuda económica, política y social de Estados Unidos para América Latina entre 1961 y 1970, su sucesor Lyndon Johnson (1964/69) continuó el esfuerzo en asuntos de derechos, progreso social y económico, iniciativas de educación y salud como componentes fundamentales para acabar con la pobreza y el racismo, entre ellos los programas para apoyar la alimentación infantil en las poblaciones indígenas y *ay-maras* de las casas de los niños de Puno.

Estados Unidos inició numerosas iniciativas, entre ellas, el proyecto *Head Start* creado en 1965 para niños de tres a cinco años con componentes de salud, educación y apoyo familiar, comprendía prácticas de ocho semanas de verano para brindar oportunidades educativas a los niños para sacarlos de la pobreza. Posteriormente se convirtió en un programa preescolar público para padres que podían recibir servicios en un centro preescolar de *Head Start* o en su casa.⁷ En 1979 se extiende al *Early Head Start* para las edades

⁷ <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs>

cero a tres. A la fecha, todos los programas son administrados a nivel nacional por el ministerio de salud, mediante el Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos, atienden niños y familias vulnerables.

Otra iniciativa de USA fue el proyecto *Perry (High Scope Perry Preschool Project)*, que se inició en 1962; con una investigación sobre el impacto positivo del acceso a una educación de alta calidad en 123 niños en edad preescolar (con alto riesgo de fracaso escolar) y las comunidades donde viven. El enfoque de aprendizaje activo de *High Scope*, con un currículo intencionalmente preparado, docentes calificados y un seguimiento a los resultados por más de 40 años, demostró que la educación de calidad en los primeros años, si puede cambiar el futuro del ser humano. El currículo *High Scope* se aplicó en las casas de niños *quechuas* y *aymaras* de Puno, Perú.

El proyecto *PORTAGE*, se originó en Lansing, Chicago, Illinois (1969) para educación de la discapacidad infantil temprana; desarrolló un currículo, materiales y dos guías *Portage*; una para visitantes a niños con discapacidades desde el nacimiento a los tres años; y otra que extiende sus servicios a los niños hasta los seis años. Se adecuó en Perú y muchos países a nivel mundial como una alternativa metodológica para enfrentar la igualdad de acceso y oportunidades de los beneficios de la educación. La experiencia consistió en aplicar un programa educativo - no formal/no escolarizado - de visitas hogar por hogar, adecuado a cada realidad socioeconómica y cultural.

Una recomendación de la evaluación en Perú fue adecuarla para las edades de cero a tres años; con contenidos en las áreas de salud, nutrición, higiene, pedagógica. El Ministerio de Educación y el INIDE⁸, evaluaron los resultados *Portage* en los niños 0-3 y sus familias; los mismos fueron superiores a los expresados en las edades mayores.

⁸ Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo Educativo. Lima, Perú.

La atención *Hogar por hogar* se evaluó en Cuba, Brasil, USA y varios países de Europa, se aplica en todo el mundo por los sectores educación, salud, desarrollo social, ciudadanía, otros. En resumen, es una estrategia metodológica evaluada que ha demostrado ser eficaz en cualquier área geográfica: rural, urbano marginal, indígena, de frontera. Todas estas experiencias repercutieron en nuestra región, particularmente en el Perú.

Entre 1965-1970, Perú como otros países tenía programas de lucha contra la pobreza, de promoción social del campesino, mujeres y niños. Los mismos, estaban relacionados con los programas de *Alianza para el Progreso*⁹. En 1965, CARITAS coordinaba en Puno estos programas, capacitaban en actividades productiva y entregaban alimentos a las madres que concurrían con sus hijos. Como los niños esperaban a sus madres, crearon una manera de entretenerlos con juegos y música en *Wawawasis* y *Wawauta* (casa de niños en quechua y aymara). Posteriormente UNICEF y AID¹⁰ se interesaron en la experiencia y ayudaron a conceptualizar el *Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No escolarizada*. (PROPEDEINE) dentro del marco de desarrollo rural integrado y en una perspectiva de acción comunitaria contra la pobreza. En 1968 se realiza el estudio socio-antropológico en comunidades *quechuas* y *aymaras*. Se organizan las casas de niños (*Wawa Wasi/Uta*) (3 a 5 años). Se convocan voluntarios para atender a los niños con responsabilidades específicas que se mencionan más adelante.

En 1969, la publicación del “Informe sobre la Realidad Educativa Peruana”, sumado a las investigaciones que realizó UNICEF, con resultados de investigaciones sobre la grave situación de los menores de 6 años en Puno; llama-

⁹ Programa creado desde 1961 por el presidente Kennedy en Estados Unidos para ayudar económica, política y socialmente a América Latina.

Agencia para el Desarrollo Internacional a través de la cual llegaba el apoyo de Estados Unidos a los países latinoamericanos.

ron la atención de modo particular, hacia las áreas rurales y urbano marginales carentes de servicios indispensable: pobreza, desconocimiento de necesidades del desarrollo integral de la infancia, educativos, de protección y socio-cultural; sumado a la falta de centros, docentes y recursos educativos. UNICEF recomendó la necesidad de contar con programas de respuesta a la diversidad de las áreas marginadas y políticas para proteger a los más postergados.

El Perú en 1970, vivía también otros cambios, entre ellos la descentralización política de la educación con la estrategia de nuclearización para realizar cambios sociopolíticos, económicos y culturales) de desarrollo rural, multisectorial e integral de las regiones, traducidos en lo que se llamaron *Núcleos Educativos Escolares* (NEC). La sección planeamiento/UNICEF potencia la integración y el desarrollo socioeconómico a través del uso de la radio, folletos, programas de extensión agroalimentaria, nutricional, estadística, red intersectorial en Puno. Los *Wawa wasi/Wawa uta* y otros servicios formaban parte de dicha estrategia. En todo el Perú existían 819 NEC.

En 1970, la *Reforma Educativa* identifica la educación inicial como uno de los medios de trascendental importancia; como mecanismo clave para lograr la transformación y estructuración de una nueva sociedad. La *Ley General de la Educación Peruana*, aprobada por DL 19326 en 1971 fundamentó la educación inicial con una nueva concepción, que debía desarrollarse con una perspectiva integral, oportuna y pertinente, que abarcara desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida; que debía desarrollarse a través de diversas modalidades formales y no escolarizadas.

Tomando como referencia los aportes de UNESCO/IPE y los avances realizados, por ejemplo en Perú, los servicios y actividades educativas para el nivel de educación inicial, preescolar, parvularia o infantil se pueden presentar en tres tipos o modalidades de atención:

- *La modalidad formal o escolarizada*: los procesos educativos se desarrollan en centros educativos escolares, con infraestructura, mobiliario, horarios, plantel docente y administración permanente. Asisten niños de cero a seis años, atendidos por docentes. Utilizan el currículo nacional que da unidad al sistema educativo.
- *La modalidad no formal, no convencional, no escolarizada*: los procesos educativos son intencionales para desarrollar competencias, hábitos o habilidades en los niños o los adultos a quienes va dirigida la acción pedagógica. Funcionan con participación de los padres de familia y comunidad. Son flexibles en tiempo, espacio y ambiente educativo, adecuándose a las características, exigencias y prioridades de los niños, las condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio, los recursos y las actividades cotidianas de los lugares donde funcionan. Diversifican el currículo nacional que da unidad al sistema educativo.
- *La modalidad informal*: a través de la experiencia en interacción con instancias educativas de la cotidianidad: desde los amigos, la familia, los museos, bibliotecas, ludotecas, plazas, parques infantiles, programas de radio, televisión y mensajes de los medios de información y comunicación.

Programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI) Perú

En 1971 CARITAS, desde Puno, gestiona ante el Ministerio de Educación, el pago de 21 docentes que serían responsables de capacitar con programas radiales e impresos a 300 comunidades campesinas que deberían organizar *Wawawasis* y *Wawauta* –que en esencia– serían los contenidos de los *Programas No Escolarizados de Educación Inicial* (PRONOEI). Los temas eran:

- La organización de la familia y comunidad, su participación y autogestión en los *Wawawasis-Wawauta*.
- La elección de voluntarios comunales que debían conservar su patrimonio cultural indígena y recibir capacitación de 3 semanas por profesionales.
- Desarrollo de actividades flexibles, integradas, organizadas en base a las necesidades de la población y los niños.
- Oportunidades de aprendizaje para el desarrollo integral de un nuevo hombre con apoyo de guías/documentos de la dirección de educación inicial). Allí se iniciaron los programas, partiendo de la sensibilización a las comunidades, para superar los déficits de atención educativa en aquellas áreas relegadas por el sistema. Se inspiraron en la esencia y principios de la educación no formal para desarrollar la capacidad de los pueblos a fin de hacer efectiva la equidad, inclusión y respeto a la diversidad.

Los PRONOEI se conceptualizan en la *Ley 19326 de Reforma Educativa* (1972¹¹):

...”El Estado... fomentará el adecuado empleo de los medios educativos no escolarizados con el objeto de hacer la educación más flexible, completa, accesible, con participación de todos los sectores de la comunidad... abarca todos los procesos educativos y formas de autoaprendizaje realizados fuera de los centros educativos... la comunidad y en especial la familia participarán activamente en la orientación y la aplicación de los programas de educación inicial. ”

Sus objetivos se resumen en, ofrecer oportunidades de atención integral a niños de 3 a 5 años de áreas socioeconómicas marginadas que no participan de los servicios que brindan centros de educación inicial; potenciar la labor educativa de la familia y comunidad desde sus escenarios cotidianos hasta ambientes educativos especialmente organizados para el aprendizaje de los niños; y, propiciar la participación de padres y comunidad en tareas de promoción educativa comunal.

Comprenden programas de atención directa a niños de 3 a 5 años mediante acciones integradas con los padres de familia y comunidad, denominados *Programas No Escolarizados*; y *Programas de orientación y capacitación a los padres de familia* para la atención de sus hijos menores de 6 años.

En 1973, cuando se reglamentan, se expanden con más diversidad y vigor. Su filosofía exigió, desde sus inicios, la atención con programas intersectoriales de salud, educación y alimentación, conceptualizando así la atención integral del niño de cero a 6 años y su necesidad de atención en todas las dimensiones de desarrollo: física, intelectual y socioemocional.

Los principios de la modalidad o tipo no formal

Flexibilidad del tiempo, espacio, ambiente de aprendizaje, de la gestión y normas administrativas, el currículo y la evaluación del sistema educativo. Con acompañamiento sistemático del desarrollo humano.

Integralidad, significa sumar cimientos con servicios de cuidado, salud, nutrición, educación, aprendizajes, protección para influir en todas las dimensiones de desarrollo: física, emocional, intelectual, social.

Participación en todo el proceso, aplicación del enfoque territorial, adecuación y pertinencia a los diversos contextos y rescate de la riqueza cultural. El educador con protagonismo social, liderazgo, trabajo pedagógico con adultos, niños y otros agentes sociales que respeta la diversidad de las comunidades y coordina con sectores salud, desarrollo social y autoridades locales. Capacitan permanentemente para profesionales.

Inclusión, equidad, potencia el derecho de los sectores más vulnerables; a los niños desde el embarazo, familias y comunidad respetando la riqueza de la diversidad.

Integración, como parte del sistema educativo utiliza la normativa del sector y diversifica el currículo a cada realidad. Coordina, con otros sectores básicamente: salud, nutrición, desarrollo social, vivienda, apoyo legal.

¹¹ Incluso antes que UNESCO en 1974 definiera los 3 tipos de educación. El doctor Carlos Malpica Faustor, ex funcionario de UNESCO decía que los Programas No Escolarizado del Perú hicieron una gran contribución de la Educación universal.

Alternativas de organización de los programas no formales

Entorno comunitario: se caracterizan por el trabajo grupal de niños en diversos locales o ambientes familiares y población cautiva/registrada. Existen más de veinte modalidades, multiplicando la labor de un docente por ocho, diez o más voluntarios, que a su vez atienden a grupos de ocho a 20 niños cada uno (80, 100 o más niños por docente). El docente apoya su labor con medios de comunicación y agentes educativos de otros sectores y las autoridades locales; por lo general un día a la semana, prepara materiales, evalúa y planifica el trabajo con sus voluntarios.

Esta modalidad de organización fue y es criticada porque distorsiona la filosofía de la no escolarización, al “imitar” la educación formal dando la apariencia de servicios de mala calidad: atendidos por un voluntario sin formación profesional, sin local apropiado, materiales, uso inadecuado del currículo, muchas veces en pésimas condiciones ambientales y sin apoyo de programas de salud y alimentación para los niños.

Esta modalidad de organización fue y es criticada porque distorsiona la filosofía de la no escolarización, al “imitar” la educación formal dando la apariencia de servicios de mala calidad: atendidos por un voluntario sin formación profesional, sin local apropiado, materiales, uso inadecuado del currículo, muchas veces en pésimas condiciones ambientales y sin apoyo de programas de salud y alimentación para los niños.

Chile cuenta con la mejor experiencia, con alto grado de calidad, organización y desarrollo de variadas alternativas de atención no formal, administrados¹², tanto

¹² Página web www.junji.gob.cl

desde el Ministerio de Educación como desde la *Junta Nacional de Jardines Infantiles* (JUNJI) e INTEGRA. Cuenta con más de 20 modalidades alternativas. Desde los años 90-91, ejecutan programas no formales para responder a diversas necesidades específicas de las poblaciones infantiles; entre ellas:

Atención a párvulos de comunidades indígenas; Jardín infantil a distancia; jardín familiar; Jardines estacionales (en épocas de cosecha/agricultura); *Sala Cuna en el hogar; Patio abierto; Jardín infantil radial urbano; Jardín sobre ruedas de INTEGRA*; por su parte, ofrece el *Programa del Jardín a la Casa* con actividades diarias por televisión. Desde 1990, junto con Colombia, México, Perú y Venezuela, promovidos por la OEA iniciaron la experiencia *Jardines a distancia* utilizando televisión, radio y reuniones grupales que hasta la fecha implementa. Todas las alternativas ~~tienen guías para padres~~ que contienen actividades pedagógicas, sugerencias de trabajo y juegos para apoyar el proceso aprendizaje de niños de cero a seis años. Cada *Guía* lleva orientaciones, cuentan con recursos por edades, biblioteca surtida con literatura especializada para niños y otros recursos para educar a través del juego.

Durante la pandemia ocasionada por el COVID-19 en Chile desarrollaron los programas “Infancia en altavoz”, por radio y por televisión y otros medios “Aprendo en casa y en clase” además de la *Modalidad Educativa Comunicacional* para cumplir con la inclusión y la equidad. Todas las alternativas se desarrollan con profesionalismo, cuidando la atención integral con participación de la familia. Son flexibles en tiempo, espacio y ambiente educativo; adaptan el currículo nacional en las regiones, de acuerdo con cada realidad de contexto. Usan la radio, televisión, reuniones presenciales y materiales educativos. Tienen planes de trabajo anuales nacional, regionales con estrategias, programas y materiales adecuados por edades y cada contexto.

Entorno familiar, visita hogares

En la línea de tiempo, estos servicios se ofrecieron en Europa y Estados Unidos desde antes de 1500s. Actualmente se implementan en todos los Estados y países del mundo por instituciones de gobierno, no gubernamentales y privadas, atendiendo diferentes áreas de desarrollo del niño normal o con capacidades diferentes, complementarios a la educación formal y atención de casos especiales.

Como alternativa metodológica se implementa para atender a niños, familias y comunidades en sus hogares. Es una estrategia que ofrece mejores resultados de aprendizaje porque emplea punto central de intervención, el rol fundamental de los padres, responsable principal de la educación de los hijos.

Ejecuta las experiencias mediante animadores, promotores, estudiantes universitarios de salud o educación quienes realizan acción directa capacitando a los padres en su hogar para prepararlos como mediadores pedagógicos. Generalmente visitan entre 8 y 20 familias semanalmente; son coordinados por profesionales de educación o servicios sociales que se responsabilizan de coordinar el trabajo de 8 a más voluntarios. La estrategia de visitas domiciliarias comprende:

- Elaboración de diagnóstico situacional.
- Evaluación de entrada de los niños y sus familias.
- Elaboración de instrumentos y guías de capacitación de los animadores.
- Materiales, ficheros y documentos orientadores para los padres.
- Currículo diversificado del currículo nacional.
- Guías de evaluación y seguimiento de los niños y padres.

En Perú, el *Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia* (PIETBAF), se evaluó entre 1977-1979 y demostró que los padres desarrollan todas sus potencialidades; aprenden a ser maestros, interactúan padres-niños en procesos dinámicos, los logros influyen en los niños y el resto de la familia; por otra parte, las conductas y aprendizajes, se mantienen. En Brasil, Cuba, Chile, China, Canadá, Estados Unidos, Jamaica y otros países, se evaluaron experiencias y siempre fueron resultados que impactaron en los aprendizajes de niños, familias y comunidades.

ARGENTINA

**Investigación-acción:
Educar desde el arte con el cancionero
*Canticuentos***

VILMA PRUZZO DE DI PEGO

Los educadores nos enfrentamos a una época signada por cambios vertiginosos de complejidad sin precedentes que han impactado en la conformación de nuevas subjetividades distantes a las que recibía nuestra escuela del siglo XX. El filósofo Serres (2016) caracteriza a las nuevas infancias como los *Pulgarcitos*, aludiendo al mágico empleo de los pulgares en sus dispositivos electrónicos con los que son capaces de romper los límites de tiempo y espacio y navegar por las eras geológicas o por el espacio sideral con la misma contracción y concentración que la escuela no logra. He aquí el desafío de nuestro tiempo: la transformación de la escuela para facilitar la alfabetización y permitirles a nuestros pulgarcitos acceder a la magia de la palabra que se escucha, se pronuncia, se escribe y se lee y evitarles el camino del fracaso escolar, con todo el impacto que el mismo acarrea a los sujetos, a las posibilidades reales de democratización de la sociedad y al riesgo emergente de la reproducción social. Pero a este panorama crítico de la escuela actual que, según Pérez Gómez (2012), enfatiza la uniformidad con la imposición de una cultura homogénea y abstracta, debemos sumarle el contexto de pandemia que en forma abrupta introdujo la pantalla como un mediador para el aprendizaje y transformó a la familia en sujeto fundamental de la enseñanza. Se limitó el mundo de la niñez, quitándole las posibilidades a la confrontación de ideas que

habilita aprendizajes, se lo sometió al aislamiento emocional de pares y maestros y, se lo privó de la articulación de su mundo privado con el mundo público que es la escuela. Este múltiple cercenamiento clausuró el aprendizaje –entre otros– de las normas básicas de la convivencia social cuyo respeto sienta las bases del ajuste social con la limitación personal y, especialmente, del respeto al otro que habilita la cooperación intelectual y moral.

En este marco desolador, nuestro sistema de alfabetización *Canticuentos* brinda un mediador tecnológico que puede vincular la cultura de las infancias con la académica escolar y, las prácticas docentes con las prácticas familiares custodiadas por la investigación–acción (IA).

El sistema alfabetizador *Canticuentos*

El mismo está conformado por tres libros de poesías a las que diversos artistas plásticos han rodeado de personajes mágicos en escenarios pintorescos, los músicos le han aportado sus melodías de ritmos populares, y los cantantes las han engalanado con los colores de sus voces. Finalmente, a este mediador se lo transforma por medio del arte de la animación, dando por resultado tres formatos tecnológicos: libros, CD musical y DVD de animaciones. En síntesis, 18 artistas reunidos para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura por la fascinación de la herramienta tecnológica que vincula la cultura de la niñez, con la cultura escolar. Dos culturas, dos mundos que el *Canticuentos* articula a través del arte y pone la poesía, la música, el canto, la danza, a disposición del niño y la familia para el ingreso a la alfabetización.

En este trabajo abordaremos cuatro características de esta propuesta alfabetizadora: el arte como dispositivo

para la alfabetización; la poesía y la imagen en el rescate de la palabra y la imaginación; la música y el canto en la cohesión grupal y la conformación de una comunidad educadora para la atención a la diversidad. Y cada una de estas características potenciadas a través de la investigación acción que reafirma la articulación universidad –escuela y familia, así como la de especialistas– docentes y padres.

El arte como dispositivo para la alfabetización

Nuestra niñez ha crecido en un marco cultural caracterizado por la omnipresencia del impacto tecnológico que ha conformado la cultura del espectáculo (Ferrés i Prats, 2000) poblada de imágenes visuales, cromáticas, kinésicas y auditivas en entornos de alucinantes transformaciones y vértigo sensorial. La misma implica una comunicación audiovisual eminentemente multisensorial, con códigos muy diferentes a los de la cultura oficial o académica de la escuela en la que predomina la abstracción de una realidad conceptualizada en la cual, la comunicación escrita se elabora con significantes abstractos, mediadores hacia el significado. Es el dominio de la logosfera, la razón, la serenidad y muy especialmente del silencio. “Mientras en la escuela se atrofia la escucha musical, “afuera” el ritmo atrapa desde lo multisensorial, lo dinámico y el placer” (Pruzzo, 2013, p.190). Esta cultura de la imagen desarrolla maneras de pensar, hacer y sentir totalmente diferentes a las anteriores generaciones, alterando la misma construcción de la subjetividad. Por eso, lo más original de la propuesta del *Canticuentos* ha sido imaginar la articulación de estas dos culturas a través del arte para integrarlas en un lenguaje de síntesis donde poesía, música, canto, imagen, color y

dinamismo sensorial, acompañan el ritmo de la palabra, la seducción de la narrativa y la sonoridad de la rima, a fin de que nuestros niños construyan el sistema de escritura en escenarios placenteros y gratificantes.

La poesía y la imagen plástica en el rescate de la palabra

El *Canticuentos* introduce la poesía como texto alfabetizador potenciado por el impacto de imágenes que se acoplan al ritmo de la palabra. Tal como lo señalara Vigotsky (1964) “el pensamiento existe a través de la palabra” (p. 159) que permite su anclaje en la memoria y su recuperación por la imaginación. También, se constituye en sostén de la construcción de conceptos y de su vinculación en redes semánticas y nexos neuronales (Dehaene, 2015), que habilitan amplios campos semánticos al servicio de la comunicación.

La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. (Vigotsky, 1964, p. 164)

La palabra permite la construcción de conceptos que nacen, en un primer momento, vinculados a la percepción de la realidad y a su funcionalidad (*una manzana para comer*) y poco a poco se descontextualizan hasta lograr la abstracción (*una fruta*) que se profundiza en forma paulatina. Vigotsky señala que los conceptos *se desarrollan y crecen* en la escolarización a través de la palabra, por eso el *Canticuentos* fortalece la construcción conceptual con su rico repertorio léxico acompañado de imágenes sugerentes que habilitan los significados. La poesía introduce la sonoridad de la rima y el juego fonológico que permiten acceder a la

correspondencia fonema-grafema así como a la ruptura de significados cotidianos con metáforas que estimulan la fantasía imaginativa. Además, posibilitan el disfrute auditivo con la irrupción de las *jitanjáforas*, textos sin significado, que se incorporan por pura *eufonía*, el puro placer del impacto acústico provocado por la combinatoria de sonidos. *El Tango para un bebé* (Pruzzo, 2012), que se acompaña en Anexo juega, por ejemplo, con la sonorización de la consonante “b” en un contexto de imágenes seductoras que entre *jitanjáforas*, rimas y metáforas introduce un amplio repertorio léxico que apoya la construcción conceptual. Además invita a la intertextualidad cuando la magia docente introduce al niño en el mundo del bebé para acompañar al viajero y visitar otros personajes e historias del *Canticuentos*.

Quando elegimos la mediación de la poesía entramos con los niños en una complicidad que enciende el asombro, moviliza las emociones y brinda a la enseñanza la posibilidad de transformarse en juego fonológico e instituir el reinado de la *palabra sonora*, la que puede cargarse de significados o puede deleitar con la exploración de nuevos sentidos escapando al contenido semántico por el solo disfrute auditivo. (Pruzzo, 2017, p. 320)

Mientras la escuela convencional prioriza una vía de aprendizaje que va de la escritura a la lectura con apoyo de pizarra, tiza, cuaderno y fotocopia, nuestra propuesta presenta la poesía musicalizada y los juegos de palabras que habilitan simultáneamente la escucha sostenida, la oralidad imaginativa, la lectura comprensiva y la escritura independiente. En este marco aparecen esclarecedoras las palabras de Todorov (2012): “Los juegos... que ponen de manifiesto la polisemia de las palabras, la ausencia de paralelismo entre significante y significado, se refieren a uno de los rasgos más esenciales del lenguaje”. (p.428)

La música y el canto en la cohesión grupal

Las poesías de *Canticuentos* han sido transformadas en melodías con lo que se les une el poder mnemónico de la música para el aprendizaje lectoescritor. Y se han elegido ritmos populares –tango, rock, chacarera, cumbia, etc.– para que la familia apoye la alfabetización desde el impacto emocional de su propia cultura.

La música es el lenguaje del despertar emocional. Un modelo de ritmo y melodía acordado culturalmente, es decir, una canción que se cante a coro proporciona una forma de emoción compartida que extasia a los participantes. Ésta es la fuente del sentimiento de solidaridad que genera el canto coral entre ellos. (Richman, como se cita en Storr, 2007, p. 27)

Se rescata el poder colectivo de la música capaz de crear empatía entre los participantes que pueden sincronizar sus voces en el canto convocante de la acción conjunta. Por eso se la considera una herramienta poderosa para la comunicación y la cohesión grupal por su impacto en la intensificación del sentimiento de grupo. Las canciones el *Canticuentos* apoyan el texto escrito que invita a ser leído desde la escucha sostenida y el canto compartido. Además, se han elegido ritmos propios de la cultura social y no del mundo infantil para facilitar la incorporación de padres y abuelos en la escucha de las canciones y en el seguimiento de la lectura de los niños. Los textos de la poesía son simples y cortos de manera que no inhiban al incipiente lector. Además, su lectura se irá adecuando a las posibilidades infantiles: algunos podrán leer y escribir palabras sueltas y otros avanzar hacia frases y aún hacia la poesía completa. Cada cual a su ritmo... una forma de inclusión que no supone el aprendizaje homogéneo. La música, el canto y la imagen con su impacto mnemónico se ponen al servicio de la lectura y escritura.

La comunidad educadora en la Investigación- Acción

El sistema *Canticuentos* concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura como la actividad conjunta de una comunidad alfabetizadora donde especialistas y estudiantes universitarios se incorporan al equipo escolar de maestros investigadores y a las familias, para el acompañamiento y la evaluación del aprendizaje. Así es posible detectar desde la investigación-acción los incipientes obstáculos al aprendizaje y hacer las adecuaciones didácticas pertinentes para andamiar el desempeño de los niños, tanto en la escuela como en la familia. La investigación deja de ser una indagación sobre los docentes para transformarse en una tarea con los maestros y las familias, promoviendo una cultura de cooperación en el mundo adulto para favorecer el aprendizaje y acoger la diversidad en el aula. Nuestro proceso de IA (tanto desde la Universidad como desde el Instituto de Estudios Sicipedagógicos y Sociales) se desarrolló en la Escuela Hogar de Puelén y contó con el apoyo de directivos, docentes y familias del entorno conformando una comunidad alfabetizadora que se cohesionó, además, con el aporte de la radio escolar y festejos populares en la sede de la escuela y también en la ciudad Capital de La Pampa donde se realizó el *Festival del canticuentos* (Pruzzo, 2009): un teatro colmado con la presencia de escolares, maestros, padres, especialistas y estudiantes del profesorado. Una comunidad trabajando cooperativamente para que los niños de una población alejada de la Capital pudieran, no solo conocerla, sino también ser protagonistas del evento con trajes cuidadosamente confeccionados por sus familias para transformar el *Canticuentos* en obra de teatro. Las evaluaciones realizadas durante la IA permiten concluir que los niños, en un ambiente lúdico y placentero, han logrado

la producción de textos orales y escritos con avances significativos en la organización textual, el empleo del repertorio léxico, la escritura autónoma y la lectura comprensiva.

Conclusión

El *Canticuentos* vuelve a poner el eje del aprendizaje en la lectura a partir de poesías que reemplazan al texto informativo y con el libro sostén común y estable que permite la revisita de las canciones (Bruner, 1969). De esta manera se favorece la comprensión de la correspondencia fonema-grafema, la asignación polisémica de significados, la ampliación del repertorio léxico, la construcción conceptual, la lectura comprensiva y la escritura autónoma. Algunos de los resultados señalan el desarrollo de los niveles de narración oral con la superación de los paréntesis y amplitud de los relatos en cuanto al repertorio léxico y las relaciones establecidas, así como en la progresiva conquista de la estructura narrativa. En lectura se superan los niveles de frustración anclados en el deletreo y en la escritura se abandona la escritura en bloque con la individualización de las unidades de la lengua.

Tal como lo enunciara Tolstoi a fines del siglo XIX ...“los niños aprenden de formas diferenciadas y los docentes no deberían manejar un único método o sistema”. El reconocido escritor se dedicó con pasión a la educación y a la alfabetización creando unas setenta escuelas. Escribió seis volúmenes de libros para enseñar a leer y escribir a sus niños de Yásnaia Poliana, elaborando un programa para la formación del profesorado y escribiendo, además, una obra destacable sobre evaluación educativa (Tolstoi, 2010).

Afirmaba el eximio pedagogo:

Cada profesor debe, mediante la observación de cada imperfección en la comprensión del alumno, no como defecto del niño,

sino como un defecto de su propia instrucción, esforzarse por desarrollar en sí mismo la habilidad de descubrir nuevos métodos... la habilidad de inventar nuevos métodos y, por encima de todo, no una ciega adhesión a un único método. (Tolstoi. Como se cita en Schön, 1988, p. 70).

En consecuencia, el *Canticuentos* es un mediador que el profesorado puede adaptar para atender las diferencias y asegurar los procesos de inclusión. Además, propone una vía para la emancipación docente de los mandatos técnicos a fin de asegurar a nuestros niños el dominio de la palabra, el bien menos equitativamente distribuido.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea.
- DEHAENE, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FERRÉS, J.(2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ G., A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- PRUZZO, V.(2017). “Nuevo paisaje para la alfabetización: enseñar con arte desde el arte”. En *Memorias del Congreso Pedagogía 2017*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.
- _____(2013) “Canticuentos: un mediador didáctico para la alfabetización”. En Pruzzo V. (Comp.)
- _____*Las prácticas del profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- _____(2012) *Canticuentos*, 1 y 2. Texto y CD-ROM. Santa Rosa: Ediciones Amerindia.
- _____(2009) *Festival del canticuentos*. En <https://unlpam.academia.edu/VilmaPruzzoDeDiPego>).

- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SERRES, M. (2016). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- STORR, A. (2007). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- TODOROV, T. (2012). *Los géneros del discurso*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- TOLSTOI, L. (2010). *Relatos de Yásnaia Poliana. Cuentos para niños y El prisionero del Cáucaso*. Unión Europea: Rey Lear.
- VYGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Editorial Lautaro.

Tango para un bebé

Bara bara bá, bara bara bé.

Duerme que te duermes, mi lindo bebé.
Y en los sueños,
sueña que viajas con duendes.

Bara bara bá, bara bara bé.



Este bebé tan viajero,
no precisa peluquero.
Lleva un bolso aventurero
con un sólo sonajero,
un biberón, un babero,
un peine y un gran balero.



Bara bara bá,
bara bara bé.
Cachetes de fresas,
mi lindo bebé.



Tango para un bebé. Canticuentos 3.

La formación de docentes de educación inicial en tiempos de pandemia

MARÍA CLOTILDE JUÁREZ HENRÁNDEZ

A partir de la reforma constitucional de 2019, se revisaron brevemente distintos elementos que inciden en la complejidad de la formación de los docentes de la educación inicial que sirva de marco, desde donde se abordaron las preguntas planteadas al panel de expertos.

La educación inicial como derecho de la niñez mexicana

Mientras que la Reforma al artículo 3º constitucional declara el derecho a la educación inicial (EI) de niñas y niños menores de 3 años (D.O.F. 15-05-2019), la Estrategia Nacional para la Atención Integral de la Infancia Temprana (D. O. F. 21-02-2020), establece las pautas de coordinación interinstitucional con el fin de garantizar el ejercicio pleno de los derechos de niñas y niños menores de 6 años. Ambas acciones, concordantes con las políticas públicas vigentes, reivindican tanto una visión de conjunto, como un enfoque de derechos para atender integralmente las necesidades fundamentales de bebés (0-12 meses), infantes (13-24 meses) y niños pequeños (25-36 meses). Siendo un parteaguas, sin precedente en la historia de la educación inicial mexicana.

Algunos cambios en la educación inicial

El impacto de tales acciones en la Educación Inicial, en escasos 10 meses previos a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara la Pandemia por COVID-19 (11-03-2020), lo que generó cambios sustanciales: (1º) Privilegiar el derecho del niño por sobre el derecho laboral de los padres; (2º) Incorporar a la educación inicial en el Sistema Educativo Nacional (SEN), como el primer nivel de la educación básica obligatoria. (3º) Engarzar un eslabón más dentro de la Nueva Escuela Mexicana. (4º) Recuperar el Plan de estudios de educación inicial, *Un buen comienzo* (SEP, 2017). (5º) Incorporar a dicho Plan el marco del ‘cuidado cariñoso y sensible’ (OMS-UNICEF-BM, 2018). (6º) Confirmar las tres modalidades de atención: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada, reconociendo que el 99% de la población infantil menor de 3 años permanecía en el ámbito privado del hogar al cuidado de su familia y solo el 1% se atendía en algún Centro de Educación Inicial (guardería, estancia o centro).

Lo que ha permanecido sin cambios

Paradójicamente, otros aspectos permanecieron invariantes: (a) Siendo la educación inicial (EI) el primer nivel de la educación básica obligatoria, los Centros de Educación Inicial (CEI), en condición de excepción, permanecen siendo administrados por tres distintos sectores gubernamentales: educación, salud y bienestar. (b) Los Centros de Educación Inicial, mantienen su denominación de guarderías, estancias o centros. (c) No obstante la EI es el primer nivel educativo del SEN, el personal con función docente contratado para laborar en los CEI, sigue siendo agente educativo.

(d) La contratación de personal como docente para atender a niños menores de 3 años, acepta personas, predominantemente mujeres con niveles heterogéneos de preparación académica: con mínimos niveles educativos es habilitado; con licenciatura en distintos campos del conocimiento no afines a la educación es improvisado; administrativo puesto a disposición de personal es reubicado; con estudios de agente educativo, asistente educativo o puericultista es técnico y solo el 1% con estudios de licenciatura en educación inicial o preescolar es profesional.

Cómo se perpetúa un ciclo de precariedad en educación inicial

Es importante resaltar que dichas prácticas de contratación perpetúan cotidianamente un ciclo de precariedad no solo en los adultos, sino también en los niños; en los adultos, porque continúa el problema de la gran disparidad por la heterogeneidad de los niveles de su preparación, pero, sobre todo se robustece la carencia de la profesionalización, categoría que agrupa al 99% de las personas que desempeñan la labor docente en educación inicial en nuestro país. Tal carencia se sustenta en una falta de competencias laborales para desempeñarse en un quehacer docente y más aún en un trabajo profesional con bebés, infantes y niños pequeños. A esto subyace una falta de reconocimiento social y laboral aunado a una flagrante devaluación del trabajo de los agentes educativos con los niños más pequeños, cuyas condiciones laborales suelen ser, en su mayoría, inestables (contratos temporales) y precarias (exiguo salario o su interrupción). En los niños, por el analfabetismo profesional, los adultos, como suele suceder en el desempeño de un oficio, suelen limitarse a proporcionar un eficiente-

mente cuidado asistencial, aunque se afirme que ofrecen un cuidado y desarrollo integral. Es irreal siquiera pensar que les sea posible: estimular social, emocional, cognitivamente, así como responder a los requerimientos de aprendizaje y comunicación de los niños menores de 3 años; entender las diferencias de desarrollo entre bebés, infantes y niños pequeños; comprender el lenguaje preverbal y el lenguaje receptivo de los niños; comprender el lenguaje comunicativo de las experiencias lúdicas de niñas y niños –trabajar de manera creativa, flexible, lúdica, pertinente y sensible en la interacción, comunicación y enriquecimiento de la vida de los niños pequeños; ofrecer su persona en calidad de un profesional para establecer una relación de apego con niñas y niños. Con tanta limitación y pobreza es inevitable transmitir vivencialmente en lo cotidiano un modelo de funcionamiento humano precario a nuestras nuevas generaciones desde infancia temprana.

Falla el compromiso gubernamental con la educación inicial

Falta de plazas, salarios dignos e incentivos de carrera magisterial; aunque la educación inicial no sea una escolarización *per se*. Evidencia la incongruencia e inconsistencia entre el discurso legislativo plasmado en la reforma constitucional y lo que, en los hechos muestra la lista de prioridades gubernamentales, dejando en los últimos lugares la formación de los recursos humanos en educación inicial, responsables de atender profesionalmente a niñas y niños menores de 3 años.

Hipótesis plausibles

Sobre una serie de erróneas creencias generalizadas acerca del niño, que es capaz de ser y hacer. Por su aparente falta de lenguaje, niñas y niños pequeños “no saben”, “no entienden”, “no se dan cuenta”. Concebir este tipo de ideas, en una sociedad como la nuestra, da por supuesto que cualquier persona, con o sin preparación y menos aún sin profesión, lo puede cuidar. Creyendo que, las experiencias y costumbres de los cuidadores, en una mayoría mujeres, son suficientes para educar en la sala a los niños menores de 3 años. Por lo que no debe sorprendernos dos hechos: a) que el cuidado de los niños pequeños en casa sea una tarea predominantemente de mujeres y b) que la atención de la primera infancia en guarderías, estancias y centros esté principalmente a cargo de mujeres habilitadas, capacitadas o improvisadas, quienes solo están en posibilidad de proporcionar servicios asistenciales. Qué decir de los estudiantes de secundaria o bachillerato habilitados para trabajar con madres de familia sobre prácticas de crianza, condiciones que no favorecen el desarrollo infantil temprano, la prevención de la violencia y el maltrato infantil. Ciertamente, estas prácticas muestran una generalizada ignorancia involuntaria y distorsionada sobre ¿qué es un niño menor de 3 años? y ¿cuáles son sus necesidades?

En la otra cara de la misma moneda, vemos a la persona que se desempeña como docente en educación inicial, de quien se dice que, solo “cuida bebés” y eso “solo lo hacen las mujeres”. “Es un trabajo sencillo y fácil”, “no se requiere educación y menos profesión”. Semejantes afirmaciones se asocian a nombres: agente o asistente educativo, “nana” o ‘miss’, denotando cada uno de ellos una labor de segunda, un trabajo no calificado y menos aún profesional. Económicamente es gratuito o barato y laboralmente pre-

cario e inestable. Por lo que no se le puede reconocer como docente o educador y menos aún pagarle como un profesional. Estas son solo algunas de las realidades de la devaluación resultante de un profundo desconocimiento social sobre ¿Qué es un docente?, ¿Qué funciones desempeña? y ¿Qué responsabilidades asume con los niños menores de 3 años, en un CEI?

Instituciones formadoras de docentes

Mientras que, en escuelas normales del país, como la Benemérita Escuela Normal de Puebla, tradicionalmente se encarga de la formación inicial mediante la Licenciatura en Educación Inicial. La Universidad Pedagógica Nacional, en el ámbito de su competencia desde mediados de la década de los noventas ofrece a través de su red nacional de Unidades UPN la profesionalización de docentes en servicio de educación inicial.

Programas de licenciatura dirigidos a docentes de educación inicial y preescolar

En el cuadro 1 se listan los programas de licenciatura más recientes, los tres primeros corresponden al programa de nivelación profesional que se ofrece en 40 Unidades UPN, desde el ciclo escolar 2018-2019 (Gaceta UPN, 2018). El cuarto es un programa diseñado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala que se implementará en Unidades UPN de la Ciudad de México a partir del ciclo escolar 2021-2022. Por último, el quinto programa cuyo diseño se concluye el 31 de agosto de 2021.

Cuadro I. Programas de nivelación profesional (2017) para docentes en servicio de la primera infancia (0-6 años de edad) y nuevos programas.

Antes de la pandemia
Licenciatura con enfoque por competencias profesionales y escolarizada, en Intervención educativa, con Línea de Educación Inicial. Plan 2002/2017. *
Licenciatura con currículum flexible y modalidad en línea en Educación Inicial y Preescolar. Plan 2017*
Licenciatura en modalidad semiescolarizada Educación Preescolar Bilingüe Multicultural. Plan 2017*, se ofrece en las Unidades UPN de Chiapas, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán.
Diseño previo (10) y diseño durante la Pandemia por la COVID-19 (11)
Licenciatura escolarizada Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones. Plan 2019.
Licenciatura enfoque modular y modalidad semiescolarizada en Desarrollo Infantil Integral. Plan 2021.

Fuente: elaboración propia con base a información de la Dirección de Unidades(1-3 y 5) y la UATx (4).

* Programas de licenciatura del programa de nivelación profesional.

Desmantelamiento de profesionales de la educación inicial mediante concurso por plaza de preescolar

Las condiciones laborales y salariales, en el empleo de los agentes y asistentes educativos en guarderías, estancias y centros, ha generado un fenómeno al que denomino “desmantelamiento”; es decir, la exigua cantidad de licenciadas en educación inicial, paradójicamente concursan por una plaza federal en educación preescolar. Antes de la pandemia, un número cada vez mayor número de egresados de la UPN lo lograban (8/10). Desmantelando así, los espacios en la educación inicial y dejando el personal menos calificado para desempeñarse en su función docente.

Cambio de política en la formación de docentes

Hasta antes de la Ley General de Educación Superior (SEP, 2021), se distinguían claramente dos Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de docentes. Las escuelas normales ofrecían la formación inicial y la UPN la profesionalización de docentes en servicio. Sin embargo, recientemente, este esquema cambió, mediante el Programa Nacional de Formación e Innovación para Atender a la Primera Infancia desde la Universidad Pública, sostenido por una alianza tripartita, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (SES-SEP) y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), apoyando a la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), se diseñó la Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones, (Plan 2019). Convocando a otras Universidades Autónomas, inclusive a la Universidad Pedagógica Nacional para su implementación en diferentes estados de la República Mexicana. Diferida durante un año y medio debido a la violenta irrupción de la Pandemia por la COVID-19, en la vida humana a nivel mundial, que propició el confinamiento y el consecuentemente cierre de las instituciones educativas desde la educación inicial hasta la educación superior.

Licenciatura en Desarrollo Infantil Integral (LIDII, UPN, 2021)

El 31 de agosto de 2021, es la fecha en la que en la Universidad Pedagógica Nacional se concluye formalmente el diseño del Plan y Programas de estudio de la LIDII. Tiene una

condición suigéneris: los docentes interesados en impartirla, para profesionalizar al personal que ofrece sus servicios de atención, cuidado, desarrollo y educación de niñas y niños menores de 3 años, primero deberá acreditar el Diplomado en Observación de Bebés, que se cursará a lo largo de ciclo escolar 2021-2022, observando niños en el contexto natural de CEI, con un doble propósito: (a) sensibilizar a los docentes sobre las necesidades físicas, fisiológicas, socioemocionales, cognitivas y de aprendizaje de bebés (0-12 meses), infantes (13-24 meses) y niños pequeños (25-36 meses) y (b) desarrollar su capacidad para comportarse de manera sensible, colaboradora, accesible y aceptante de las necesidades de los niños con los que trabajarán sus estudiantes educadores de la LIDII.

La SEP anuncia el regreso a clase en medio de una pandemia

El lunes 30 de agosto, es la fecha en la que la Secretaría de Educación Pública anuncia el inicio del ciclo escolar 2021-2022. Esto ocurre en medio de un rebrote y aumento de hospitalizaciones por contagios de la variante Delta de la COVID-19. Se justifica por el intento desesperado por rescatar del ámbito privado familiar a niñas, niños y adolescentes de la violencia, el abuso sexual y el suicidio, que han aumentado dramáticamente durante el largo periodo de confinamiento con aislamiento social (consúltese el informe de UNICEF-México 2021). Esto con criterio político, que no necesariamente criterio sanitario. El regreso a los centros educativos es un reto temerario para los niños sin vacunar. Sin que, al día de hoy 27 de agosto, haya una estrategia sanitaria, que garantice la salud de estudiantes y cuidar la confianza de los padres. La lección cruda puede

ser, no obstante estar vacunado, incluso no estarlo, mentalizarse para aceptar y adaptarse, considerando que es necesario aprender a coexistir, vivir y sobrevivir con un virus extremadamente contagiante y letal. El reto para las nuevas generaciones de niños, adolescentes y adultos jóvenes es adquirir una actitud resiliente, una fortaleza que los haga capaces de tolerar psicológicamente, la adversidad.

Abordaje de las preguntas a los panelistas

He esbozado algunas ideas a considerar en las preguntas planteadas. Considero que mi participación en este panel de Formación de Docentes de Educación Inicial está permeada por mi formación psicoanalítica sin perspectiva de un supuesto saber, por lo que no suelo responder preguntas, sino reflexionar sobre ellas mediante otras preguntas.

Pregunta 1

¿Cuáles son las competencias que usted considera deben reunir los profesionales de la educación de niños y niñas de la primera infancia?

Podría preguntar ¿Qué es una competencia? ¿Cómo se integran los elementos de una competencia, para observarlo que los agentes educativos como técnicos de la EI son capaces de hacer? ¿Ser técnico que hace un oficio es diferente a un profesional de la EI? ¿Quiénes son los profesionales de la educación inicial? ¿La exploración entre el 1% de egresados de las licenciaturas en EI –profesionales de la EI– podrían decirnos las competencias desarrolladas durante su proceso formativo?

Pregunta 2

Ante el panorama mundial de pandemia que estamos viviendo desde hace un año y medio y que al parecer continuará los siguientes meses, ¿qué competencias debe desarrollar un educador infantil que le permita atender educativamente a niños y niñas de la primera infancia?

Podría preguntar: ¿Qué es una pandemia? ¿Qué es la corona virus? ¿Por qué se le nombra COVID-19? ¿Por qué no poder ver el virus nos genera terror? ¿Por qué la incertidumbre nos produce ansiedad? ¿Por qué niñas y niños sufren imaginar que sus padres enfermen o mueran? ¿Por qué las preocupaciones y angustias ocupan nuestro espacio mental que impide pensar en asuntos académicos? ¿Por qué un agente educativo proporciona atención, cuidado, desarrollo y educación a niños y niñas menores de 3 años de edad? ¿Por qué hay riesgo de confundir educación durante los 3 primeros años de vida con la escolarización de contenidos escolares programáticos?

Pregunta 3

Bajo las condiciones que estamos enfrentando como perspectiva el futuro de la educación de la primera infancia y ¿Qué recomendaciones daría para que los educadores atiendan a los niños y niñas de la primera infancia?

Podríamos preguntarnos: ¿Cuál es el sentido de mi práctica cotidiana con los niños menores de 3 años y sus padres? ¿Soy consciente de mis actitudes hacia los niños con los que trabajo? ¿Tengo voluntad para ofrecer mi persona para poder establecer una relación vincular con los niños con los que trabajo? ¿Por qué el llanto de los niños no lo tolero y prefiero encerrarlos para que no contagien su llanto a los demás niños? ¿Por qué puedo trabajar con bebés, infantes y niños pequeños sin conocer profunda y vivencialmen-

te cómo es su crecimiento y desarrollo? ¿Por qué no logro identificar ni entender qué es el lenguaje preverbal en los bebés, infantes y niños pequeños?

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (15-05-2019). Reforma del Artículo 3º Constitucional. *El derecho de la Educación Inicial de la niñez mexicana*.
- Diario Oficial de la Federación. (21-02-2020). *Estrategia Nacional para la Atención Integral de la Primera Infancia*.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Banco Mundial (BM) (2018). Marco del cuidado cariñoso y sensible para el Desarrollo de la Primera Infancia. *Un marco para ayudar a las niñas y niños a sobrevivir y prosperar para transformar la salud y el potencial humano*. Recuperado de: Informe y resumen ejecutivo:<https://www.unicef.org/nicaragua/informes/cuidado-cari%C3%B1oso-y-sensible-para-el-desarrollo-en-la-primera-infancia>
<https://www.unicef.org/nicaragua/media/516/file/Cuidado%20cari%C3%B1oso.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación Inicial. Un buen comienzo*.
https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/Educacion-Inicial_Digital.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional (2018). Publicación especial 40 años. *Gaceta*. No. 132. Septiembre-Octubre. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/383853/Publicaci_n_especial_40_a_os.pdf

Transitar la primera infancia en tiempos de pandemia

VICTOR GIORGI

La pandemia del COVID 19 ha trastocado profundamente la vida cotidiana de todos nosotros. Mucho se habla del comportamiento del virus y de los impactos sobre la economía, pero si logramos ver más allá de estos “focos de atención” se nos hará evidente que la pandemia ha impactado sobre todos los aspectos de la vida social incluyendo las relaciones familiares, el funcionamiento de las instituciones y servicios, los estados de ánimo y los afectos de todos nosotros.

En el caso de los niños y niñas el encierro, el aislamiento en relación con vínculos extrafamiliares o pertenecientes a la familia extensa, la ausencia de contacto con sus pares, el cierre de los centros infantiles; unidos a las alteraciones de la vida familiar y el repliegue de los servicios de los territorios constituyen un escenario complejo que deja a la luz importantes inequidades y amenaza con comprometer el desarrollo, en especial cuando nos referimos a los más pequeños.

En esta exposición nos proponemos compartir una serie de reflexiones sobre los efectos de esta situación en el desarrollo de los niños y niñas, en especial los que transitan la primera infancia en tiempos pandémicos.

Algunas “ideas fuerza” para pensar a la primera infancia en tiempos pandémicos:

- Pensar los efectos de la pandemia sobre la primera infancia nos obliga a ver más allá de ciertos focos de atención que “encandilan” e invisibilizan la situación de la niñez. Entre ellos: la mirada biologicista que minimiza lo que no es acción del virus, la economicista que se detiene en la depresión de la economía sin tomar en cuenta la dimensión humana, el etnocentrismo que desconoce las diferencias y singularidades de diferentes grupos poblacionales, y finalmente la adultocéntrica que desconoce a niños y niñas como personas sensibles, que sufren a partir de lo que sucede en su entorno vital y que deben ser considerados al momento de informar, orientar y tomar en cuenta sus afectos y puntos de vista.
- La pandemia es una situación sin precedentes, pero muchos de los aspectos que hoy nos impactan estuvieron presentes desde siempre en la realidad social de la región. La pandemia tuvo un efecto “resaltador” de aspectos como las inequidades y vulnerabilidades de amplios sectores de la población unidas a la fragilidad de los sistemas de protección, la educación, la salud, la distancia entre las normas que regulan la actividad laboral y las reales condiciones en que viven y trabajan las personas. A estas vulnerabilidades debemos sumar la falta de herramientas de las familias para acompañar y promover el desarrollo de niños y niñas.
- Tomando en cuenta lo precedente debemos asumir que cada país, cada institución y cada familia afrontó la situación con las herramientas, recursos y vulnerabilidades de que disponía hasta el inicio de la crisis. De aquí la importancia de las inequidades al momento de pensar sobre los efectos.
- La representación social del niño pequeño es la de un ser dependiente, que necesita solo cuida-

dos básicos, que vive indiferente a los sucesos del entorno, un sujeto que “no es”, sino que “está por ser”. En contraposición a esto existe evidencia científica en el sentido de que la primera infancia es una etapa fundamental del desarrollo, durante ella el niño es especialmente maleable y se construye como persona a partir de sus experiencias y relaciones con el entorno. La relación con los sucesos del entorno las registra y las vive a través de las figuras adultas más cercanas.

- Garantizar derechos en esta etapa de la vida es asegurar el acceso a experiencias positivas dentro de entornos favorecedores del desarrollo. Entornos seguros, en que el niño se sienta y esté protegido, con acceso a alimentación saludable, con estímulos adecuados y oportunos, sin violencias, con el diálogo como camino de resolución de las diversas situaciones de vida. Esto requiere adultos disponibles y dispuestos a brindar apoyo y sostén al niño.
- Garantizar estos derechos es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado. Este como garante último no solo debe intervenir ante vulneraciones consumadas, sino que tiene obligación de ofrecer los apoyos necesarios para promover y fortalecer las capacidades de protección y cuidado de las familias y de las comunidades.

A partir de la experiencia acumulada durante la pandemia podemos ver que ésta y sus efectos conexos actuaron sobre las fragilidades y vulnerabilidades previas, afectando los entornos y debilitando las capacidades protectoras de los garantes: familias, comunidades y Estados.

Estados, protección de derechos y pandemia

La pandemia evidenció aspectos que siempre estuvieron presentes en nuestras sociedades: inequidades, violencias, debilidad de los sistemas de protección.

Es evidente que las sociedades de las Américas, incluso las más desarrolladas, no fueron capaces de brindar seguridad a su población; esto es asegurar ante cualquier situación el acceso a los mínimos necesarios para una vida digna. Esto está muy lejos de la realidad de la región.

La situación de niños y niñas ha quedado invisibilizada. Niños y niñas debieron afrontar una situación cargada de miedos reales y fantasías aterradoras, la vulnerabilidad que implica la inseguridad económica y el aislamiento en espacios reducidos, el cierre de escuelas y la convivencia familiar a tiempo completo, la pérdida de contacto con sus pares e incluso con sus familias entendidas en sentido extenso, el contacto con la enfermedad y en muchos casos con la muerte, las amenazas de la violencia intrafamiliar, todo lo cual los coloca entre los más afectados por el contexto del COVID.

Los Estados debieron afrontar la irrupción de múltiples demandas y urgencias. La atención a la pandemia obligó a redireccionar recursos, no solo financieros sino humanos. La atención se concentró en el COVID, y la inversión en unidades de alta tecnología (CTI) dejando de lado los aspectos integrales de la atención y el tratamiento de otras patologías, algunas de ellas prevalentes en la región.

El redireccionamiento de recursos, unido a la reducción de la movilidad y la lógica autopreservación del personal llevó que los servicios se paralizaran y el Estado se replegara de los territorios. La distancia entre la población y los servicios se incrementó con la consiguiente disminución de la accesibilidad.

Una de las decisiones estatales que más afectó la vida de los niños y de sus familias fue el cierre de los centros educativos. Los centros son un lugar privilegiado de encuentro e interacción entre los tres garantes de los derechos de los niños: familia, comunidad y Estado. Es el lugar y el momento en que el Estado está más presente en la vida cotidiana de los niños y sus familias. Son fundamentales en la construcción de entornos de vida favorecedores del desarrollo, tanto por la socialización y los estímulos que los niños y niñas reciben en el propio centro como por la forma en que estos inciden a través del apoyo y orientación a los adultos de referencia. Tienen un efecto organizador sobre la vida familiar. También son pieza clave en los programas de seguridad alimentaria y atención integral a la salud.

Su cierre, a pesar de los esfuerzos realizados por los equipos y las propias familias, dejó un vacío en las redes de protección a la niñez y abrió una especie de paréntesis en los procesos de socialización.

Por su parte el tejido comunitario que sirve de sostén a las familias a través de ayudas recíprocas y relaciones solidarias sufrió las consecuencias del distanciamiento social y el confinamiento. Las acciones solidarias se centraron en algunas urgencias como el apoyo a los adultos mayores o las “ollas populares”, Incluso las familias debieron renunciar al apoyo de la familia amplia, la presencia de abuelos y adultos mayores que colaboran en la atención se los niños se vieron interrumpidas ante el riesgo de contagio.

En el contexto de la pandemia todo fue un potencial transmisor del virus y la proximidad trajo la amenaza de la enfermedad y de muerte.

Esto limitó las relaciones humanas a los grupos de convivencia y forzó una situación de endogamia y ausencia de relaciones externas, lo que puso a prueba las capacidades de comunicación y resolución de conflictos a nivel de los hogares. Esto tuvo especial incidencia en el incremento

de las situaciones de violencia y en impedir los pedidos de ayuda de niños, niñas y mujeres, los que generalmente se hacen en los espacios educativos o comunitarios. Los muros entre lo privado y lo público se hicieron más gruesos generando mayor riesgo de vulneración de derechos.

El cierre de los centros, unido al repliegue de otros servicios, y el distanciamiento de la familia extensa hizo que las familias quedaran solas y debieran manejarse con sus propias posibilidades y recursos lo que puso aún más en evidencia las inequidades.

Inequidades en la integración, en las capacidades de sus integrantes, en las posibilidades de realizar cambios en los roles de género y en la distribución de las tareas, en especial las relacionadas a la atención de los más pequeños e incluso en los recursos materiales como la infraestructura, comodidades de la vivienda y posibilidades de conectividad.

En el contexto de la pandemia las familias se vieron especialmente recargadas en sus responsabilidades. Debieron asegurar los comportamientos asociados a la salud y la higiene, supervisar su cumplimiento por parte de los niños, cuidar a aquellos integrantes que lo necesitaron dada su situación de riesgo y dependencia, la atención de los niños las 24 horas, el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, la gestión de los espacios domésticos, y a todo esto se suma la preocupación por la sobrevivencia lo cual introduce un nuevo y muy relevante factor de inequidad. Muchas familias se vieron enfrentadas a la enfermedad de alguno de sus miembros o incluso a la muerte.

La primera infancia tradicionalmente se consideró como algo perteneciente al ámbito privado, intrafamiliar. Desde las últimas décadas del siglo XX, de la mano de la perspectiva de derechos se ha instalado en la agenda de infancia dando lugar a leyes que enfatizan la responsabilidad de los estados en garantizar el cuidado y la educación desde

el inicio de la vida. Esto da lugar a políticas públicas dirigidas a la primera infancia.

En el contexto de la pandemia se produjo una peligrosa regresión. La atención a la niñez se reinstala en el ámbito privado y las familias quedan solas en esta función de garantizar las condiciones para un desarrollo pleno.

Sabemos la relevancia que en esta fase del desarrollo tienen los entornos seguros, la presencia de adultos que establezcan vínculos significativos, y que se encuentren dispuestos y en condiciones de interactuar con el niño o niña en forma adecuada y oportuna.

La pandemia y los efectos conexos deterioraron las condiciones de ejercicio de la maternidad y la paternidad. No se trata de ser buenas o malas madres o padres por naturaleza sino de tener las condiciones mínimas para ejercer esta función y poder atender, entender e interactuar con los niños pequeños.

Cabrolie, M y col. (2019) sostienen que la parentalidad emerge de una relación bilateral en la que tanto padre, madre o cuidador como el niño o niña contribuyen a la calidad de la misma, en condiciones determinadas por las historias y los contextos sociales, económicos y culturales en que la familia, cualquiera sea su integración se encuentra.

Esta mirada acerca de las condiciones de ejercicio de la parentalidad supera la tendencia que culpabiliza y estigmatiza a los adultos responsables, en especial cuando estos se encuentran en situación de intersección de distintos factores de vulnerabilidad.

Entre estos factores condicionantes se encuentran las historias personales y del grupo con los modelos y experiencias vividas durante su propia infancia, los mandatos culturales que establecen responsabilidades diferentes según los roles de género sin tomar en cuenta las circunstancias, la calidad de los vínculos familiares, condiciones

laborales, grado de seguridad en relación a la satisfacción de necesidades básicas, herramientas cognitivas, y apoyos externos (familia ampliada, comunidad, servicios públicos), entre otras.

La retracción de los servicios y el descenso de las interacciones comunitarias contribuyó al deterioro de las condiciones de ejercicio de la parentalidad comprometiendo el acceso de los niños a las experiencias y los contextos favorecedores de su desarrollo.

Esto pone nuevamente el énfasis en las inequidades, en la forma en que el contexto de la pandemia golpeó en forma diferencial a los distintos grupos poblacionales; y en la importancia de los apoyos que se brinden a través de las políticas públicas.

El retorno....

Hoy en toda la región nos enfrentamos a una decisión cargada de miedos y de expectativas: la reapertura de los centros. No es un volver al pasado, sino enfrentar algo nuevo. Los niños y sus familias han vivido una serie de experiencias, también los educadores y a su vez en la dinámica de los centros hay nuevas rutinas y exigencias.

No se trata de polemizar si abrir o no los centros. La pregunta es ¿Cómo abrirlos? Nadie duda que este necesario retorno debe estar rodeado de las máximas precauciones de bioseguridad.

Pero la bioseguridad no puede invisibilizar, lo que las experiencias implican para los niños pequeños en lo emocional y lo relacional, y la necesidad de que los adultos comprendan y actúen en consecuencia.

La apertura implica un rencuentro entre tres actores: los niños, sus familias y los equipos de trabajo de los

centros. Unos y otros vivieron experiencias intensas en este tiempo: encierro, aislamiento, temores, enfermedad, muertes, problemas económicos y laborales.

En el Centro encontrarán un escenario modificado: gente con mascarillas, que no abraza ni besa como antes lo hacía, que nos prohíbe hacer cosas que siempre hicimos como compartir meriendas con amigos, abrazarlos, beber de un mismo vaso. Todo eso aparece ahora como algo que puede traer una enfermedad vivida como terrible, que no solo puede enfermar al niño sino a sus padres, hermanos, abuelos, e incluso ser responsable de muertes por no obedecer lo que se le indica.

El necesario procesamiento de esta experiencia y del impacto de la nueva situación requiere diálogo. Información clara, precisa acorde al momento evolutivo, sin potenciar el miedo, pero sí la responsabilidad. Esa información no solo debe ser vertida desde los adultos hacia los niños, sino que debemos favorecer su expresión de afectos, miedos, dudas, vivencias que desean o necesitan compartir. En este sentido reforzamos la importancia de reconocer a niños y niñas como interlocutores válidos y habilitar el diálogo intergeneracional.

La experiencia de la pandemia reafirma algo que se viene planteando desde tiempo atrás: la necesidad de fortalecer las capacidades de protección y cuidado en los equipos técnicos, pero también en las familias y en los propios niños y niñas (IIN OEA 2012). Cuidarse y cuidar a los otros como responsabilidad individual y colectiva es una de las claves que nos deja esta experiencia.

Fortalecer capacidades es empoderar, generar poder, no poder sobre otros, sino poder de sobreponerse a la adversidad, de promover cambios actitudinales, de asumir responsabilidades, de hacer que niños y niñas junto a sus familias en forma colectiva sean protagonistas de la defensa de la vida.

Bibliografía

- CABROLIÉ Vargas, Magaly y Sanhuensa Diaz; Lilian Olimpia (2019). *Modelo de Evaluación de Condiciones para la Parentalidad* – Universidad de la Frontera Temuco-Chile.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y los Adolescentes (2012). *Lineamientos para la implementación y gestión de políticas públicas de protección integral dirigidas a la primera infancia*. Disponible en: <http://iin.oea.org/pdf-iin/Lineamientos-GestionPrimera-Infancia.pdf> IIN-OEA (2012)
- IIN OEA (2018), Primera infancia. Observación General Número 7. *Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia*, Comité de los Derechos del Niño, Disponible en: https://issuu.com/institutointeramericanodelninolain/docs/observaciones_generales

Intervención formativa orientada al neurodesarrollo emocognitivo infantil

JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ GALERA

La escuela es la encargada de mediar en el sistema re-
taurador del encargo social en extenso. Esto es desde
las edades más tempranas hasta el postgrado. La escuela
cuenta con los profesionales. Ahora bien, “Ningún Proceso
de Enseñanza Aprendizaje es de calidad superior, a la ca-
lidad de la Dirección del Aprendizaje Desaprendizaje del
docente, y eso pasa por el Proceso de Aprendizaje Desa-
prendizaje, guiado y autogestionado”. (Rodríguez-Galera,
2020 p. 450).

Guiado, en la medida en que es mediado por una
persona más capaz. Y autogestionado, en tanto la persona
en interacción contextual significativa, como estudiante en
formación o docente en ejercicio, interpreta críticamente
experiencias y acontecimientos en la Unidad Básica Co-
mún: (familias-ESCUELA-familias/sociedad), (UBC: (fs-
E-fs/s)), para su ordenamiento y reconfiguración en descu-
brir y explicitar la lógica del PEA (Proceso de Enseñanza
Aprendizaje), a partir de las experiencias pedagógicas vivi-
das. O sea, lo concreto pensado para intervenir en la prácti-
ca y procurar la transformación. Esta visión es multidirec-
cional, ni vertical, ni horizontal.

Pero, eso implica que toda DAD (Dirección del
Aprendizaje Desaprendizaje), tiene que concebir a cada fa-
milia contextual en situación y necesidad, porque toda per-
sona hijo-discente es miembro de una familia, y vuelve toda

vez a la familia. De ahí que el autor asuma para intervención formativa orientada al neurodesarrollo emocognitivo infantil en extenso, la (UBC: (fs-E-fs/s)) porque contiene los componentes vivos ((hijos-discentes)-DOCENTE-(hijos-discentes)/grupo), ((hs-ds)-D-(hs-ds)/g) para PEA en cada salón de clases.

Esta visión organizativa es muy importante para el experto en ejercicio docente. Los rasgos del PEA comprometidos en las funciones de la DAD, le permitirán ejecutar intervención formativa con eficacia. La *Neurodidáctica* ofrece las herramientas metodológicas básicas para meta-emocognición propia (docente) y ajena (familias, hijos-discentes). Y aunque las siguientes funciones se explicitan generalmente para su puesta en práctica desde el diagnóstico hasta el control, pasando por planificación, organización y ejecución, si el experto no procura organización previa consabida, entonces no podrá mediar con efectividad en el PEA, donde la familia juega un rol trascendente, dado que de ella sale y a ella vuelve la persona hijo-discente en constante PAD (Proceso de Aprendizaje Desaprendizaje), en, de y para la convivencia.

Lo anterior significa revisión exhaustiva y sistematización del quehacer pedagógico, no sólo para guiar con eficiencia a cada persona hijo-discente desde la primera infancia, sino también a su familia de las que forman parte intrínseca como hijo-discente, en el mejor de los casos. En el peor de los casos, se describe como transculturalmente, viene sucediendo en los sistemas educativos, donde ni la familia, ni la persona, se conciben realmente en el centro, sino en torno al desarrollo. Para los sistemas educativos en el centro está el conocimiento, la información como contenido en materias de estudio que deben ser vencidas.

Es el caso en pleno Siglo XXI, Covid-19. Circunstancias socioeconómicas diversas hasta las más difíciles. Dificultades tecnológicas de diverso tipo. Hijos-discentes

con edades disímiles. Familias desorientadas y vulnerables en lo que a educación respecta. Profesionales de la educación en diversos ambientes institucionales cuestionan sobre el vencimiento de lo establecido en las materias de estudio para otorgar o no el aprobado, como si no hubiera suficiente dolor con la pandemia. Y, como si el aprendizaje desaprendizaje no estuviera sometido siempre a proceso a lo largo de la vida.

Pensando diferente. ¿Qué es lo más importante entonces, la persona o las materias de estudio a vencer? ¿Qué está en el centro realmente? ¿Pueden existir alternativas metodológicas más amigables y funcionales? ¿Es necesario etiquetar sin perjudicar como inepto circunstancial? ¿Será posible reducir frustración academicista en discentes y en docentes? ¿Cómo evitar se afecte menos la meta-emocognición para la vida?

La cosmovisión anteriormente descrita, le brinda al experto un marco dentro del cual ubicarse y generar contenido para intervención formativa orientada al neurodesarrollo emocognitivo infantil en extenso, concibiendo desde la DAD, la (UBC: (fs-E-fs/s)) en, de y para la convivencia en PEA, donde unos y otras desde que nacen hasta que mueren están en PAD. Una sociedad renovada, no puede prescindir de una educación renovada. Por tanto, aleccionar desde la familia en la doctrina del amor para la vocación del servicio en libertad: en aprender a convivir, a conocer, a hacer y a ser. Lo que el autor de este artículo denomina, “Pilares Emocognitivos de la Educación del Siglo XXI”.

Ahora bien, aludiendo a Vygotsky sobre lo social primero, se anula en la DAD de cada PEA, ya que los docentes no la conciben conscientemente como lo que es: convivencia. “Del tejido social al tejido neuronal y viceversa, pero en ese orden”. Rodríguez-Galera, 2020 p. 444. Todo lo cual, atenta contra toda intervención formativa efectiva, eficiente y eficaz orientada hacia el neurodesarrollo emocognitivo infantil en extenso.

Lo impide el desconocimiento sostenido de docentes sobre lo que la Neurodidáctica ofrece a cada experto en perfeccionamiento. También, el deficiente estudio y sistematización en su autogestión para la DAD, afectando la guía meta-emocognitiva siendo, formando y tomando parte (sftp) para el neurodesarrollo infantil en extenso de cada PAD en convivencia.

Para lo cual se pretende el siguiente objetivo, orientar al docente como experto de la DAD del PEA para que en sistematización y perfeccionamiento constante, autogestione con Estrategia Metodológica de Participación Meta-emocognitivas ftp, la guía de cada hijo discente en PAD desde la (UBC: (fs-E-fs/s)), concibiendo los “Pilares Emocognitivos de la Educación del Siglo XXI” para intervención formativa de la “configuración interior y relacional en lo relacional”, en tanto neurodesarrollo emocognitivo infantil en extenso.

Desarrollo Neurodidáctica

El perfeccionamiento docente para la DAD, desde la (AG) autogestión para la (G) guía, orientada al neurodesarrollo infantil en extenso, debe apropiarse de la sistematización y su puesta en práctica en toda SAD (Situación de Aprendizaje Desaprendizaje) en desarrollo, como “aquella interpretación crítica de experiencias, hechos o acontecimientos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento que a partir de su ordenamiento y reconfiguración, descubre y explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de esa manera”, tomado de la escuela cubana siendo un referente destacado el Dr. Cs. Carlos Manuel Álvarez de Zayas.

Esa apropiación y puesta en práctica, favorecerá en atención a la (UBC: (fs-E-fs/s)) la meta-emocognición del docente para aleccionar desde las primeras edades, la capacidad de autorregulación sftp en PAD. En tanto, la familia en la doctrina del amor para la vocación del servicio en libertad: aprender a convivir, conocer, hacer y ser, dado que “las estructuras neuronales subyacen en la cognición y el comportamiento”.

Aunque muchos clásicos en sus teorías abundaron sobre el rol del docente como orientador que motiva, facilitador que estimula, introductor que anticipa, instructor que elabora estrategias para desarrollar competencias, guía y mediador, experto. No es menos cierto que sigue siendo el director del PEA, proceso consciente porque es pensado, y como persona y profesional para una mejor DAD de hijos-discentes y sus familias, precisa de perfeccionamiento constante en su PAD. Es en convivencia donde el neurodesarrollo está sujeto a proceso, y antes de ser real, pasa por ser próximo o potencial, ambos inclusive. Para sí y para los demás. Idea que se desarrolla más adelante en la concepción de unidad.

Ahora bien, no se nace con conceptos, por ello la Neurociencia ha de integrarse a la Didáctica, rama fundamental de la Pedagogía, cuyo objeto de estudio es el PEA, además proceso complejo que dispone de rasgos comprometidos en la DAD, tales como el sistémico, el multilateral activo, el procesal, el legal y el dialéctico y que los expertos deben estudiar en profundidad, porque influyen directamente en las funciones antes expresadas. Estas que le permiten al docente intervención formativa desde lo dinámico (contexto) para diagnosticar, planificar, organizar, ejecutar y controlar como director del PEA en SAD con espacio y tiempo en atención a la (UBC: (fs-E-fs/s)), y sus componentes vivos ((hs-ds)-D-(hs-ds)/g) para PEA en cada salón de clases. Sea presencial, virtual o semipresencial llámese

disruptivo o híbrido. Analice detenidamente la fórmula siguiente que se ha venido explicitando en el texto.

Entiéndase meta-emocognición como la capacidad de autorregulación sftp en PAD, siempre aleccionada desde la primera infancia con la (UBC: (fs-E-fs/s)) en proceso consciente, con sus componentes vivos((hs-ds)-D-(hs-ds)/g), traducidos en docente, hijos-discentes, grupo y otros agentes educativos.

$$\frac{PEA}{DAD} = \frac{(PAD + SAD)}{(G + AG)^{sftp}}$$

Figura 1. Fórmula simbólica que organiza alternativa metodológica de participación meta-emocognitiva sftp, en, de y para la convivencia. Elaboración propia.

Desde lo temático (texto), con los componentes no vivos (problema, objetivo, contenido, métodos, recursos, evaluación y formas de organización de cada clase), las de nuevo contenido, las de consolidación y las de control. Eso sí, no a las malas prácticas. La persona en el centro y en torno al desarrollo. Primero lo dinámico, luego lo temático, nunca a la inversa.

Todo y más en proceso gradual, trascendencia y complejidad que en la búsqueda se va aproximando a lo concreto, esta vez con otras cualidades, lo pensado. Lo concreto es la unidad de lo diverso, representa la integridad, la unidad, la conexión, las relaciones entre las partes. Hay que concebir la SAD en atención a la (UBC: (fs-E-fs/s)). ¿Es difícil? Sí. ¿Es imposible? No.

Principio de la relación trascendente y compleja en la unidad

El neurodesarrollo como todo proceso inmanente, que es inherente al ser, porque va unido de un modo inseparable a su esencia, refleja que desde el comienzo se halla contenido el fin del desarrollo, la tendencia. O sea, donde la culminación de determinado ciclo, se establece el principio de uno nuevo en el que pueden repetirse algunas particularidades del primero. De esta manera la unidad está constituida por la fuente, el modo y la tendencia. Aplíquese a PAD de cada ser humano en convivencia para desde la familia en la doctrina del amor para la vocación del servicio en libertad: aprender a convivir, conocer, hacer y ser.

La fuente, lo que te significa en interacción desde la familia y la escuela en extenso (autogestión que guía), según Vygostky (ZDPx) *Zona de Desarrollo Próximo*. El modo, la escuela como mediadora (guía para la autogestión) con la familia en extenso, según Vygostky (ZDPt) *Zona de Desarrollo Potencial*. La tendencia, en la persona (autogestión) en, de y para la familia, célula fundamental de la sociedad, según Vygostky (ZDR) *Zona de Desarrollo Real*.

Dicho de otra manera, posibilidad de aprender y desaprender en ámbito social, en interacción con los demás, funciones que se hayan en proceso de maduración (AG+G (indirecta)), ZDPx. Aprendizaje desaprendizaje determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de una persona más capaz (G+AG (directa)), ZDPt. Y aprendizaje desaprendizaje, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema (G+AG+G), ZDR, consolidado en la unidad, el ser humano meta-emocognitivos ftp. Ese que sale de la familia, pasa por la escuela en extenso pero vuelve a la familia, siempre. Ser social que no puede prescindir de relaciones sociales.

La tendencia en el paradigma del tú, del yo y del nosotros

Tres etapas una sola intención, el servicio

El camino a la madurez, idea original de Stephen Covey, de la dependencia hacia la interdependencia, transitando necesariamente por la independencia, en concepción Neurodidáctica de intervención formativa para neurodesarrollo infantil en extenso, tiene que influirse desde la primera etapa, la dependencia. Es a partir de los valores universales de la familia, propiamente dicho la familia porque se inician en ella con amor, el amor, el servicio y la libertad, y asimismo vuelven a ella. Y es mediante el conocimiento que tienen lugar los afectos en el devenir, dados por las emociones que son de corta duración pero muy importantes y luego los sentimientos de más larga duración y no menos importantes, para en ese sentido y dirección se asuman valores o antivalores que darán paso o no, a la espiritualidad, el nivel más elevado que puede alcanzar un ser humano en el devenir de su personalidad.

El paradigma del tú. Te asisto, servicio inherente al ser, porque va unido de un modo inseparable a su esencia, refleja que desde el comienzo se halla contenido en el fin del desarrollo la tendencia. Principio del carácter progresivo del neurodesarrollo. No hay un yo sin un tú. Es desde la familia, con amor y libertad, mediada por la orientación certera del experto, escuela en extenso. Toda la carga meta-emocognitiva sftp está en el servicio con la familia, el amor y la libertad, valores que se gestan propiamente en la familia, con orientación permanente para acciones emocognitivas desde la primera infancia y mediados por la escuela en proceso consciente y complejo. Esta delicada cirugía para la vida tiene lugar, toda vez, desde el inicio de la vida

dependiente, para la independencia y la interdependencia en convivencia para mejor persona.

El paradigma del yo. Me asisto, servicio. Y paulatinamente a los demás. No hay un tú sin un yo. Independencia. Etapa crítica, de crisis del neurodesarrollo. Predica el ejemplo en (UBC: (fs-E-fs/s)), en la dependencia. Los niños y las niñas, hacen más lo que ven hacer que lo que les dicen que hagan. Intervención formativa orientada al neurodesarrollo emocognitivo infantil mediada por la escuela hacia la familia hijo-discente.

Y, el paradigma del nosotros. Se asiste, servicio. Tú, él, ella y yo, nosotros. En equipo, dar y recibir en la interdependencia. “Con todos y para el bien de todos”, sentenció el más universal de los cubanos, José Martí. Eso sí, el éxito radica desde el comienzo, en él se halla contenido el fin del neurodesarrollo.

Estrategia Metodológica de Participación Meta-emocognitivas ftp

La adquisición del conocimiento en PAD pasa por la gestión personal emocognitiva en convivencia contextual, este es el motor básico. Las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural, concibe a la persona en configuración más social que biológica. Si bien se viene a la Tierra biopsicosocial por determinación genética, las funciones metal es en esa dirección son inferiores. Las funciones metales superiores tienen lugar en interacción sociocultural contextual en lo concreto real, convivencia, y eso es sociopsicobio. “La persona entre la biología y la sociedad, subordinación al nivel más complejo”. No hay nada más lógico que ir contra la lógica.

Ahora, también se asume de la escuela cubana del mismo referente, el Dr. Cs. Álvarez de Zayas, la metodología como, “la ciencia que enseña a dirigir determinado pro-

ceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso”. Y la estrategia como, “la dirección de acciones planificadas y orientadas para alcanzar el propósito propuesto, en tanto se toman las decisiones consecuentes para conseguir los resultados deseados”. Dicho lo anterior, se pretende el siguiente propósito: Determinar desde la convivencia, en situación y necesidades emocognitivas desde la (UBC: (fs-e-fs/s)), el ((hs-ds)-d-(hs-ds)/grupo) y la persona hijo-discente para la dirección de acciones emocognitivas planificadas y orientadas al neurodesarrollo de la primera infancia, mediante la toma de decisiones consecuentes para el tránsito satisfactorio por la dependencia en PAD. Estrategia que en función metodológica para el PAD del ser humano como unidad en su red de relaciones se representa en la figura 2. En este particular, “El cuadrante de la gestión del conocimiento”, para Metodología de Participación sftp. Involucrarse y comprometerse en actividad y comunicación implica sistematización y perfeccionamiento constante para intervención formativa en situación y necesidad en, de y para la convivencia.



Figura 2. Pilares Emocognitivos de la Educación del Siglo XXI: La familia, el amor, el servicio y la libertad en convivir, conocer, hacer y ser. Elaboración propia.

La correlación que se observa a continuación en la figura 3, favorece la guía para la autogestión de la cognición y el comportamiento y constituye también soporte teórico, metodológico y práctico para la Estrategia Metodológica de Participación Meta-emocognitivas ftp. Aunque la Metodología de Participación sftp mediante proceso consciente, es recreada en la figura 4.



Jean Piaget (1896 – 1980)	Stephen Covey (1932 – 2012)	NIVELES
ADULTEZ	INTERDEPENDENCIA	- DAR Y RECIBIR
Etapa de operaciones formales (desde los 12 años hasta la vida adulta) ...	INDEPENDENCIA	3. resolución de problemas para la vida 2. desarrollar la capacidad de hipótesis y resolver problemas más complejos
Crisis del desarrollo	adolescencia	1. utilizar la lógica para arribar a conclusiones Crisis del desarrollo
Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años) ...		3. desarrollo del pensamiento lógico 2. empiezan a operar mediante reglas
Etapa preoperacional (2 a 7 años) ...	DEPENDENCIA	1. alejamiento de la manipulación física 3. juego simbólico y manipulación de los símbolos. (Juegos de roles)
Etapa sensoriomotriz (0 a 2 años) ...		2. interacciones motoras y sensoriales 1. interacciones motoras y sensoriales

Figura 3. Etapas y niveles para el camino del neurodesarrollo desde la primera infancia. Elaboración propia.

Por consiguiente, las funciones de la DAD del PEA, diagnóstico, planificación, organización, ejecución y control, establecen la pauta para la elaboración y desarrollo del Algoritmo para la Dirección de Acciones Planificadas y Orientadas para Alcanzar el Propósito Propuesto en la Estrategia Metodológica de Participación Meta-emocognitivas ftp. Toda vez, para intervención formativa en proceso consciente.

Este algoritmo antes declarado consiste, primero en diagnosticar en situación, necesidades emocognitivas para proyección de acciones en convivencia sftp. Segundo, diseñar actividad y comunicación gestionando contenidos

para emocognición sftp en SAD, de hijos-discentes en el centro del desarrollo y en torno a este para aleccionar el PAD. Tercero, mediar desde la DAD con actividad y comunicación emocognitivas sftp en SAD, para rol aleccionador en PAD. Y cuarto, retroalimentar logros y deficiencias G+AG+G (en la guía y la autogestión, meta-emocognitiva sftp).



Figura 4. Metodología de Participación Meta-emocognitivas ftp. Elaboración propia.

Ejemplos para dirección de acciones emocognitivas planificadas y orientadas para la mediación

Las acciones generalizadoras del método científico también conocido como el camino dialéctico del conocimiento y su esencia el proceso de ascensión, transitan de la contemplación viva al pensamiento abstracto, de este a lo concreto pensado y de ahí a la práctica transformación. En consecuencia, las acciones emocognitivas planificadas y

orientadas para con la mediación proceder, en intervención formativa al neurodesarrollo de la primera infancia, con la toma de decisiones consecuentes para el tránsito satisfactorio por la dependencia sftp en PAD.

Esto es, en contexto sociohistórico cultural concreto real, según el primer momento del Algoritmo para la Dirección de Acciones Planificadas y Orientadas para alcanzar el Propósito Propuesto, realizar selección y elaboración de técnicas e instrumentos en función del neurodesarrollo infantil. A nivel macro, implementar diagnóstico psicosocial educativo de la (UBC: (fs-E-fs/s)). A nivel meso, diagnóstico psicosocial educativo de ((hs-ds)-D-(hs-ds)/grupo). A nivel micro, diagnóstico psicosocial educativo hijo-discente para los miembros del grupo de primera infancia, en función de su neurodesarrollos ftp. Téngase en consideración, el procedimiento de triangulación metodológica, mediante la combinación de métodos y técnicas diversas para el estudio de un mismo fenómeno. Contradicción, complementación, confirmación. Por ejemplo: observación, encuesta y entrevista. Un método o una técnica sola, son débiles frente a la posibilidad del contraste.

Es a partir de aquí que debe tener lugar la toma de decisiones consecuentes para conseguir los resultados deseados al neurodesarrollo de la primera infancia, en la búsqueda del logro del propósito de la Estrategia Metodológica de Participación Meta-emocognitivas ftp. Siempre en atención a la (UBC: (fs-E-fs/s)), el grupo y la persona hijo-discente para la dirección de acciones emocognitivas planificadas y orientadas al neurodesarrollo infantil en extenso.

Conclusiones

La restauración educativa para una sociedad renovada inicia en la familia, cognición y comportamiento, emocognición, esto es convivencia, y la escuela en extenso es responsable del encargo social en, de y para la convivencia renovada, para ello se debe centrar en la (UBC: (fs-E-fs/s)), el ((hs-ds)-D-(hs-ds)/grupo) y persona hijo-discente para la DAD del PEA en cada salón de clases, virtual, presencial o semipresencial.

En sistematización y perfeccionamiento constante, cada docente puede desde la DAD del PEA en atención a la (UBC: (fs-E-fs/s)), el ((hs-ds)-D-(hs-ds)/grupo) y la persona, autogestionar con la Estrategia Metodológica de Participación Meta-emocognitiva sftp, la guía de cada hijo-discente en PAD para “configuración interior y relacional en lo relacional”, en tanto intervención formativa para neurodesarrollo emocognitivo infantil.

La transmisión emocognitiva sftp en la convivencia, mediante proceso consciente, desde lo desconocido hasta lo eficiente, pasando por la formación, con la familia, el amor, el servicio y la libertad en convivir, conocer, hacer y ser. Eso sí, la persona en el centro y en torno al desarrollo.

El sentido y dirección de toda intervención formativa para la vida ha de ser, el de educar a la persona en el servicio, porque es servida en convivencia, para servirse como ser social y en consecuencia servir en equipo a los demás. La vida es servicio con amor y libertad desde la familia para mejor persona.

Bibliografía

- ÁLVAREZ de Zayas, C.M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
- COVEY Stephen (2003). *Los 7 hábitos de la Gente Altamente Efectiva*. Buenos Aires: Covey Leadership Center.
- CLOUTIER, J. (2001). *Petit traité de communication. Emerec à l'heure des technologies numériques*. Montreal: Carte Blanche.
- DELORS, J. el al del. (1996). Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- FREIRE, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ-LLANTADA, M. (2000). El método científico. La Habana: *Revista Universitaria*. ISPRMV. Soporte electrónico.
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- RODRÍGUEZ-GALERA, J.R. (Junio 2018). “Consideraciones didácticas para el perfeccionamiento metodológico en la educación superior”. Málaga: *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/perferccionamiento-metodologico.html>
- RODRÍGUEZ-GALERA, J.R. (2020). *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas en el contexto del 2020. “Pilares Emocognitivos para la Educación del Siglo XXI”*. Azogues. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, UNAE. <https://www.youtube.com/watch?v=W4PUchSscuM>
- RODRÍGUEZ-GALERA, J.R. (2020). *Desigualdad Social, Género y Precarización: Mujeres en Acción. Alternativa meta-emocognitiva progénero para gestión interior y relacional en proceso consciente*. Universidad de Málaga. España:

Grupo de investigación eumed.net.p. 441-461.

<https://www.eumed.net/actas/index.html>

RODRÍGUEZ-GALERA, J.R. (2021). Educación en el Siglo XXI. Efectos de la covid-19. *Sistema educativo restaurador para una sociedad renovada*. Universidad de Málaga. España: Grupo de investigación eumed.net. Servicios Académicos Intercontinentales S.L. <https://www.eumed.net/actas/index.html>

TRILLA, J. (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, IRIF, S.L.

VYGOTSKY, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Bases neurobiológicas de las funciones ejecutivas en la primera infancia

ELIZABETH FLORES FERRO

FERNANDO MAUREIRA CID

La corteza cerebral corresponde a miles de millones de neuronas ubicadas en forma laminar en la región superficial del cerebro con unos 4 mm de espesor (Maureira, 2018). Observando la corteza cerebral es posible notar protuberancias denominadas giros o circunvoluciones, las cuales están delimitadas por surcos o cisuras (Redolar, 2013). El surco central o cisura de Rolando separa el lóbulo frontal y el lóbulo parietal, la cisura lateral o de Silvio separa el lóbulo frontal, parietal y temporal, y la cisura parieto-occipital separa el lóbulo temporal, parietal y occipital (Hines, 2003). Filogenéticamente hablando, el lóbulo frontal es el de aparición más tardía, logrando su desarrollo en los mamíferos, sobre todo en los primates. En los seres humanos, el lóbulo frontal está dividido en: a) corteza frontal dorso-lateral, que incluye la corteza motora, corteza premotora, corteza motora suplementaria, corteza prefrontal dorsolateral y corteza prefrontal anterolateral (Fig. 1); b) corteza orbitofrontal; c) corteza frontomedial (Maureira, 2018).

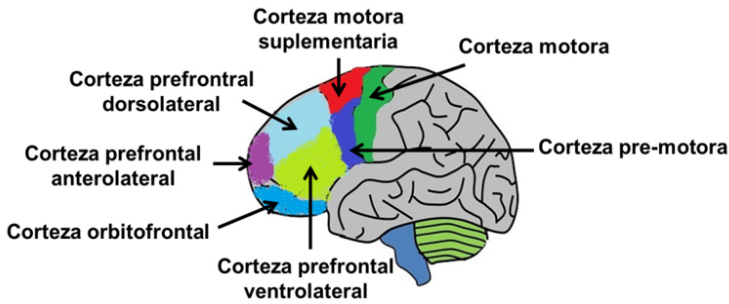


Figura 1. Diversas regiones de la corteza frontal humana (sacado de Maureira y Flores, 2016, pág. 158).

Lezak (1982) fue la primera investigadora en utilizar el concepto de *funciones ejecutivas* para describir las capacidades de planificación, formular estrategias y solucionar problemas. Desde hace años las funciones ejecutivas se consideran como el conjunto de funciones que permite asociar ideas simples y combinarlas para resolver problemas, optimizando los procesos cognitivos que permiten la planificación, el logro de objetivos y las aptitudes para realizar estas actividades en forma eficaz (Tirapu & Muñoz, 2005). En la actualidad se sabe que todas estas funciones radican en la corteza prefrontal y cuyo daño produce un síndrome conocido como disejecutivo, donde el paciente presenta un deterioro de la atención, bajo control, problemas de memoria de trabajo, baja capacidad de planificación y problemas de comportamiento (Delgado y Etchepareborda, 2013).

Clasificación de las funciones ejecutivas

En términos generales, las funciones ejecutivas se clasifican en dos grandes grupos: *funciones ejecutivas metacognitivas* y las *funciones ejecutivas emocionales*. Dentro de la primera se en-

cuentran la planificación, flexibilidad mental, fluidez mental, memoria de trabajo, etc. y las segundas corresponden a la expresión y control de emociones (Ardila, 2013).

La *planificación* corresponde a la capacidad de secuenciar y desarrollar pasos para lograr metas a corto, mediano y largo plazo (Flores-Lázaro y Ostrosky, 2008). La *flexibilidad mental* permite cambiar esquemas de acción cuando los resultados no son los esperados, cambiando estrategias de trabajo a través del retroceso y corrección de planes (Lopera, 2008). La *fluidez verbal* permite producir elementos verbales específicos en un tiempo determinado, con velocidad y precisión. La *fluidez de diseño* es básicamente igual al anterior, pero produce dibujos y figuras (Flores-Lázaro y Ostrosky, 2008). La *memoria de trabajo* corresponde a la capacidad de retener información durante breve tiempo (segundos o minutos) para utilizarla en procesos cognitivos de alta complejidad (Maureira, 2018). La memoria de trabajo posee tres componentes: a) bucle articulatorio, relacionado con las tareas lingüísticas; b) agenda visuoespacial, encargada de elaborar y manipular información visual y espacial; c) ejecutivo central, que regula la atención durante la realización de una actividad (Etchepareborda & Abad, 2005).

El control inhibitorio corresponde a la capacidad de retrasar respuestas impulsivas (Flores-Lázaro y Ostrosky, 2008), pudiendo clasificarse en tres tipos: a) control de espera, cuando es necesario aplazar una gratificación para obtener algún beneficio; b) control de impulso, cuando una conducta debe ser suprimida; c) inhibición de la interferencia, cuando se debe suprimir la tendencia automática de responder en estímulos en conflicto (Grodzinski y Diamond, 1992).

Desde el punto de vista neuroanatómico la planificación, la flexibilidad mental, la fluidez verbal y de diseño, la memoria de trabajo y la solución de problemas se ubican

en la corteza prefrontal dorsolateral. En cambio, el procesamiento y control emocional depende de la corteza orbitofrontal. Finalmente, el control inhibitorio se ubica en la corteza frontomedial (Flores-Lázaro y Ostrosky, 2008).

En la década de 1980 los primeros modelos de las funciones ejecutivas fueron llamados *modulares* lo que surgían sobre la perspectiva de una función unitaria. Sin embargo, a partir de los años 90 del siglo pasado, esta visión se modificó hacia ideas de funciones más independientes, con subcomponentes que muchas veces presentan bajas correlaciones entre sí, dando cuenta de la existencia de varios componentes de control (Bausela, 2014).

Un modelo que tuvo gran aceptación a principios del siglo XXI fue el de Miyake et al. (2000) el cual considera tres factores principales independientes: *inhibición, memoria de trabajo y cambio*. El modelo de Anderson et al. (2008) está constituido por cuatro factores: *control atencional, flexibilidad mental, establecimiento de objetivos y procesamiento de la información*, los cuatro independientes, pero con interacciones importantes entre sí, lo que les permite trabajar como en forma conjunta (Bausela, 2014). Otro modelo de Arán y López (2017) vuelve a la existencia de tres factores: *memoria de trabajo, inhibición y alternancia*, los cuales corresponden a elementos separados pero relacionados.

El modelo de Miyake et al. (2000) ha sido confirmado parcialmente en diferentes etapas de la vida, con las variables *memoria de trabajo y cambio* que se mantiene como elementos independientes a través del tiempo (Bausela, 2014).

Maduración de las funciones ejecutivas

La maduración de la corteza prefrontal está íntimamente relacionada con el desarrollo de las funciones ejecutivas, aunque también estarían involucrados procesos de conexiones entre diversas regiones del cerebro (corteza prefrontal, cerebelo, ganglios basales, hipocampo, corteza parietal, etc.) y la activación de la corteza prefrontal debido a actividades novedosas. Por ejemplo, en los primeros seis meses de vida, el bebé puede recordar representaciones simples y a partir de los ocho meses puede buscar objetos que han sido ocultados (García-Molina, et al., 2009). Esto representa el inicio de la memoria de trabajo y la planificación, que coincide con una actividad funcional de las porciones laterales e inferiores de la corteza prefrontal (hacia los 8 meses) y de las regiones dorsales y mediales de la misma hacia los 12 meses (Chugani, 1998, citado en García-Molina, et al., 2009).

Entre 1 y 2 años comienza el control de conductas automáticas y el establecimiento de objetivos y uso de estrategias. Entre los 2 y 4 años surge el control relativo de la conducta, el cual mezcla la memoria de trabajo y el control inhibitorio. También surge la flexibilidad mental, la resolución de problemas simples, el automonitoreo de la conducta y la teoría de la mente. Entre los 5 y 8 años se produce el mayor desarrollo de las funciones ejecutivas como la planificación, se mejora el control inhibitorio, mejora la autorregulación del comportamiento y el niño/a es capaz de realizar procesos de planificación y razonamiento más organizados. Esta última etapa coincide con una disminución de la sustancia gris en la corteza frontal y un aumento de la sustancia blanca (Fig. 2).

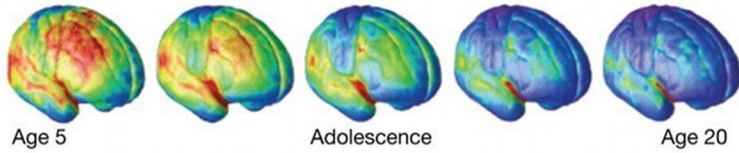


Figura 2. Maduración de la corteza cerebral entre los 5 y 20 años. El Rojo representa la sustancia gris y el azul la sustancia blanca (sacado de Gogtay et al, 2004).

Reflexiones finales

La relevancia de las funciones ejecutivas en la primera infancia se relaciona con todas las actividades que los niños y niñas realizan en sus escuelas, y con ello colaboran con alguna(s) funciones ya mencionadas, por lo tanto, es fundamental que los agentes educativos conozcan e investiguen sobre la relevancia de los juegos para trabajar la flexibilidad mental, memoria de trabajo, control inhibitorio, entre otras.

También, se puede encontrar relación de dichas funciones con los problemas de conducta, en este contexto, Romero et al. (2016) evaluaron a 116 niños y 88 niñas con una edad de 5 años de la ciudad de Granada. Los resultados mostraron que altas puntuaciones en problemas conductuales guardaban relación con bajas puntuaciones en las pruebas de las funciones ejecutivas llegando a la conclusión de que se debían realizar investigaciones de tipo longitudinal para analizar con mayor profundidad el impacto entre las variables.

Otro aspecto relevante que deben estar atentos tanto profesores como padres son los accidentes relacionados con Traumatismos Craneoencefálicos (TCE), debido a que los niños y niñas menores de 4 años poseen los índices más altos de visita a urgencias médicas y un 90%

de los daños cerebrales son producidos por factores externos siendo los niños con mayor riesgo de estas alteraciones (Thurman, 2014). En este mismo sentido, Benito (2007) señala que TCE en niños y niñas menores de 2 años se debe a caídas y maltratos, algo preocupante, porque en esta edad los principales protectores de los infantes son los padres y el entorno familiar.

Por otro lado, los estudios han mostrado que las funciones ejecutivas podrían influir en el rendimiento académico, en este contexto Fonseca et al. (2016) identificaron correlaciones fuertes entre memoria de trabajo, fluidez, planificación y flexibilidad mental con todas las materias en niños y niñas entre 6 y 9 años de edad.

Sin duda, es relevante el estudio del desarrollo, estimulación y conocimiento de las funciones ejecutivas en la primera infancia, pues significa contribuir directamente a variables como rendimiento académico y conducta para colaborar en el desarrollo integral en la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- ARÁN, V. & López, M. (2017). *Estructura latente de las funciones ejecutivas en adolescentes: invarianza factorial en función del sexo*. Av. Psicol. Latinoam. 35(3), 615-629.
- ARDILA, A. (2013). *Función ejecutiva: fundamentos y evaluación*. Disponible en: <https://aalfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/2013-ardila-funcic3b3n-ejecutiva-fundamentos-y-evaluacic3b3n.pdf>
- BAUSELA, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11(1) 21-34.
- BENITO, J. (2007). Traumatismo craneoencefálico en la infancia. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 9(2), 39-47.

- DELGADO, I. & Etchepareborda, M. (2013). Trastornos de la función ejecutiva. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57(Supl 1), S95-S103.
- ETCHEPAREBORDA, M. & Abad, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(S1), S79-S83.
- FLORES-LÁZARO, J. & Ostrosky, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.
- FONSECA, G., Rodríguez, C. & Parra, J. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 41-58.
- GARCÍA-MOLINA, A., Enseñat-Cantallops, A., Tirapu-Ustárrroz, J. & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Rev. Neurol*, 48(8), 435-440.
- GOGTAY, N., Giedd, J., Lusk, L., Hayashi, K., Greenstein, D., Vaituzis, A., Nugent, T. Herman, D., Clasen, L., Toga, A., Rapoport, J. & Thompson, P. (2004). *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood*. PNAS, 101(21), 8174-8179.
- GRODZINZKI, G. & Diamond, R. (1992). Frontal lobe functioning in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, 8, 427-445.
- HAINES, D. (2003). *Principios de neurociencia*. Elsevier.
- LEZAK, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- LOPERA, F. (2008). Funciones ejecutivas: aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.
- MAUREIRA, F. (2018). Principios de neuroeducación física. *Bubok Publishing*.

- TIRAPU, J. & Muñoz, J. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475-484.
- REDOLAR, D. (2013). Neurociencia cognitiva. *Médica Panamericana*.
- ROMERO, M., Benavides, A., Quesada, A. & Álvarez, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-66.
- THURMAN, D. (2014). The epidemiology of traumatic brain injury in children and youths a review of research since 1990. *Journal of Child Neurology*, 31(1), 20-27

Esta obra se publicó en marzo 2022,
en el portal www.upnech.edu.mx.

La primera infancia es una etapa crucial y determinante para el desarrollo humano con características únicas e irrepetibles, que requiere de una estimulación adecuada y oportuna, en la que se aprovechen los periodos críticos y sensibles que garantizarán la maduración y desarrollo cerebral. Sin embargo, al mantener las escuelas y los centros infantiles cerrados como consecuencia de la pandemia se pone el riesgo el desarrollo infantil, los especialistas estiman que el impacto será devastador como consecuencia del confinamiento, aumento de la pobreza, escases de alimentos, violación de derechos, además de que a través de la modalidad virtual hay una escasa o nula comunicación afectiva entre el niño y el educador, carece de espacios de socialización entre los grupos etarios, reduce las posibilidades de juego y acción, entre otras actividades directrices que potencializan el desarrollo de los niños(as).

La presente obra reúne la exposición de los invitados expertos al Encuentro, con el propósito de tener un mayor impacto y que a su vez se convierta en material de apoyo para todos aquellos interesados en contribuir en el desarrollo integral de los niños(as) de la primera infancia.