

Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA





Libertad y Orden

**Ministerio de
Educación Nacional
República de Colombia**

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

Isabel Segovia Ospina
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

María Mercedes Lievano Alzate
Alina Gómez Flórez
Carlos del Castillo Cabrales
Marta Cecilia Torrado Pacheco
Equipo Técnico Unidad de Educación para la Primera Infancia

Coordinación Editorial
Unidad de Educación para la Primera Infancia
Ministerio de Educación Nacional

Autoras
Rebeca Puche Navarro
Mariela Orozco Hormaza
Blanca Cecilia Orozco Hormaza
Miralba Correa Restrepo
Corporación niñez y conocimiento

Corrección de Estilo
Fanny Díaz Camacho

Fotografías
Patricia Rincón
Fernando Ruiz
Carlos del Castillo
Archivo fotográfico Fundación Caminos de Identidad –FUCAI-

Diseño y diagramación. Animación del Video.
Clara Isabel Cardona
Daniel Rabanal
Laura Serrano

Impresión y replicado del DVD.
Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.

ISBN 978-958-691-363-8

Primera edición de 15.000 ejemplares

Bogotá, Colombia, Noviembre 2009

Agradecimientos
A los niños y las niñas del Hogar Infantil “Las Mariposas” del ICBF y la Fundación para el Desarrollo Alimentario, FUNDALI, por habernos permitido incluir sus dibujos en esta publicación y a Eri Akamine por su dibujo en la introducción.

A los padres y madres que autorizaron la publicación de fotografías de sus hijos e hijas en este documento, así como a los diversos centros infantiles que abrieron sus puertas para hacer muchas de las tomas que hacen parte del mismo.

TABLA DE CONTENIDO

CARTA DE LA MINISTRA	6
UNA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA	8
INTRODUCCIÓN	12
1. DESCUBRIENDO EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA PRIMERA INFANCIA	15
Algunas ideas para su comprensión	16
¿Qué se puede decir acerca del Desarrollo?	18
¿Cómo se entienden las Competencias?	21
¿Cómo se entienden las experiencias reorganizadoras?	22
DESARROLLO Y COMPETENCIAS DE LOS BEBÉS DE 0 A 1 AÑO	27
Los bebés descubren el mundo	27
Competencias iniciales de los bebés	36
Experiencias reorganizadoras de los bebés	39
DESARROLLO Y COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS DE 1 A 3 AÑOS	41
Descubriendo el mundo de los niños entre el primer y el tercer año	41
DESARROLLO Y COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS	66
Los niños 'leen la mente de los otros'	66
2. CREANDO ESPACIOS EDUCATIVOS SIGNIFICATIVOS CON LOS NIÑOS	85
Espacios educativos significativos: sus características	86
Análisis de situaciones	98
La observación	108
3. CONCLUSIONES	117

CARTA DE LA MINISTRA

Competencias en la Primera Infancia

Desde la Revolución Educativa entendemos que el desarrollo de nuestro País y el porvenir de las próximas generaciones de colombianos están asociados directamente con la educación que podamos brindarles hoy a nuestros niños, niñas y jóvenes.

Creemos que una de las mejores oportunidades que le podemos ofrecer a Colombia y a sus ciudadanos es el acceso a una educación que comience desde la gestación y continúe durante toda la vida.

Por ello, consideramos como fundamental la atención, el cuidado y la educación en los primeros años de vida, no sólo porque son importantes para el crecimiento, sino también para el desarrollo de competencias para la vida que permitan a los niños y las niñas interactuar consigo mismo, con sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que los rodea.

Para garantizar una atención integral a los menores de cinco años, especialmente a aquellos más pobres y en condiciones de vulnerabilidad, y en el marco de lo establecido en el artículo 29 del Código de la Infancia y la Adolescencia “Derecho al desarrollo integral de la primera infancia”, el Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y en alianza con otras entidades públicas y privadas del orden nacional y local, lidera la implementación de la Política Educativa para la Primera Infancia.

De esta forma y desde el 2007 hemos logrado consolidar cuatro alternativas de servicio. La primera mediante instituciones especializadas orientadas por equipos interdisciplinarios de profesionales, la segunda a través del apoyo profesional y la cualificación del trabajo de las madres comunitarias, la tercera por medio del trabajo con las madres y padres de familia y la última mediante el trabajo con ludotecas.

Así mismo, y en conjunto con la ‘Corporación Niñez y Conocimiento’, se ha definido un marco de referencias sobre desarrollo infantil y competencias y adelantado algunas recomendaciones para que los agentes educativos reconozcan, valoren y favorezcan el inmenso potencial que tienen los niños y las niñas y actúen en consecuencia con el mismo, imprimiendo intencionalidad educativa al acompañamiento que les ofrecen en su natural y necesaria marcha hacia la autonomía.

Nuestro objetivo es desarrollar una política que brinde una educación inicial de calidad, incluyente, equitativa y solidaria. Una educación que permita que todos los niños y niñas, independientemente del contexto en el que vivan, encuentren espacios educativos enriquecidos a partir del acompañamiento afectuoso e inteligente de los adultos con los que comparten día a día su cotidianidad. Espacios familiares, comunitarios o institucionales, en los que los niños y las niñas aprendan con el juego, el arte, la literatura, la creatividad, la imaginación y el movimiento, como medios fundamentales para su desarrollo.

Este documento contiene dicho marco de referencias que hoy ponemos a disposición y servicio de la formación de equipos regionales, prestadores de servicios de atención, agentes educativos profesionales, madres comunitarias y de las familias colombianas.

Esperamos que su apropiación permita a los agentes educativos asumir prácticas educativas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas colombianas y que estas recomendaciones impacten también a las Escuelas Normales, las Facultades de Educación y otros programas de formación e investigación.

La atención integral a la primera infancia no sólo es una prioridad nacional sino que se ha constituido en una preocupación internacional y en uno de los objetivos primordiales del Milenio para las Naciones del Mundo.

Desde la Revolución Educativa, así como miles de colombianos que participaron en la construcción del Plan Decenal 2006-2015, entendemos esta prioridad y la dejamos consignada como uno de los principales desafíos para los próximos años. Nuestro objetivo es una educación orientada al desarrollo humano y social; una educación para la innovación y la competitividad; una educación pertinente y vinculada a la realidad de las regiones, del país y del mundo; una educación que mejora las oportunidades para todos. Si comenzamos por los más pequeños, si logramos que nuestros niños y niñas reciban el cariño, el respeto, la atención, el cuidado y la educación que se merecen y al que tienen derecho, estamos asegurando no sólo un mejor país sino también unos ciudadanos comprometidos y solidarios con su desarrollo, crecimiento y progreso.



Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

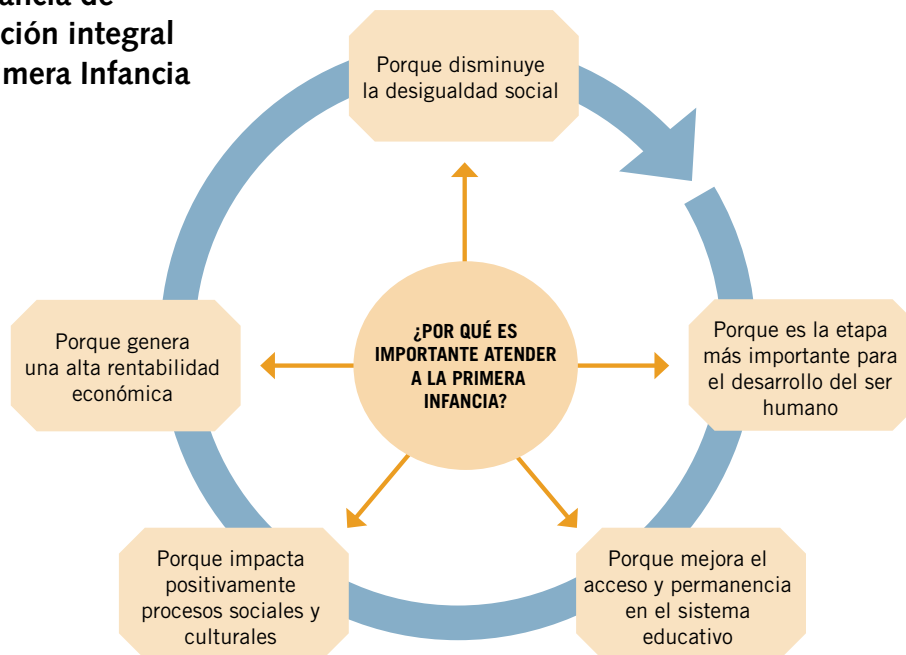


UNA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA

Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años y depende en parte, del entorno en el que el niño¹ crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta. La atención, el cuidado y una educación de buena calidad son factores determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños a lo largo de su vida.

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros.

Importancia de la atención integral a la Primera Infancia



1. En adelante se entenderá que cuando se hable de niños, se hace referencia a los niños y las niñas.



Colombia, desarrollo infantil y educación inicial

El Plan Decenal de Educación 2006- 2015, concebido como un ejercicio de planeación y participación en el que la sociedad definió las grandes líneas que deben orientar el sentido de la educación, determinó el Desarrollo Infantil y la Educación inicial como uno de los grandes retos para garantizar el cumplimiento pleno del derecho de la educación en Colombia.

Con el fin de asegurar un acceso equitativo y de calidad, el Ministerio de Educación Nacional está implementando una política educativa en el marco de una atención integral a la primera infancia que, junto con el Código de la Infancia y la Adolescencia², señala el derecho a la atención integral de los niños menores de 5 años y busca garantizarles un desarrollo en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos puedan ser cada vez más competentes, felices y gozar una mejor calidad de vida.

El objetivo es que los niños, especialmente los de las poblaciones más pobres y vulnerables, reciban atención integral mediante modalidades que involucran a las familias, las comunidades y las instituciones especializadas en esta materia, contando para ello con estrategias educativas que ayuden al desarrollo de sus competencias.

Estrategias de la Política Educativa para la primera infancia

El Ministerio de Educación Nacional implementa esta política a través de cinco estrategias que buscan por una parte, generar capacidad para que los niños menores de cinco años de las poblaciones más vulnerables puedan acceder a una educación inicial, en el marco de una atención integral, y por otra, crear las condiciones para que ésta sea pertinente, oportuna y de calidad.

Dichas estrategias son:

A. *Acceso de los niños menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una atención integral.*

Con esta estrategia se busca generar una oferta educativa, para los niños menores de 5 años de las poblaciones más vulnerables, teniendo en cuenta sus necesidades y las de sus familias. Esta estrategia se desarrolla a través de las siguientes líneas de acción:

2. La Ley de Infancia y Adolescencia reconoce que "son derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial". (Artículo 29)



1. Prestar el servicio de educación inicial por medio de la implementación de las siguientes tres modalidades:
 - EL ENTORNO FAMILIAR beneficia a los menores de 5 años de zonas rurales o urbanas que son cuidados por sus familias. Busca formar a madres, padres y demás cuidadores para fortalecer su rol de educadores en el hogar.
 - EL ENTORNO COMUNITARIO se destina a niños y niñas menores de cinco años que actualmente asisten a los Hogares Comunitarios del ICBF. Allí se complementan los servicios de cuidado y nutrición con el componente educativo. Las madres comunitarias responsables de estos hogares reciben formación para garantizar un entorno saludable y adecuado que promueva el desarrollo de competencias y aprendizajes variados y enriquecedores. Para esto se han constituido las Unidades Pedagógicas de Apoyo -UPA-.
 - EL ENTORNO INSTITUCIONAL busca generar una oferta urbana frente a la necesidad de atención integral en espacios institucionales para los niños de las familias que requieran que sean atendidos durante cinco días a la semana en jornadas de ocho horas diarias.
2. Desarrollar proyectos especiales de atención educativa.

A través de esta línea de acción y gracias a la articulación intersectorial e interinstitucional, se busca atender a niños menores de cinco años a través de metodologías alternativas que reconozcan su diversidad cultural y étnica. Sus resultados se sistematizan con el fin de replicarlas en otros territorios con similares características.
3. Generar sinergias con el Programa Familias en Acción.

Con esta alianza el Ministerio de Educación Nacional busca llegar con una formación adecuada y pertinente en educación inicial a las familias beneficiarias de este programa. De esta manera se articulan los subsidios de nutrición, la asistencia al crecimiento y desarrollo con los procesos de educación y cuidado, logrando así brindar una atención integral a los niños.

B. *Construcción de Centros de atención integral para la primera infancia.*

Teniendo en cuenta que en el ámbito nacional son insuficientes los espacios físicos especializados para la atención integral de los niños menores de cinco años, a través de esta estrategia, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en alianza con los municipios, vienen adelantando la construcción de los siguientes tipos de proyectos de infraestructura:

- Jardines Sociales: con capacidad para la atención integral de 300 niños.
- Centros Infantiles y/o Hogares Múltiples: con capacidad para la atención integral de 120 niños.
- Centros de Infancia y Familia (CIF): espacios concebidos como proyecto piloto con capacidad de atender a 1.200 niños y sus familias en distintas jornadas.



C. *Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión.*

Por medio de esta estrategia se busca implementar diferentes acciones de formación para que los agentes educativos puedan realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente, que permita un desarrollo integral de los niños en ambientes de socialización sanos y seguros, para que logren aprendizajes tempranos de calidad. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional adelanta la producción de materiales que apoyan los procesos de formación y capacitación de los agentes educativos.

D. *Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia.*

Con el fin de garantizar la coordinación y la correcta articulación local de todos los sectores e instituciones encargadas de la atención de los niños en sus territorios, esta estrategia tiene como propósito prestar asistencia técnica y brindar capacitación a funcionarios de las entidades territoriales, de las direcciones regionales y centros zonales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Para lograrlo, el Ministerio de Educación Nacional, en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, publicó la Guía Operativa para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, la cual señala el proceso metodológico y las responsabilidades de estos actores en el proceso de atención. Derivado de esta capacitación, las entidades territoriales y los prestadores del servicio diseñan e implementan los Planes de Atención Integral a la Primera Infancia – PAI -.

E. *Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.*

Partiendo de la necesidad de cualificar la atención que actualmente se presta, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar iniciarán el proceso de diseño y pilotaje de un sistema de acreditación de calidad de prestación del servicio de atención integral a la primera infancia.

Este sistema busca garantizar el cumplimiento por parte de los prestadores de servicio, de unos requerimientos en: infraestructura, dotación de recursos educativos y de cuidado, disponibilidad de talento humano idóneo y desarrollo de planes de atención integral, de tal manera que la atención a todos los niños y niñas menores de cinco años del país sea de calidad y equitativa, sin importar el nivel de ingresos de sus familias.



INTRODUCCIÓN

Contar con una Política Educativa para la Primera Infancia, aumenta las posibilidades de desarrollo de todos desde los primeros años y a lo largo de toda la vida.

Ahora bien, mejorar la calidad de la educación inicial de los niños en los primeros años, implica reconocer sus múltiples posibilidades de desarrollo afectivo, físico, social y cognitivo, entender ¿Cómo tejen sus emociones, sus afectos y sus valores?, y ¿cómo avanzan en sus formas de pensamiento y de interacción? Estas son preguntas con respuestas parciales, que necesitan la cuidadosa reflexión de todas las personas que tienen la responsabilidad de cuidar y educar a los niños menores de cinco años en Colombia.

Tenemos aquí el propósito de contestar en lo posible estas preguntas.

Para esto, se parte en este documento de la experiencia sobre las formas de pensar e interactuar de los niños que se manifiestan en sus reacciones al tipo de prácticas y situaciones que se les proponen y a la manera como los adultos se relacionan con ellos; de ahí la importancia de descubrir todo aquello de lo que son capaces.

Se busca también brindar algunos elementos para que todos los agentes educativos (madres, padres, madres comunitarias, cuidadores, jardineras, ludotecarias, profesionales de las áreas educativa, social y de salud) contribuyan en la exploración de los alcances de la mente de los niños y, a partir de esta comprensión, se hagan aportes que mejoren su extraordinaria aventura del conocimiento y su experiencia en el mundo social.

De esta forma, se promueve una mirada clara del desarrollo y las competencias en la primera infancia. También se sustenta que los niños nacen con sofisticadas capacidades y en poco tiempo construyen mejores herramientas para pensar, procesar y transformar la información que reciben de su entorno. Aprenden rápidamente de las relaciones que se tejen en el contexto familiar y en todos los ambientes sociales donde conviven.

Por esto resulta relevante que exista un acuerdo con las maneras de cuidarlos, atenderlos y trabajar con ellos para que sigan indagando su entorno y avancen en su desarrollo.

Es difícil establecer la frontera de las edades en el desarrollo infantil. Siendo coherentes con las nuevas concepciones del desarrollo, cada niño tiene su propio ritmo y algunas capacidades se van construyendo poco a poco, entre 'ires y venires'. Por lo tanto, establecer la relación entre una determinada edad y una determinada conducta no siempre resulta exitoso. No obstante, obedeciendo



a las razones prácticas de los hitos del desarrollo de los niños, se divide la primera parte de este texto en tres ciclos.

En cada uno de los momentos del desarrollo, se adopta el punto de vista de los bebés y de los niños. La propuesta es respetarlos y protegerlos. Ir aprendiendo con ellos. En esa tarea diaria cada uno de los agentes podrá completar, adaptar o recrear muchos de los planteamientos y de las situaciones que aquí se han consignado. En ese caso, buena parte del trabajo se habrá logrado.

En el segundo capítulo se proponen herramientas efectivas para orientar y transformar las prácticas educativas cotidianas. En primer lugar se caracterizan espacios educativos significativos que promueven el desarrollo en edades tempranas y se describen dos estrategias que facilitan el quehacer pedagógico: el análisis de situaciones y la observación de los niños.

La labor del contexto familiar, del entorno social y de las instituciones encargadas del cuidado y la educación de los niños, es propiciar las mejores condiciones y espacios educativos significativos para que su actividad física, intelectual, afectiva y social se dé de manera natural y espontánea, sin exigencias imperativas por parte del adulto, mas sí con la observación, el seguimiento y la valoración.

Siempre se reconocen la variedad y especificidad de las condiciones geográficas, sociales, étnicas y culturales de cada región del país, respetándolas y teniendo en cuenta su enorme valor.

El texto explica que el propósito de la educación inicial no es la escolarización temprana y convencional de los espacios educativos. Se buscan la recuperación, el aprovechamiento y el enriquecimiento de situaciones cotidianas, de prácticas artísticas, culturales y diversas situaciones de resolución de problemas que día a día involucran a los niños en un permanente desarrollo.

El Ministerio de Educación Nacional asume la política educativa, en el marco de la atención integral a la primera infancia, como un gran reto y una obligación para el Estado, la sociedad y la familia.

Y ahora, como uno de sus resultados, presenta este manual que brinda a los agentes educativos herramientas conceptuales y metodológicas de apoyo para ayudarles a transformar y enriquecer sus prácticas en beneficio de todos los niños de nuestro país.



1.



DESCUBRIENDO

EL DESARROLLO DE
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS
EN LA PRIMERA INFANCIA

ALGUNAS IDEAS PARA SU COMPRENSIÓN

Desarrollo, competencias y experiencias reorganizadoras son tres nociones estrechamente relacionadas entre sí que permiten describir la manera como los bebés y los niños se vinculan con el mundo.

El término desarrollo se entiende como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente. Cuando el estudio de este proceso ya había definido las características de las etapas de desarrollo y los desempeños de los niños en cada una de ellas, aparecieron nuevos hechos y teorías que obligaron volver a pensarlos.

Los hallazgos de la investigación sobre el desarrollo de los últimos veinte años, muestran que la concepción de este proceso en etapas secuenciales y acumulativas, con desempeños específicos para todos los niños, no era adecuada. Resulta necesaria una nueva formulación de desarrollo que tenga en cuenta la variabilidad del desempeño de un mismo niño a través del tiempo y los cambios que presentan las producciones de los niños de la misma edad; que dé cuenta de sus avances y retrocesos



y de aquellos momentos en que coexisten viejas y nuevas concepciones.

La noción de *competencia* se refiere a capacidades generales que posibilitan los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’, que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos. La evolución de un ‘hacer’, propio del desarrollo inicial de los bebés, sirve para ejemplificar la transformación de las competencias. Inicialmente los bebés emiten, ‘hacen’ sonidos, diversos,



Un hacer, propio del desarrollo inicial de los bebés.

repetitivos y poco definidos que aún no logran organizar; posteriormente 'saben' emitir sonidos diferenciados que poseen un ritmo y una secuencia y después nos sorprenden cuando 'pueden hacer' un balbuceo para nombrar algo específico, por ejemplo, decir 'te- te' para decir tetero.

El término *experiencia reorganizadora* se refiere a un funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo, pues ellos sintetizan el conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores, más elaborados. Una experiencia reorganizadora más que acumulación, es el resultado de la integración de capacidades previas, que permiten a los niños acceder a nuevos 'saberes' y 'haceres' y movilizarse hacia formas más complejas de pensamiento y de interacción con el mundo. Por ejemplo, hacia los tres o cuatro años, los niños son capaces de comprender las intenciones, emociones y creencias de otros, diferenciándolas de las propias. Se considera que esta capacidad de "comprender la mente de los otros" es una experiencia reorganizadora porque integra 'saberes' y 'haceres' sociales, emocionales y cognitivos, previos.



A continuación se describen y ejemplifican estas tres nociones en el siguiente orden: la noción de desarrollo, el concepto de competencia y la importancia que las experiencias reorganizadoras tienen para el desarrollo.

¿QUÉ SE PUEDE DECIR ACERCA DEL DESARROLLO?

Tres aspectos caracterizan la concepción de desarrollo. En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. Y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar. Estas tres características resultan fundamentales para la concepción que se propone sobre desarrollo y tienen diversos tipos de implicaciones.

Un ejemplo ilustra las afirmaciones anteriores. Juliana, de tres años, al interpretar la imagen de un gato que se ve en un espejo en el que está reflejado un magnífico león puede argumentar que “el gato se ve como un león porque lo que ve es el rey de la selva y eso le gusta”. Quince días después, la niña sólo logra describir cada uno de los elementos de la imagen sin relacionarlos entre sí y responde: “es



un gato, un león y un espejo”. Ella pasa de una comprensión explícita en la que verbalmente explica su interpretación, a otro momento, en el que su descripción de los personajes y de los elementos, muestra que el significado que da a la situación está completamente implícito y segmentado, en la medida que no relaciona los elementos entre sí.

Este ejemplo muestra que ante la misma tarea y en diferentes momentos, incluso en plazos cortos, la actividad de la misma niña presenta desempeños diferenciados. Inicialmente parece haber entendido la tarea y la resuelve, pero a continuación esa comprensión no es evidente, es decir, está implícita. En este último caso, el agente educativo puede suponer que la niña no ha entendido y que presenta un retroceso.

Parece que el funcionamiento cognitivo, el social y el afectivo no se comportan de manera lineal, es decir, no siempre avanzan de un estado de comprensión inferior a otro superior. El anterior ejemplo y las experiencias que continuamente tienen quienes trabajan a diario con los niños, llevan a aceptar que ellos presentan funcionamientos desiguales: un día parece que han entendido y aprendido (conocimiento explícito) y en las siguientes semanas han olvidado lo que antes sabían o comprendían (conocimiento implícito).

La diferencia entre conocimiento implícito y explícito resulta más adecuada que la caracterización de conocimiento presente o ausente. Cuando el conocimiento está presente, se dice que los niños saben y cuando no es evidente, se dice que no saben. Si se elige esta perspectiva, ¿qué se podría decir acerca de la comprensión de Juliana, en el ejemplo anterior?, ¿qué sabe o qué no sabe? Ni lo uno ni lo otro, pues no es cierto que la niña no entienda, simplemente en un momento dado logra explicitar su comprensión y la expresa con claridad y en el otro momento, no la expresa porque su comprensión está implícita.

Al probar con otros ejemplos, para ver si esta reacción sólo se presenta ante el gato-león en el espejo, los resultados son los mismos: funcionamientos dispares, desempeños desiguales y cambios repentinos, que oscilan entre diferentes formas de comprensión. Estos cambios entre conocimientos implícitos y explícitos, son una realidad que los agentes educativos encuentran diariamente en su trabajo.

Es posible que los psicólogos que estudian el desarrollo de los niños se hayan demorado mucho en encontrar y en entender estos funcionamientos irregulares y aparentemente erráticos del niño, pero ahora que están asombrados frente a estos hechos, empiezan a considerar como cosa del pasado, la secuencia rígida y monótona de las etapas como componente fundamental de las teorías clásicas del desarrollo. Ahora, la nueva cara de las teorías del desarrollo muestra un funcionamiento desigual, que abandona la sucesión estable de las etapas.

Ante estas tesis, resulta conveniente insistir en que los funcionamientos reales y concretos de los niños pasan de estados de comprensión y resolución exitosos de problemas a estados que manifiestan desempeños inconclusos y segmentados. Esta realidad es algo que los agentes educativos encuentran en el día a día y constituye para ellos un dolor de cabeza: “ayer los niños parecían entender algo, pero hoy, cuando les pregunto lo mismo, no dan cuenta de nada”.

Esta evidencia muestra la necesidad de abandonar la comprensión del desarrollo como una sucesión estable de etapas y de avanzar hacia una descripción del funcionamiento intelectual como un espacio en el que conviven el conocimiento implícito y el explícito; un funcionamiento en el que se entremezclan conceptos, compitiendo entre sí y donde emergen nuevos y viejos funcionamientos que se resisten a desaparecer completamente.

Así mismo, es un hecho más o menos aceptado que las emociones y las relaciones afectivas no se desarrollan de manera gradual y creciente. Éstas sufren ‘altibajos’ y eso forma parte de nuestras vidas. Es innegable que los afectos cambian y con el paso del tiempo no necesariamente el afecto aumenta. Se dice que se transforma y en la realidad social esta situación es más aceptada que en el caso de la adquisición de conocimientos.

Consideren ahora el segundo aspecto que caracteriza la nueva noción de desarrollo: se trata de un proceso que no empieza de cero y tampoco posee una etapa final. Cuando los niños llegan al hogar comunitario o al jardín infantil y el agente educativo los introduce al mundo de las plantas o del reino animal, ya tienen aunque sea un mínimo referente sobre estos temas. Por ejemplo, ellos pueden tener un conocimiento directo de los animales domésticos y los diferencian de los salvajes; conocen algunas plantas y saben que algunas plantas se comen y otras no porque pueden hacerles daño.

Los niños no parten de cero, siempre hay una base. En otras palabras, la mente de los niños no es un





tablero en blanco y la entrada a cualquier espacio educativo no marca el comienzo de la construcción de su conocimiento. Por esto se habla del desarrollo en términos de re-comenzar, de re-iniciar, de reorganizar.

La tercera característica de la noción de desarrollo nos lleva a pensarlo como un proceso en el que nunca hay un final, siempre hay reorganizaciones que llevan a transformar el conocimiento y esto también sucede con las relaciones afectivas y sociales. En ninguno de estos casos se tienen límites que permitan establecer que ya no habrá más cambios. Todos creemos que habíamos comprendido todo de manera definitiva y de pronto recibimos otra información que cuestiona el conocimiento que teníamos y nos deja inquietos. Esta característica

NUEVA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO

1. Se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos.
2. No tiene un inicio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero.
3. No tiene una etapa final.

En síntesis es necesario entender el desarrollo como un proceso de reorganizaciones, avances y retrocesos.

del desarrollo y del funcionamiento no es propia sólo de los niños, ni se da exclusivamente en la infancia, está presente a lo largo del ciclo de la vida.

Cuando se creía que ya conocíamos todas las etapas del desarrollo, los pasos y los desempeños, sobrevienen hechos y teorías que obligan a volverlo a pensar. Éstos han ayudado a entender que la concepción en etapas resulta inadecuada y que es necesario dar cuenta de aquellos momentos en que coexisten viejas y nuevas concepciones. Entonces, es necesario repensar una nueva concepción de desarrollo y dejar atrás la antigua de cambios progresivos, ligados con la edad. Por supuesto que al

poner en práctica esta nueva forma de entender el desarrollo se siente resistencia al cambio y la nueva concepción funcionará simultáneamente con la vieja hasta lograr una nueva reorganización del conocimiento.

‘Recomenzar’ y ‘reorganizar’ deben ser entonces los verbos a conjugar para entender cómo piensan los niños, cómo elaboran la realidad, cómo acceden al conocimiento, cómo manejan sus afectos y se insertan en la sociedad. Pero no por ello se puede decir que se parte de cero. Se asiste a una continua reorganización y evolución de las competencias, afectos y relaciones; éstos tienen formas siempre nuevas y diferenciadas.

El reconocimiento de estas irregularidades en el acceso al conocimiento y en el manejo del afecto y las relaciones supone una concepción, así sea aproximada, de la forma que toma el desarrollo y de cómo funcionan la mente y la afectividad de los niños. De allí que las ideas previamente esbozadas sobre la naturaleza del desarrollo resulten centrales para los planteamientos que este texto propone.

Esta caracterización inicial del desarrollo permite definir el concepto de las competencias y luego el de experiencias reorganizadoras.

¿CÓMO SE ENTIENDEN LAS COMPETENCIAS?

Desde su nacimiento, los bebés poseen y desarrollan funcionamientos afectivos, cognitivos y sociales que les permiten adaptarse a su entorno y que resultan sorprendentes y complejos por su eficacia. Éstos dan cuenta de la existencia de una capacidad general que se concreta en el ejercicio de procedimientos o ‘haceres’ refinados, que en su conjunto, les permiten construir un ‘saber hacer’ y más adelante un ‘poder hacer’ cada vez más sofisticado y específico.

Un ejemplo son los momentos de alimentación. El agente educativo puede observar que inicialmente el bebé sabe chupar el pezón de la madre apenas lo siente en la boca, pero no puede buscarlo. A las pocas semanas, cuando siente el pecho de la madre, sabe hacia donde orientar su boca y agarra el pezón. La pregunta que surge es: ¿cómo se genera ese conocimiento nuevo que ahora permite al bebé orientar su búsqueda y chupar? La idea es que además de la interacción y contacto con la madre que lo alimenta, el bebé posee una capacidad general que le permite coordinar en un nuevo procedimiento dos acciones previamente no relacionadas: la búsqueda del pecho y la acción de chupar. Es así como pasa del ‘hacer’, o sea de chupar, a ‘saber hacer’, pues orienta su acción de chupar hacia el pecho de la madre. Más tarde, se observará que el bebé pone su mano sobre el pecho de la madre, ahora agarra el pecho que le permite alimentarse, es decir controla como se alimenta, o sea ‘puede hacer’, pues puede agarrar y alimentarse, cuando antes eran su madre u otro adulto quienes orientaban su acción de chupar.

En estas primeras coordinaciones las *competencias* de los bebés se pueden entender como esa capacidad para interactuar con el mundo. Al inicio las competencias tienen la forma de un ‘hacer’, que posibilitan la adaptación –si no comen no sobreviven–, progresivamente avanzan a ‘saber hacer’, y

después, a partir de la reorganización de los funcionamientos acumulados, su actividad se transforma en ‘poder hacer’.

Una vez los bebés han elaborado un procedimiento que les permite ‘poder comer’, pueden aplicar las acciones coordinadas aprendidas, a todo tipo de objetos. Ahora dirigen hacia su boca todo lo que llega a sus manos. Se trata de otra de las posibilidades que brindan las competencias: la “movilización”¹ del procedimiento a nuevos objetos, y en general la movilización de sus acciones coordinadas hacia nuevas realidades que antes no estaban presentes y que les abren nuevos caminos en su desarrollo², garantizando su autonomía.

La competencia se caracteriza porque moviliza o potencia el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones y este carácter flexible le brinda a los niños más posibilidades de ‘poder hacer’ y de un desarrollo autónomo.

Los conceptos de los niños y sus operaciones no son directamente observables, las competencias tampoco lo son. El estudio de éstas requiere observar sus desempeños y actividades ante situaciones variadas. Es así como ciertos desempeños resultan indicadores de la existencia de una competencia dada, pero no son la competencia



1. Manera de avanzar y propiciar nuevas conquistas en el desarrollo.
2. Puche-Navarro, Orozco, Correa & Orozco (2007). Funcionamientos, desarrollos y competencias de niños y niñas de 0 a 6 años. MEN.

misma. Por ejemplo, la motricidad fina, un ‘hacer’ que la escuela considera muy importante, se hace evidente, por medio de situaciones como colorear, punzar, ensartar, rasgar, delinear, etc. A pesar de la diferencia entre estas actividades, en cada una de ellas se tienen indicios o pistas de la competencia motriz.

¿CÓMO SE ENTIENDEN LAS EXPERIENCIAS REORGANIZADORAS?

Se habla de ‘experiencias reorganizadoras’ con la idea de distinguir algunas capacidades de los niños que cumplen una función especial en su desarrollo. Se sabe que todas sus actividades no tienen la misma importancia, algunas cumplen funciones básicas y en su conjunto, experiencias y capacidades, tienen distintos niveles de importancia. Las ‘experiencias reorganizadoras’ se definen porque constituyen una síntesis del conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores más elaborados. Las ‘experiencias reorganizadoras’ transforman la manera como los bebés o los niños entienden el mundo, fortalecen su comprensión acerca de la realidad y les abren

horizontes no previstos. Es importante señalar que su presentación en períodos de edad, no exige su aparición en una edad precisa y que la no ‘aparición’ de la experiencia a una determinada edad, no señala necesariamente un déficit. Sin embargo el agente educativo debe estar atento al desarrollo de los niños para identificar oportunamente aquellos con necesidades educativas especiales y atenderlas con profesionalismo.

A continuación se sintetizan algunos ejemplos de experiencias reorganizadoras que muestran las diferentes facetas de las competencias que los niños movilizan en el transcurso de su desarrollo.

Los bebés descubren la permanencia de los objetos

Al finalizar el primer año de vida, ocurre una reorganización radical en el desarrollo de los bebés. Antes de esa revolución, ellos actúan como espectadores de lo que pasa en el mundo, pero de todas maneras sus conductas preferidas son oír, explorar y esperar. Alrededor del noveno mes y hasta el décimo quinto, no sólo exploran y esperan, sino que intervienen y resuelven problemas simples: jalan la cuerda que suelta el sonajero tirado a los lejos en el piso para alcanzarlo; tiran incansablemente los objetos al vacío para verlos caer, con gran desespero de los cuidadores que deben recogerlos; buscan objetos que han desaparecido ante sus ojos. Para decirlo en otros términos, pasan de ser observadores, exploradores y pacientes receptores, a ser sujetos que intervienen con acciones que producen cambios en el medio y sobretodo, son capaces de resolver problemas.

Aproximadamente después de los nueve meses los bebés son capaces de resolver problemas, de diferenciar los medios (usar la cuerda para) de los fines (acercar el sonajero que está lejos), de producir lenguaje, de caminar y moverse por sus propios medios, de coordinar las dos manos. Aunque estas capacidades no se pueden relacionar entre sí, se





Las cosas permanecen a pesar de las apariciones y desapariciones que sufren.

puede afirmar que comparten un aspecto determinante: la idea de un niño que es capaz de actuar, proponer, resolver y ejecutar. Él ya se puede considerar como un ‘sujeto’ productor.

Es probable que este conjunto de conductas nuevas sea producto de la construcción de un primer sistema de referencia, es decir, entiende el lugar que ellas ocupan con respecto a otra cosa o persona. Esto les permite entender que las cosas y las personas que no tengan a la vista, permanecen a pesar de las constantes transformaciones, apariciones y desapariciones que se presentan. Por ejemplo, los niños empiezan a comprender que el papá, o la mamá, que los han dejado en el hogar comunitario, el jardín o centro infantil, vuelven a recogerlos. Por el tipo de actividad que él y otros niños realizan, como recoger los juguetes y arreglar las mesas en las que han trabajado o la cuidadora los cambia de ropa, pueden anticipar, cuando viene a recogerlos la mamá o el cuidador.

La experiencia que los niños obtienen de esta nueva comprensión, que involucra la permanencia de los objetos y de las personas, reorganiza y articula todas esas conquistas y les posibilita ser ‘sujetos productores’. Como ejemplo, Daniela busca en el bolsillo de la madre comunitaria las llaves que ella ha guardado, después de habérselas quitado y que conteste “e fue”, cuando le preguntan, dónde está papá. En este caso la ‘experiencia reorganizadora’ se entiende como una nueva síntesis de capacidades existentes que amplían la perspectiva de la

niña hacia actividades más complejas: – desplazarse para buscar algo que no está visible para ella – y su extensión hacia una capacidad totalmente nueva – buscar lo que está oculto.

Los niños aprenden el uso social de los objetos³

El uso social de los objetos por parte de los bebés constituye otra ‘experiencia reorganizadora’ que permite identificar su entrada a la cultura. Desde antes de cumplir el año, han aprendido a utilizar la cuchara, el balde, el peine, el vaso, o cada uno de



Usan objetos de acuerdo a las costumbres culturales.

3. Esta experiencia reorganizadora se ejemplifica igualmente en la sección dedicada a los bebés.

los objetos de su entorno, de acuerdo con los usos que la cultura les asigna. Por ejemplo, “llevan la cuchara a la boca” y no sólo la golpean, o la agitan o sacuden, como hasta el momento lo hacían. Este cambio se da gracias a un aprendizaje, a una apropiación del mundo de los ‘usos’, que viene a ser como una especie de ‘bautismo cultural’; algunos autores consideran este cambio como un proceso clave a partir del cual los niños se apropian de manera pragmática o práctica de la cultura que los rodea⁴.

Si se les entregan unos rastrillos a los niños de la ciudad, ellos no saben qué hacer con esos objetos, en cambio, los niños del campo, los arrastrarán sobre el piso, como han visto que se usa en su contexto. Esto es lo que algunos autores designan como el “formato cultural”⁵ a partir del cual los niños se apropian de los usos que en su entorno asignan a los objetos. De acuerdo con su cultura, de aquí en adelante los niños ‘saben’ que la cuchara es para comer y el rastrillo para raspar la tierra.

Recordemos que las competencias como ‘hacer’ y ‘saber hacer’, que se transforman en ‘poder hacer’, se observan en el uso que los niños hacen de los objetos de acuerdo con las prácticas de su entorno. Así ellos empiezan a tener comportamientos y a realizar actividades que caracterizan a los miembros de su comunidad, cumpliendo con un papel fundamental en su proceso de socialización.

Finalmente y no menos importante, es que el uso social de los objetos llevará a los niños a la construcción del símbolo, que permite el lenguaje y la capacidad de representar, propia del juego simbólico, otra de las experiencias reorganizadoras extraordinarias.

El niño lee la mente de los otros⁶

Un buen ejemplo de otra ‘experiencia reorganizadora’ es la capacidad que los niños adquieren alrededor de los tres años para atribuir estados mentales como intenciones, sentimientos, creencias, afectos y entender que esos estados determinan las acciones del otro. A esta edad, los niños ‘pueden leer lo que el otro piensa o siente’. Pero, ¿de qué se trata esta capacidad y por qué resulta tan importante?

Los agentes educativos pueden encontrar evidencia de esta capacidad si juegan a decirle un secreto a dos muñequitos, luego un muñequito se pone triste y el otro alegre. Después les pide que adivinen qué pudo haberles pasado. Desde los tres años, ellos pueden ‘adivinar’ aquello que el adulto pudo haberle dicho a cada uno de los muñecos para que uno se pusiera triste y el otro alegre. Esta experiencia permite confirmar que los niños son ca-



Los niños pueden leer lo que el otro piensa o siente.

4. Perinat, A. (2006). *Psicología del Desarrollo*. Barcelona: Editorial UOC.
5. Perinat A. (2006). *Psicología del Desarrollo*. Barcelona: Editorial UOC.

6. Esta experiencia reorganizadora se ejemplifica igualmente en el apartado correspondiente a los niños entre los tres y los cinco años.



pacés de reconocer las emociones de los otros y de entender que ellas pueden ser el resultado de ciertos acontecimientos, por ejemplo, dicen: “está contento porque recibió un regalo”. Igualmente, comprenden que las emociones pueden ser la causa de ciertas acciones, por ejemplo, “está triste porque está castigado por morder a un compañerito cuando estaba enojado”.

Es necesario entender que atribuir o suponer las intenciones, sentimientos, creencias y deseos de los otros va de la mano con la capacidad para establecer conclusiones a partir de relacionar ciertos indicios o pistas que el otro da. Supongan que un día una persona, generalmente muy antipática, los saluda con un beso y un abrazo. Inmediatamente ustedes pueden pensar: “¿y ésta qué busca?” De esto se trata la atribución de las intenciones: usted supone: “ella me besa, por algo”.

Inicialmente, los niños son capaces de atribuir emociones, más tarde tienen en cuenta algunas señales o pistas que los llevan a relacionar los sentimientos, creencias y deseos de los otros con las acciones que llevan a cabo. De este modo, Lucía puede suponer que “Juan parece estar bravo porque está muy se-

rio y no habla con nadie, yo creo que se peleó con su hermano”. La capacidad de Lucía para suponer – que Juan está bravo – y de predecir - es posible que haya peleado con su hermano – le permite identificar y relacionar pistas – está serio y no habla con nadie – o sea, es capaz de sacar conclusiones.

¿Qué implicaciones tiene esta nueva reorganización? La atribución de intenciones moviliza en los niños la capacidad de ‘saber que saben’. Ésta ayuda a que tomen conciencia de la diversidad de ‘saberes’ que poseen. Saben de sus propias acciones materiales, de sus sentimientos y deseos y, algunas veces, saben cómo volverlos realidad. En ocasiones pueden saber lo que los otros piensan y sienten. También predecir algunas de sus acciones. Cuando los pequeños alcanzan en su desarrollo la conciencia de ‘saber que saben’, acceden a una de las competencias más importantes y básicas en su vida futura.

Esta nueva capacidad de realizar inferencias puede tener diversas manifestaciones: los niños son capaces de elaborar planes, de establecer relaciones causales y de formular hipótesis y teorías.

La capacidad de planificar y anticipar las situaciones está ligada con la posibilidad que tienen de distinguir que sus actos tienen consecuencias que serán definitivas en sus planes y en su inserción exitosa en el entorno.

En relación con la anticipación de eventos, el agente educativo puede recurrir a preguntas que potencien la capacidad de reflexionar sobre relaciones entre las causas y sus consecuencias, como la relación que Lucía establece entre la pelea con el hermano y la bravura de Juan.

Los niños que formulan hipótesis

Otra ‘experiencia reorganizadora’ por excelencia, que aparece desde los tres años, o incluso antes y que se desarrolla ampliamente en los años siguientes



tes, es la capacidad de formular hipótesis; esto es, establecer suposiciones, considerar causas que dan como resultado posibles consecuencias y a partir de ellas, predecir lo que puede suceder.

La formulación de hipótesis es posible porque los niños son capaces de relacionar los deseos y los pensamientos de los otros, las características de los objetos, con los fines que persiguen. Una vez alcanzan sus objetivos y ejercitan la actividad realizada, los niños ‘saben’ como actuar la próxima vez; pero lo más importante es que ‘saben que saben’, es decir han construido una nueva competencia como resultado de la coordinación de capacidades nuevas – la atribución de estados mentales en el otro y la formulación de hipótesis – con la inferencia como nueva herramienta cognitiva o de pensamiento⁷.

La formulación de hipótesis como experiencia reorganizadora, muestra la tendencia natural de los niños a asumir retos intelectuales que expresan de muy distintas maneras: los niños formulan hipótesis

7. Se considera “herramienta cognitiva” a todas aquellas formas de pensamiento que le permiten al niño acceder a nuevos conocimientos. Por ejemplo, la inferencia, la formulación de hipótesis, la planificación o anticipación, la clasificación y la experimentación.

para comprender la ironía, la metáfora, las analogías o comparaciones entre situaciones similares y el funcionamiento de las cerraduras de las puertas. Para tratar de entender, establecen relaciones entre sus partes y algunas veces verifican o intentan comprobar esas hipótesis para sacar conclusiones.

¿Cuál es la relación entre experiencias reorganizadoras y competencias?

Las experiencias reorganizadoras son posibles gracias a la combinación de herramientas cognitivas, sociales y afectivas. Cada nueva composición, coordinación o sistematización de un conjunto de herramientas, les asigna más poder y más posibilidades de acción a los bebés y a los niños.

La utilización y el funcionamiento de estas herramientas juegan un papel en la actividad de los niños y se pueden observar en sus desempeños. La síntesis que las distintas herramientas logran en la experiencia reorganizadora, cumple una función importante en las actividades que los niños realizan para conocer y relacionarse con el mundo de personas y objetos que los rodean.

Se puede señalar que si bien no parece existir una relación de correspondencia estricta uno a uno, entre el momento de aparición de cada conjunto de ‘experiencias reorganizadoras’ y las herramientas de pensamiento, lo que sí es claro es el papel significativo que cumplen las experiencias reorganizadoras en el desarrollo de los niños.

Las experiencias reorganizadoras acercan a los niños a una nueva conciencia sobre “cómo pensar”, esto es, a saber utilizar el conocimiento, saber utilizar los recursos con los que cuentan para identificar cómo y dónde buscar la solución. Esta es una competencia que va de la mano de la experiencia reorganizadora.

DESARROLLO Y COMPETENCIAS DE LOS BEBÉS: 0 A 1 AÑO

LOS BEBÉS DESCUBREN EL MUNDO

Los bebés nacen con extraordinarias condiciones mentales que les permiten procesar información amplia y realizar coordinaciones complejas. Son capaces de dirigir la cabeza y la mirada en la dirección de los sonidos. Reconocen a la madre por su olor y distinguen su voz por la entonación. Esta capacidad de los bebés para identificar la entonación, así como las otras capacidades mencionadas, prueban que desde su nacimiento, son bastante más sociables e interactivos de lo que comúnmente se cree. Ellos pueden igualmente balbucear de manera fluida y su balbuceo puede producir unidades de sonido en variados idiomas⁸.

A las pocas horas de nacer, los bebés imitan los gestos que el adulto les hace, como sacar la lengua. Esta imitación permite afirmar que ellos parecen tener ‘una tendencia natural a orientarse hacia sus semejantes’.

En otro plano, cualquier madre o adulto puede observar que a las pocas semanas de nacidos, los bebés se defienden ante el objeto que se les acerca. Lo más notable quizá es saber que el aire que se desplaza guía esa conducta, pues sirve de indicio o señal para anticipar la proximidad y el desplazamiento del objeto.

Desde los tres meses aproximadamente, las manos y los movimientos que se pueden hacer con ellas

8. Esto explica que el niño está adaptado para aprender otros idiomas, lo que contrasta con el lento y penoso proceso que resulta el aprendizaje de otro idioma para el adulto.



El bebé nace con extraordinarias condiciones.

son un objeto de interés. Pueden pasar largos ratos mirándolas y aún más, si el cuidador o cuidadora juega con ellas. Ellos muestran el mismo interés y entusiasmo cuando en la cuna se les ponen móviles que intentan alcanzar. Hacia los cuatro meses, los bebés ya no sólo observan y tratan de alcanzar el móvil, sino que empiezan a tratar de relacionar sus



Pasan largo rato mirando un móvil.



propias acciones con las del objeto. Por ejemplo, observan que el móvil se desplaza cada vez que sus manos lo rozan, descubriendo que sus propias acciones logran impulsarlo.

ALGUNAS CAPACIDADES PERCEPTIVAS Y LINGÜÍSTICAS DE LOS BEBÉS

- > Las capacidades perceptivas son un conjunto de procesos que permiten a los seres humanos recibir información del medio exterior a través de los sentidos y organizarla en imágenes, sonidos, sabores, olores, texturas, etc.
- > Por ejemplo, a los pocos días de nacidos, los bebés reconocen de dónde provienen los sonidos, anticipan el desplazamiento de objetos e identifican a su madre por su olor y por su voz.
- > Asombrosamente imitan los gestos de los adultos, como sacar la lengua, porque parecen saber que también tienen una lengua y los maravilla el movimiento de sus manos.
- > A su vez, el uso del lenguaje y la comunicación por parte de los adultos permite que por ejemplo, comprendan las variaciones temporales del habla y los ritmos de la voz.
- > Todas estas capacidades perceptivas y lingüísticas del lactante que parecen imperceptibles y obvias, son mucho más complejas de lo que el mundo adulto las considera.

No es menos notable que los bebés pueden distinguir y agrupar rítmicamente los sonidos del lenguaje porque son muy sensibles a las variaciones temporales, a la duración de los segmentos del habla, al alargamiento de las sílabas y a las pausas y variaciones de la voz.

Los bebés muestran sorpresa frente a eventos imposibles y esa sorpresa ha servido para estudiar cómo entienden su entorno. Se pueden comparar sus reacciones al presentarles eventos imposibles y posibles. Por ejemplo, se incomodan cuando se les muestran dos mamás, utilizando imágenes proyectadas de ella, llamadas hologramas. Igualmente les resulta ofensivo que la voz de esa mamá no provenga de su misma imagen, cuando el adulto pone la imagen en un sitio y por medio de una grabación reproduce la voz en otro. Este hecho permite entender que el bebé “sabe” que el rostro y la voz de la madre deben venir del mismo sitio y que sólo hay un rostro por persona.

Algo similar ocurre cuando los bebés desde muy temprano, muestran asombro cuando los objetos no caen como todos los cuerpos sino que quedan suspendidos en el aire, por ejemplo cuando los sostiene un nylon. Estas experiencias permiten afirmar entonces que los bebés “saben” del desplazamiento y solidez de los cuerpos y, hacia los ocho meses, “entienden” que el universo que les rodea funciona basado en la propiedad gravitacional: comprenden que todos los objetos caen si no cuentan con algún soporte.

En otras palabras, la sorpresa de los bebés desde antes de los seis meses ante estos eventos “novedosos y fuera de lo común” indica que comprenden el mundo a partir de leyes a las cuales se han adaptado y que por lo tanto, se asombran ante

aquellos eventos que desafían esas leyes.

Se puede entonces decir que en su adaptación al mundo, adquieren una enorme variedad de ‘saberes’ y ‘haceres’. Su asombro ante lo novedoso, revela que comprenden cómo funcionan las cosas y, “esperan” el paso siguiente de un evento y son capaces de predecirlo. Por este motivo, se muestran asombrados cuando el hecho no surge como ellos ‘saben’ y esperan que suceda. No sobra añadir que su sorpresa es cercana al disfrute.

Otra de las conductas que manifiestan los bebés desde el inicio de su desarrollo, es la coordinación para agarrar los objetos. A las pocas semanas de nacidos, calculan la apertura de la mano en relación con el tamaño de los objetos, lo que es bastante sutil e ingenioso. Igualmente coordinan la velocidad y la distancia de los objetos cuando se le acercan, lo que no es menos impactante. A los cuatro meses, ya corrigen sus movimientos para organizar la mano en función de la distancia y de las características del objeto que desean alcanzar, es decir de su forma tamaño y peso. Estos desempeños suponen una coordinación mano-ojo muy eficiente y bastante productiva.

Los señalamientos - o utilización del dedo para indicar, típicamente humanos, pues ni siquiera los simios los poseen – aparecen temprano, alrededor de los seis o siete meses. Esta actividad es muy importante porque es una de las primeras manifestaciones de acceso a la conciencia de sí mismos. La observación de los bebés muestra que ellos señalan cuando comprenden algo por primera vez, como una especie de “Eureka”⁹, de sorpresa o asombro

9. Exclamación que significa “*lo encontré*” utilizada por el físico griego, Arquímedes, cuando descubrió que la cantidad de agua que su cuerpo desplazaba cuando ingresaba a la tina era equivalente a la masa del cuerpo.

EL ASOMBRO DEL BEBÉ

Se puede afirmar sobre la sorpresa de los bebés cuando se enfrentan a eventos imposibles:

- > Por una parte que sus capacidades cognitivas son bastante buenas y afinadas.
- > La sorpresa sirve para mostrar que ellos funcionan en un mundo con leyes a las que se han adaptado y que por lo tanto, se asombran ante los eventos que desafían esas leyes.
- > Finalmente y no menos importante es que esa sorpresa es una de sus formas de conocer el mundo y un indicador de lo que “saben”, razón por la cual, el cuidador o cuidadora debe estar atento al asombro que los bebés son capaces de manifestar.



A las pocas semanas calculan la apertura de la mano



Ellos señalan cuando comprenden algo.

al darse cuenta que ‘saben’. Esta manifestación de la conciencia de lo que saben, es tanto o más importante que el señalamiento como modalidad de intercomunicación; es decir, cuando señalan para el otro, que es quizá como generalmente se entiende esta actividad.

Hacia los nueve meses, ocurren avances increíbles en relación con la percepción y las situaciones problema que deben resolver. Dos experiencias distin-

LO QUE EL CONOCIMIENTO DE LOS BEBÉS EXIGE

- > El conocimiento de las enormes capacidades de los bebés exige comprenderlos de una manera diferente. Conocer lo que saben debe cambiar la forma de relacionarse e interactuar con ellos.
- > La gran variedad de ‘haceres’ y ‘saberes’ que manifiestan en sus desempeños a los días y semanas de nacidos, requiere que sus madres, padres, cuidadores y cuidadoras sean capaces de:
 - Prodigarles afecto, atención y ser una buena compañía para ellos.
 - Observarlos mejor para tratar de identificar sus conquistas, aquello que saben, que les sorprende, que prefieren, que les gusta y además, saber por qué las logran.
- > Atender las vías que utilizan para conocer el mundo y cómo logran apropiarse de él, para acompañarlos de la mejor manera en ese itinerario.

tas e interesantes, permiten ver todo lo que el bebé sabe. Él o ella encuentra inapropiado, que un cilindro transparente que tiene objetos adentro no suene cuando se lo agita. Pocas semanas después, voltea el cilindro para sacar lo que tiene adentro, en lugar de meter la mano para hacerlo, como si fuera un conocedor de las propiedades gravitacionales que uno o dos meses antes no percibía.

Sin duda, este proceso de descubrir el mundo lo va habilitando para funcionar de manera más compleja y competente. Transitar por los senderos de la información sonora, visual, olfativa, kinestésica, es decir, por su propio movimiento es un paso crucial que lo habilita para utilizar cada vez mejor la información y eventualmente, producirla. A partir de sus ‘haceres’, el bebé acumula un saber sobre su entorno, sobre sí mismo, producto de sus propias acciones y observaciones sobre el mundo que lo rodea, incluido su propio cuerpo.

Los bebés sienten, comprenden emociones y establecen relaciones con otros

Hasta ahora se ha descrito lo que los bebés son capaces de hacer y las conquistas que logran a medida que conocen el mundo. Simultáneamente con estas conquistas, él o ella se relaciona afectivamente con otras personas. El siguiente ejemplo ilustra la necesidad de tener una comprensión global de su desarrollo. A las pocas semanas, el bebé está succionando el seno de la madre y cuando ella le habla, el bebé interrumpe ‘como para oírla mejor’. Luego la mamá calla y el bebé vuelve a succionar y así van creando turnos. Cuando algunas semanas después, la madre le habla cara a cara, ella se silencia y el bebé balbucea, como si le correspondiera el turno. Esa primera experiencia, de una comunión real,



Primera experiencia de comunión real.

que muchas madres han tenido y sentido con su bebé, muestra que él es capaz de establecer turnos para comunicarse con ella.

La expresión “en el comienzo era el ritmo”¹⁰ pondera la importancia de los turnos en la comunicación. En la adaptación inicial de los bebés a un mundo lleno de estímulos cambiantes, el ritmo en los turnos es clave para establecer las regularidades y los turnos en la comunicación. El ritmo les permite a



Se comunica con su madre.

10. Esta expresión está basada en la del libro del Génesis “Al principio era el Verbo...”, que se refiere al inicio del mundo. “Al principio era el ritmo” indica que el ritmo y con el los turnos, constituyen una primera forma de organización del mundo social para el bebé.
11. Rodríguez, C. (2006). *Del Ritmo al Símbolo: Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona ICI Horsori.

los bebés seguir con su cuidador o cuidadora secuencias de turnos en su relación con ellos. Estas formas de ‘conversación’, así como los cantos de cuna, los arrullos y las nanas, o los juegos con el lenguaje y el cuerpo, - como el juego del caballito siguiendo el ritmo del cuidador que lo carga o el juego de “las arepitas de maíz tostado” o el de las palmaditas - marcan los ritmos, no sólo de la palabra, sino también del acontecer humano en el encuentro con los otros. Esto les posibilita construir relaciones que inician su socialización porque en este acontecer se confirma la participación activa de ellos al establecer los turnos.

Estos ‘haceres’, marcan el inicio de un ‘saber’ que fundamenta su deseo de comunicarse. La posibilidad de transmitir sus emociones, sentimientos y afectos al relacionarse con otro, es decisiva en la formación de los bebés como seres sociales. Los



Alternancia de turnos...



Las acciones de las cuidadoras sirven de intermediarias entre los bebés y su entorno.

psicólogos consideran el ritmo como una propiedad compleja, que ellos perciben antes que otras propiedades como forma, tamaño y color¹¹. La vinculación del ritmo al mundo afectivo y de relaciones sociales del bebé explica y justifica que no sea posible hablar de lo afectivo y de lo cognitivo como si fueran aspectos separados, cuando por el contrario, se relacionan y funcionan de manera simultánea o conjunta.

La alternancia de los turnos se aplica a los gorjeos o ‘agús’, a las miradas, al contacto de las manos; el juego de las manos que inicialmente es solitario, luego se extiende a las manos del cuidador y a sus expresiones de afecto. Se habla entonces de la “emoción compartida” y esta expresión explica que los bebés a edad muy temprana pueden ‘leer en los otros’ su disponibilidad para atenderlos, para interesarse por sus acciones y por el propósito de las mismas; de esta manera, los bebés inician modos variados de cooperación que, sustentan su inserción en la cultura.



En la interacción surge la capacidad productiva de la comunicación...

Tempranamente, los bebés muestran como parte de sus ‘haceres’ el fenómeno de la ‘emoción compartida’. Éste posibilita que la madre, el padre, los abuelos o cualquier cuidador interactúen con él o ella y que ellos jueguen un papel activo en la relación. Recordemos que hasta ese momento son observadores, pero con este cambio, empiezan a intercambiar e interpretar emociones en la relación con los otros. En otras palabras, los bebés no son pasivos y el único que ‘habla’ no es el adulto; por el contrario, el adulto espera que el bebé responda.

Diversos tipos de emociones compartidas están presentes en el sinnúmero de actividades que se tejen entre cuidador-bebé; por ejemplo, las emociones de tipo fisiológico: hambre, sed, sueño, cansancio, etc., de tipo sensorial: calor, frío o de tipo afectivo: lo que le gusta o disgusta. Entendiendo tal contexto, la experiencia del amamantamiento es una de las primeras relaciones madre-bebé de profundo significado afectivo.

En estos intercambios emocionales también se observa el “apego” que manifiestan los bebés por sus cuidadores, en él que las risas, las caricias, los abrazos y otras formas de contactos corporales son utilizados como expresiones de la relación entre ellos. Esas interacciones crean un vínculo de naturaleza emocional que brinda a los bebés un ambiente de aprendizaje propicio para la exploración del mundo social y físico. Los padres o cuidadores pueden aprovechar esos espacios para introducirlos al mundo de las actividades y de los ‘haceres’ y ‘saberes’, reconociendo que tienen enormes capacidades para empezar a enfrentarse a las situaciones de la vida diaria.

Posiblemente, como resultado de las relaciones afectivas, hacia los cuatro meses aparece la “visión conjunta”, cuando el cuidador y el bebé dirigen la mirada y su atención a un mismo objeto o acontecimiento. Al compartir la mirada con el adulto, comprende que ésta se dirige hacia una ubicación espacial específica y además, interpreta la intención del cuidador como un llamado de atención para que dirija la mirada hacia un aspecto específico del entorno. Es así, como en la interacción cuidador-bebé surge una capacidad productiva de comunicación. Poder “conversar” con los bebés, les da una posición particular: ser copartícipes en la comunicación. No obstante, la comunicación cara a cara, tan fascinante para los cuidadores, cede su lugar para dar cabida a los otros, a diferentes personas, a objetos y situaciones e introduce a los bebés en el mundo social y en la realidad en general.

Aproximadamente, entre los seis y los ocho meses, se inicia la acción y la atención conjuntas entre el cuidador y el bebé. En ella, el adulto lo invita a dirigir su mirada hacia una situación, persona u objeto, para hacerlo partícipe de ese evento. Así, el cuidador establece una experiencia triangular en la que actúan tres entidades, el *Yo* (bebé), el *Tú* (cuidador), y *Él*, que se refiere a otras personas, a objetos y a eventos o situaciones. En esta interacción triangular, el lenguaje tiene un papel fundamental porque el cuidador y el bebé hablan de algo o de alguien y de aquello que lo caracteriza.

Esta relación *Yo-Tú-Él* inicialmente es propuesta por el adulto, quien le ‘exige’ al bebé mirar y atender aquello que puede interesarle y quien debe mantener esta acción hasta el momento en que observa un cambio en su comportamiento. Igualmente, el bebé dirige su mirada y captura la atención del adulto sobre aquello que le interesa, generando en este último una interpretación sobre los deseos e intenciones que determinan su actuar: nombrar aquello que miran, hacerle preguntas, pasarle el objeto, comentarle sobre las características de lo observado son formas de comunicarle que se entiende lo que quiere ‘decir’.

Este cambio de rol en la situación comunicativa nos muestra que los bebés han construido regularidades que orientan sus acciones y los efectos de las mismas: intervienen siguiendo los turnos, comparten la visión del mismo objeto y vuelven tema de conversación el objeto, evento o persona que comparten. Por ejemplo, la madre puede decir: “llegó papá”, “¿dónde está papá?”, señalando el maletín del papá.

En el marco de esta relación triangular, el cuidador puede introducir al bebé en los relatos sobre situaciones de la cotidianidad, de las historias recreadas. En estos relatos el cuidador pone en relación los acontecimientos que ocurren en la situación y los dota de significado y de intenciones. Tomemos una situación como la despedida de cada mañana

cuando el padre sale a trabajar. El padre se dirige hacia la puerta de la casa y la madre con el niño en brazos lo sigue para despedirlo mientras le cuenta al niño hacia donde y por qué su papá se va y lo despiden. Además las regularidades que acompañan la ocurrencia de estas situaciones ubican al bebé en el espacio y el tiempo; se realiza todas las mañanas, en la puerta de la casa. Igualmente los indicios le otorgan un significado a la situación, el papá se va a trabajar porque viste de una manera particular, lleva unos objetos, o toma la bicicleta o el carro para ir al trabajo.

Igualmente cualquier madre, padre o cuidador debe ser sensible al conjunto de emociones y cambios expresivos que aparecen muy temprano en la vida de los bebés: ellos sienten emociones, las expresan y se identifican con las emociones de quienes los rodean. Mediante sus expresiones afectivas los bebés ‘enseñan’ a las madres o cuidadoras sus tiempos y necesidades, manifestando cuándo es preciso amamantarlos porque tienen hambre,

cuándo atenderlos porque requieren cambio de pañal, cuándo cubrirlos o destaparlos porque sienten frío o calor y en general, cuándo prestarles la atención que solicitan.

Es importante tener en cuenta que los intereses, emociones y sentimientos de los bebés, descritos hasta ahora, funcionan de manera entrelazada con las acciones y las modalidades de relación de los cuidadores con ellos. Por ejemplo, cuando la madre o cuidador carga al bebé de una cierta forma, él o ella sabe que va a ser amamantado o alimentado y de esa misma manera, posteriormente ‘sabrá leer’ las posturas, gestos y hábitos de quien lo cuida. Sobre este conjunto de acciones y de modalidades de relación los bebés construyen y dan sentido a la realidad. Por esto la relación cuidador-bebé es fundamental para su desarrollo.

Imagine las diferentes maneras que un cuidador puede utilizar para rascar la espalda del bebé: el tipo de movimiento, la presión, la duración o la fuerza. Estas características generan experiencias diferenciadas, en las cuales el bebé puede reconocer y distinguir lo que el contacto indica: le está cambiando de ropa, lo está acariciando o le está dando palmaditas para que le salga un gas o le pase la tos.

Las acciones de los cuidadores sirven de intermediario entre los bebés y su entorno. A su vez, logran construir diferentes significados de un mismo ‘hacer’: por ejemplo, tomarse de las manos del adulto: realizan la misma acción cuando quieren ‘echarse hacia atrás’, ‘mecerse en las piernas del adulto’, ‘galopar en sus rodillas’ y lo vuelven a hacer para pararse y empezar a caminar. Por tal razón se sabe que los bebés mediante sus propios ‘hace-

CONQUISTAS DEL BEBÉ QUE SIENTE Y COMPRENDE EMOCIONES

- > A través de las emociones compartidas los bebés generan, intercambian e interpretan emociones presentes en la relación con los otros y son activos en la creación de vínculos afectivos y en la construcción del mundo social.
- > En la visión conjunta, los bebés perciben la mirada del otro dirigida a un objeto o acontecimiento específico como un llamado de atención para que él o ella se involucren con ese aspecto del entorno.
- > A través de la actividad y de la atención conjuntas entre cuidador y bebé, el adulto lo invita a dirigir su mirada hacia una situación, persona u objeto, para hacerlo participe de dicho evento, estableciendo una relación triangular en la que actúan el *Yo*, el *Tú* y *Él* y en la que el lenguaje juega un papel fundamental.
- > Poco después, este rol comunicativo se invierte y es el bebé quien invita al adulto a mirar o manipular algún aspecto de la realidad que le causa interés.
- > A través de comportamientos varios como el llanto, la risa, o los gorgoros los bebés muestran a sus cuidadores sus tiempos y necesidades.

res' crean diferentes sentidos y significados, mientras las acciones de los adultos favorecen esta construcción.

No es posible separar los componentes afectivos, sociales y cognitivos de la actividad del bebé, pues éstos se encuentran estrechamente integrados en cada uno de sus 'haceres' y en su desarrollo. El llamado de atención a los padres o cuidadores es estar atentos a las actividades de los bebés y a lo que ellos les quieren comunicar con dichas acciones. Si observan sus gestos, emociones, reacciones y al modo de relacionarse, descubrirán todo lo que los bebés saben y aprenden acerca de su entorno, la manera como se muestran curiosos, complacidos de explorar y descubrir nuevas situaciones y nuevas realidades. Aspectos como la relación de los bebés con los objetos, consigo mismos y con sus semejantes, dan cuenta de su desarrollo cognitivo - o de su pensamiento -, social, emocional, afectivo y relacional. El papel del adulto como mediador es fundamental para propiciar estos logros en el desarrollo.

En esta misma relación del cuidador y el bebé con un objeto o evento, surgen otros modos de interacción y comunicación. Por ejemplo, el adulto toma el teléfono y hace como si hablara con alguien, luego acerca el teléfono a su oído para hacerlo partícipe de la conversación 'imaginada', le da el teléfono para que hable y finalmente interpreta la secuencia de sus balbuceos. En esta actividad, además de propiciar los turnos comunicativos, el cuidador permite que el bebé conozca el uso cotidiano de los objetos. Otro ejemplo similar es cuando el



En la relación con los objetos surge otro modo de interacción

adulto que le da la compota, le muestra la cuchara y se la nombra 'cu-cha-ra', a la vez que lo alimenta. Cuando el adulto genera este tipo de interacciones observa que después, los bebés hacen uso de los

CONSTRUIR DIFERENTES SIGNIFICADOS PARA UN MISMO 'HACER'

- > Los bebés son capaces de una diversidad de actividades, ritmos, reacciones, emociones, atención y comunicación compartida con otros.
- > Es por medio de estos 'haceres' que ellos conocen el mundo y descubren sus diversos significados. Por ejemplo, aprenden que la misma acción de tomar un objeto y golpearlo puede ser empleada para llamar la atención del adulto hacia el objeto, para explorar sus sonidos, para descubrir nuevos ritmos y utilizarlo de manera diferente.
- > Igualmente, la actividad del adulto con el bebé permite que el bebé manifieste diferentes emociones y descubra regularidades.
- > Por ejemplo el cambio de entonación de la voz del cuidador, puede indicar aceptación o desacuerdo con sus comportamientos, alegría, diálogo, enojo o desconcierto porque no logra saber qué quiere el bebé cuando llora.

objetos de manera similar a como se les ha indicado, en otras palabras, dan cuenta de su 'saber hacer'.

COMPETENCIAS INICIALES DE LOS BEBÉS

¿Cómo entender las competencias durante las primeras semanas y a lo largo de los primeros meses de nacido?

Las *competencias* se definen como *capacidades generales o recursos de funcionamiento cognitivo, social y afectivo* de los bebés, que les posibilitan inicialmente sus 'haceres'. Las competencias les permiten acceder al mundo, comprenderlo y construir conocimiento. Su mente está en permanente actividad, organizando el conocimiento sobre la realidad y su entorno; la transformación de las competencias hace posible que los bebés logren una progresiva reorganización.

Las competencias, como capacidades generales son las que inicialmente les permiten 'hacer', o actuar sobre el mundo que los rodea y más adelante, 'saber hacer', hasta llegar a 'poder hacer'.

Al inicio, los bebés succionan, chupan, miran, escuchan, balbucean, lloran o ríen, o sea, 'hacen'; después, las competencias se relacionan con 'saberes adaptativos' como alcanzar los objetos y comunicarse con el otro, es decir, adquieren la forma de 'saber hacer'.

Para entender las competencias perceptivas, cognitivas, lingüísticas, sociales y afectivas de los bebés, es necesario observar su actividad, su 'hacer', teniendo en cuenta que este 'hacer' constituye una capacidad general que se

aplica a todo tipo de conocimiento. Los cuidadores pueden observar su interés por un objeto o persona cuando ellos aumentan el ritmo de la succión o por la duración de su mirada. Cuando se acostumbran al amamantamiento, como esta experiencia no constituye una novedad, entonces el chupeteo disminuye; pero si captan cualquier novedad en su entorno, el ritmo de la succión aumenta, mostrando de esta manera que el objeto o persona les interesa o los emociona. En otras palabras, conductas como el chupeteo o la succión se convierten en indicadores o manifestaciones que permiten evidenciar la capacidad de los bebés para interesarse y emocionarse.

Los cuidadores pueden hablar de las competencias de los bebés desde recién nacidos, entendiéndolas a partir de sus actividades y del ejercicio repetitivo de las mismas. Pero luego, cuando hacia los cuatro meses las actividades se amplían, gracias a la coordinación de sus acciones, su 'hacer' muestra que el bebé 'sabe hacer'.

Día a día, los bebés van organizando estas competencias o capacidades de otra manera. A partir de estas reorganizaciones, las competencias avanzan a la forma de 'poder hacer'. Unos meses más tarde, coordinan la fuerza que imprimen al movimiento de sus manos para alcanzar objetos adecuándola al peso de los mismos; esta nueva coordinación refleja un 'poder hacer' específico ante una característica del objeto.



A su vez, estas reorganizaciones son posibles porque las competencias permiten a los bebés movilizar su conocimiento y las pueden utilizar en diversos escenarios y situaciones. Al inicio, utilizan una actividad en un contexto específico, pero después la generalizan y la usan en diversos contextos, dando pie a lo que se ha denominado “movilización de las competencias”¹². Simultáneamente con la generalización de los ‘haceres’ a contextos variados, los bebés logran diferenciar sus acciones en cada contexto particular, como una actividad única y flexible.

La observación atenta permite al cuidador comprender los procesos de generalización y diferenciación de las acciones de los bebés. Para ilustrarlos, se toman aquellos momentos en los que pasan de repetir una conducta o actividad, como chupar, mirar, escuchar, o rascar, al momento en que diferencian los diversos contenidos a los que las aplican. Por ejemplo, los movimientos diferenciados que utilizan para rascar o rasguñar una textura rugosa y dura o una lisa y suave; inicialmente, pueden mostrar de manera generalizada el mismo tipo de actividad, pero luego, mediante la experimentación, el cuidador puede observar que rascan de distinta manera la textura rugosa de la lisa, es decir logran diferenciarlas. La flexibilidad en su actividad, que les permite pasar de la generalización a la diferenciación, constituye el inicio de la movilización de las competencias.

La transformación de las competencias se puede identificar fácilmente en el uso de los objetos. En un comienzo, cogen un objeto cualquiera, por ejemplo, la cuchara, la olleta o el peine, lo jalen, lo agitan y lo tiran sobre la cuna o al piso. Después, lo usan. Por ejemplo, se llevan el peine a la cabeza y tratan de peinarse, llevan la cuchara o la olleta a la boca y tratan de comer o de beber. Agitar o chupar el peine son actos que repiten con todos los objetos



Usar los objetos ocupa un papel importante en el proceso de socialización del bebé.

que llegan a sus manos; pero “peinarse” es usar el objeto de acuerdo con las normas de la cultura. El conocimiento de los bebés sobre el peine se ha transformado como efecto de una nueva reorganización de sus ‘haceres’ que se integra con la manera como los adultos y los niños mayores lo manejan. Entonces integran al ‘poder hacer’ con aquello que los otros hacen.

Pues bien, no es un azar que el momento en que empiezan a usar los objetos ocupe un papel tan importante en el proceso de socialización de los bebés. La cuchara para comer, el palo para acercar otros objetos o para golpearlos o la olleta para beber parecen ‘prolongaciones’ de lo que sus manos pueden hacer. De la misma manera que un artesano, el bebé poco a poco refina sus acciones y las extiende a los instrumentos. Es necesario insistir que en el uso o ‘poder hacer’, él logra entrar a la cultura; el ‘uso de los objetos’ es una ruta concreta que le permite pertenecer y desempeñarse de acuerdo con las convenciones de la comunidad.

12. Perrenoud, P. (1999/2005). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Editorial Grao. 3ª Edición.

Cabe señalar que de acuerdo con las condiciones del contexto cultural, los bebés van construyendo competencias que les permiten transformar su interacción con el mundo y con su comunidad, y encuentran las posibilidades de desarrollarlas y consolidarlas.

Sin embargo, en cualquier contexto los bebés miran con sorpresa o atención a un objeto que debía caer, pero que queda 'suspendido en el aire', como si supieran que todos los cuerpos caen. Esta evidencia lleva a reafirmar sus capacidades, aún en contextos en los que se les presta poca atención y se les dedica poco cuidado y amor. Sin embargo, es muy importante señalar que brindarles atención, cuidado, protección y la educación necesaria pero, primordialmente amarlos, valorarlos y respetarlos, son acciones de los cuidadores que promueven un desarrollo infantil adecuado y favorecen su desarrollo¹³.

Es necesario que las madres, padres o cuidadores faciliten a través de sus actividades que los bebés construyan las competencias necesarias para enfrentarse a la vida diaria y puedan movilizar y comunicar sus capacidades hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Este debe ser el objetivo del trabajo educativo basado en las competencias.

13. Por supuesto, en contextos deficitarios extremos, es decir, cuando no se les protege, ni se les brinda atención o cuidado alguno, el desarrollo de los niños es poco viable. Aún así, se pueden dar algunos ejemplos de la manera como los niños superan estas condiciones si se los tiene en cuenta y se los ama. Uno de los escándalos más fuertes a los que se vio enfrentada la sociedad europea cuando cayó el muro de Berlín fue el estado de los niños en los orfanatos de Rumania. Los encontraron revolcándose en sus propias heces. Algunos europeos, conmocionados por su situación corrieron a Rumania a adoptarlos. Sacaron niños y niñas que a los seis meses no levantaban la cabeza por falta de tono muscular, uno de los indicadores de retardo en el desarrollo. Tres meses después de la adopción, esos niños – ahora cuidados, protegidos y tenidos en cuenta – movían su cuerpo como cualquier otro niño europeo de la misma edad.

14. Perrenoud, P. (1999). *Dix Nouvelles Competentes pour enseigner*. Paris : ESF Editeur.



COMPETENCIAS Y MOVILIZACIÓN

- > Las competencias se entienden como las capacidades que les permite adaptarse al mundo, comprenderlo y construir conocimiento. Posteriormente, éstas reorganizan la manera como los bebés conocen y se relacionan con el entorno, permitiéndoles transformarlo.
- > Las competencias se refieren a esa capacidad general de los bebés que abre un camino hacia formas cada vez más elaboradas y específicas de conocimiento. En este sentido, las nuevas competencias aparecen como resultado del conjunto de 'haceres' iniciales, que en su acumulado, permiten al bebé transformar su actividad hacia el 'saber hacer'.
- > Por esto, al hablar de competencias se habla de movilizaciones y de caminos. La competencia de los bebés evoluciona del 'hacer' al 'saber hacer' y su movilización, una de sus características¹⁴, les permite transformarse en 'poder hacer'.
- > La movilización como propiedad de las competencias permite la generalización de las actividades utilizadas por los bebés de contextos específicos a contextos variados y a su vez, la diferenciación de estas actividades en cada contexto particular. En esta medida, la movilización permite entender la flexibilidad de las competencias.

EXPERIENCIAS REORGANIZADORAS DE LOS BEBÉS

Para continuar explicando el desarrollo del bebé resulta necesario referirse a las experiencias reorganizadoras, caracterizarlas y describir el papel que juegan en este proceso. La construcción de la triada cuidador-bebé-objeto, previamente citada, cuando se habla de la aparición de la acción y la atención conjuntas, constituye una experiencia reorganizadora.

Dos criterios definen las experiencias reorganizadoras y las identifican: el acumulado de experiencias que los bebés traen, producto de su historia y los efectos que tienen en sus actividades. El primer criterio, permite entender que se trata de la sistematización y síntesis de experiencias construidas en procesos previos, que sirven de base para posteriores desarrollos. El segundo, complementario, permite entender su efecto sobre las actividades y conocimientos adquiridos por los bebés hasta ese momento, pues los promueven y transforman en actividades y conocimientos nuevos. La síntesis y sistematización de las experiencias y su efecto, constituyen una nueva capacidad que permite a los bebés una nueva reorganización de su mundo conceptual, cognitivo y socio-afectivo.

A las experiencias reorganizadoras se las llama así porque son el pilar, tienen repercusiones en el desarrollo posterior y sintetizan y organizan el desarrollo previo. Son conquistas cruciales que revolucionan la comprensión que los niños tienen sobre la realidad, que los llevan a pensar el mundo de una manera muy diferente a como lo hacían antes, por lo general, mucho más elaborada.

Ahora bien, todas las experiencias de los niños no son igualmente importantes. La importancia y complejidad de las experiencias reorganizadoras, implica que el funcionamiento cognitivo de los bebés alcanza niveles más altos de comprensión y de reorganización conceptual, cognitiva, afectiva y social,

cumpliendo un papel fundamental en el transcurso del desarrollo porque abren nuevos horizontes.

La relación triangular cuidador-bebé-objeto en la acción y la atención conjunta, de la que venimos hablando, puede ser un buen ejemplo de experiencia reorganizadora en el primer año de vida. Sintetiza los turnos en la conversación inicial y la práctica de mirar y atender conjuntamente aquello que puede interesar al bebé y al cuidador. Varias semanas después, el adulto introduce el objeto a estos 'saberes' dando paso al inicio de la relación triangular entre el bebé, el adulto y el objeto, o sea, Yo-Tu-Él. El adulto contribuye a instaurar esta relación porque mira el objeto e invita al bebé a mirarlo; luego, es el niño quien dirige su mirada y captura la atención del adulto sobre los objetos o eventos que le interesan.

La relación triangular se considera una experiencia reorganizadora porque recupera 'saberes' previos como la conversación por turnos y reorganiza los desarrollos posteriores de los bebés pues algunos meses después esos intercambios bebé-adulto-objeto generan y propician las primeras interpretaciones sobre sus deseos e intenciones. Los bebés pasan de 'hacer', al 'saber hacer' y al 'poder hacer'. Esta variedad de papeles en la situación comunicativa da cuenta de las regularidades que han construido en relación con la orientación de la



acción y sus efectos y de la síntesis de aspectos socio-afectivos, comunicativos y perceptivos en su comportamiento.

En resumen, se cree que las experiencias reorganizadoras avanzan al tiempo que las competencias en la consolidación e impacto sobre las conductas y desempeños. Se caracterizan por la integración que logran, de manera que su vivencia da nuevos sentidos a otros comportamientos. En esa línea de ideas, se considera que las experiencias reorganizadoras, así como las competencias, orientan y propician los cambios hacia un conocimiento más avanzado.

En ese proceso, las experiencias y las competencias se entremezclan y se dinamizan entre sí.

La reorganización que el niño logra cuando comprende que los objetos permanecen aunque desaparezcan genera un nuevo tipo de competencia, ligada con ‘poder hacer’. De aquí en adelante ‘puede’ resolver problemas y obtener nuevos conocimientos derivados de los procesos de resolución sobre los cuales sigue pensando.

COMPETENCIAS

- > Capacidades generales que permiten al bebé conocer el mundo, comprenderlo y llegar a transformarlo.
- > Se expresan en la experimentación de unas actividades o ‘haceres’, que en el primer año de vida son: chupar, mirar, escuchar, palpar, balbucear, llorar, etc. Estos ‘haceres’ le permiten: alimentarse, diferenciar rostros, identificar las fuentes de sonido, diferenciar la voz de la mamá, de otras voces, etc.
- > En su conjunto estos ‘haceres’ progresivamente se convierten en ‘saber hacer’ pues sus movimientos están dirigidos a un propósito. Entonces pueden anticipar y predecir eventos, establecer regularidades como saber que todos los objetos que se sueltan caen, etc.
- > La competencia es ese “saber hacer’ flexible que puede actualizarse en distintos contextos, esa capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron.
- > Los bebés ‘pueden hacer’: interactúan con los objetos diferenciando propiedades como la textura, la forma, el tamaño, el peso y la distancia y actúan sobre ellos en concordancia con sus características. Pueden diferenciar los humanos conocidos de los desconocidos, identificar y expresar emociones básicas como la alegría, la tristeza, el enojo; realizar acciones para llamar la atención del adulto y compartir con él los que les interesan o quieren.

EXPERIENCIAS REORGANIZADORAS

- > Sintetizan el conocimiento previo y transforman la manera como se relacionan con su entorno, dando lugar a una nueva modalidad de competencia general que les permite ‘poder hacer’. Sin embargo, no todas las actividades y los desempeños de los bebés evidencian experiencias de este tipo.
- > La transformación de las competencias se puede relacionar con la aparición de las experiencias que constituyen momentos claves en su desarrollo por las síntesis y transformaciones que producen en su manera de conocer.
- > La experiencia reorganizadora es una síntesis de funcionamientos previos a la vez que una palanca que posibilita otros desarrollos más elaborados.

Algunas de las experiencias reorganizadoras en el primer año de vida son:

- > El intercambio comunicativo que implica diferenciar en la interacción el “Yo”, el Tú” y el “Él”.
- > Reconocer la permanencia de los objetos, es decir, que éstos siguen existiendo a pesar de que estén fuera de su campo visual.

DESARROLLO Y COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS: 1 A 3 AÑOS

DESCUBRIENDO EL MUNDO DE LOS NIÑOS ENTRE EL PRIMER Y EL TERCER AÑO

Los niños conquistan el mundo

Grandes transformaciones están iniciadas y otras apenas están comenzando cuando los niños cumplen su primer año. Están en el tránsito de aprender a caminar, o lo hacen desde hace poco y esto significa que están en plena conquista del mundo. Antes, las cosas debían venir hacia ellos, ahora ellos pueden desplazarse y tomar posesión de las cosas. Empiezan un lento y largo trayecto hacia la autonomía. Ya no siempre esperan, o simplemente atienden, ahora pueden movilizarse, coger,



En plena conquista del mundo.



Aprender a caminar.

agarrar, alcanzar y en esa práctica crean nuevos hechos, nuevas relaciones, nuevos sentidos. Una manera de decirlo es que consolidan la apropiación del mundo con la exploración y manipulación de nuevos y variados objetos.

Otra evolución está enfocada en los cambios que hacen para transformarse de 'espectadores' en 'ejecutores'. Empiezan a coordinar sus dos manos, lo que los habilita para 'poder hacer- y -resolver'. Coordinarlas significa un enorme poder debido a que cada mano puede cumplir un papel distinto, que les facilita increíblemente la vida. Organizar las manos en secuencias de acción, apoyarse en una mano, para derribar con la otra un obstáculo y lograr acercarse para agarrar el objeto de manera precisa, algo que poco antes representaba varios intentos fallidos y procesos de corrección hasta lograr su propósito, son ahora pasos importantes en el camino de organizar secuencialmente las acciones en el mundo. Los niños descubren que para lograr una meta necesitan ejecutar varios pasos, emplear diversos medios y esto es logro de las competencias del 'poder hacer'.

Respecto a la coordinación de las dos manos, los cuidadores y los padres deben ser sensibles a las dificultades que deben sobrepasar cuando no las coordinan.

Esa conjugación de las dos manos que puede cumplir papeles diferentes les abre el universo a un sin fin de actividades que les descubren mil nuevas realidades. Es así como avanzado el primer año, aumentan de manera considerable las cosas que pueden hacer con ellas. Ellos pueden ‘enroscar’ tapas en los frascos, sostener con una mano el tambor y golpearlo con la otra produciendo el param-pampan, con las dos manos arman un objeto, toman la cuchara y se la llevan a la boca de manera casi perfecta y así un sinnúmero de ejecuciones que evidencian sus nuevas conquistas.

Todos hemos visto que cuando comienzan a dar sus primeros pasos, los niños se entretienen ratos



Coordinar las dos manos les abre el universo a un sin fin de posibilidades.

enteros caminando hasta el adulto, entregándole objetos, luego los piden y los devuelven. Esos juegos de entregar y devolver objetos se hacen repetitivos pero no los aburren. Son participantes activos, que dan y reciben, como sujetos que actúan sobre su entorno. Dar pataditas a una bola cuando dominan el caminar, resulta una experiencia espléndida, es un ‘saber’ nuevo y un mejor ‘hacer’. Cuando su madre, padre o cuidador los acompañan, llevándolos de la mano y facilitándoles esas coordinaciones al caminar, el juego de patear la bola se convierte en una verdadera aventura, aunque hay algunos que quieren ‘probar ellos solos’.

Todas estas conquistas en su conjunto constituyen la transformación del bebé al niño. Los niños están habilitados para iniciar un camino hacia nuevas formas de ‘haceres’ que les dan una capacidad desconocida hasta ese momento que es la de actuar por sí mismos, de alcanzar objetos con sus desplazamientos, de secuencialmente realizar y distribuir pasos en las tareas para lograr las metas. Esos nuevos retos requieren otra disposición de parte de los cuidadores y cuidadoras. Ellos también deben pasar de una actitud protectora a una en la que poco a poco les permiten una mayor autonomía.

En el camino de la autonomía los niños avanzan hacia la independencia. Cuando se acercan a los dos años manifiestan mayor interés en hacer las cosas por sí mismos y en ocasiones se rehusan a recibir ayuda de sus cuidadores. Este sentido de autonomía muestra la confianza que tienen en sí mismos y sus capacidades. Entre los dos y los tres años buscan hacer muchas cosas por sí mismos y se arriesgan a tomar decisiones, aunque todavía necesitan apoyo. A menudo no aceptan la ayuda de un adulto sólo por poder intentar algo hasta que finalmente lo consiguen, pero otras veces se rinden y la piden con insistencia.

Igualmente, experimentan cambios extremos en las relaciones con los otros mientras ensayan a hacer las cosas por sí mismos¹⁵. Por ejemplo, después de



La conquista más importante al final del primer año es la autonomía.

ponerse la chaqueta sin la colaboración de su cuidadora, el niño puede estar contento y decir orgullosamente “lo hice”. Un minuto después se siente muy triste y llora porque no pudo cerrarla. Cuando la cuidadora empieza a ayudarlo, él dice “yo pueo”.

Por otra parte, la mayoría de los niños de dos años se relacionan mejor con alguno de sus dos padres. Por ejemplo, pueden querer que sólo la madre o el padre los ayuden a vestirse, o jueguen con ellos. Esto puede ser difícil para los padres, porque quieren hacer las cosas sólo con mamá y mamá está cansada de intentar resolver todas las necesidades del niño mientras el papá se puede sentir no amado o dejado a un lado. Al mismo tiempo, los niños pueden ser muy posesivos con su madre, su padre, sus hermanos o sus cuidadores. Por ejemplo, un niño puede decirle a su hermanito “tú no puedes hablarle, él es mi papi”.

Este es un período de muchas y variadas transiciones tales como lograr estar vestidos, terminar el juego e ir a la cama. Ellos pueden ser demandantes, a veces agresivos, empujando o golpeando para conseguir lo que quieren. Las rabietas de frustración



pueden aparecer entre los dos y tres años. Muchas veces realmente no saben por qué son miedosos, pero sí saben que quieren evitar algunas cosas, como

ALGUNAS CONQUISTAS: LA MARCHA A LA AUTONOMÍA Y OTRAS COSAS

- > Tal vez la conquista más importante de los niños al final del primer año y buena parte del segundo es la autonomía. Es la transformación de bebé al niño. Cuando deja de ser un ser absolutamente dependiente, para convertirse en un sujeto ejecutor. Ese es el camino al que lo llevan los primeros pasos, las posibilidades que le brindan la coordinación de manos expertas, la capacidad de solucionar problemas, así como la de comunicación y los inicios del lenguaje.
- > Los cuidadores, padres o abuelitos juegan un papel importante en la apertura de ese espacio, para que consoliden sus conquistas. Es el momento en que los ‘saberes’ y ‘haceres’, transformados completamente en ‘poder hacer’ necesitan el tiempo y los grados de libertad para actuar. Los niños requieren desplazarse, necesitan muchos intentos que son como poder-hacer-lentamente, sin la ansiedad de los adultos siguiéndolos.

15. Greenspan, S. & Thorndike-Greenspan, N. (1997). *Las Primeras Emociones*. Barcelona: Paidós.

estar solos o quedarse en la oscuridad. Al tiempo se observa que frente a todas estas transiciones, se esfuerzan por controlar sus rabietas repentinas y por empezar a llevar a cabo actividades que les dan seguridad y satisfacción. Ellos están muy interesados en controlar sus emociones, porque la regulación emocional les permite alcanzar una mayor autonomía en sus relaciones sociales.

La conquista del lenguaje

Han transcurrido varias semanas o incluso meses, desde el momento en que los bebés usan su índice para dar o señalar un objeto, hasta que son capaces de nombrarlo. Ese primer señalamiento constituye una manifestación de su conciencia y comprensión. Semanas después, usan los señalamientos como medios de comunicación. “Mamá está ahí”, parece que quisieran decir cuando señalan.

Hacia los dos años, algunos niños usan el señalamiento como una especie de estrategia para comunicar cantidades frente a preguntas cuantificadoras cuando aún no han conocido ninguna palabra nu-

mérica. Más adelante, hacia los 3 años se puede observar cómo colocan su índice a cierta distancia de los objetos señalándolos uno a uno – o incluso los tocan - secuencialmente, como una manera de indicar que hay “varios” objetos. Con la aparición del lenguaje, realizarán las mismas acciones, acompañando cada señalamiento con palabras numéricas que enuncian en orden o en desorden: “uno, tres, cinco”. Estos conteos cortos muestran su capacidad para establecer, nombrar y comunicar cantidades usando los señalamientos como medidores entre las palabras numéricas y los objetos que cuentan.

Después de la época de la alternancia en los “turnos de conversación” entre cuidador-bebé, como las pausas en la succión cuando lo están alimentando y los adultos les hablan; después de los intercambios de miradas en los que conjuntamente con el cuidador centran su atención sobre un objeto o evento interesante y de los turnos de conversación en los que los cuidadores les prestan su voz, entre el primer y el segundo año de vida, aparecen las primeras palabras. En algún momento del proceso de señalamientos que utilizan para comunicarse,

reempiezan a nombrar los objetos y ya no solo usarán las acciones para actuar en el mundo, sino que poco a poco lo harán con el lenguaje. Son ellos quienes dan inicio a la ‘conversación’, quienes toman la iniciativa e invitan al adulto. Se observa aquí un ‘hacer’ y ‘saber hacer’ que se convierte poco a poco en un ‘poder hacer’.

Por supuesto que el lenguaje no surge en un momento único, ni con esas primeras palabras. El lenguaje es un proceso que se viene gestando de tiempo atrás y que está articulado con el contexto comunicativo y social. Sin embargo, no se puede negar que la utilización de las primeras palabras por los niños constituye un espacio trascendental, principalmente



El lenguaje es un proceso que se va articulando en el contexto comunicativo y social.

cuando la madre o los cuidadores tienen la fortuna de ser los primeros en oírse las y estar ahí cuando las pronuncian.

SEÑALAR Y EMPEZAR A NOMBRAR PARA COMUNICARSE

- > Resulta improductivo tratar de advertir si primero es el lenguaje o los intentos de comunicarse. Lo cierto es que ambos vienen articulados en el desarrollo. Las primeras palabras son revolucionarias tanto para el niño que las pronuncia y cambia el mundo como para quienes están allí para escucharlas. Es el niño hablante y el inicio de un proceso que se enriquecerá a lo largo del desarrollo.
- > El señalamiento aparece como “toma de conciencia” del mundo que descubre y como un “medio de comunicación” con los adultos.
- > Una vez conquistan el lenguaje hablado, los niños adquieren autonomía, en la medida en que poseen la capacidad de “tomar la palabra”, “entrar en el mundo de las palabras y sus significados”, “ser productor de lenguaje”, “dar inicio a las conversaciones”, etc.

La conquista del uso de los objetos

Hacia los doce meses los bebés empiezan a hacer uso de “categorías” o “clases de objetos”. Son capaces de agruparlos por sus colores, formas o tamaños y sorprendentemente por características no perceptuales como sus funciones. Ese nuevo ‘saber hacer’ se observa cuando agrupan juguetes, fichas, bolitas, las cosas de su casa, sus prendas de vestir, etc. El uso incipiente de categorías, renueva su manera de aprehender el mundo, amplía su conocimiento y abre nuevas posibilidades en la consolidación de su pensamiento.

Esta competencia muestra que los niños han descubierto el ‘uso de los objetos’. Ellos comprenden



Los niños son capaces de generalizar una acción como el desplazamiento...

que las cosas a su alrededor tienen usos específicos que otras no tienen y que estas características de funcionamiento le pertenecen a un grupo de varios objetos y no sólo a uno. Al tiempo, saben que un mismo objeto puede cumplir diversas funciones. Hacer ‘miau miau’ como el gato o ‘guau guau’ como el perro, son juegos tradicionales que inician aparentemente con la imitación y el conocimiento de las funciones y las características de los animales. Pero hacia los trece meses, poco a poco, esas funciones se van extendiendo a otros objetos, los carritos tienen llantas para hacerlos rodar, los vasos y los teteros son recipientes para beber, los peines sirven para peinarse uno mismo y además, a su mamá o sus amiguitos.

La conquista que permite esta ampliación del conocimiento es llamada la “generalización inductiva”¹⁶, explica ésta que los niños son capaces de generalizar una acción como el “desplazamiento”, aplicado inicialmente a un camión a otro vehículo, como una carreta, que a la vista es diferente, pero que a su vez cumple con la característica de tener llantas y po-

16. Mandler, J. (2000). Perceptual and conceptual processes in infancy. *Journal of Cognition and Development*, 1, 3-36.



der rodar. Esta nueva competencia implica usar las categorías o clases que los niños han creado previamente basadas en características perceptuales, como la apariencia física de los objetos y también conceptuales, como por ejemplo, las funciones y los usos, y tiene una amplia repercusión en la manera como se apropian del mundo. Se podría decir que la categorización y la generalización inductiva son la muestra de una construcción paso a paso y desde la práctica, de un verdadero 'saber'.

Hacia el año y medio, ya no sólo caminan y coordinan sus dos manos, sino que usan instrumentos y saben construirlos. Para llegar a un juguete que no alcanzan, empiezan a utilizar intermediarios, un palo, un gancho, una cuerda u otro objeto que tengan cerca, haciendo uso de coordinaciones más complejas.

Actividades en las que los niños muestran que comprenden los objetos como instrumentos para alcanzar metas y más allá, cuando logran crearlos, constituyen otra de las grandes revoluciones. Nos indican la vía en la que el niño va relacionando todas sus actividades, nos demuestran que está tejiendo relaciones a través del uso que tienen las cosas. La creación de intermediarios en la vida diaria de los niños, tiene también otro valor incalcula-

ble. La cuchara, el vaso, el palo y otros objetos empiezan a jugar el papel de extensiones de su propia mano, de su brazo, de sí mismo. De esas extensiones de su cuerpo pasan rápidamente a ver los objetos de varias maneras. Además de su sentido o su valor, tienen otro, el que las propias acciones y necesidades les pueden otorgar.

En el transcurso de esos 'saberes' y 'haceres' que se van transformando en 'poder hacer', van realizando generalizaciones de las funciones de los objetos y generalizaciones de las categorizaciones. Ellas constituyen formas iniciales, muy revolucionarias e importantes en el proceso de construcción del pensamiento de los niños.

COMPETENCIAS SOBRE LAS FUNCIONES Y LOS USOS DE LOS OBJETOS

- > Identificar los objetos según sus funciones y usarlos en relación con ello, mostrar el dominio de los usos y en esa medida, extender el uso experto a otros objetos similares y diferentes, da cuenta de las competencias de los niños.
- > Igualmente puede decirse que son competentes cuando muestran la capacidad de utilizar los objetos como instrumentos en la consecución de una meta.
- > La cuchara es uno de los primeros instrumentos que ellos pueden usar y por esa vía la incorporan como herramienta en varias de sus actividades: con ella comen, recogen arena, la golpean y producen sonidos, la usan como palanca, etc.; de ahí se deriva buena parte de su valor.
- > En las actividades 'que usan algo para' a partir de ideas, rápidamente logran hacer generalizaciones de un objeto a otro y de una experiencia a otra y de esta manera empiezan a transformar su entorno. El descubrimiento de los objetos como herramientas consolida la competencia del niño en sus intercambios con el mundo, introduciéndose en él y entendiéndolo.

El mundo de los afectos

Es necesario recordar que el mundo de los afectos y las emociones está relacionado con los aspectos sociales y no se puede separar de los cognitivos. Podría afirmarse que a lo largo del desarrollo y en el período específico de los doce meses a los tres años, los aspectos socio-afectivos y cognitivos juegan un papel relevante en la comprensión de los objetos, las personas y los eventos.

Muchos psicólogos hacen un inventario de emociones alrededor del cual reconstruyen el desarrollo afectivo de los bebés y de los niños. Hablan de las primeras sonrisas después de los dos meses, como respuestas que aparecen con frecuencia en su contacto con los adultos que los rodean. La insatisfacción y el enfado aparecen luego. Igualmente hacia los seis meses cuando alguien diferente al cuidador se les aproxima o trata de cargarlos, parecen experimentar la ansiedad de separación de sus cuidadores.

Es posible que reacciones emocionales como la sonrisa y el llanto de los bebés en sus primeros meses tengan su raíz en la satisfacción de necesidades primarias, evocadas principalmente por condiciones físicas como hambre, disconformidad, temperatura o fatiga. A lo largo del primer año, estas reacciones cobran gradualmente un sentido social, en la medida que los adultos pueden satisfacer las necesidades afectivas y fisiológicas y aparecen entonces las “emociones compartidas” que sirven a los bebés para vincularse con otras personas de su mundo social, como sus padres o cuidadores. Durante este período el desarrollo emocional depende en gran parte de cómo los adultos interpretan sus reacciones emocionales y del tono con que responden a ellas.

En contraste con lo que ocurre en el primer año, se considera que en el segundo se da un cambio muy marcado en el desarrollo emocional de los niños relacionado con las conquistas cognitivas que se han expuesto. La coordinación de las manos, la

creación de instrumentos para modificar las situaciones de acuerdo con sus necesidades, caminar fácilmente e incluso correr, la posibilidad de comunicarse y las primeras palabras permiten a los niños empezar a saborear las delicias de la autonomía.

Se trata de un momento en el que tienden a ‘querer’, ‘saber’, y ‘poder hacer’ sólo lo que quieren, pero sus ‘saberes’ encierran aspectos afectivos y emocionales. Logran saber e identificar lo que quieren y saben hacer ciertas cosas que desean. Sus afectos, ideas y sentimientos se entrelazan con todo este acumulado de nuevos ‘*haceres*’ y ‘*saberes*’ y sienten la necesidad de explorar e investigar el ambiente físico, de tomar decisiones y de hacer cosas por sí mismos. Este cambio marca el inicio del desarrollo de la independencia y la definición de la personalidad.

Experimentar la independencia conlleva nuevos hechos relevantes en el desarrollo emocional. Entre los doce y catorce meses empiezan a expresar emociones en función de los resultados de su investigación sobre el mundo. Por ejemplo, pueden sentir alegría cuando logran hacer lo que quieren y llegar a sentirse frustrados cuando no pueden hacerlo de la forma en que creen que se puede hacer o cuando se encuentran con varias alternativas para elegir. También se sienten frustrados si están hambrientos o cansados. Cuando los niños



experimentan frustración, muestran como resultado explosiones repentinas y fuertes de rabia, mal humor o sentimientos intensos de displacer usando un repertorio básico de conductas como pataditas, puños, gritos, sollozos y llanto. Es importante que los adultos no teman estas expresiones emocionales y que las puedan manejar, porque son normales y transitorias en el desarrollo infantil, pues evidencian el comienzo de la independencia afectiva: el aprendizaje de la “auto-regulación” o “control emocional”.

Otro hecho fundamental que se evidencia a lo largo del segundo año es que los niños parecen responder de manera más sensible a los comportamientos y actividades de las personas que los rodean. Aparecen alegrías y tristezas relacionadas con el éxito y fracaso de sus acciones hacia los demás, con deseos satisfechos o insatisfechos; aparecen esfuerzos relacionados con intereses y cansancios relacionados con faltas de interés. Igualmente pueden llegar a ser demandantes con sus cuidadores

y querer las cosas de manera inmediata, dado que están preocupados por ellos mismos y apenas están empezando a funcionar con un concepto de “después”, por lo que les cuesta saber cuánto deben esperar. Tales estados afectivos muestran que él está dirigido por una conciencia de las demandas relacionadas con los otros.

Lo cierto es que a partir del primer año, nuevas emociones aparecen y otras se van diferenciando y diversificando, se amplían con nuevas tonalidades como la rabia, el enfado, la tristeza o distintos tipos de alegría. Pero más importante aún es que se enriquecen o disminuyen en relación con la manera como son recibidas por los adultos y con base en la comprensión que el propio niño va construyendo de estas reacciones. Las expresiones de rabia, desagrado o frustración se matizan, fortalecen o acomodan según sean toleradas y aceptadas por los cuidadores. Así los niños y adultos van creando el tejido de balances y contrapesos, de propuestas y respuestas que caracterizan la crianza.



El aprendizaje de la “auto-regulación” o “control emocional” se observa en el respeto por los turnos...



La expresión de las emociones es una forma de comunicación.

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ADAPTACIÓN AL ENTORNO SOCIAL

- > A partir de los doce meses las emociones de los niños se diversifican, se amplían, se matizan y exteriorizan a medida que van creciendo. Son capaces de manifestar sus sentimientos de placer cuando hacen lo que quieren y de frustración cuando no lo logran.
- > Inician el camino hacia la autonomía y a su vez hacia la regulación de sus emociones o “control emocional”. Ellos van adaptándose a la forma como encajan esas emociones en su entorno, así los padres y cuidadores pueden entender mejor estos años y tener estrategias claras para aceptarlas, responder a ellas y acompañarlos en este nuevo trayecto.



El comienzo de la independencia afectiva.

La formación del símbolo y el desarrollo afectivo y social: imitación y juego simbólico

Junto con la ampliación de las emociones y la conquista de la autonomía, toma lugar un proceso de construcción de significados que culmina en la formación del “símbolo”. Esa capacidad que permite a los bebés categorizar su realidad y es fundamental para organizar el mundo en “categorías” o “clases de objetos”, se consolida en la cotidianidad y les permite ahora crear a través de su pensamiento “nuevos sentidos” sobre los objetos, los eventos o personas. Esta es su capacidad para formar símbolos.

Después del año las emociones de los niños ganan mayor significado. Las relaciones que establecen



El punto de partida del símbolo es el uso relacional de los objetos y su uso social y cultural.

con sus cuidadores en situaciones cotidianas son marcadas por logros o frustraciones. A través de la expresión emocional ellos establecen contacto con otros seres sociales y llegan a ser parte de un mundo de “significados compartidos”. Lo cognitivo se entremezcla entonces con lo socio-afectivo para consolidar competencias de más alto nivel.

En efecto la “construcción de significados” y “significados compartidos” caminan en algún momento de la mano. Otorgar un significado a un objeto y compartirlo con los niños, conduce a la formación del símbolo. El punto de partida del símbolo es el uso “relacional” de los objetos y la naturaleza social y cultural de esta relación¹⁷. Por ejemplo, el uso de las pantuflas de la mamá, de los sombreros del hermanito mayor o de mecedoras en las que se duerme el abuelito, son formas que parten de un uso convencional de los objetos, pero que poco a poco en las situaciones cotidianas se convierten en un uso afectivo más personal, con mayor inversión emocional. Lo cierto es que la construcción de ese “significado” puede ser producto de relaciones afectivas con el entorno, que otorgan un papel especial a esos objetos o situaciones.

En este camino aparecen nuevos ingredientes que enriquecen y complementan el desarrollo del símbolo. Alrededor de los 16 meses el niño es capaz de realizar “imitaciones diferidas” en el tiempo. Esa imitación no es más que la evocación y reproducción de una acción, cierto tiempo después de haberlo visto por primera vez. Es típico el ejemplo del niño que ve patalear a su amiguito enojado y dos horas después que el amigo se ha ido, es capaz de imitarlo pataleando, pero enseguida se ríe para mostrar que está re-creando algo que le ha causado curiosidad o interés.

A diferencia de la imitación que ocurre en el primer año de vida (en presencia directa de la acción o

17. Rodríguez, C. (2006). Del ritmo al símbolo. En: *Los Signos en el Nacimiento de la Inteligencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona ICI Horsori.

evento imitado) la imitación diferida permite a los niños volver a presentar la misma acción o evento, en otro plano, el plano del pensamiento. Por esta razón se le llama *re-presentar* y ese *re-presentar* tiene la característica de aparecer desligado del contexto directamente perceptible para los niños, lo que la hace un componente fundamental de la función simbólica.

Veamos el ejemplo de la emergencia de la función simbólica, en la escena de Jacqueline¹⁸ en la que ella va abriendo la boca a medida que frente a ella se va abriendo la caja de fósforos. Esa escena captura los procesos de evocación, de representar algo que es una acción que ocurre en un objeto exterior a ella. Se trata del paso “de la acción concreta sobre un objeto concreto” a la “imagen” y “de la imagen al símbolo”. Es la entrada a un nuevo nivel de pensamiento y la apertura a enormes posibilidades creativas que no dejan de crecer durante el segundo año dando pie a nuevas formas de imitaciones: las simulaciones, el juego del ‘*como si*’ o juego simbólico, los juegos de roles y los juegos de atribuciones.

Algunas expresiones y modalidades preferidas por los niños son los juegos de roles, en los que imitan actividades que observan en los adultos, especialmente en sus padres, a quienes admiran y con los cuales sienten seguridad. Un buen ejemplo es verlos jugando ‘al papá’ y a ‘la mamá’ y re-presentando las funciones del diario vivir: arreglan los daños de la casa, hacen la comida y dan el tetero a los bebés.

Ejemplos de una mezcla de juegos de “como si fueran otros” y del juego de atribuciones a personajes: un día en que Esteban juega al enfermero, la cuidadora esta cerca de él y cuando cree que él ha terminado el juego le dice: “al señor enfermero le gustaría almorzar” refiriéndose a Esteban y le lleva el plato de comida, pero él se rehúsa a



comer. La cuidadora insiste “¿al señor enfermero no le gusta el huevito? Tal vez quiera seguir jugando un rato y venir a comer cuando tenga hambre”. Con esta estrategia la cuidadora hace acercamientos en los que Esteban puede aprender rápida y cuidadosamente a responder de manera más apropiada a sus exigencias, identificándose con su personaje y ofreciendo simultáneamente un espacio en que conquista su propio deseo.

En este tipo de simulaciones, los cuidadores ayudan a los niños a distanciarse de las acciones y los eventos para elaborar una “imagen” de ellos que les permita evocarlos y reproducirlos después y además realizar con esta imagen manipulaciones mentales de manera intencional. La construcción y reproducción de imágenes mentales se convierten en una forma flexible de expresar sus deseos y poder negociar con los adultos. Es el comienzo de las solicitudes de los cuidadores y la aceptación de reglas y límites de los niños. Aunque en este proceso no hay recetas que valgan, la aceptación, comprensión y adaptación de los cuidadores al punto de vista y procesos de los niños contribuyen a hacer de los dos años, una travesía fascinante para todos.

El distanciamiento que los niños logran a través de las imitaciones y simulaciones, indica también que

18. La hija del reconocido investigador en psicología infantil Jean Piaget.



Una de las actividades preferidas por los niños es el juego de roles...

están en capacidad de irse separando de los usos convencionales de los objetos y entonces emerge el “juego simbólico”. En este tipo de juego los niños utilizan de otra manera objetos que tienen cerca y cuyo uso convencional ya conocen: montarán a caballo en una escoba y usarán un caramelo como la pastillita con la que el enfermero cura a su paciente.

“Simbolizar” quiere decir que los niños son capaces de establecer una relación nueva con el uso convencional, sobre otro objeto arbitrario. Esto supone que ya dominan el uso de la taza y las ollas, del banano y la escoba. También que rompen ese uso convencional con el objeto y crean esa misma relación con otro objeto totalmente diferente, a tra-

vés de la *re-presentación*. Así, en el juego simbólico el símbolo sustituye al objeto, la escoba sustituye al caballo, su propia voz sustituye la voz de otro al otro lado del teléfono y ‘hacer como si tomara café’ sustituye el acto real de tomar café. La formación del símbolo implica toda una experiencia reorganizadora por esa distancia y a la vez relación que los niños logran entre objetos y funciones que pueden ser entremezcladas, adquiriendo nuevos significados y posibilidades de acción.

Así, de la mano del símbolo los niños entran a un nuevo mundo. Con el juego simbólico ellos disponen de un medio de expresión propio conformado por un conjunto de instrumentos, los objetos con sus nuevos usos, que les permiten adaptarse y satisfacer necesidades intelectuales y principalmente afectivas, en un mundo en el que las reglas e intereses han sido construidos por los adultos. Estos instrumentos son “sentidos” como inventados y construidos por ellos mismos, a partir de su conocimiento sobre el funcionamiento convencional de las cosas y que de alguna manera son adaptables a sus propios deseos. Incluso el juego simbólico permite a los niños la solución de conflictos, la ruptura de reglas y creaciones inteligentes que no son expresadas a través del lenguaje, de allí su naturaleza social.

La conquista del dibujo y del arte

Hablar de la educación artística de los niños requeriría más de un libro, por ello aquí no se abordará. Solamente se quiere insistir en que el arte es un



medio para expresar pensamientos y emociones, en algunos casos un intento por contar una historia o transmitir un mensaje. Esa comunicación tiene como fuentes la realidad visible, la realidad no visible o las fantasías y las emociones o sentimientos.

Las primeras imágenes gráficas o dibujos aparecen como una de estas capacidades que los niños tienen para re-construir el mundo y comunicarlo, demostrando que el lenguaje no es el único vehículo para hacerlo. Cuando los niños dibujan, realizan múltiples interacciones entre sus trazos y las representaciones en su mente, evidenciando nuevas posibilidades creativas del pensamiento. La cuestión es ofrecer gran cantidad de recursos expresivos de las artes plásticas y visuales, musicales y literarias, elementos como color, forma, textura, sonido, armonía y ritmo. Igualmente textos literarios en prosa y narrativa, cuentos o mitos de la tradición oral e historias de la literatura. Es necesario también poner a los niños en contacto con poesías, con bellas metáforas para disfrutar, distinguir y eventualmente re-inventar.

Al final del segundo año los dibujos y algunas otras manifestaciones artísticas de los niños entran en una fase 'realista'¹⁹. En el dibujo los objetos no siguen las proporciones previstas, pueden tener tamaños desproporcionados y formas descomunales, así como colores inesperados y los muñecos pueden competir con las obras de Botero²⁰. Es un realismo creativo que se pone en funcionamiento. Ese niño es entonces el 'padre de la metáfora', en la medida en que descubre relaciones insospechadas y las lleva en todas las direcciones. Algunos autores piensan que los niños son "realistas por intención" pero que empiezan por dibujar lo que saben de los objetos o los fenómenos y sólo después expresan lo que hay en ellos.

19. Gardner, H. (1993). *Arte Mente y Cerebro*. Paidós: Barcelona

20. Fernando Botero el gran pintor colombiano.

21. Gardner, H. (1993). *Arte Mente y Cerebro*. Paidós: Barcelona



La expresión a través del dibujo y del arte.

Pero luego con la entrada a la escuela y el cumplimiento de las convenciones, esa explosión artística desaparece. Los dibujos pierden el colorido de lo extraordinario, las desproporciones que los hacían fantásticos y pasan a ser pálidas producciones. Parecería que la riqueza artística tan visible y característica de los niños antes de entrar en el jardín, desapareciera al volverse pequeños escolares²¹.

La interpretación de que el centro infantil sería el responsable de esa pérdida es temeraria y tal vez incorrecta. Los especialistas que han trabajado siguiendo este itinerario evolutivo, se inclinan por



pensar que corresponde a una fase del desarrollo. Por supuesto que los adultos deberían ofrecer a los niños las mejores condiciones para que desarrollen todas las modalidades artísticas del momento. Esa recomendación resulta apenas sensata sabiendo que pedir a los niños colorear un dibujo prediseñado, como una silueta de frutas o animales, coarta toda expresión de creatividad, más aún si se dice a los niños cuales colores usar o se les exige no salirse de las líneas. Pero el desarrollo de la creatividad requiere más que brindar espacios para el arte.



Una estrategia que algunos maestros de arte utilizan para que los niños no pierdan su creatividad es trabajar utilizando como maestros los grandes pintores y artistas. Qué tal entregarles fotos con las pinturas de Botero, Obregón, Rayo y Manzur y pedirles que pinten como ellos. Los agentes educativos pueden entonces observar qué hacen los niños e ir señalando en las fotos las características de sus dibujos²², los colores que emplean, sus matices, las formas que utilizan, los fondos y las figuras. Algunos grandes maestros dicen que “les costó mucho volver a aprender a pintar como niños”.

Para no confundir esa fase del desarrollo con una educación que propicie la creatividad es necesario entender a fondo qué es la creatividad. Para algunos psicólogos²³, es el resultado de la experticia en un área: “La creatividad exige conocimiento experto de uno u otro tipo: de sonetos, de ondas, de costura.... Pero también requiere del desarrollo habilidoso y típicamente inconsciente de un gran número de destrezas psicológicas cotidianas tales como observar, recordar y reconocer, identificar, relacionar sentidos, crear otros sentidos, entre otros. Cada una de estas capacidades involucra procesos interpretativos sutiles y estructuras mentales complejas”²⁴. La experticia les permitirá entonces apropiarse de las reglas de un campo y ese conocimiento es una condición necesaria para luego transgredir dichas reglas. Contrariamente al sueño romántico de la creatividad como pura improvisación, contrastamos su concepción como dominio de un saber.

Esta explicación puede no resolver el enigma que sigue siendo la creación artística, o la presencia de talentos artísticos. Nuevamente hay que insistir en que brindar a los niños todas las condiciones y recursos de información y de acceso al mundo de las artes sigue vigente. Es más, mientras mejor sean esas condiciones, mejor habremos hecho nuestro trabajo.

22. Gardner, H (1993). *Arte, Mente y Cerebro*. Paidós: Barcelona

23. Boden, M. (1994). *Mente Creativa*. Barcelona: Gedisa

24. Idem



La expresión artística y la creatividad tienen su fuente en las emociones del niño y en el dominio de su saber sobre el mundo.



La dimensión comunicativa proviene de los deseos de los niños y niñas.

ALGUNAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO

- > La imitación diferida permite a los niños evocar o re-presentar una acción o un evento en ausencia de la situación en que fueron percibidos.
- > El juego simbólico les permite utilizar y re-crear los objetos con los cuales han tejido una relación para usarlos de otra manera y con nuevos propósitos.
- > El dibujo les permite re-construir el mundo y comunicarlo en ausencia de los contextos, a través de la coordinación entre los grafos y sus re-presentaciones de los objetos, las personas o los eventos.
- > La expresión artística y la creatividad tienen su fuente en la expresión de sus emociones y en el dominio del saber sobre el mundo.

El poder de las primeras palabras

Los niños saben que “todas las cosas, eventos y personas tienen un nombre”²⁵ y con las primeras palabras parecen descubrir que pueden empezar a servirse de ellas para nombrar o mejor aún, para recrear la realidad cada vez que la nombran.

Ellos han entrado en el mundo de “las ideas”. Usan las acciones, pero empiezan a anticiparlas y a ‘saber’ lo que ocurre cuando las aplican. Antes



Ahora es simultáneamente actor y observador, se nombra a sí mismo.

25. Lo que lingüistas y psicolingüistas llamaran ‘poder referencial del lenguaje’.

de prender la lámpara, dicen “luz” y no tienen que aplicar la acción de prender el interruptor para dar cuenta de su existencia. Algunos meses antes de cumplir los dos años, dan muestra del poder inventivo de que son capaces como resultado de la combinación de ideas y el vehículo privilegiado en este nuevo mundo son las palabras. Éstas resultan de un conjunto de acciones que antes tenían que realizar y que ahora, a partir de las ‘ideas’ son capaces de comprender.

Aprender a hablar implica re-construir las relaciones con el mundo, aprenderlo de una manera distinta a las acciones. El siguiente ejemplo ilustra este momento: la cuidadora de Guido se llama Luz, alguien entra a la habitación y le dice “Luz, por favor prenda la luz”. El pequeño Guido de un poco más de un año, señala la luz del bombillo y repite ‘luz’, y luego señala a su cuidadora y le dice ‘luz’ riendo. Con una misma palabra designa a una persona, ni más ni menos a que a su cuidadora y al fenómeno de la luz. Descubrir que una misma palabra tiene protagonistas diferentes lo maravilla y ríe tal vez por el gusto de descubrir el poder de las palabras.

Este ejemplo permite recapitular el proceso de generalización del que se hablaba al inicio del capítulo. Si bien el carrito no sirve para beber, ahora hay una generalización inesperada y es que hay dos significados bien distintos para una misma palabra. Estos cambios repercuten en las posibilidades de los niños para investigar su mundo y aceleran la construcción de conocimiento sobre él, ya que no sólo son capaces de producir palabras, sino que las cosas pueden ser nombradas y delimitadas en categorías que también se pueden nombrar.

Las primeras palabras tienen una dimensión comunicativa que se concreta de manera rotunda con el lenguaje. Los intercambios comunicativos iniciales se observaban en la alternancia de turnos de los primeros meses, en la visión y atención conjunta y en las emociones compartidas de los bebés y sus cuidadores durante el primer año. Pero ahora,

cuando los niños empiezan a ‘decir cosas’ se tiene una mayor certeza de la dimensión comunicativa, que proviene de los propios deseos, de las razones que tienen para formularlos.

Un poco antes de cumplir los dos años aprenden a nombrarse YO. Junto al período de la oposición y la conquista de la autonomía, el juego de turnos o de la mirada conjunta desaparecen y empiezan a ser reemplazados por la tercera persona del singular YO o MI utilizados para designarse a sí mismo. El YO, en medio de tantos seres que hay en el mundo, define su individualidad, pero exige de los otros. Frente a los otros es YO, pero simultáneamente cuando los otros hablan con él lo denominan TU. No menos importante es que el niño puede ser YO y puede ser TU al mismo tiempo, sólo depende de sus posiciones con respecto al otro.

En ese proceso de aparición de las primeras palabras y del YO, el descubrimiento del nombre propio, es igualmente importante. Antes de saber hablar, los niños descubren que a ellos se les identifica con un nombre. Ese nombre no sólo los identifica y los distingue de otros, sino que un sentimiento muy fuerte de identidad acompaña la conciencia de tener un nombre. Éste significa un sitio único asegurado en el mundo de los otros y ese descubrimiento forma parte del conjunto de ‘poder hacer’.

Es importante mencionar que la formación de los símbolos y el acceso al mundo representacional, donde los niños empiezan a usar las palabras para nombrar las cosas, para expresar sus características, para contarlas y a usar diferentes sistemas notacionales para comunicar esos nombres, esas cantidades, y todas esas particularidades de los objetos, tiene una enorme trascendencia en las expresiones artísticas de los niños. Esta inclusión se hace más pertinente porque precisamente el período de los dos a los cinco años es muy sensible y es conoci-



do como una ‘etapa literal’²⁶. Justamente, los niños logran funcionar con toda la gama de símbolos de su cultura.

COMPETENCIAS COMO LA DE AUTONOMBRARSE

- > Autonombrarse con el YO implica una competencia que muestra la capacidad lingüística y cognitiva de ser simultáneamente actor y observador, se nombra a sí mismo y toma posición respecto a su ‘hacer’.
- > Cuando el niño se nombra YO lo hace en relación a quien le habla, que lo trata de TÚ, por eso se dice que el YO no existe sin el TÚ.
- > La conciencia de que tiene un nombre propio permite fortalecer su identidad y sentir una individualidad segura en un mundo social.
- > Ser actor y observador son estados que permiten un desdoblamiento en el cual el niño al mismo tiempo que piensa y habla sobre sí mismo, puede expresar sus deseos y sentimientos y reconocer los mismos estados mentales en los demás.

26. Gardner, H. (1993). *Arte Mente y Cerebro*. Paidós: Barcelona

No quiero

En este período los niños empiezan a oponer su propio yo al mundo externo y al mundo social²⁷. Entre los doce y los dieciocho meses, aprenden a decir “no”, aún cuando quieran decir que “sí”, porque al parecer han aprendido a decir “no” antes que “sí”. Sin embargo, entre los dos y los tres años los niños empiezan a decir “no” como una vía para fortificar su independencia: dicen “no” para evaluar la verdad o falsedad de enunciados de los otros, para negar el estado o existencia de las cosas, para indicar cuando no desean algo, para dirigir su propio comportamiento, por ejemplo, se dicen “no” a sí mismos cuando se enfrentan a situaciones peligrosas, para decir que algo les pertenece y para detener lo que otras personas están haciendo.

En este tramo de vida los niños pueden oponerse de manera regular a otras personas, en algunos casos aparentemente sin más razón que la satisfacción que les provee el sentimiento de independencia. Algunos psicólogos llaman a este conjunto de cambios en el desarrollo emocional, el período de la “oposición”²⁸. Igualmente, la interpretación de la experiencia está muy relacionada con la calidad de las relaciones sociales que los niños han establecido y con los eventos en los que participan con otras personas. Los padres también pueden interpretar implícita o explícitamente las formas de actuar y las experiencias de los niños. Estos intercambios mentales entre ellos y sus padres o cuidadores promueven la formación de significados compartidos.

La negación marca un cambio en la producción y uso del discurso. Un nuevo ‘saber hacer’ con las palabras que, como se señaló, cambia la vida social de los niños. La negación es considerada como una evidencia de formas de razonamiento, con las cuales los niños contraponen su evaluación sobre la verdad o falsedad de algo. Frente a lo que el otro dice, ellos asumen una posición y emiten un juicio que lo niega.



Esta competencia se hace evidente fácilmente con la negación sobre la denominación errónea de los objetos. Por ejemplo, el papá en una situación de juego toma una muñeca y la muestra a la niña diciéndole “toma la pelota”, la niña la mira y dice: “muñeca”. Progresivamente ella va involucrando negaciones sobre otros aspectos como el estado y la pertenencia de los objetos. La mamá toma unos zapatos y le dice: “estos zapatos son míos” y ella responde: “de papá”; más adelante hará las negaciones sobre el tiempo y el espacio.

Se puede concluir que con la experticia en la negación, los niños alcanzan una conquista del razonamiento lógico. También se puede afirmar que la naturaleza de la negación está emparentada con la norma y con la ley, de tal suerte que la negación indica que los niños han ingresado y pueden actuar en un mundo regido por leyes y convenciones.

27. Van der Veer, R. (1996). Henri Wallon's theory of early child development: the role of emotions. *Developmental Review*, 16, 364-390.

28. Wallon, H. (1963). Les etapes de la personnalité chez l'enfant. *Enfance*, 16, 73-78.

Las intenciones y las primeras normas

Entre los dos y tres años los niños empiezan a comprender que los otros tienen “intenciones” y que actúan en relación con ellas. Este proceso viene emergiendo de tiempo atrás, lentamente y no tiene una fecha fija en el calendario, pero en este momento se hace evidente en su modo de comportarse. Ahora el dolor, la sorpresa, o la alegría de los demás resultan más fácilmente identificables y distinguibles. Esta no es otra cosa que la extraordinaria capacidad de atribuir “intenciones” a las personas.

Los bebés desde el primer año muestran indicios de saber mucho de las intenciones, deseos y estados de ánimo de sus semejantes. Pero hacia los dos y tres años pueden establecer distinciones entre lo que ellos sienten y lo que el otro siente, para lo cual necesitan poner a funcionar un sistema de predicciones, que han ido conformando poco a poco y que en algún momento llega a coincidir con la satisfacción de sus propios deseos. Los afectos y las emociones forman un todo con las capacidades cognitivas y ello tiene consecuencias en su vida social.

Para los niños de dos y tres años es toda una empresa cotidiana, llena de dificultades, el proceso de aprender a negociar entre sus deseos, que la mayor parte de las veces son inmediatos y sentidos como absolutos, con los deseos del adulto. Encontrar el punto medio, el momento y las condiciones para realizar esa transacción, es tan importante, que se puede considerar la base de todo el proceso de socialización. Es posible que entretanto las rabietas, los berrinches, y las peleas con otros niños se den más frecuentemente que en otros momentos. Por ello es tan importante hacerles comprender la situación del otro, y la necesidad de controlarse y manejar sus emociones.

En este proceso los niños empiezan a comprender la aprobación y la desaprobación, dos sentimien-



Muestran indicios de saber sobre las intenciones y deseo de los otros.

tos con raíces en las percepciones y emociones de satisfacción e insatisfacción presentes en el primer año. Hacia los dos años la aprobación y desaprobación surgen como sentimientos que se van fortaleciendo y enriqueciendo, inicialmente en la familia, por aprobación materna o paterna, pero rápidamente los niños pasarán a mostrar su comprensión de la aprobación o desaprobación social de otros niños y de los cuidadores.

Vale la pena señalar que la formación de estos dos sentimientos no se da necesariamente a través del lenguaje explícito. Aparentemente, tienen su origen en lo que algunos psicólogos llaman ‘elementos amistosos’ que provienen de las experiencias de satisfacción de los niños a lo largo de sus primeros años, y de los ‘elementos hostiles’, que provienen

de sus experiencias de frustraciones²⁹. Luego estos sentimientos surgen de la aprobación y censura que perciben de su entorno.

No es arriesgado creer que allí puede jugarse buena parte del sentido de los valores de lo correcto y lo



El cuento es una forma de compartir el mundo imaginario con los demás.

incorrecto, de lo bueno y lo malo, de lo permitido y lo prohibido. No puede ser que frente a las mismas actuaciones de los niños sus cuidadores unas veces los desapruében y otras los aprueben. La claridad, coherencia y consistencia de la forma como se actúa frente a una 'norma' son aspectos cruciales para el desarrollo social de los niños y ésta no podrá depender del buen o mal genio de los adultos. Igualmente, exige el acuerdo entre ambos padres o cuidadores.

Durante el período del primer al tercer año de vida los niños ya se plantean ideas sobre lo que las otras personas hacen o piensan e incluso tienen expectativas sobre los eventos futuros. Ellos empiezan a anticipar y a hablar de sus emociones y de las de las personas que están a su alrededor y también a usar estrategias para controlar sus sentimientos y los de los demás. Actúan intentando ganar algún control sobre las personas, procurando ganar independencia, apoyados en la formación del símbolo, que eventualmente los capacita para poner resistencia al ambiente y a las personas a su alrededor.

Las predicciones sobre las acciones de los otros, necesarias para entender las intenciones, así como muchas otras actividades son espacios privilegiados para que los niños desplieguen sus afectos. Ellos enfrentan dos nuevos mundos: el mundo social y su propio mundo. Por ejemplo, en el juego simbólico los niños reconstruyen no sólo los usos sociales de los objetos sino también las reglas, las objeciones y formas de solución de conflictos, logrando conciliar su comprensión del mundo exterior y sus propios deseos.

Cerca de los tres años y casi hasta los cuatro aparece un nuevo período en el que abandonan virtualmente la negación y tratan de ser observados y admirados, llamando la atención de sus padres o de

29. Winnicott, D.W. (1975). *El Proceso de Maduración en el Niño*. Barcelona: Laia S.A.

los cuidadores; no se oponen, sino que les muestran lo que son capaces de hacer. Por ejemplo, buscan que los adultos los aplaudan y ensayan variadas formas de seducirlos. De alguna manera, buscan complacer a sus padres, por ejemplo, siguiendo reglas y atendiendo sus solicitudes. El negativismo de los dos años queda atrás y en lugar de oponerse, empiezan a cooperar, a ser más independientes en sus necesidades diarias como vestirse, bañarse o comer. Las transiciones son cada vez más fáciles.

El lenguaje, la representación gráfica y la memoria del pasado³⁰, permiten al niño hacer reconstrucciones de su vida bajo las formas de relatos o de dibujos en los que despliegan su interpretación de las relaciones sociales, del rol que tienen las personas en los eventos y de cómo éstas afectan el funcionamiento de las cosas. Así, en la palabra o en la representación gráfica el niño encuentra nuevas vías para compartir con el otro su vida interior, una forma de comunicación que se traduce en la reorganización de su vida afectiva.

Nuevas formas y usos del lenguaje

Más allá de la producción de palabras, los niños empiezan a identificar los componentes estructurales del lenguaje y hacen una diferenciación entre sus aspectos semánticos o de sentido y gramaticales o reglas sintácticas. La estructuración progresiva del lenguaje se puede ilustrar con las expresiones de una niña de dos años, que hace sólo tres meses ha empezado a designarse con el pronombre YO y que muy poco después ya es capaz de usar el pronombre nosotros y además de conjugar el verbo con esos pronombres. En la expresión “Abuelita Baba, vamos al parque” los avances están relacionados con las sustituciones que hace sobre el pronombre y en la exclamación “Me encanta el mar”, diferente a la expresión “mi gusta” cuando la niña lo ve por primera vez, ya no es solamente el pronombre sino el pronombre posesivo.



Tales avances se observan también en los intercambios que ocurren en la conversación, en la que mantiene el tema propuesto y además indaga sobre los motivos que explican las afirmaciones del adulto. Al finalizar una visita al zoológico el papá le dice a la niña: “cómete el helado rápido porque ya nos tenemos que ir” “¿Por qué?” “Porque ya van a cerrar el zoológico” “y ¿por qué?” “Porque todos los animalitos ya se van a dormir y los que cuidan el zoológico se van a su casa” y así continúa indefinidamente formulando “por qué”.

Los niños también llegan a ser competentes para narrar, en lo cual encuentran un gran placer. Se puede afirmar que son “cuenteros” natos. Su competencia para narrar surge quizás de la necesidad de comprenderse ellos mismos y de entender los motivos, los deseos y las acciones de los otros. El cuento es una entrada a un mundo imaginario que es muy vivo en estas edades en la medida en que constituye una forma de compartir ese mundo con los demás. Es su incursión en los mundos posibles³¹ que los llevarán a la invención, a crear historias que no han ocurrido en el mundo real.

30. Nelson, K. (1996). *The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

31. Bruner, J. (2004). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. España: Gedisa



En relación con la formación artística mencionamos el papel que cumple en el mundo de los niños la literatura narrativa. Sus ‘cuentos’ y ‘relatos’ además de revelar su capacidad reflexiva, son un vehículo para hablar de sus afectos, sus emociones, intenciones y acciones. Expresan con ellos los sucesos que les han impactado. Los primeros relatos que hacen se centran inicialmente en todo lo que hacen los personajes, poco a poco después van contando lo que éstos piensan, desean, sienten, sueñan³².

También la comprensión de algunas rondas y luego, poco a poco, de algunos poemas y la producción de algunas formas de poesía, permiten abrir un universo para los niños. Seguramente se puede traer a colación la pregunta de un cartero que quiere saber lo que es una metáfora³³ y frente a lo difícil que resulta describirla, sólo le pueden dar ejemplos para que una vez comprendida, también él dé una serie de ejemplos. Es un juego que se puede hacer con

32. Katherine Nelson señala que con esta conquista el niño se encuentra en el umbral de una conciencia narrativa. Ver Nelson, K. (1996). *The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

33. Película sobre la vida de Pablo Neruda, un reconocido poeta latinoamericano.

los niños: aunque siendo como dicen “los padres de la metáfora” es posible que puedan producir y entender muchas más de las que imaginamos. Algunas otras formas de textos como los conjuros, los trabalenguas, las rimas y repeticiones, brindan a los niños un escenario para el disfrute de ‘jugar con el lenguaje’, el desarrollo de su imaginación y una vía para comprender su enorme poder creativo.

¿Qué papel juegan los padres o cuidadores de los niños? ¿Cómo impulsarlos para enriquecer sus relatos, su producción metafórica, los juegos con lenguaje y la imaginación? ¿Cómo ejercer este papel en instituciones que exigen a los niños permanecer en silencio para oír como única voz, la del agente educativo? Es necesario que los adultos hablen con los niños de manera informal sobre sus vidas, sus gustos, sus tristezas y alegrías. Esto los impulsa a usar el relato para comprender lo que les ocurre y a distanciarse de sus emociones, deseos y pensamientos. Más tarde poco a poco compartirán con los demás los relatos de los sucesos que les han impactado y finalmente la exploración de mundos posibles los llevará a la invención propiamente dicha.



Los adultos enriquecen los relatos, los juegos con lenguaje y la imaginación de los niños.

Competencias y experiencias reorganizadoras entre el primer y el tercer año

Es claro que estos niños que se acercan a los dos años, que corretean, se asombran con el mundo, se sitúan en él y lo interrogan, han logrado transformaciones afectivas y motrices extraordinarias y están lejos del bebé que intercambiaba acciones llenas de significado y sentido, que usaba su dedo índice para indicar su posición, la del otro y la del objeto de referencia. Ahora son niños que han empezado a utilizar símbolos, a elaborar representaciones mentales y coordinan en su pensamiento sistemas de signos (el habla, el dibujo, la imitación diferida), que se vuelven cada vez más flexibles.

La movilidad del pensamiento explica las competencias que los niños inauguran en el uso del diálogo. Ahora ellos saben usar el lenguaje con distintos propósitos: expresar sus intenciones y las de los otros, diversificar e incluir distintas voces en sus juegos y de esa manera, otorgar nuevos sentidos a sus actos. Ahora usan las palabras requeridas en diferentes momentos y situaciones, son sujetos que con pleno derecho han conquistado la palabra.

Se habla entonces de niños que ‘pueden hacer’ y ‘pueden resolver’ y esa organización de las acciones será definitiva en ese nuevo mundo que van conquistando. A los sujetos que actúan, proponen, resuelven y ejecutan, se les considera como sujetos productores. Ese ‘saber hacer’ es definitivamente un ‘poder hacer’ con toda la fuerza que pueden tener esas dos palabras. Mientras antes sabían, ahora sus competencias se han movilizado y realmente ‘pueden hacer’, pueden desplazarse, comunicarse, resolver pequeñas tareas y ‘avanzar’ más segura y rápidamente.

Un aspecto importante es comprender que las experiencias reorganizadoras juegan un papel definitivo en la concepción de sujeto que resuelve pro-



COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS QUE CONQUISTAN EL MUNDO

A diferencia de cuando eran bebés, ahora como caminantes, los niños van en busca del mundo, actúan sobre el y lo transforman con sus acciones. Son capaces de:

- > Organizar la coordinación de sus manos para manipular los objetos, distribuyendo las tareas entre las dos manos y de resolver problemas con ellas.
- > “Nombrar” objetos, al tiempo que los señalan para asegurar sobre qué están hablando.
- > Expresar y comunicar de manera explícita sus deseos, indicarle al cuidador qué es lo que quieren, mediante el uso del lenguaje.
- > Descubrir y usar de manera frecuente el “No” como la posibilidad de anular una acción que aún no se realiza.
- > Resolver problemas simples utilizando una secuencia de pasos entre el inicio de sus acciones y el fin de las mismas.
- > Organizar el mundo a partir de “categorías” o “clases de objetos” utilizando como criterios su función o su uso.
- > Generalizar acciones - “desplazar, echar en, cerrar, abrir, hacer sonar” - a diversos objetos.
- > Imitar, entender y producir algunos juegos del lenguaje con base en sus diferentes significados.
- > En el uso del lenguaje, son capaces de referenciarse ellos mismos, usan el yo, pero también el mí o el mí.



*Los niños proponen, resuelven y ejecutan...
son sujetos productores.*

blemas, que introduce en su mundo una lógica de organización, de creación, de construcción.

Las competencias dan la posibilidad de “movilizar varios recursos cognitivos”³⁴ y en las experiencias reorganizadoras la movilización lleva a los niños a pensar de formas más avanzadas, a actuar más eficientemente ante muchas de las situaciones a las que deben enfrentarse. Sin embargo, esa misma

flexibilidad les exigirá a su vez el uso de las competencias. Como muy bien se insiste, “la competencia se apoya en el conocimiento pero no se reduce a él”³⁵. Buena parte de esa coincidencia del concepto de competencia con las experiencias reorganizadoras radica en que las primeras se reproducen y “aumentan con la práctica”.

Una experiencia reorganizadora emblemática que pone de acuerdo a todos los que estudian la infancia, independientemente de los enfoques, las orientaciones o los métodos que se tengan, es la instauración del pensamiento simbólico. La formación del símbolo, como experiencia reorganizadora recoge muchos ‘haceres’ y ‘saber hacer previos’ y en relación con actividades posteriores, se proyecta hacia otro nivel en el desarrollo, porque vuelve a los niños competentes para el lenguaje y el uso de los sistemas de representación más complejos.

¿Por qué la función simbólica es una experiencia reorganizadora? En parte porque juega un papel de síntesis, al integrar múltiples competencias y esferas de la actividad humana. Por otra parte, la función simbólica está entrelazada con la complejidad de las relaciones interpersonales. Así como los intercambios cara a cara y los turnos rítmicos, que se mencionaban al inicio de este texto tienen un contenido emocional y en esa medida buena parte de ellos son intercambios expresivos con los otros. La naturaleza de esos intercambios entonces está marcada por una carga emocional y afectiva que posibilita la socialización de los niños.

Al entrar en el mundo simbólico los niños comienzan a vincular los símbolos con sus sentimientos y emociones, este vínculo permite la construcción de los significados. Para explicarles la relación entre los símbolos y las emociones, piensen que la bandera

34. Perrenoud, P. (1999/2004) Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris: ESF. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Grao, de IRIF, S. L. 3.ª ed.

35. Idem.



'Pueden hacer', pueden desplazarse, comunicarse, resolver pequeñas tareas y 'avanzar' más segura y rápidamente.



de Colombia es una tela compuesta por tres tiras de diferente color cada una. Las convenciones que se le asignan permiten que esa tela represente un símbolo patrio. Son los eventos que despiertan emociones como las marchas, conciertos como los de Juanes o Shakira y los partidos de la selección Colombia en el exterior, los que le permiten a cada quien construir el significado que le asigna a la bandera, además de ser un símbolo patrio. Para los niños es posible vincular los símbolos con las emociones al entender que los otros tienen estados emocionales que pueden ser producidos o afectados desde afuera por situaciones o eventos. En ese camino se tejen los afectos y esa capacidad de 'poner en relación' distintas actividades y sentidos; esto es lo que permite llamar a la función simbólica una experiencia reorganizadora que lleva a los niños a otro nivel de pensamiento y de realizaciones. Comunicación, intenciones, sentimientos y afectos, se entremezclan y expresan muy lúcidamente en los símbolos como 'sistema de relación a través de los cuales se comparten los mundos mentales³⁶' y se crea la "intersubjetividad"³⁷.

36. Riviere, A. & Nuñez, M. (1996) *La Mirada Mental: Desarrollo de las Capacidades Cognitivas Interpersonales*. Buenos Aires: Editorial Aiké.

37. Vygotski, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

DESARROLLO Y COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS: 3 A 5 AÑOS

LOS NIÑOS 'LEEN LA MENTE DE LOS OTROS'

Desde los tres años, sino antes, las niñas y niños sorprenden porque 'parecen saber' lo que el adulto siente, lo que quiere y a veces lo que piensa. Igualmente establecen diferencias entre los deseos y las creencias del otro y la repercusión de éstos sobre sus acciones. En los años subsiguientes, los niños pueden diferenciar entre lo que el otro 'quiere', 'sabe', 'cree' y 'siente'. Esta capacidad de establecer esta distinción les ayuda a entender la diferencia entre creencias y afectos.

Los deseos y las creencias de los otros

Se trata de un proceso que los niños construyen lentamente y que no aparece de manera repentina. Lo empiezan a construir a lo largo del primer año, pero hacia los tres o cuatro años esa competencia para darse cuenta de las creencias y los deseos de los otros y de diferenciarlas de los propios, se extiende a muchos campos.

El proceso de socialización.



Para los niños el proceso de aprender a negociar entre sus deseos, la mayoría de las veces, inmediatos y absolutos, en contravía con el deseo del adulto, de aceptar las normas y restricciones que impone la cultura, es una tarea de su vida cotidiana llena de retos y dificultades. Encontrar el punto medio, el momento y las condiciones para hacer una transacción o negociación con los deseos y las normas está en la base del proceso de socialización.

Entender las diferencias entre deseos y creencias propias y ajenas, se sintetiza en la capacidad de 'entender el punto de vista del otro' y/o 'ponerse en los zapatos del otro' y con ello, lograr interpretar sus conductas e intenciones. Comprender que una misma realidad se puede entender de dos o más maneras es empezar a aceptar la 'relatividad' de los puntos de vista, es acceder a la gama de muchos tonos de grises y salirse de los absolutos que re-



presentan el blanco y el negro. Esta relatividad es el soporte del proceso de socialización, de los principios de tolerancia, de civilidad y del proceso de construcción de conocimientos. Cuando los niños logran establecer ese puente y ‘ponerse en los zapatos’ del otro, aceptan sus planteamientos: sean órdenes, reacciones o pareceres y entienden la manera como los afectan.

Las emociones y el control emocional

Entre los tres y cuatro años los niños son capaces de entender, expresar y controlar las emociones. Empezar a controlar éstas últimas se ha llamado “regulación emocional” y es la competencia que adquieren de medir o moderar sus reacciones. Igualmente, pueden anticipar la posición que toman y la evaluación que los otros hacen de sus sentimientos y comportamientos. En esa medida, el control de las emociones está relacionado con la manera como comprenden la perspectiva que los otros tienen sobre ellos. Aquel pequeño de cambios súbitos, de alegría a rabietas, va abriendo camino a un niño que tiene una comprensión emocional cada vez más compleja, que regula sus emociones pues diferencia sus matices y gradaciones.

Hacia los cinco años, los niños necesitan sentir que tienen algún grado de control sobre sus vidas y empiezan a comprender que son responsables por los efectos de sus comportamientos y que son sus elecciones y esfuerzos los que influyen el logro o no logro de las metas que se proponen.

En este mismo período los niños han desarrollado igualmente la capacidad de comprender las emociones de los otros en un contexto más amplio. Por esto empiezan a entender problemáticas como: los niños enfermos en los hospitales, la gente que muere o sufre hambre en las guerras, las dificultades de la vejez y la mendicidad, entre otras. La capacidad para demostrar empatía ante las situaciones crónicas o agudas igualmente se desarrolla hacia esta edad, mostrando mayor colaboración con los adultos en situaciones de enfermedad o discapacidad.

Algunos autores³⁸ afirman que en este período los niños pueden comenzar a ‘clasificar sus experiencias’, que en cierta forma es la capacidad de razonar tranquila y flexiblemente



...son capaces de entender, expresar y controlar las emociones.

38. Greenspan, S. & Thorndike-Greenspan, N. (1997). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós.

sobre las experiencias emocionales, reflexionar sobre el papel de las reacciones intemperantes o de expresarlas de una manera más controlada y prudente. Intentan pulir sus emociones y comprender su papel y la manera como funcionan en el mundo real. En este proceso, el apoyo de las interacciones y retroalimentaciones de los otros - niños y adultos - juega un papel crucial. Por ejemplo, a Fernando le da rabia que un compañero frecuentemente se burle de él con un apodo y él le responde con otro. Un día le cuenta a la mamá lo que pasa y la mamá le sugiere cambiar su comportamiento e ignorarlo. Al contarle a su madre, Fernando reflexiona sobre la dificultad que tiene para controlar su rabia y logra no prestar atención a los apodos.

La capacidad de los niños para descubrir la intensidad, variedad y oposición de los afectos, les permite comprender la complejidad de las relaciones humanas. Diferenciar las dos facetas de la misma realidad constituye una vía para comprender que se pueden albergar dos sentimientos distintos hacia la misma persona. Los pequeños de cuatro y cinco años pueden empezar a entender que estos dos sentimientos no son necesariamente excluyentes y pueden atribuirlos a experiencias y contextos diferentes, a elaborar esas diferenciaciones y a reflexionar sobre ellas.



Las normas, los valores y el criterio moral

La aprobación y desaprobación que los adultos hacen de los comportamientos de los niños desde edad temprana, son la fuente para la construcción de sus valores. La mamá de Mónica le impone los siguientes límites: “Si tocas esa hoja, señalando la hoja de una planta, te doy pau, pau”, “A la mamá no se le pega”, “Cuidado, no te pases por allí que puedes pisar a la abuela”, “No le arrebates el juguete a tu primo, pídeselo”. Estas son expresiones que los padres y cuidadores usan en su interacción cotidiana con los niños, para desaprob ciertos comportamientos.

Sobre los sentimientos que experimentan y los efectos de sus conductas, los niños construyen paso a paso el andamiaje familiar y social en el cual están insertos³⁹. Sobre éste van tejiendo sus propias normas y valores y van configurando sus criterios morales: “las plantas no se dañan”, “tengo que respetar a los mayores”, “tengo que compartir los juguetes con los otros” son los criterios que Mónica desarrolla gracias a los límites que su mamá le impone.



39. Winnicott, D. W. (1975). *El Proceso de Maduración en el Niño*. Barcelona: Editorial LAIA S.A.

En este proceso de inserción en el sistema de valores de su cultura y su familia, hacia los tres años, los niños empiezan a sentir culpa, uno de los sentimientos básicos del ser humano. Algunos autores llegan incluso a proponer que el sentimiento de culpa aflora cuando los esfuerzos individuales fracasan⁴⁰, a su turno, este esfuerzo resulta de las iniciativas de los niños a medida que desarrollan el sentido de sí mismos. La autoestima y el orgullo de sí mismos vienen meses después como una continuación del 'puedo hacerlo solo' que se intensifica en la medida que crecen las oportunidades de interactuar con los otros y de explorar el mundo que los rodea.

Hacia los cuatro años el interés por sus compañeros se incrementa y lo expresan a través de comportamientos tanto cooperativos como agresivos. Compartir juegos y actividades con niños de la misma edad da pie a las relaciones de amistad y ayuda a incrementar la capacidad de controlar las emociones. Sin embargo, es bueno aclarar que en este período el comportamiento de los pequeños está todavía muy determinado por el contexto de las situa-



Tengo que compartir los juguetes con los otros.

ciones en las que participa. Por ejemplo, pelean con el hermano que les pega y les arrebatara los juguetes; en cambio con los compañeros no manifiestan estos comportamientos.

Entre los cinco y los seis años los niños enfrentan un desafío aún más grande: adquirir la competencia para relacionarse con los otros y lograr la regulación de sus propios actos. Como a esta edad ya no comprenden el mundo desde una única perspectiva, la suya, entonces logran entender el comportamiento de los otros desde la perspectiva que los otros tienen sobre las situaciones. Además, son capaces de imaginarse a ellos mismos en esa posición y responden a la situación como posiblemente lo harían las otras personas. Gracias a esta capacidad, los niños desarrollan sentimientos de compasión o empatía porque comprenden la tristeza que otros niños pueden sentir y entonces consuelan al compañerito que ha perdido o se le ha dañado un juguete que quería mucho o comparten las onces con un niño al que se le ha quedado la lonchera en la casa.

Esta competencia social o la capacidad de razonar acerca del mundo social influye en las relaciones de amistad con otros niños, en el juego cooperativo, en la adopción de roles en los juegos, en la resolución de conflictos y en sus juicios morales.

Durante este período, las primeras relaciones de amistad entre los niños se establecen preferiblemente con compañeros de juego del mismo sexo.



Comportamientos tanto cooperativos como agresivos.

40. Ericsson, E. E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton



La capacidad de razonar acerca del mundo social influye en las relaciones de amistad con otros niños.

El juego cooperativo y las relaciones de amistad están muy influenciadas por las expectativas que los padres o adultos les expresan según el papel que cada uno asume: si se trata de un rol femenino o masculino, si es el padre o la madre, o el cuidador o la cuidadora. Es gracias a esta especificidad que los niños introducen en sus juegos las actividades ‘propias de cada género’: las mujeres cuidan de los niños, ayudan con las tareas de la casa, o cocinan o son maestras mientras los hombres hacen o arreglan los juguetes, juegan a la guerra o al fútbol, siembran, ordeñan, cuidan los animales, etc. En esta medida, los niños se van relacionando con las características, las cualidades y las ‘formas de actuar’ vinculadas a los roles diferenciados que han experimentado.

El juego cooperativo con pares permite la comprensión de la oposición entre “niños” y “niñas” y los roles referidos al papel que juegan las personas en un círculo o entorno social: ser padre o madre en la familia, ser madre comunitaria en el hogar comunitario, ser maestro en la escuela, ser

médico en la clínica y tantos otros ejemplos que se podrían enumerar.

Una distinción mucho más importante surge y se fortalece con las relaciones de amistad con los compañeros y en el juego cooperativo: la distinción entre el niño y el adulto. El niño llega a comprender su propia auto-definición como ‘niño’, como alguien diferente a un ‘adulto’⁴¹. Por ejemplo, los niños no siempre adoptan en el juego otros roles diferentes a ser ellos mismos, pero cuando lo hacen juegan a



Juegos grupales y juegos cooperativos.

41. Scales, B.; Almy, M.; Nicolopoulou, A. & Ervin-Tripp, S. (1991). *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press.

ser sus 'propios padres, cuidadores o maestros' y sienten y se comportan de manera diferente.

En los juegos grupales son capaces de distinguir entre las *convenciones sociales* o aquello que las personas usualmente hacen en un contexto de interacción determinado, por ejemplo, jugar a la familia, y las *reglas morales* o acciones que no pueden hacer a los otros⁴².

Entre los aspectos relevantes del desarrollo del criterio moral, es importante reconocer los cambios que para los niños tiene la noción de *justicia*. El criterio moral surge como un argumento que describe sus puntos de vista frente a un hecho social de naturaleza conflictiva. Las posiciones de los niños implican un amplio abanico. Inicialmente, entre los tres y los cuatro años, aún centran su criterio moral en sus propias necesidades, intereses y deseos; por ejemplo, una niña puede decir que todos los chocolates son para ella porque ella los quiere. Algunos niños los relacionan con las características externas, como la edad o la estatura y lo manifiestan en expresiones como "yo puedo tener más porque soy más grande", o "yo quiero cuatro chocolates porque tengo cuatro años". En esta época los niños tienden a maximizar las recompensas y minimizar los castigos.

Sin embargo después de los cuatro años, empiezan a cambiar su comprensión de la justicia centrada en sus deseos hacia una concepción de la "estricta igualdad"⁴³, en la que un niño debe tener lo mismo que otro niño u otra persona y si alguien tiene más, piensan que no se le debería dar un tratamiento especial. En esta época el criterio moral de los niños es especialmente consistente con el principio de igualdad, pero tiende a ser unilateral e inflexible, por ejemplo, hacen énfasis en la obediencia literal de las reglas y de la autoridad: "Mamá dijo que no



Todos las fichas son para él, porque él las quiere.

podías salir", cuando el hermano menor se asoma a la ventana.

Hacia los cinco años la concepción de justicia de los niños se basa más en el mérito y la reciprocidad, como por ejemplo, quienes trabajan más o ponen más esfuerzo en hacer las cosas, consiguen más. En esta medida, construyen algún sentido de la recompensa en función de lo bueno o de castigo, en función de lo malo. Con el tiempo, este significado evoluciona hacia una concepción de la justicia



Cumplimiento de normas.

42. Rodd, J. (1996). *Understanding Young Children's Behavior: A Guide for Early Childhood Professionals*. New York: Teachers College Press.

43. Idem.

como resultado del compromiso de las personas⁴⁴. El reconocimiento de múltiples perspectivas o posiciones en la resolución de un conflicto se desarrolla cuando son capaces de subordinar o someter sus intereses a los propósitos comunes.

El juego cooperativo con pares se incrementa entre los cuatro y los cinco años. Aunque los comportamientos agresivos de los niños todavía son frecuentes a los cuatro años, hacia los cinco, llegan a ser más complacientes y cooperativos en los roles que asumen en sus juegos. Esta cooperación, responsabilidad y complacencia se manifiesta también en las respuestas a los requerimientos de los adultos, sean padres, cuidadores o maestros.

El juego cooperativo entre pares tiene una importancia relevante en el desarrollo y la definición de personalidad de los niños, en el crecimiento de su auto-estima, en el fortalecimiento de sus valores y en la formación de un criterio propio. En este proceso de desarrollo emocional y moral juegan un

RELACIONARSE CON LOS OTROS MOVILIZA LAS COMPETENCIAS Y FAVORECE LA REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO

- > Entre los cuatro y los cinco años los niños enfrentan el desafío de desarrollar su capacidad para relacionarse con los otros y regular sus propios actos.
- > Los niños son cada vez más hábiles para anticipar y adoptar los puntos de vista de otras personas y para comprender ciertas categorías “sociales” en diversas situaciones del contexto.
- > El juego cooperativo entre pares ocupa un papel relevante en este camino porque la interacción con otros niños de la misma edad y la adopción de múltiples roles, favorece la definición de su personalidad, el crecimiento de su auto-estima, el fortalecimiento de sus valores y la formación de un criterio propio.
- > A través de las relaciones de amistad con niños de la misma edad, la capacidad para controlar sus emociones se incrementa.

44. Idem.

papel muy importante el afecto, la seguridad y la confianza que los padres y cuidadores les brinden así como también la coherencia en el planteamiento de las reglas y las normas en diferentes situaciones: lavarse las manos antes de comer, acostarse en un horario fijo, pedir un objeto que desea sin hacer berrinche, son ejemplo de normas o reglas que siempre los padres o cuidadores deben aplicar.

Las predicciones y las intenciones

Es en las relaciones con los otros que los niños han aprendido y siguen aprendiendo a predecir y a saber aprovechar ciertos indicios y señales, a anticipar y complementar las acciones de los otros, así como también a ‘leer entre líneas’, o intentar descifrar o interpretar las intenciones, razones y motivos de las acciones del otro. Entender el mundo de las intenciones, de los afectos y de los sentimientos de los otros, exige separar la apariencia de la realidad; establecer distancia entre lo que se quiere que el otro sea y lo que el otro es en realidad.

Ahora bien, es necesario entender que la comprensión de las intenciones de los otros constituye un proceso basado en el mismo sistema de predicciones que utilizan en otras áreas.

La capacidad mental para pensar en términos de predicciones, supuestos e hipótesis es “la más sorprendente de todas las maravillas del universo”⁴⁵, y las niñas y niños la construyen muy tempranamente. Entre los tres y los cuatro años, ellos no actúan sobre el mundo de manera caprichosa o desorganizada, sino que tienen ideas bastante definidas sobre cómo pueden ocurrir las cosas. Resulta claro, que son capaces de formular hipótesis o supuestos que les permiten explorar el mundo; de ahí que se haya acuñado la metáfora del ‘niño como científico’⁴⁶.

45. Eco, U. & Sebeok, T. A. Eds. (1988). *El signo de los tres*. Barcelona: Lumen.

46. Metáfora que muestra como el niño utiliza las mismas herramientas que un científico: planea, predice o anticipa, formula hipótesis, relaciona datos y elabora conclusiones.

La capacidad que tienen los niños para formular hipótesis se hace evidente cuando arman rompecabezas o resuelven adivinanzas. En esos juegos, hacen suposiciones y actúan conforme a ellas, seleccionan ciertos datos, desechan otros, muestran su capacidad para pensar, lo que será luego fundamental en su vida. No se puede ocultar que en muchas hipótesis del niño o de la niña prima el deseo sobre la realidad, o sea, se dejan llevar por sus emociones y afectos más que por las condiciones objetivas que facilitan o entorpecen el cumplimiento de las mismas.



La capacidad que tienen los niños para formular hipótesis se hace evidente cuando arman rompecabezas.

Un buen ejemplo de la actividad de pensar con hipótesis, es la mímica. En este juego los otros jugadores deben adivinar cuál es el animal o personaje que uno de los jugadores representa. La realidad es que los niños ponen en marcha su capacidad para formular hipótesis, pues deben suponer cuál animal o personaje está representando quien hace la mímica y formular preguntas acordes con sus suposiciones. Algunos niños construyen rápidamente un sistema para ganar y por ejemplo, preguntan: ¿Es un ave?, ¿es un pez? o ¿es un animal salvaje?



Son capaces de formular hipótesis o supuestos que les permiten explorar el mundo.

¿tal vez, es un animal doméstico? o ¿un animal prehistórico? Estas preguntas sobre la clase de animal sirven de guía y las respuestas del niño que hace la mímica confirman o contribuyen a desechar el supuesto que manejan y a obtener información para llegar más rápidamente a la respuesta correcta.

Lo mismo sucede cuando juegan al “tesoro escondido”; funcionan con hipótesis basadas en cierta in-



Y se tapan y destapan la cara.



formación. Tanto en este juego como en el de mímica formulan preguntas – si está lejos o cerca de una isla, si hay que atravesar el río – y la información que las respuestas les aportan juega el papel de las evidencias que conducen al éxito o a buscar otras pistas que los conduzcan a encontrar el tesoro.

Otros juegos contruidos sobre indicios como los de “*los detectives*” y situaciones que proponen la búsqueda de encontrar “*quién fue*” a partir de una serie de informaciones indirectas que los agentes educativos pueden proponer a los niños, les abren la posibilidad para establecer relaciones entre las teorías y los indicios, la realidad concreta, o sea, formular hipótesis.

En uno y otro juego, sólo pueden funcionar con base en hipótesis y con la pericia para seleccionar o desechar la información pertinente. Pero no es sólo en ese tipo de juegos que ellos las utilizan. La realidad es que la vida cotidiana constituye un escenario propicio para que los niños estén permanentemente poniendo en marcha un pensamiento basado en hipótesis. Las posibilidades para enriquecerles ese escenario son infinitas: ¿Por qué se dañó la bomba del sanitario? ¿Por qué apenas pongo bananos en la ventana vienen los pajaritos a comérselos? ¿Cambiarían el comportamiento si les pongo pan o si les pongo maíz? ¿Por qué el televisor y los semáforos se dañan cada vez que llueve? Estos son ejemplos

de preguntas que los agentes educativos pueden hacer a los niños ante las cuales ellos pueden formular supuestos.

La intención mencionada al inicio de este apartado se refiere a los motivos por los cuales los seres humanos realizan sus acciones. Es necesario entender que los niños atribuyen estos motivos a las acciones de los otros y diferencian la intención propia de la ajena. Desde muy pequeños, cuando aprenden el juego del escondite y se tapan y destapan la cara, se podría decir que los niños lo hacen con la intención de que el adulto se ‘asuste’.

Pero identificar las intenciones del otro requiere que los niños se planteen hipótesis o supuestos sobre los otros. “Si me llama por mi nombre completo, seguro me va a regañar” piensa Andrés; Daniel esconde la lámpara de la abuela que quebró jugando con el balón dentro de la casa, donde tenía prohibido hacerlo y lo hace porque supone que “me van a castigar”, Virginia le pide a Alejandro que le preste su triciclo y como Alejandro se niega a hacerlo entonces le dice repetidas veces: “Usted tiene que compartir el triciclo”, para que Alejandro se lo preste. Finalmente, él se lo cede y cuando Virginia se monta en el triciclo, ella le grita a otra amiga “se lo quité”.

En estas formas de proceder, los niños atribuyen intenciones al otro: Andrés interpreta que el cambio en el tono de voz de su padre y que utilice su nombre completo indican que su padre está enojado; la intención de Daniel al esconder la lámpara es evitar el castigo que supone su madre le dará; Alejandro le entrega a Virginia el triciclo porque supone que ella lo va a compartir con él, pero se equivoca; en cambio Virginia cree que utilizar la solidaridad de Alejandro puede resultar efectivo y la realidad le confirma su supuesto.

Existe evidencia de que algunos niños ‘leen’ mejor los indicios en las relaciones sociales y afectivas, mientras otros lo hacen mejor en tareas que no

comprometen justamente estados afectivos, como los juegos y dispositivos de acción. Por ejemplo, niñas de cuatro años entienden mejor y prefieren las historias y los cuentos que están cargados de estados mentales de los personajes (sueñan, piensan, recuerdan), de intenciones, de deseos. Por su parte los niños están más interesados en historias de acción y de aventuras, pero en los dos casos se compromete el mismo sistema de predicciones. Los indicios en uno y otro caso pueden ser muy diferentes, pero tanto las niñas como los niños los relacionan adecuadamente.

Estos funcionamientos con base en hipótesis forman parte de una zona en la que se entremezclan lo afectivo, con lo cognitivo y lo social. En lo afectivo trabajan con experiencias de naturaleza 'interior'. En el otro, este funcionamiento está más relacionado con los objetos y fenómenos del mundo real. En ambos casos se trata de un funcionamiento cognitivo relativamente exigente y sofisticado.

Herramientas cognitivas

Para interactuar con su entorno, los niños utilizan un conjunto de herramientas mentales: la clasificación, la planeación, la predicción o anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis, entre otras. Esas herramientas funcionan de manera conjunta y combinada y constituyen la base del funcionamiento cognitivo de los seres humanos.

Ciertamente, las situaciones familiares y el mundo de las relaciones en general se caracterizan porque propician estas dos condiciones: la situación indicada que exige el uso de una herramienta de una manera especialmente natural y espontánea. Tal vez el caso de Carlitos sirva para ejemplificar lo que aquí intentamos señalar. En una reunión familiar donde se encuentran el padre y el abuelo de Carlitos, alguien dice: "La semana entrante, Víctor (el abuelo) y Juan Carlos (el padre) deben preparar la fiesta de la madre". Carlitos, quien participa de la charla, dice: "Y Carlos también". De esta manera



¿Por qué se dañó y ya no marcha?

LAS HIPÓTESIS COMO UN SISTEMA DE PREDICCIONES DEL MUNDO DE LOS AFECTOS Y DEL MUNDO REAL

- > Pensar con hipótesis es una de las 'más sorprendentes de todas las maravillas del universo' y es la base sobre la cual se apoya buena parte del progreso de la humanidad.
- > Que los niños identifiquen las intenciones en los sentimientos y las acciones de los otros se apoya en el mismo tipo de herramientas que usan cuando se preguntan: ¿cómo funciona el triciclo?, o ¿por qué se dañó y ya no marcha?
- > Las preguntas de los niños sobre el funcionamiento del triciclo o de la bicicleta y de la Internet, sobre las diferencias entre las baterías y la electricidad, sobre la riqueza del lenguaje y su funcionamiento les exigen formular hipótesis o supuestos, que constituyen la base sobre la cual se apoya buena parte del progreso de los niños a través de toda la infancia.
- > La realidad es que desde pequeños los niños, en su interacción espontánea con el medio, generan hipótesis y buena parte de sus actuaciones responden a armar conjeturas y tratar de entender el mundo con base en ellas.



Este juego requiere que los niños anticipen el orden de entrega al acomodar los muebles en el camión.

el niño pide que se lo incluya porque él es el único otro hombre presente en la reunión y si su padre y su abuelo deben organizar la fiesta de la madre, pues él también debe participar en la organización porque él es hombre. Esta situación muestra la capacidad del niño para entender que está incluido en la categoría de los hombres.

Carlitos va a cumplir cuatro años, si le hubieran propuesto una de las tareas clásicas de clasificación que se utilizan, por ejemplo, trabajar con bloques lógicos, lo más probable es que él no la resuelva, pero la frase que utiliza nos permite señalar que maneja de manera implícita categorías verbales que le permiten incluirse en la clase de los hombres.

Esta situación da cuenta de la capacidad de los niños para clasificar en una situación cotidiana; pero en otras ocasiones, como en los juegos la utilización de las herramientas es menos evidente. Una cosa es tener la herramienta y otra es saber usarla y ponerla en funcionamiento en el momento indicado. A veces la situación no sugiere el uso de la herramienta y el hecho de no conjugar los dos factores en un escenario común impide que el niño resuelva la situación. Sin embargo, no se puede decir que el niño es incapaz de hacerlo, sino que no ha podido reconocer lo que se necesita para resolver el proble-

ma. Sin duda, en estos casos, analizar el papel de las competencias resulta pertinente.

Desde los quince meses los niños pueden utilizar instrumentos, por ejemplo, halan el mantel próximo para alcanzar el objeto distante puesto sobre éste, articulan los medios (el mantel) para alcanzar un fin (coger el objeto). Otras veces, cuando un objeto está escondido detrás de un cojín, entienden que deben quitarla para cogerlo. Se trata de dos situaciones que ejemplifican la utilización por parte de los niños de las relaciones medio fin; sin embargo, solamente alrededor de los cuatro años la planificación se manifiesta con todas las de la ley.

El juego del trasteo constituye un escenario que permite observar el funcionamiento de la herramienta de la planificación⁴⁷. Repartir muebles, puede resultar un desafío interesante para los niños cuando se juega con ciertas reglas como “acomodar la carga desde el principio en el camión, sin poder desacomodarla en cada estación” y “poner en cada estación los muebles del correspondiente color”. Este juego requiere que los niños anticipen el orden de cada entrega al subirlos al camión, estableciendo correspondencia entre el color de los muebles y el de cada estación. La relación entre acomodar y descargar es inversa porque tienen que poner primero en la caja del camión los muebles que entregan de últimos. La planificación es la herramienta mental que permite a los niños descubrir esta relación inversa entre el orden que deben utilizar para acomodar los objetos y el de la entrega⁴⁸.

Al inicio los niños sólo intentan ‘cargar todos los muebles’. Posteriormente, los organizan utilizando el criterio color. Después de muchos intentos, se per-

47. Inhelder, B.; Ackerman, E.; Blanchet, A.; Karmiloff-Smith, A.; Kitchner, H.; Montangero, J.; Madelon-Robert J. (1976). De las estructuras cognitivas a los procedimientos del descubrimiento. *Archives de Psychologie*, XLIV 171, 57-75.

48. Adaptado de la carátula del libro Adaptado de Orozco, B. C. (2003). *El Niño: Científico, Lector y Escritor, Matemático*. Cali: Artes Gráficas del Valle.

catan que no respetan la regla ‘no desacomodar’, pero no la pueden resolver. Finalmente, los niños acomodan los muebles en el camión, según cada estación y monitorean con la vista el orden de las estaciones. De esta manera reelaboran sus criterios para resolver la situación con éxito. En realidad este juego está basado en el mismo principio, pensar antes de actuar, realizar mentalmente el recorrido del camión antes de hacerlo y entender la regla que relaciona la carga con las estaciones.

En esa línea de ideas una ilustración de la inferencia como herramienta mental, se tiene en el relato de una psicóloga inglesa que ha desarrollado un ‘don’ especial para ‘oír lo que los niños dicen y piensan’. Ella señala que en el proceso de hacer inferencias, tanto lo afectivo como lo cognitivo coinciden y que los dos factores contribuyen y ayudan en su construcción: que el niño conozca las herramientas mentales que debe utilizar y que sepa cómo y dónde buscar la solución.

El siguiente diálogo de Pedro, un niño de tres años con su madre⁴⁹, muestra cómo las emociones pueden ser el motor de este tipo de funcionamiento cognitivo y cómo lo afectivo está totalmente ligado con las formas de razonar los niños.

Pedro muy enojado	¡Jacobó rompió mi coche!
Madre	Estoy segura de que no lo hizo.
Niño	Lo hizo, lo hizo, Jacobó fue allí [al cuarto], (Luego) ¡Jacobó rompió mi coche!

El reclamo que Pedro formula a su madre permite analizar la compleja y sorprendente cadena de inferencias que se encuentran en este diálogo determinado por el enojo que le produce encontrar su

carro roto. Pedro tiene que encontrar quién rompió su preciado carro; entonces, si el coche estaba en el cuarto y ahora está roto, quien lo rompió debe haber ido al cuarto y el único que ha ido al cuarto es su hermano; luego tuvo que ser Jacobo quien lo hizo. El enojo parece impulsar la capacidad para establecer relaciones entre los hechos e inferir que Jacobo dañó su auto; se trata de funcionamientos mentales precoces y complejos, pero absolutamente necesarios en el mundo de las relaciones interpersonales, de las emociones, como en un momento de rabia.



Comprender y producir lenguaje escrito.

49. Thornton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Morata.

La atribución de una intención en el hermano puede ser más propiciatoria, más espontánea que las inferencias sobre relaciones en el mundo de los objetos, porque la presión que las relaciones sociales juegan en el mundo en que vivimos es muy grande.

Un magnífico ejemplo de la manera como el niño construye hipótesis, se puede tener en el seguimiento de la comprensión y utilización de objetos como los engranajes.

Éstos resumen buena parte de la evolución del conocimiento en la historia de la humanidad lo que justifica incluir su comprensión para que los niños jueguen con ellos en este período de edad. Los juegos con engranajes permiten responder a preguntas como: ¿Cuáles son las herramientas mentales involucradas en la comprensión del funcionamiento de los engranajes? ¿Cómo comprenden y ‘descubren’ los niños y con ellos los agentes educativos, el mecanismo que hace funcionar el engranaje? ¿Cuáles son los supuestos que se formulan sobre este funcionamiento?

En efecto cuando la niña o el niño descubren que los dientes de dos engranajes o ruedas dentadas encajan y descubren que este entrelazamiento o trabazón genera el movimiento, es porque han integrado evidencia que les permite establecer esas relaciones de interacción entre los elementos que componen los engranajes y han incorporado diferentes medios y restricciones para entenderlos como mecanismos que generan fuerza y movimiento. Un factor que no es desdeñable y marca estas orientaciones, es la naturaleza discursiva de muchas de estas inferencias.

Comprender y producir lenguaje escrito

Existe un buen número de ‘saberes’ de los niños, ligado con la lectura y la escritura, mucho antes de entrar en la escolaridad formal. Desde muy pequeños los niños imitan muchos comportamientos de los adultos y con ellos establecen algunas rutinas



que los relacionan con el mundo de la lectura, la escritura y en general, con el de los libros. Por ejemplo, la forma de coger un libro, de pasar las páginas, de seguir los textos en la dirección izquierda-derecha, de hacer como si leyeran en voz alta, indican que comprenden lo que constituye un acto de lectura. Estas conductas “imitativas” son consideradas “graciosas” y no siempre se comprende que con ellas los niños dan muestra de lo mucho que saben.

Además de los ‘saberes’ ya mencionados, desde muy temprano los niños saben cuáles son los objetos donde se leen las palabras y diferencian entre los garabatos y los dibujos para representar las palabras, entre otros conocimientos. En realidad bastante antes de entrar a transición y a la escolaridad formal, ‘saben’ cuáles botellas y avisos dicen COCA-COLA, cuáles son chocolatinas JET, y distinguen si son números o letras, es más, distinguen entre un texto en español (o por lo menos en el alfabeto occidental) u otro alfabeto como el chino o el árabe. Ellos entienden que hay unos textos escritos en un idioma que pueden entender porque les es familiar y otros que no reconocen.

Un sencillo juego puede revelarnos que los niños ‘saben’ para qué sirve la escritura y tienen conciencia de la necesidad de aprender a escribir. El juego en cuestión consiste en pedirle a varios niños entre los tres y cinco años, hacer una lista de las cosas que necesitan comprar en la tienda⁵⁰ para hacer ‘unas comiditas’. Ellos no saben escribir, pero pueden ‘garabatear’ los elementos que quieren com-

prar. Luego, van y hacen la compra. Al ‘regresar a la casa’, la madre comunitaria les pide que revisen la lista, para ver lo que compraron⁵¹. Llama la atención que algunos niños identifican en sus garabatos distintos artículos como si hubiesen puesto cierto tipo de marcadores para reconocerlos. Otros literalmente inventan lo que puede decir allí, pero unos y otros muestran la intención que tenían al hacer la lista, confirmando su talento para escribir.

Esta capacidad también se observa en el uso que los niños hacen del conocimiento numérico. Inicialmente utilizan gráficas que carecen de significados convencionales, por ejemplo dibujos, garabatos, bolas o rayas para representar cuánto hay: “hay tres” o “vale tres”. Lo importante de este comportamiento es que muestran su intención de comunicar una cantidad, así todavía no hayan accedido a un conocimiento formal de la escritura de los números.

Los niños igualmente tratan de escribir sobre distintas superficies: una pared o un papel o una mesa. Garabatear y sobre todo ‘dejar el rastro’ es una actividad fascinante, que les permite descubrir que son concientes de que hay un sistema para consignar un mensaje, que otro lo lea y que permanezca en el tiempo. A cada uno de los garabatos, le otorgan un significado y establecen una correspondencia con una palabra. Por esto es tan importante que el adulto le pregunte: “¿qué escribiste?” o “¿qué quieres decir?” Por el contrario, la pregunta ¿qué es esto?, los remite al objeto y no a la palabra, es decir, al dibujo y no a la escritura, dos formas diferentes de representación que los niños diferencian desde edad temprana.

Antes se mencionaban la formulación de hipótesis y los diferentes tipos de inferencias en campos di-

50. Situación adaptada del diseño utilizado por Diana Leyva en un trabajo de Doctorado en la Universidad de Clark en USA.

51. Margot, una madre comunitaria muy creativa, inventó una tienda donde los niños pueden comprar los objetos que ellos necesitan para hacer las comiditas.



Comprender los cuentos.

ferentes a la lectura. Pues bien, los niños utilizan estas mismas herramientas mentales para lograr comprender los cuentos, los periódicos, las revistas y cualquier material escrito. Por ejemplo, cuando están empezando a leer, lo hacen basándose en los supuestos sobre lo que ellos piensan que dice el texto. Como ya se dijo, el juego de querer saber es fundamental para que el niño aprenda a leer, bastante más de lo que se puede lograr si lo ponen a ‘silabear’ palabras.

Igualmente, gracias a los diferentes tipos de inferencias los niños logran saber: a qué se refieren las distintas expresiones utilizadas en un cuento para hablar de un mismo personaje: la princesa es también ella, bella, durmiente, la hija, etc.; ligar la información que se presenta en diferentes momentos de la historia: la maldición del hada mala con el pinchazo en el dedo de la princesa; y relacionar eventos: el pinchazo de la princesa y el sueño en el que cae, con la emoción experimentada por un personaje: la preocupación y la tristeza de los reyes y las hadas buenas, cuando oyen la maldición de la bruja.

Todo este conjunto de conocimientos acerca del lenguaje escrito, resulta definitivo para aceptar que

el aprendizaje de la lectura y la escritura no puede continuar ligado exclusivamente a la escuela y que no se inicia cuando los niños ingresan en primero de primaria.

Los niños reconocen que todo material escrito dice algo e identifican quienes saben leer. Por eso recurren a ellos para que les descifren lo que está escrito. Cuando le piden al adulto que les lea, si bien es el adulto quien lo hace, los niños comprenden lo leído, sin haber accedido al código⁵². De allí que se pueda afirmar con bastante certeza que el niño accede a la significación y al sentido que portan los textos, antes de dominar el sistema notacional⁵³ en el que están escritos; es decir, comprenden lo que dice el texto antes de manejar el sistema que organiza el código.

En otro momento, el niño pide que le lean un cuento y no una sola vez, sino varias veces. La lectura reiterada del mismo texto es la que le proporciona la posibilidad de ir construyendo el significado de la historia. La expresión “Yo me sé el cuento de...”⁵⁴ es la afirmación que un niño hace cuando ‘sabe que sabe’ porque puede dar cuenta del conflicto de la historia, de sus personajes, del orden en que ocurren los eventos, de lo que dicen, hacen y sienten los participantes de la historia y de los motivos que los mueven a actuar o a realizar las acciones que los llevan o no a la solución del conflicto, es decir, lo han comprendido. Por esto es tan importante que



los padres y los agentes educativos comenten con los niños los cuentos que les leen.

Esa expresión igualmente, da cuenta de la apropiación que los niños logran de lo que otros han escrito sobre los mundos posibles, propios de la narrativa. Se puede decir que en esta experiencia acceden a la creación que otros hacen de la ficción, a diferencia de los relatos orales que son generalmente una recomposición de su realidad. En los mundos posibles un tigre se convierte en personaje de una historia y como tal está dotado de todas las características de una persona: habla, piensa, sueña, quiere..., y el niño así lo comprende.

A su vez “No sé escribir” es la manifestación del ‘saber’ que el niño ha logrado de su experiencia con el lenguaje escrito. Este ‘saber’ alude a las preguntas hechas por los niños sobre qué escribir y cómo hacerlo. Si bien estas preguntas indican que ellos



52. Orozco, B. C. (2004). ¿Lee el niño preescolar? en *El niño científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Artes Gráficas del Valle.

53. La expresión “sistema notacional” se utiliza porque en la escritura, además de los signos que conforman alfabeto, se requieren las reglas que determinan su uso. Las reglas y el alfabeto conforman el sistema.

54 Correa, M. (2004). Yo me sé el cuento de en Orozco, B. C. *El niño científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Artes Gráficas del Valle.



comprenden los textos cuando un adulto se los lee y saben organizarlos para dictarlos a otra persona que hace las veces de su secretario. Por ejemplo, cuando en pre-escolar hacen las tarjetas para el día de la madre, son los niños quienes crean y organizan el texto para mamá y el agente educativo simplemente se los escribe porque ellos aún no dominan el sistema notacional de la escritura.

La formulación de la expresión “No sé escribir” demuestra que los niños son concientes y que tienen que hacerlo por ellos mismos, sin la colaboración de quien sí sabe escribir; sin embargo, las exigencias del momento son mayores a sus posibilidades, porque ellos tienen que coordinar el contenido de lo que escriben con las formas y la organización que exige el registro escrito. Los niños que dicen “No sé escribir” saben que el sistema de notación es convencional, que tiene unas reglas que exigen una organización y unas formas que él no conoce pero desea conocer. En síntesis, en este momento buscan realizar actos de lectura para encontrar la correspondencia entre lo que “leen” y lo que está escrito en el texto.

Las experiencias reorganizadoras y las competencias

Cuando los niños son capaces de pensar utilizando hipótesis, pasan de ser observadores de lo que ocurre en el mundo, a ser observadores de sí mismos⁵⁵. Esta nueva posición les permitirá inicialmente jugar,

crear rituales, comprender y producir humor, entrar en el mundo de las atribuciones y comprender las metáforas. Este observador que se observa a sí mismo recorre un camino, a veces largo, en el que puede dejar ‘en suspenso’ ciertas ideas⁵⁶, para hacer otro recorrido y luego volver sobre ellas.

Entre los cuatro y los cinco años, los niños consolidan una nueva competencia, ‘saben que saben’ y por esto son capaces de entender e interpretar los ‘estados mentales de los otros’ y ‘poder pensar sobre lo pensado’. Los niños que atribuyen emociones, intenciones deseos y creencias al otro y puede dejar en suspenso el hilo de sus ideas para pasar a otro escenario y luego volver sobre la idea inicial, alcanzan un momento determinante de su actividad intelectual, que da lugar a una nueva fase del desarrollo.

Esta forma de funcionar su mente se asemeja al ejercicio de hacer ‘bucles mentales’, o sea, pensar sobre lo ya pensado o funcionar con movimientos recursivos. Este tipo de funcionamiento permite a los niños desplegar nuevos niveles en el razonamiento, abriendo un universo de implicaciones para



55. Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7 (2), 185-204.

56. Bateson, G. (1972). *A theory of play. Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler Co.



El mundo mental de los niños.

su mente. A partir de estos funcionamientos mentales, pueden iniciar un desdoblamiento en el que cobran conciencia de sus acciones materiales, distanciándose de ellas, abarcándolas en su presente, pasado y devenir e igualmente, distanciarse de su propia actividad consciente. ¿Qué implicaciones concretas derivan de esta nueva reorganización?

Algo importante de ‘saber que saben’ es que pueden volver de manera consciente y compleja sobre lo que piensan con nuevas aproximaciones que dan lugar a nuevas organizaciones y coordinaciones.

Como ya se ha presentado, esta capacidad puede tener diversas manifestaciones, como elaborar planes a partir de la anticipación de eventos, formular hipótesis y establecer relaciones causales, de inferencias y hasta formular teorías.

Otro aspecto que pasa en ocasiones desapercibido en los niños cuando ‘saben que saben’ es que adquieren una posición de mayor seguridad y confianza, algo que resulta muy importante para ellos, que se enfrentan a un mundo relativamente incierto. ‘Saber que saben’ los lleva a reconocer que pueden saber aún más y en ese hecho está fundamentado buena parte de su futuro.

Saber-que-se-sabe y que se puede saber más, que el conocimiento está disponible es una manera de pensar que los niños necesitan conquistar. Se trata de una competencia que juega un papel reflexivo importante, que los lleva a pasar de un papel de espectador dependiente, a un papel reflexivo, de indagación y autonomía. Son niños capaces de relacionar la información que reciben, realizan balances, establecen comparaciones y extraen las consecuencias. Esa competencia se mide por ese papel de ‘monitoreo’ que la caracteriza y que marca el sentido de su labor.

‘Saber que saben’ y ‘pensar lo pensado’ son capacidades generales nuevas del funcionamiento cognitivo y que caracterizan las competencias de los niños en este período de edad. Ahora ellos reflexionan sobre sus experiencias y sus pensamientos.

Aunque los niños construyen las herramientas mentales de manera espontánea, no es menos cierto que son susceptibles de cultivarse y de sistematizarse. Los ejercicios, los juegos y situaciones y rutinas de la vida diaria pueden fortalecerlas y ampliarlas de manera decisiva.

La síntesis de las inferencias y las hipótesis o predicciones, que en adelante funcionan simultáneamente, produce en el pensamiento de los niños una

COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS A ESTA EDAD 'SABER QUE SABEN' Y 'PENSAR LO PENSADO'

- > Un momento muy importante en el desarrollo es cuando los niños pasan de saber, a 'saber que saben' y a 'pensar lo pensado'.
- > Este paso sintetiza una conquista crucial: se trata de un saber como producción y vigilancia del modo de producir conocimiento.
- > Es la fórmula más cercana a la definición de *competencias como capacidad general o recurso del funcionamiento cognitivo*.

nueva experiencia reorganizadora. Es en este momento de reorganización que ellos logran entender e interpretar la mente de los otros; diferenciar en los otros las emociones, de las creencias y de los deseos y reconocer el efecto que los estados mentales tienen en las acciones del otro.

Si bien no parece existir una relación entre el momento de aparición de las "experiencias reorganizadoras", lo que sí es claro es el papel significativo que cumplen en el desarrollo de los niños, que se manifiesta en los grandes cambios de su organización cognitiva.

Uno de los puntos que igualmente interesa es cómo se relacionan las experiencias reorganizadoras con las competencias. Una manera de hacerlo es considerar como competencia la capacidad general de establecer normas abstractas y coherentes, que dan origen a predicciones, atribuciones causales e interpretaciones. Esta capacidad general cubre desempeños de un rango muy amplio.

Esta revisión de las experiencias reorganizadoras y su relación con las herramientas y las competencias muestra la tendencia natural de los niños a asumir desafíos intelectuales, que se expresan de distintas maneras: cuando comprenden la ironía, la metáfora, el funcionamiento de artefactos tales como las cerraduras de las puertas, los sistemas de poleas o



los sistemas de signos. Los niños formulan hipótesis sobre estos funcionamientos, tratan de entenderlos, establecen relaciones y verifican o intentan comprobar esas hipótesis o supuestos y sacan conclusiones para luego aceptarlas o rechazarlas.

Se trata de la movilización constante que hacen de estos recursos de su conocimiento o de su manera de pensar, movilización que logran a partir de las exigencias que la solución de las situaciones les genera y de su reflexión sobre la actividad que realizan al tratar de resolverlas. Mientras más gozan entendiendo los mecanismos, dispositivos y situaciones que se les presentan; o al comprender los cuentos; o al conversar con los otros sobre sus propias experiencias; cada vez más, los niños se dan cuenta de la naturaleza de su actividad cognitiva que necesariamente tiende a la búsqueda de una mayor organización. Este tipo de actividades o prácticas sobre la realidad y la satisfacción de poder pensar, de ir más allá, de pensar lo nuevo, lo que no habían podido pensar o imaginar antes, es el mundo mental de los niños.



2.



CREANDO
ESPACIOS EDUCATIVOS
SIGNIFICATIVOS CON LOS NIÑOS

INTRODUCCIÓN

Este capítulo está dedicado a presentar un conjunto de conceptos e instrumentos que pueden ayudar al agente educativo a cualificar su práctica educativa con los niños a su cargo.

En primer lugar se incluyen algunas reflexiones sobre las características de lo que se ha denominado *espacios educativos significativos*, que permiten a los agentes educativos generar experiencias significativas para los niños y cualificar su trabajo con ellos. En la siguiente sección se aborda y ejemplifica un método, encaminado a examinar lo que cada situación le exige al niño o niña para llevarla a cabo. Ese método sirve de guía para que el agente educativo pueda entender la importancia de las situaciones cotidianas y de las prácticas culturales en el desarrollo de los niños y analizarlas con el propósito de convertirlas en instrumentos educativos al servicio de su educación. Finalmente, se incluye una guía que da algunas pautas sobre la *observación* de los niños y la interpretación de lo observado.

Estas orientaciones posibilitan la adquisición de habilidades indispensables para que los agentes edu-



cativos puedan comprender a los niños, responder a sus necesidades, acompañándolos y orientándolos y hacer seguimiento de los caminos que siguen en su proceso de construcción de conocimiento. Igualmente, les permiten recuperar en su cotidianidad, aquellas prácticas que se pueden analizar y utilizarlas como instrumentos para la educación de los niños.

ESPACIOS EDUCATIVOS SIGNIFICATIVOS: SUS CARACTERÍSTICAS

Un espacio educativo significativo es un *escenario de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias* para los niños que participan en él. Se trata de una situación o conjunto de situaciones relacionadas entre sí, que facilitan la construcción de un nuevo conocimiento y permiten desarrollar formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción con el mundo.

El desarrollo de los niños durante la primera infancia es un proceso de reorganización y de transfor-



mación permanente de las competencias que van adquiriendo y por lo tanto requiere de experiencias que constituyan retos que les permitan conocer progresivamente, el mundo real, a los otros y a sí mismos. A lo largo de los primeros años, los niños interactúan en espacios que pueden ser ricos y novedosos en la medida que los enfrentan a las exigencias de la vida diaria, por ejemplo, los diálogos entre la madre y el bebé, la resolución de un problema cotidiano como amarrarse los zapatos, la participación con la mamá, el papá o los vecinos en prácticas tradicionales de su comunidad, como juegos, rondas, bailes, relatos.

Los juegos de todo tipo con otros compañeritos constituyen espacios de una riqueza inagotable si el agente educativo los pone al servicio de la educación de los niños. Estas situaciones se pueden considerar como espacios educativos significativos ya que promueven el principal sentido de la educación: el aprendizaje y el desarrollo humano.

Los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen la adquisición de múltiples 'saberes' y fortalecen las competencias necesarias para enfrentar las demandas crecientes del entorno. De ninguna manera la expresión "espacio" se refiere a un lugar físico. Se utiliza para describir la variedad de situaciones enriquecidas



que los adultos pueden utilizar y aprovechar en la cotidianidad con los niños para que tengan experiencias novedosas y desafiantes. Por lo tanto, entendemos que un espacio educativo es significativo si se trata de cualquier situación, actividad, tarea, problema o práctica cultural que les brinda la oportunidad de aprender, movilizar sus competencias y que realmente les exija "pensar".

Sin embargo, es necesario aclarar que no toda situación resulta significativa para los niños. Es responsabilidad de los agentes educativos garantizar que cualquier actividad que les proponga, cumpla con las condiciones básicas para que sea relevante a su desarrollo. Por esta razón, es necesario detenerse sobre cuatro características que cualquier tipo de actividad debe cumplir para que constituya un espacio educativo significativo. Los agentes educativos pueden utilizar estas características como pautas para analizar, evaluar, generar y transformar las situaciones que utilizan.

Para que un espacio educativo resulte significativo debe ser al mismo tiempo: 1) *una situación estructurada*, 2) *un contexto de interacción*, 3) *una situación de resolución de problemas* y, 4) *una situación que exija el uso de competencias variadas*. Es importante señalar que las cuatro características pueden y deben estar presentes en una misma situación de manera articulada.

Para facilitar la comprensión de estas cuatro características, a continuación se ilustra la manera de





identificarlas e implementarlas en diferentes tipos de actividades con niños de cero a cinco años.

A riesgo de ser reiterativos es necesario insistir que el contenido o temática de los espacios educativos deben tomar de las especificidades de su entorno. Las situaciones que se les proponen a las niñas o niños, constituyen situaciones propias a su cultura y despliegan especificidades de su medio. Tomemos el caso de la minga comunitaria específica de algunos indígenas del Cauca. La minga es un trabajo voluntario y mancomunado de los miembros de una comunidad en beneficio de un bien común. Puede considerarse como un excelente espacio estructurado de aprendizaje para todos sus participantes. Al estudiar lo que *la minga* propone, se encuentra que ella se construye sobre conductas



sociales de solidaridad y colaboración entre los participantes, generando un clima y un escenario de interacción. Es una situación de resolución en la medida en que deben alcanzar una meta y conseguir los medios para lograrla de manera conjunta. En ese sentido se deben realizar diversas actividades en las que los distintos participantes pueden tener diferentes niveles de experticia que incidan para resolver y anticipar eventos futuros. Es así como prácticas de cada cultura, de

cada región, de cada comunidad, son un material invaluable sobre el cual el agente educativo puede trabajar, para que los niños puedan apropiárselas de manera más inteligente y duradera.

¿Qué quiere decir una situación estructurada?

Para iniciar imagine a una madre comunitaria que pide a sus niños jugar “El gato y el ratón” para mantenerlos ocupados y entretenidos y los deja jugando solos hasta que se cansen o se aburran. Esta actividad sólo tiene sentido para la cuidadora, en la medida que le permite tener a los niños distraídos en “algo”, pero para ellos carece de sentido. En otras palabras, esta actividad no tiene un propósito de desarrollo para los participantes del juego. Un espacio educativo significativo debe ser una situación “estructurada” tanto para los niños como para el agente educativo y un primer elemento que brinda estructura a una situación es introducirle uno o más *propósitos de aprendizaje*.

Por el contrario, otro cuidador aprovecha el mismo juego para que sus niños aprendan a manejar reglas, a trabajar en equipo, a planificar estrategias, a aprender de los errores, a integrarse con otros compañeros, a ser solidarios y competir limpiamente. Estos son propósitos de aprendizaje con sentido para quienes juegan y para el adulto que propone la actividad.

Además de involucrar propósitos de aprendizaje, un segundo elemento que estructura una situación lo constituyen las *modalidades de participación y de intervención* que los agentes educativos establecen con los niños. La intervención de los adultos en la actividad es parte fundamental de los ambientes de aprendizaje porque genera *formas variadas de interacción* creando una dinámica entre los niños y la situación que puede favorecer o no, el logro de los propósitos previamente planteados.

Por ejemplo, un cuidador que pide jugar “El gato y el ratón” puede dar las instrucciones y las reglas a los niños y además puede elegir los roles que ellos tendrán en el juego. En este caso se genera una dinámica en la que el adulto es directivo y los niños adoptan un papel pasivo, pues al jugar sólo siguen las instrucciones y las decisiones de su cuidador. Por el contrario, otro cuidador puede empezar proponiendo que los mismos niños expliquen a los demás las instrucciones, los pasos y las reglas que conocen del juego y después, promover acuerdos sobre algunas reglas de convivencia. Así mismo, puede pedir a los participantes que propongan quiénes quieren hacer de gato y de ratón y que entre todos elijan quiénes van a asumir estos roles. Una vez los niños toman esta decisión, el cuidador puede proponer que todos jueguen y cuando ve que los más pequeñitos no participan, puede invitarlos a la ronda. Incluso puede pedir a los de mayor edad su colaboración para que los tomen de la mano durante el juego y estén pendientes de ellos.

Si los adultos promueven que sean los niños quienes propongan los juegos del día, quienes expliquen a los otros las instrucciones, pasos y reglas y, además les piden que se postulen y elijan los roles que van a jugar, entonces generan una dinámica en la cual los niños desempeñan un papel más activo y autónomo, que los compromete con la actividad. La transformación que se deriva de estas modalidades de intervención muestra que para aprender a manejar reglas, trabajar en equipo, planificar estrategias de ganar, competir limpiamente, integrar-



se con otros compañeros y ser solidarios, no basta con jugar a “El gato y el ratón”; es necesario que los agentes educativos tengan claros los objetivos de aprendizaje que quieren alcanzar y organicen la actividad de acuerdo con ellos.

Pero allí no se agotan las modalidades de participación que el agente educativo debe tener en cuenta en su intervención. También vale la pena pensar un poco en la clase de preguntas que lleven a los niños a reflexionar sobre la actividad realizada. Un agente educativo puede únicamente llevar a cabo los pasos del juego con los niños y cuando un equi-

po gana puede dar por terminada la actividad. Otro por el contrario, introduce al final una serie de preguntas sobre las reglas del juego, sobre las estrategias que utilizaron para jugar, sobre las trampas que hicieron a sus compañeros o sobre formas de hacer el juego más divertido, por ejemplo: ¿por qué creen que ganó el gato o el ratón?, ¿qué hiciste tu para ganar? (dirigiéndose al gato o al ratón), ¿cómo ayudamos todos para que ganara?, ¿se cumplieron las reglas del juego?, ¿quién no las cumplió?, ¿por qué creen que es importante cumplir las reglas?, y muchas más preguntas relacionadas con los propósitos de aprendizaje que tenía al plantear el juego.

Estas preguntas pueden llevar a los niños a comprender mejor la actividad y reflexionar sobre cómo participaron y cómo enfrentaron en equipo una meta común. En otra oportunidad, el cuidador puede proponer que se vuelva a jugar tratando de cumplir todas las reglas acordadas, rotando los roles del juego a otros niños y ayudándolos a pensar en nuevas estrategias para ganar.

El tipo de preguntas que el cuidador realiza también determina la modalidad de participación. Algunas veces las preguntas son poco significativas en la medida que exigen a los niños repetir información

que se han aprendido de memoria o cuyas respuestas pueden ser muy obvias. En contraste, en el ejemplo anterior, las preguntas hacen que reflexionen sobre sus comportamientos con los compañeros y sobre las formas de alcanzar la meta.

Entre las modalidades de participación de los agentes educativos consideramos relevante no sólo las preguntas, sino también el tipo de *instrucciones* que se les dan a los niños, por ejemplo, es diferente proponer o sugerir que dar órdenes, es diferente decir qué pasos seguir que dar ejemplos y explicar la lógica de esos pasos y, es también diferente solicitar argumentos que exigir la respuesta correcta. Si los agentes educativos introducen con frecuencia preguntas, explicaciones con ejemplos y demandan propuestas y argumentos a los niños, ellos empiezan a relacionarse con actividades fundamentales para la construcción de un nuevo conocimiento como razonar, formular hipótesis, justificar y explicar sus puntos de vista. Así el agente educativo logra además de ir más allá de la simple transmisión de información, una participación más activa y significativa de sus niños, acorde con las competencias que progresivamente desarrollan.

Otra modalidad de participación e intervención del adulto que se considera importante es el uso de las *preferencias culturales*, por ejemplo, la manera de utilizar el jabón y de economizar agua en el baño; de recibir a los visitantes al hogar comunitario, con un canto o un saludo; hacerle una tarjeta de feliz cumpleaños a cada compañero y muchas otras modalidades de socialización que tienen en cuenta el cuidado del medio ambiente, el respeto y los detalles con los otros. Las preferencias culturales suelen estar cargadas de valores y creencias de la comunidad en la que los niños crecen y se les transmiten en las actividades cotidianas, generando un sentido de pertenencia.

Estas modalidades de participación y de intervención son *instrumentos* que los agentes educativos pueden utilizar para lograr los propósitos de apren-





dizaje en cada situación. Además, permiten transformar y enriquecer su quehacer educativo con los niños.

Un tercer elemento que brinda estructura a las situaciones son *los materiales y las herramientas de apoyo* que se utilizan para facilitar la comprensión de los niños, desde *los dibujos, los juguetes, los implementos disponibles en cada región como las piedras, las plantas, los animales, las canciones, los relatos, los mitos, los bailes y tradiciones; así como las revistas, los libros o los periódicos* y hasta el uso de *nuevas tecnologías como los videos, los juegos de computador o el internet*. Todos estos materiales se convierten en herramientas de apoyo para el trabajo con los niños y permiten dar sentido a las actividades.

PARA SABER SI LA SITUACIÓN ES ESTRUCTURADA USTED PUEDE PREGUNTARSE:

- > ¿Cuáles son los propósitos de aprendizaje de la situación?
- > ¿Cuáles son las modalidades de participación y de intervención del agente educativo para lograr los propósitos de aprendizaje?
- > ¿Cuáles son las herramientas de apoyo y el material de trabajo que se utilizan en la situación?

¿Qué es un contexto de interacción?

Los *contextos de interacción* son los espacios educativos que cuentan con un conjunto de elementos que favorecen la *comunicación o la relación activa* de los niños consigo mismos, con sus compañeros, con los agentes educativos, con los objetos e incluso con los eventos de la vida diaria, como fiestas, carnavales y toda clase de rituales, propios de cada región. De esta manera, un contexto de interacción es rico cuando permite a los niños un mayor número de posibilidades para interactuar con el mundo cultural y social que los rodea. Por el contrario, un contexto de interacción es pobre cuando los niños tienen una mínima posibilidad para establecer este tipo de relaciones con su entorno.

Algo tan sencillo como enseñar a los niños relatos, juegos, canciones y danzas de su región les permite trabajar un sinnúmero de capacidades. Tomemos como ejemplo, la danza: les ayuda a ejercitar la memoria y la atención, a establecer correspondencia, al hacer parejas y diferencias entre los niños y las





niñas; a seguir un orden al danzar uno detrás de otro y al seguir los ritmos; a ejercitar la motricidad en los movimientos de las manos y los pies.

Los juegos les permiten ejercitar la capacidad de pensar desde la perspectiva del otro, de elegir y tomar decisiones, de seguir reglas, de asumir consecuencias; los relatos, les ayudan a argumentar sus propias ideas, a comprender y respetar las ideas, las creencias y los sentimientos de los demás, la cooperación, el trabajo en equipo y la solidaridad; todas éstas, capacidades necesarias para el desarrollo de competencias que garantiza la participación de los niños como seres humanos responsables, respetuosos y capaces de convivir con otras personas. Simultáneamente, este tipo de contextos de interacción permiten a los niños la construcción de su identidad, la definición de su personalidad, la adquisición de saberes, creencias y valores compartidos y el logro del sentido de pertenencia a una comunidad cultural.

Cuando los cuidadores generan un contexto de interacción en una situación, brindan a los niños la posibilidad de asumir roles diferenciados para alcanzar la meta propuesta, por ejemplo, en la or-

ganización conjunta de un cumpleaños, algunos niños inflarán las bombas, otros servirán la gaseosa y otros repartirán la torta. Estos espacios propician también la participación central de los niños en cualquier grupo con el que desarrollen una actividad, sea en el salón de clases, en el hogar comunitario, en la casa o en el barrio, porque se sentirán seguros de sí mismos y con una función importante por realizar.

A su vez, la interacción de los niños con los objetos, los eventos cotidianos o con las formas de mediación cultural que el otro utiliza, les permite la construcción y transformación de procedimientos cada vez más complejos basados en la experiencia. El aspecto más importante, es que los contextos de interacción favorecen el desarrollo, las formas más avanzadas de pensar y de relacionarse con otros, que a su vez permiten a los niños enfrentarse a problemas de mayor complejidad en la sociedad.

Un contexto de interacción adecuado debe permitir que los niños participen como interlocutores válidos, que tienen sus propias creencias, concepciones y conocimientos. De esta manera, las situaciones deberían permitir explorar sus ideas y a partir de ellas, buscar formas de enriquecerlas.

PARA SABER SI LA SITUACIÓN ES UN CONTEXTO DE INTERACCIÓN USTED PUEDE PREGUNTARSE:

- > ¿La situación permite la interacción de los niños con otros niños y consigo mismo?
- > ¿La situación permite la interacción de los niños con los agentes educativos?
- > ¿La situación permite la interacción de los niños con los objetos del entorno?
- > ¿La situación permite la interacción de los niños con los eventos cotidianos y novedosos?

¿Qué es una situación de resolución de problemas?

Como su nombre lo indica es un escenario específico y privilegiado donde se desenvuelven las actividades en el plano de las acciones, éstas se plantean en términos de metas que los niños deben realizar para alcanzar la meta propuesta. Las metas que la situación propone exigen organizar estrategias para alcanzarlas. Un *problema* puede ser considerado como una pregunta a la que no se puede dar una respuesta inmediata o, como un objetivo que no es posible alcanzar de manera inmediata, dado que está mediado por obstáculos y alternativas que exigen a los niños el despliegue de estrategias que les permitan superar las dificultades.



inicialmente fue una situación de resolución de problemas se convierte en una rutina aprendida.

Las situaciones de resolución de problemas tienen una estructura general que presenta un *estado inicial*, un *estado final deseado*, también llamado *meta* y una *serie de pasos necesarios para pasar de un estado al otro*. En otras palabras, están basadas en una *relación medio-fin* entendido como el camino intermedio entre el estado inicial y el momento de resolución de la tarea.

Para ilustrar este tipo de situación se utiliza la manera como una madre comunitaria recupera un problema de la vida cotidiana y lo propone a los niños como un espacio educativo significativo. Ella les propone organizar el espacio del hogar comunitario mientras les muestra el desorden del salón pues los juguetes y los implementos de trabajo están regados por todo lado. Para emprender la tarea les dice: “Por favor organicen las cosas en el lugar que deben ir”. Con esta actividad el agente educativo quiere conocer los criterios que los niños utilizan para organizar el salón.

En la siguiente tabla se analizan los componentes de la situación como resolución de problemas:



Por ejemplo, cuando los niños muy pequeños tienen que aprender a amarrarse los cordones de los zapatos enfrentan un verdadero *problema*, porque la meta está mediada por obstáculos que deben superar: la coordinación fina de los dedos y de los movimientos de las manos para hacer el nudo que permita entrelazar los cordones, deben orientar la dirección de las vueltas y del nudo final para garantizar un amarre seguro de los cordones. Una vez los niños han aprendido a amarrarse los cordones, cuando se enfrentan a la tarea de hacerlo, ésta ya no constituye un problema para ellos, pues ya saben los movimientos que deben realizar. Lo que

ELEMENTOS DE LA SITUACIÓN PROBLEMA	EJEMPLOS EN LA SITUACIÓN DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: LA ORGANIZACIÓN DEL HOGAR COMUNITARIO
Estado inicial	El salón del hogar comunitario desorganizado: las cosas tiradas por todo lado.
Estado final deseado o meta	El salón del hogar comunitario organizado: las cosas organizadas en su lugar.
Pasos necesarios de los niños para pasar del <i>estado inicial</i> al <i>estado final deseado o meta</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificar las cosas que están tiradas en el salón de acuerdo con los criterios que elijan los niños. 2. Ponerlas en lugares diferenciados del hogar comunitario, de acuerdo con su disposición. <p>Por ejemplo, los niños pueden elegir como criterio las funciones de los objetos, así: Los objetos que sirven para vestirse se guardan en los cajones o en la canasta de la ropa y los zapatos en el piso, los juguetes en una caja o baúl que la madre comunitaria ha destinado para este fin, los cuentos van encima de la mesa en que se sientan a leer, los objetos que se usan para comer o para el refrigerio se llevan a la cocina. Sobre la mesa en unos tarros se ponen los útiles como lápices, colores y todo lo que sirva para dibujar.</p>

La introducción de un problema en la actividad educativa implica que los niños comprendan el estado inicial de la situación y esta comprensión los dirige hacia la búsqueda de soluciones. Es en esta búsqueda que logran articular sus conocimientos, hipótesis, teorías y recursos de pensamiento para implementar los procedimientos y actividades que la situación requiere. A su vez, el análisis de las conductas o actividad de los niños permite a los agentes educativos evidenciar las competencias de los niños. Por ejemplo, ellos resuelven el problema de organizar el cuarto, utilizan su capacidad para clasificar y el conocimiento que tienen sobre las funciones de los objetos: sirven para vestirse, para jugar, para leer y para dibujar y lo articulan en una estrategia para organizar el salón.

Una característica importante de las situaciones de resolución de problemas es que los agentes educativos les permitan a los niños utilizar sus propios

procedimientos – actividades y verbalizaciones - y poner en juego sus ideas y conceptos. Por tal razón, las situaciones deben ser abiertas, es decir, deben posibilitar diversas formas de resolver el problema. Las situaciones de resolución de problemas constituyen espacios privilegiados para que los niños comprendan cómo funcionan las cosas en el mundo mientras tienen en cuenta las formas de pensar y de actuar de los otros. Permiten además poner a prueba sus ideas y generar otras nuevas, logrando construir o descubrir formas de resolución más sofisticadas o simplemente más fáciles. Este tipo de actividades promueve la creación de nuevo conocimiento en los niños y a la vez, esta creatividad les permite la transformación de su entorno. Es así como las situaciones de resolución de problemas constituyen escenarios que exigen a los niños, aún desde bebés, comprometerse de una manera activa con el mundo.



Igualmente, una situación abierta de resolución de problemas permite identificar la comprensión alcanzada por los niños y le ayuda al agente educativo a plantear nuevos objetivos, nuevos retos que generen a su vez comprensiones más avanzadas. Por ejemplo, cada semana el agente educativo puede proponer a los niños que escojan un criterio diferente para organizar el salón.

Las prácticas cotidianas y las prácticas culturales fácilmente pueden ser utilizadas por los agentes educativos como situaciones de resolución de problemas pues son actividades que tienen un carácter práctico y con el tiempo se convierten en rutinas necesarias.

Las *prácticas cotidianas* son *actividades diarias* compartidas por una gran parte de los miembros de la comunidad, que siguen siendo vigentes para la consecución de *metas relevantes de supervivencia* como, por ejemplo, socialización, convivencia, crianza, alimentación, salud, higiene, protección del ambiente y consecución de recursos económicos. La participación en las actividades cotidianas está en función de *propósitos prácticos* dirigidos a cubrir estas necesidades básicas. El saludo de la mañana, organizar la mesa para el almuerzo, orga-

nizar el baño o el salón constituyen actividades cotidianas que el agente educativo puede convertir en situaciones de resolución de problemas.

Las prácticas culturales, están ligadas a las tradiciones culturales de cada una de las regiones del país: los juegos de competencia, las danzas, la cocina y los relatos, constituyen tipos de prácticas culturales que presentan características especiales en cada una de las regiones del país y que los agentes educativos pueden presentar a los niños bajo la modalidad de un problema para resolver. Para que esto sea posible, deben contestar las siguientes preguntas:

PARA SABER SI LA SITUACIÓN ES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS USTED PUEDE PREGUNTARSE:

- > ¿Cuál es la meta que los niños deben alcanzar?
- > ¿Cuál es el punto de partida?
- > ¿Cuáles son los obstáculos que tienen para alcanzar la meta?
- > ¿Cuáles son las alternativas posibles que tienen para alcanzarla?

¿Qué quiere decir que una situación exija competencias variadas?

En algunas ocasiones encontramos niños muy pequeños en los jardines o en los hogares comunitarios rellenando de color la silueta de un dibujo. Sus cuidadores de vez en cuando se acercan para revisar los desempeños de los niños y les hacen intervenciones como “no puedes colorear por fuera de la línea” o “no puedes dejar espacios en blanco”. En otras ocasiones, los niños pasan horas haciendo planas del número “dos” o de sílabas como “ma”, “me”, “mi”, “mo”, “mu”. Cuando preguntamos a los agentes educativos qué están aprendiendo los niños, ellos nos responden que los pequeños están desarrollando su motricidad fina, mientras pintan o aprenden a escribir los números y las sílabas.

Estos ejercicios resultan bastante estereotipados porque los niños sólo repiten lo que hacen sin que la actividad tenga un sentido para ellos. Escribir incansablemente el número “dos” no hace que comprendan cuánto es “dos” o que sean capaces de sumar y restar con el “dos”.

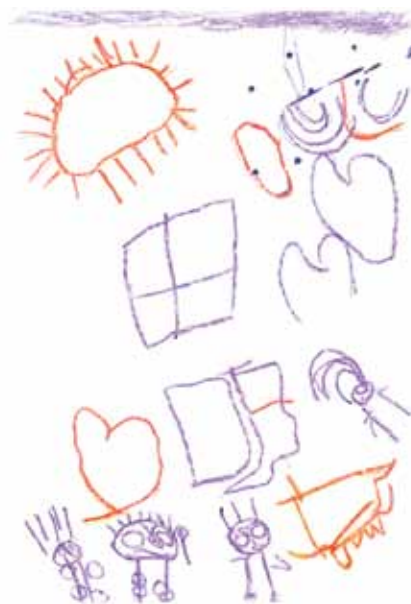
Hay actividades más significativas para la motricidad fina que rellenar siluetas con color y menos si éstas están desprovistas de un contexto. Tales actividades resultan poco significativas porque los niños no tienen que utilizar conocimientos ni capacidades diferenciadas para cumplir con la tarea y esto no les facilita comprender el mundo ni aprender a pensar mejor. Una situación resulta significativa cuando permite a los niños el uso de múltiples competencias.

Una actividad cotidiana que una madre comunitaria realiza conjuntamente con sus niños, puede servir de ejemplo para ilustrar las capacidades y competencias variadas que utilizan.

Juana propone para el día siguiente a sus niños preparar una ensalada de frutas que se servirá en el refrigerio y, los invita a organizar un plan de trabajo. Para empezar, revisan una receta escogida previamente y establecen los elementos esenciales nombre de las frutas, lista de ingredientes, cantida-

des, pasos para la preparación, duración, número de personas que pueden comerla y la ilustración con el producto final.

El agente educativo lee con los niños la receta y les pregunta ¿qué es lo primero que debemos hacer en nuestro plan de trabajo para que mañana podamos preparar la ensalada? Algunos niños proponen primero picar las frutas que dice la receta, otros dicen que pelarlas, mientras otros proponen que conseguir las frutas. Entre todos llegan a un acuerdo que el primer paso en su plan de trabajo es distribuirse la consecución de las frutas en su casa; entonces asignan quien trae los bananos, un pedazo de papaya, o de piña o cualquier otros tipo de frutas disponibles en sus casas. Aún sin empezar a realizar la ensalada, durante la elaboración del plan de trabajo, los niños ya están usando competencias variadas, como la planificación, la anticipación de las actividades relevantes en el proceso y las competencias del lenguaje escrito cuando intentan comprender una receta. Aunque todavía no la lean por ellos mismos, tratan de apuntar usando cualquier tipo de dibujo o escritura, incluidos los garabatos, la fruta que les toca traer al día siguiente. Igualmente aprenden que todos no pueden traer la misma fruta sino que, en lo posible, cada uno debe traer una fruta diferente.



Para que una situación exija competencias variadas es más efectivo plantear una *temática central* amplia y compleja. En el ejemplo de la ensalada, la madre comunitaria eligió como *temática central* una actividad de la vida cotidiana que permite trabajar una gran variedad de conocimientos y saberes con niños de diferentes edades, durante por lo menos una semana. Así ella organizó 7 actividades diferentes alrededor de una misma temática central:

1. Lectura de la receta
2. Elaboración del plan de trabajo
3. Elaboración de notas para las madres de familia donde cada niño o niña “apunta”, como puede, con letras o con un dibujo, la fruta que ha escogido traer
4. La recolección y lavado de las frutas
5. Elaboración de la ensalada de frutas
6. Comer la ensalada de frutas en el refrigerio
7. Conversaciones sobre las secuencia de los pasos que siguieron para prepararla. Sobre la higiene y los cuidados al manejar las frutas, conversación que se puede ampliar a la preparación de los alimentos en general.

Este ejemplo, alrededor de una temática central hizo posible recrear diferentes espacios educativos significativos que le dan sentido a la situación. Esto posibilita la organización de una situación que favorece la comprensión de los niños, la generación de una vasta red de relaciones conceptuales y la construcción o el descubrimiento de nuevas herramientas del pensamiento. En esta actividad es posible identificar los cuatro criterios previamente descritos: situación estructurada, contexto de interacción, situación de resolución de problemas y el uso de competencias variadas implementadas en una misma situación de aprendizaje. Esta es una actividad “enriquecida”.

El agente educativo del ejemplo anterior logra “enriquecer” una actividad cotidiana a través de sus propuestas e intervenciones. Otra cuidadora podría hacer con los niños la misma ensalada de frutas



pero sin la lectura previa del texto, sin elaborar un plan de trabajo a partir de la comprensión de éste, o de la anticipación de acciones, conseguir ella misma las frutas, elaborar la receta mientras los niños observan y no darles la oportunidad para hacer preguntas. Esta actividad no tiene sentido para ellos porque no pueden usar lo que saben, ni aprenden nada nuevo; es una actividad que simplemente los ‘mantiene ocupados’.

PARA SABER SI LA SITUACIÓN EXIGE MÚLTIPLES COMPETENCIAS USTED PUEDE PREGUNTARSE:

- > ¿Cuáles son las competencias que la situación exige a los niños?
- > ¿Cuál es la temática central de la situación?
- > ¿Cuál es el espacio educativo significativo o los contextos significativos que se pueden diseñar o aprovechar alrededor de la temática central?
- > ¿De qué otra manera se puede enriquecer esta actividad?

Análisis de situaciones

Clementina, una jardinera propone a los niños jugar “El gato y el ratón”, un juego que en la mayoría de los jardines utilizan para que los niños se entretengan. Ella examina qué es lo que esas *situaciones le exigen a los niños*, y procede de acuerdo con los pasos requeridos. En primer lugar les describe el juego de la siguiente manera: “En este juego hay un gato que quiere atrapar a un ratón y hay un ratón que no quiere dejarse atrapar por el gato. Para que el gato no atrape al ratón, los niños arman una cueva formando un círculo, donde el ratón se protege del gato. El gato trata de entrar en la cueva, pero los niños que forman la cueva no lo deben dejar entrar; si lo logra, el ratón debe salir de la cueva y volver a entrar cuando el gato salga”.

Como los niños aceptan jugar, les pide que escojan quién puede ser el gato y quién el ratón. Después, pide a los demás niños que formen el círculo, tomándose de las manos, para que armen la cueva del ratón. Les dice: “el ratón se debe quedar dentro de la cueva y el gato, por fuera”. Entonces, Clementina enseña a los niños el diálogo entre el gato y el ratón.

Primero el gato dice al ratón: “*A que te cojo ratón*”

El ratón responde: “*A que no gato ladrón*”

El gato dice al ratón: “*Si te cojo que me das*”

El ratón responde: “*La colita y nada más*”.

Cuando terminan el diálogo, tanto el gato como el ratón cruzan sus dedos meñiques y proponen encontrarse a una hora determinada para cumplir el pacto. Entonces, todos los niños tomados de la mano, van a hacer la siguiente ronda, girando en el sentido de las manecillas del reloj, mientras cantan:

*“El reloj de mi casa da las horas siempre bien,
da la una, da las dos, da las tres, da las cuatro,
da las cinco, da las seis, da las siete ...”*

Luego Clementina dice a los niños que forman la cueva: “Cuando digan la hora pactada, paran y el gato trata de atrapar al ratón, el ratón se burla de él y reta al gato y trata de no dejarse coger. Ustedes deben proteger al ratón y para esto, deben bajar sus brazos para cerrar el círculo e impedir que el gato entre y coja el ratón. El ratón puede salir y entrar en la cueva y cada vez que lo hace los niños que forman el círculo deben apretar sus manos y juntarse para estrechar el círculo y que el gato no pueda salir o entrar a coger al ratón”.

Si el gato coge al ratón, el gato gana y los demás participantes dicen: “*Ese gato sí sirvió*”; si por el contrario, quien gana es el ratón, dicen “*Ese gato no sirvió*”. Finalmente la madre pregunta: “¿han entendido?”. Los niños gritan “sí” y ella a su vez dice: “Vamos a jugar”.

Una vez ha dado todas las instrucciones y ha ensayado siquiera una o dos veces, el agente educativo deja que los niños jueguen solos y observa cómo juegan. *¿Cuáles son las capacidades que los niños ponen en funcionamiento al participar en este juego?* Para observar a los niños jugando, Clementina



registra sus conductas en el siguiente formato y posteriormente analiza las capacidades que ellos utilizan en el espacio educativo que crea con el juego. Examinemos su registro y la manera como interpreta lo observado:

Conductas que la madre comunitaria observó en los niños	¿Qué capacidades encontró en cada una de las conductas observadas y descritas de los niños?
Paso 1: escoger los niños que desempeñarán los papeles propios de este juego.	
<ul style="list-style-type: none"> > Los niños discuten entre ellos para aclarar las reglas del juego y acordar quién asumirá el rol de gato y quién el de ratón. Los niños deciden que Paula hará de gata y Mario de ratón. Después hacen el círculo para representar la cueva del ratón. > El ratón se ubica adentro del círculo y el gato afuera. 	<ul style="list-style-type: none"> > Los niños son capaces de seguir y manejar las reglas del juego. > Los niños son capaces de llegar a un acuerdo. > Paula y Mario son capaces de representar roles. > Los niños comprenden el nombre de la figura geométrica y forman un círculo. > Paula y Mario identifican la relación adentro y afuera.
Paso 2: la apuesta y el pacto	
<ul style="list-style-type: none"> > Paula y Mario recitan el diálogo del gato y el ratón y las reglas del juego. Al primer ensayo entrecruzan los dedos meñiques y se miran fijamente mientras mencionan la apuesta y fijan las seis como hora del encuentro. 	<ul style="list-style-type: none"> > Paula y Mario son capaces de entablar un diálogo. > Son capaces de respetar los turnos en el diálogo. > Son capaces de establecer acuerdos.
Paso 3: el canto del estribillo	
<ul style="list-style-type: none"> > Los niños grandes empiezan a girar en el sentido de las manecillas del reloj y cantan el estribillo, mientras jalan a los pequeños. Mario, quien hace de ratón se prepara para salir corriendo de la cueva por el extremo opuesto al que se encuentra el gato. Paula, la gata, se prepara para perseguirlo. > Los niños paran la ronda cuando el reloj da las seis. 	<ul style="list-style-type: none"> > En general los niños son capaces de entender: <ul style="list-style-type: none"> • El reloj como un instrumento que da las horas. • La sucesión de las horas. • El sentido en el que giran las manecillas del reloj. > La mayoría de los niños son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> • Seguir el orden de la secuencia numérica desde uno hasta seis. • Utilizar el “seis” como un total o cardinal. > Los más pequeños dicen o repiten las palabras de conteo que conocen como “dos” o “cuatro”. > Algunos niños son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> • Seguir la secuencia y el ritmo del estribillo. • Usar una regla del juego: se detienen cuando el reloj marca la hora acordada.

**Conductas que la madre comunitaria observó
en los niños**

**¿Qué capacidades encontró en cada una de las
conductas observadas y descritas de los niños?**

Paso 4: la persecución

- > Cuando los niños terminan de contar hasta seis, empieza la persecución
- > Mario, se desplaza dentro de la cueva de un lado para otro.
- > Paula, la gata, trata de entrar al círculo para atrapar al ratón. Los niños grandes tratan de cerrar el círculo, pero uno de los pequeños lo abre.
- > El ratón huye del gato, quien entra al círculo.
- > Cuando el ratón sale del círculo, la gata vuelve a salir y lo atrapa.

- > Los niños son capaces de identificarse con los roles asignados en el juego e imitan sus características:
 - El ratón huye del gato.
 - El gato persigue al ratón.
 - Los niños en la ronda protegen al ratón del gato.
- > Son capaces de reconocer fortalezas y debilidades propias y de los otros.
 - Paula es astuta y ágil y aprovecha la debilidad de los más pequeños, para romper el círculo, salir de la cueva, correr detrás del ratón y atraparlo.
 - Mario igualmente es astuto pero no supera la agilidad de Paula.
 - Mario, Paula y algunos niños en la ronda son capaces de inferir las intenciones del otro.
 - Los niños son capaces de trabajar en equipo.
 - Los mayores abren y cierran el círculo coordinadamente, de acuerdo con las intenciones del gato y del ratón. Los pequeños no logran hacerlo.
 - Los niños, son capaces de crear varios significados en relación con una expresión. El círculo es una forma geométrica, es una ronda y es la cueva del ratón.

Paso 5: fin de la competencia

- > Paula, coge al ratón, y todos los participantes dicen: “Ese gato sí sirvió, ese gato sí sirvió”.
- > El ratón dice: “eso no se vale porque los chiquitos abrieron la cueva” y se pone bravo y se sienta en un rincón.

- > Los niños que participan en la ronda son capaces de establecer juicios de valor.
- > Probablemente Mario no es capaz de asumir que ha perdido.

¿Cómo puede esta jardinera registrar de una manera tan ordenada las actividades de los niños y analizar las capacidades que evidencian cuando juegan? Ella, al igual que otras madres, ha aprendido a utilizar un método *que consiste en examinar* lo que cada situación le exige al niño o niña para realizar la actividad.

Este método les permite a los agentes educativos describir, analizar, transformar y enriquecer cualquier actividad cotidiana o práctica cultural que propongan a los niños¹ El método se desarrolla en cuatro etapas. En la primera, los agentes educativos deben describir la situación que quieren proponer a los niños; en la segunda, identifican los elementos más importantes que la caracterizan y la diferencian de otras situaciones del mismo tipo; en la tercera, establecen el conjunto de pasos que la situación requiere para que cualquiera la resuelva; y en la cuarta, determinan las capacidades y competencias requeridas por cualquier niño para su solución. Una vez la han analizado, la trabajan con los niños y observan y registran lo que ellos efectivamente son capaces de hacer cuando la realizan. El registro de los comportamientos y acciones de los niños les permite descubrir las capacidades que ellos utilizan e identificar sus logros y dificultades. Esto último es lo que Clementina hizo con el juego de “El gato y el ratón”.

ETAPAS DEL ANÁLISIS DE SITUACIONES

- > *Primera etapa:* Descripción minuciosa de la situación.
- > *Segunda etapa:* Caracterización de los elementos más importantes que la definen y diferencian de otras o del conjunto de pasos que se pueden identificar en la situación.
- > *Tercera etapa:* Identificación y descripción de las competencias que demanda la solución experta de la situación.
- > *Cuarta etapa:* Análisis de la conducta y de las capacidades de los niños al resolver la situación



Cuando un agente educativo analiza cualquier situación – una práctica cultural como un juego, una danza, una ronda; o una práctica cotidiana, como servir la mesa; o una situación problema, como resolver una adivinanza – el producto del análisis le permite identificar las conductas de los niños que quiere observar con mayor detenimiento y evaluar las capacidades que cada niño evidencia; y lo más importante, encontrar las actividades que debe proponerles para promover su desarrollo. A partir de este análisis el agente educativo puede orientarlos y ofrecerles el apoyo que cada uno necesita para mejorar su desempeño, respetando el proceso de cambio en el que se encuentran, sin pretender que demuestren habilidades que aún no pueden lograr.

A continuación se describen las etapas que el método contempla. Al presentar las características de cada etapa, se dan ejemplos que muestran como otros agentes educativos han realizado el análisis y que ayudan a comprender lo que se debe hacer. A través de esta presentación se invita al lector a realizar ciertos ejercicios que le facilitan la comprensión del método de análisis, para después aplicarlo a situaciones nuevas.

1. Orozco, M., Ochoa, S., Sánchez, H. (2001) *Recuperación y significación de prácticas culturales para la educación de la niñez*. Bogotá, D. C.: Fundación Antonio Restrepo Barco.

Etapa 1. Describir la situación

1.

Inicialmente, los agentes educativos realizan una descripción exhaustiva de la situación que quieren proponer a los niños. Para lograr una buena descripción se puede asumir que se le explica a otra persona que no conoce la situación que proponen. A continuación retomamos dos ejemplos claramente diferentes de la descripción de la receta de un picado de frutas que una mamá envía al agente educativo para que lo haga con los niños y del juego de "El gato y el ratón".

¿QUÉ MATERIALES O RECURSOS SE NECESITAN?	LA RECETA
<p>Ingredientes</p> <p>> Son muchos los ingredientes que se pueden utilizar para hacer un picado de frutas, pero la siguiente es la receta que se utilizaba en casa de mi abuela cuando íbamos de paseo al río:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 Bananos maduros • 5 Mangos maduros • 1 Piña mediana • 1 Papaya grande • 3 o 4 naranjas o mandarinas jugosas • ¼ de libra de azúcar <p>Utensilios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un recipiente hondo • Un cuchillo • Una caneca para tirar las cáscaras y desperdicios. • Una tabla de cocina y un exprimidor. • Vasos y cucharas para servir el picado 	<p>Preparación</p> <p>> Picar en pedazos pequeños los mangos, la papaya y la piña, cuidando de no perder el jugo de ninguna de las frutas.</p> <p>> Exprimir el jugo de las naranjas y mezclar con el jugo la fruta picada.</p> <p>> Agregar azúcar al gusto y revolver.</p> <p>> Añadir los bananos picados cuando se vaya a servir para que no se pongan negros.</p> <p>Duración</p> <p>15 minutos</p> <p>Número de personas</p> <p>Alcanza para 20 personas</p>

Una estrategia que puede facilitar la descripción de cualquier situación que se quiera proponer a los niños, es responder con precisión preguntas sobre ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo?

- ¿En qué consiste la práctica o situación que quiero analizar?
- ¿Qué materiales se deben utilizar?
- ¿Qué instrucciones se deben dar?
- ¿Quiénes pueden participar?
- ¿Cómo realizarla?
- ¿Cuándo realizar una actividad especial?

A continuación se presenta la descripción que una madre comunitaria hizo de "El gato y el ratón", al responder estas preguntas.

DESCRIPCIÓN DE “EL GATO Y EL RATÓN”

> ¿En qué consiste el juego y quiénes participan?

Se trata de un juego en el que dos niños asumen el papel de gato y ratón. Los demás niños conforman un círculo que representa la cueva del ratón.

> ¿Quiénes pueden participar?

Todos; 2 niños que puedan correr y al menos 5 niños que conformen el círculo.

> ¿Qué instrucciones se deben dar?

El juego se inicia con la apuesta entre el gato y el ratón. El gato reta al ratón y éste le contesta con el siguiente diálogo:

El gato dice: “A que te cojo ratón”.

Ratón: “A que no gato ladrón”.

Gato: “Si te cojo ¿Qué me das?”.

Ratón: “La colita y nada más”.

Gato y ratón: “A las seis nos vemos”.

> ¿Cómo realizarlo?

Los niños que conforman la ronda giran en círculo en el sentido de las manecillas del reloj mientras cantan:

“El reloj de mi casa da las horas siempre bien, da la 1, da las 2, da las 3, da las 4, da las 5, da las 6”

El gato debe atrapar al ratón

Los niños en el círculo deben proteger al ratón

Éste debe evitar que el gato lo coja y retarlo

> ¿Cuándo realizar una actividad especial?

Cuando el coro da las 6, el gato empieza a perseguir al ratón.

Etapa 2. Definición de las principales características de la situación

2.

Una vez descrita la práctica, es necesario analizar sus componentes, sus principales características, sus propiedades, lo que la diferencia de otras actividades, incluso parecidas, para poder entender su esencia o las bases de su organización. Por ejemplo, ¿Por qué el juego de “*El puente está quebrado*” es diferente al de “*El gato y el ratón*”?; ¿Qué diferencia hay entre el picado de frutas y la ensalada de frutas? ¿Cómo diferenciar una danza como el currulao de otra como la guabina?; ¿Qué diferencia hay entre sembrar papa o maíz?

Para analizar un juego o cualquier otro tipo de práctica o situación problema, los agentes educativos deben resolver las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la finalidad de la situación que quieren proponer?
- ¿Cuáles son los componentes fundamentales de la situación – pasos, reglas, condiciones, actividades que los participantes deben seguir – que caracterizan y permiten diferenciar esta situación de otra parecida?
- ¿Cuáles son las principales características de cada componente?
- ¿Cuál es el elemento que permite alcanzar la finalidad de la actividad?

A continuación se analizan los componentes más significativos de “El gato y el ratón” para que se entienda el nivel de complejidad que entraña. El siguiente cuadro resume los pasos:

PASOS QUE NO PUEDEN FALTAR	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES EN CADA PASO
<p>Paso 1. > Elección de los jugadores que desempeñan los papeles propios de este juego y conformación del círculo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del jugador que representa el gato 2. Elección del jugador que representa el ratón 3. Conformación del círculo 4. Localización del gato y del ratón
<p>Paso 2. > La apuesta y el pacto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Diálogo entre el gato y el ratón
<p>Paso 3. > El canto del estribillo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Los jugadores en el círculo giran en el sentido de las manecillas del reloj 7. Canto del estribillo sobre el límite de tiempo para iniciar la persecución
<p>Paso 4. > La persecución</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. El gato persigue al ratón: La meta del juego para el gato es atrapar al ratón 9. El ratón huye del gato: la meta del juego para el ratón es no dejarse atrapar. 10. Los niños del círculo protegen al ratón: la meta del juego para los niños es cerrar la cueva para proteger al ratón y evitar que el gato lo atrape.
<p>Paso 5. > El fin de la competencia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. El gato coge al ratón: gana el gato y pierden el ratón y los demás niños 12. El gato no coge al ratón: ganan el ratón y los demás niños y pierde el gato que persigue.

¿Cuál es el elemento que permite alcanzar la finalidad del juego? Desde el primer paso, la elección del gato y el ratón puede suponer el posible ganador y el perdedor. Otro paso esencial es el de la persecución. La agilidad y la astucia de los dos grupos enfrentados – el gato versus el ratón y los demás jugadores – pueden definir quien gana o pierde. Los demás pasos son secundarios en relación con la competencia, fin último del juego; solamente forman parte del ritual de la ronda.

3.

Etapas 3. Identificación de las capacidades y competencias requeridas por el juego

Una vez terminada la descripción y caracterización de la situación y antes de realizar el juego con los niños, es necesario describir las capacidades y competencias que su ejecución le exige poner en funcionamiento a cualquiera de los participantes. Es decir, se debe describir el proceso de solución ideal de la situación propuesta; en este caso, la manera como personas muy hábiles juegan a “El gato y el ratón”.

Esta nueva etapa del análisis requiere reconocer las capacidades que los jugadores deben poner en funcionamiento al asumir cada uno de los componentes o pasos significativos, previamente identificados. Se trata de describir las capacidades y conocimientos que la *solución ideal* requiere.

Las exigencias de esta etapa se facilitan si el adulto juega a “El gato y el ratón” y posteriormente reflexiona sobre cada paso, para identificar las capacidades que se deben utilizar al jugar. Se puede suponer que el adulto es un jugador experto; pues bien, una vez lo haya jugado debe responder unas preguntas para que se de cuenta de las capacidades que ha utilizado al participar.

Es necesario recordar que el objetivo de este juego es que uno de los dos contrincantes gane. Entonces, la pregunta fundamental es: ¿Cuáles son las capacidades necesarias para conseguir el objetivo del juego? ¿Cuáles son las capacidades que el juego exige? ¿Con qué tipo de competencias están relacionadas? Examine la capacidad que la realización de cada paso del juego exige.

Para cumplir con este propósito, se recomienda llenar el cuestionario que se encuentra a continuación, antes de continuar leyendo las respuestas a las preguntas anteriores. Este ejercicio permite reflexionar sobre la situación que se haya realizado y posteriormente, comparar las respuestas con las que se le proponen.

¿QUÉ CAPACIDADES EXIGE LA SITUACIÓN QUE ANALIZAN?

Paso 1.

> ¿Qué capacidades exige la situación que analizan?

Paso 2.

> ¿Qué capacidades usaron los dos contrincantes para establecer el pacto?

Paso 3.

> ¿Qué capacidades usaron los jugadores que cantan el estribillo?

Paso 4.

- > ¿Qué capacidades utilizó el gato para atrapar al ratón?
- > ¿Qué capacidades utilizó el ratón para evitar que el gato lo atrapara?
- > ¿Qué capacidades usaron los jugadores que forman el círculo para impedir que el gato cogiera el ratón?

Paso 5.

- > ¿Qué capacidad debe tener quien gane?
- > ¿Cuál el que pierde?

Ahora pueden examinar las capacidades que se proponen:

En el Paso 1, cuando se escogen los jugadores que desempeñan los papeles de gato y ratón, se responde la siguiente pregunta: ¿Qué capacidades se deben tener en cuenta para escoger los dos contrincantes: el gato y el ratón? Se anticipa el papel de cada personaje y se definen sus habilidades: en un juego con igualdad de condiciones para competir, tanto el ratón como el gato deben ser astutos y ágiles; sin embargo, en un juego con condiciones desiguales, el gato debe ser menos astuto y ágil que el ratón. Quien escoge al gato y al ratón es capaz de dar cuenta de las habilidades de los dos jugadores seleccionados.

En relación con el paso 2, la apuesta y el pacto, se debe preguntar ¿Qué capacidades deben usar los dos contrincantes? En este paso, tanto el gato como el ratón son capaces de memorizar y establecer los turnos en el diálogo.

Ahora la pregunta es: ¿Qué capacidades deben usar los jugadores que cantan el estribillo, en el Paso 3? Ellos memorizan el estribillo, saben contar hasta 6 y siguen el ritmo del coro.

En el Paso 4, la persecución, se puede preguntar primero: ¿Qué capacidades debe tener el jugador que represente al gato para atrapar al ratón? Este jugador anticipa los movimientos del ratón, comprende sus intenciones, corre con agilidad y astucia al perseguir al ratón y burla el cerco de los que participan en el círculo. En segundo lugar, se pregunta: ¿Qué capacidades debe tener quien haga de ratón para que el gato no lo atrape? Usar una estrategia para no dejarse atrapar, tener agilidad para correr y astucia para comprender las intenciones del gato y hacer lo contrario. Por ejemplo, si el gato logra entrar al círculo, él se debe salir. Ahora, ¿qué capacidades utilizan los jugadores que forman el círculo para impedir que el gato coja el ratón? Coordinar los movimientos de sus brazos y sus piernas para cerrar la cueva, proteger al ratón y evitar que el gato lo atrape o abriarla en caso de que el gato logre entrar, para que el ratón pueda salir y escapar.

Finalmente, repita las mismas preguntas para el Paso 5, el fin de la competencia. ¿Qué capacidades debe tener el que gane? ¿Cuáles los perdedores? Uno y otro deben reconocer sus fortalezas o debilidades y aceptar que pueden perder.

Es importante señalar que los pasos identificados en el análisis previo, fundamentan o sirven de marco al análisis de las competencias necesarias para jugar. Que tal si se comparan las capacidades propuestas con las que se identifican durante el juego y si se puede agregar alguna, en la que no se ha pensado; o por el contrario, si se puede agregar una de las capacidades que se proponen, porque no se ha tenido en cuenta.

4.

Etapla 4. Análisis del desempeño de los niños al jugar a “El gato y el ratón”

Los pasos identificados, que describen el proceso de solución ideal, se convierten en los criterios que permiten al agente educativo analizar las actividades que los niños deben realizar para aprender el juego y las capacidades que su aprendizaje requiere. Es así como los pasos identificados para el proceso de solución, sirven de referencia para analizar las actividades de los niños. Al inicio analizan el juego y luego, cuando los niños aprenden a jugar “El gato y el ratón” los *observan* mientras juegan, *registran* sus conductas al jugar y posteriormente *analizan* las capacidades que ellos ponen en funcionamiento. ¿En algún momento usted se había imaginado que el simple hecho de jugar a “El gato y el ratón” pone en evidencia el cúmulo de capacidades tan alto como las que los agentes educativos encontraron en sus niños?

Más aún, el análisis de las conductas que cada agente educativo observa y registra, posibilita que identifique los componentes en que los niños aciertan y fallan. Las diferencias que pueden existir entre las capacidades que la situación demanda y la manera como los niños efectivamente la realizan les permite a los cuidadores establecer un plan para apoyar y orientarlos de modo que ellos puedan desarrollar las capacidades que se requieren para desempeñarse adecuadamente en el juego.

El análisis puede continuar con estas preguntas ¿Cuáles pasos de la práctica fueron los más difíciles para los niños? ¿Poseen todos los niños que participan las mismas capacidades? Definitivamente no. Al examinar las conductas de los niños, la madre comunitaria encuentra que algunos no dominan el texto o el ritmo del estribillo o no coordinan sus movimientos para no dejar pasar al gato, o no conocen la secuencia numérica; sin embargo, son capaces de participar en el juego, siguiendo ciertas instrucciones. Pero es cierto que poco a poco lo van aprendiendo. Probablemente, otros tampoco son capaces de anticipar el objetivo del juego y la elección del gato y el ratón no contempla esta anticipación. Sin embargo son capaces de seguir todas las otras reglas e identificar las intenciones de su oponente.

¿Qué puede hacer el agente educativo para lograr que los niños avancen en las competencias requeridas en el juego? Después de la observación y del análisis de lo que los niños hacen y dicen, resuelven un problema o realizan cualquier otra actividad, el agente educativo dirige su apoyo y orientación hacia las competencias que los niños requieran para un buen desempeño.

El análisis de situaciones es un método que permite a los agentes educativos convertir situaciones cotidianas y prácticas culturales propias de su región en espacios educativos o situaciones problema que favorecen el desarrollo de los niños. Sin embargo, en la exigente labor de un agente educativo falta aún especificar un instrumento que complementa el análisis: se trata de la observación.

LA OBSERVACIÓN

Buena parte de la cotidianidad se va en observar lo que los otros hacen alrededor de nosotros. Sin embargo, es necesario que los adultos prestemos suficiente atención cuando interactuamos o conversamos con los niños o cuando juegan e interactúan con sus pares. La observación de los niños, permitirá que nos demos cuenta que “frecuentemente manifiestan ideas y maneras de ver el mundo que nos parecen curiosas, sorprendentes y para nosotros, hasta incomprensibles”.

Para qué observar

Los niños tienen formas muy originales de ver la realidad que no coinciden con las de los adultos, relacionadas con la manera de pensar, de entender y vincularse con las personas y los objetos que los rodean y de sentir y expresar sus emociones; por esto, debemos observarlos para conocer y comprender cómo piensan, sienten y entienden el mundo y poderlos orientar.

Los agentes educativos cuentan con un instrumento natural muy potente, usado por todos para comprender el mundo: la observación. Sin embargo, aunque nos referimos a ésta como algo natural,

usada por todos, resulta necesario señalar que hay una gran diferencia entre la observación cotidiana y la observación de los niños para conocerlos con el fin de poderlos orientar de acuerdo con sus logros y dificultades. Observar a los niños exige formular un propósito y preguntas que orienten la observación y ayuden a alcanzar el fin planteado.

Por ejemplo, al inicio del año, cualquier agente educativo está aprendiendo a conocer quiénes son los niños que tiene bajo su cuidado. Este es el propósito que se fija para observarlos y decide hacerlo durante el refrigerio, cuando los niños están más tranquilos. Entonces se formula las siguientes preguntas: ¿Qué les gusta comer? ¿Comen lo que les sirven o por el contrario dejan la comida? ¿Mientras come, cuáles niños charlan con los compañeros? ¿Cuáles siguen normas sencillas para la mesa, como: no hablar con la boca llena, no regar los alimentos fuera del plato, etc.? Otras serían las preguntas si los observa cuando están jugando o pintando. Las respuestas que obtenga deben quedar registradas, de lo contrario, con el cúmulo de responsabilidades que tiene, pronto olvidará lo que observó.

Por supuesto, no puede observar a todos los niños desde la primera vez; entonces se pone como meta observar día a día un grupo pequeño de niños hasta completarlos a todos. Pero con el grupo en general debe tratar de hacerlo en el mismo momento y tratando de responder preguntas similares que le permitan conocer algo de cada uno.

La utilización de la observación como instrumento para conocer a los niños se puede comparar con la imagen de una foto. Pero para que la observación se asemeje a una foto, se requiere que quien observa sea lo más objetivo posible y a su vez, actúe en forma natural. Es decir, para realizar una buena observación se requiere que quien observa adopte una actitud abierta, desprevenida y libre de juicios para aprender sobre lo observado; igualmente, que la situación observada sea real y no sea manipulada por el observador.



Qué observar

En un primer momento, cuando cualquier agente educativo observa a un grupo de niños o enfrenta una situación nueva, trata de observarlo todo; sin embargo, paulatinamente, se da cuenta que esto no es posible y progresivamente pasa de una observación “indiscriminada”, a una más puntual y específica, guiada por el propósito y las preguntas que se formula.

En general, los agentes educativos necesitan comprender quiénes son los niños a su cargo y lo que sucede con el grupo. Por esto, en el caso particular de los agentes educativos encargados de los niños de cero a cinco años, dos son las preguntas fundamentales que pueden guiar una observación inicial ¿Qué saben hacer los niños? y ¿Cómo lo hacen? Es necesario subrayar que estas preguntas son válidas para todos y cada uno de los niños que conforman los grupos a cargo de los distintos agentes y que igualmente están dirigidas a describir todas sus conductas: las adecuadas y las inadecuadas, lo que saben y no saben hacer, lo que logran y lo que están en vía de lograr.

El conocimiento que obtienen al responder las anteriores preguntas, permite a los agentes educativos avanzar e indagar sobre otros aspectos para lograr un conocimiento más profundo de los niños. A manera de ejemplo, se toma la información recopilada por una madre comunitaria sobre una niña de su grupo a través de varias observaciones. Al mes de haber ingresado al hogar comunitario, Martina no ha participado en ninguno de los juegos propuestos por sus pares, pero si conversa con ellos. Con esta información, la pregunta que se formula es: ¿Qué puedo hacer para que Martina juegue con los demás niños?

Este ejemplo revela que cuando los agentes educativos conocen lo que un niño sabe hacer y lo que todavía le falta por lograr, tienen criterios para orien-

tar su observación e identificar actividades que faciliten su integración al grupo y seguir aprendiendo.

Teniendo en cuenta que en una misma situación se pueden tener en cuenta diferentes aspectos de la misma, el propósito y las preguntas que el observador se formula le sirven de guía para seleccionar qué debe observar, es así como en el juego “El Gato y el Ratón” un agente educativo puede observar la integración de los niños a su grupo; otro, el conocimiento que los niños tienen sobre las reglas del juego; alguien más observa las características de los niños que hacen de gato y de ratón, el respeto de los turnos para hablar y de las decisiones y consensos a los que llegan. Cada una de estas finalidades define un tipo diferenciado de pregunta: ¿Quién juega con quién? ¿Quiénes obedecen las reglas y quiénes no las siguen? ¿Quiénes respetan los turnos y los consensos, quiénes no?

Los resultados del proceso de observación ayudan al cuidador a trazar un plan de acción para responder a las necesidades y apoyar el desarrollo de las competencias de uno u otro niño de manera diferente.

Con la observación y el registro realizados por el agente se puede ejemplificar el anterior plantea-



miento. Durante el juego de “El gato y el ratón”, un cuidador se da cuenta que Mario, uno de los niños, frecuentemente termina expulsado del juego porque cuando pierde, pelea con sus compañeros; en tanto que Paula es rechazada por el grupo, porque llora siempre que pierde y casi nunca llega el final del juego. Para entender la situación el cuidador planea *observarlos* y aunque su propósito pueda ser el mismo en los dos casos, *entender la dinámica de la relación* de los niños con su grupo, los resultados de ésta, le mostrarán que las necesidades de cada uno son diferentes.

A simple vista parecería que ambos niños enfrentan una misma dificultad de interacción con los compañeros de grupo cuando juegan. Sin embargo, después de la observación la madre comunitaria comprende que Mario tiene dificultad para aceptar que pierde, mientras que Paula, utiliza el llanto como una manera inadecuada de mostrar su inconformidad. Una vez detectadas las diferencias en las necesidades de ambos niños, se puede diseñar un plan de intervención para ayudar a cada uno a transformar su comportamiento.

Cuando se trata de entender o aprender de un niño sin que intervenga el lenguaje, bien sea porque la situación no lo requiere o porque la edad no lo permite, como en el caso de los bebés, son las acciones del niño las que nos permiten inferir lo que

está pasando en su mente. Una buena observación exige tener en cuenta los gestos, la actividad con las manos, los movimientos y todas las expresiones verbales y no verbales de los niños, la expresión de sus sentimientos con sus pares o con quienes interactúan, como se comunican entre ellos, como resuelven problemas o cualquier otra situación que enfrenten.

En síntesis, comprender, evaluar o conocer son los propósitos que guían las observaciones de un agente educativo a sus niños. El grado de conocimiento y las preguntas formuladas por el observador permiten diferenciar tres formas de hacer una observación:

1. *La observación descriptiva*. En este caso el agente educativo observa todo lo que sucede, puesto que se asume que todo lo ignora. Un ejemplo de este tipo de observación es cuando el agente educativo observa a un niño que ingresa por primera vez al hogar comunitario durante todas las actividades de la jornada, durante tres días.

2. *La observación enfocada*. Este tipo de observación exige que el agente educativo observe un aspecto específico del comportamiento: por ejemplo, el lenguaje usado por los niños en las interacciones con sus pares, específicamente cuando discuten para resolver un problema.

3. El tercer tipo, considerada la observación más sistemática, es la *observación selectiva* en la cual el agente educativo se concentra en ciertas actividades: para esto escoge un grupo de niños, para consignar sólo el tipo de preguntas que se propone en relación con el grupo seleccionado.

El agente educativo puede utilizar estas tres formas de observación en forma consecutiva, para profundizar el conocimiento que busca obtener.



Cuándo observar

Cuándo y en qué lugar observar es otro de los aspectos que un agente educativo toma en consideración cuando decide hacer una observación. Sobre las condiciones del tiempo y el espacio más adecuado para hacerlo no se puede establecer una regla general que cubra todas las ocasiones posibles que se puedan presentar, queda al buen juicio del observador y al propósito que se fije para la observación, la decisión del lugar, el momento y la duración de la observación. Se puede hacer cuando la situación natural ocurre, por ejemplo, si el agente educativo quiere observar el juego libre, debe estar atento al momento en que los niños se involucren en esta actividad; pero si quiere observar, cuáles son las dificultades de un niño en particular para asumir una tarea, las condiciones cambian.

En síntesis, cuándo observar depende de la manera como el agente educativo haya definido qué observar y a quién observar, así como qué quiere conocer del niño o niña o del grupo.

Cómo observar y registrar

En un proceso de observación se pueden distinguir tres momentos: la observación propiamente dicha, la organización de la información obtenida y el análisis de la información registrada. Las respuestas y las acciones de los niños durante la situación observada requieren ser guardados y conservados, de tal manera que el observador pueda volver sobre lo observado. De allí que para “tener memoria o archivar” lo observado se requiera de un registro escrito, auditivo o audiovisual.

Por lo general en los jardines, hogares comunitarios, quienes interactúan con los niños son las personas que los observan y quienes necesitan la información obtenida durante las actividades que realizan con ellos. En ocasiones el observador interviene en la actividad con los niños, en otras, sólo los niños participan en ella. En el primer caso, las anotaciones se hacen en un momento posterior a



la observación, después de que la actividad haya concluido, en el segundo caso el observador puede observar y simultáneamente registrar lo que ocurre. Dicho registro puede ser escrito, grabado en audio o video en caso de que se cuente con los equipos necesarios.

Volvamos al juego de “El gato y el ratón”, para ilustrar la forma como dos madres comunitarias anotan las conductas de los niños:

Maribel - madre comunitaria 1:

Manuel (ratón) le pega con rabia a Juan (gato) cuando lo agarra. En este juego, Manuel no es capaz de asumir que perdió y utiliza palabras soeces cuando sus compañeros gritan “ese gato sí sirvió”.

Ligia- madre comunitaria 2:

El niño juega mal, es desobediente, mal compañero.

El registro de Maribel le permite no solamente a ella, sino a cualquier otra persona que revise o relea

el registro de la situación observada, tener un “retrato” fiel de las acciones de los niños. Esta madre comunitaria describe la situación. Por el contrario, el registro que Ligia, hace ejemplifica una manera de *calificar o valorar el comportamiento de los niños pero no registra* las acciones del niño, ni de las interacciones con sus pares. Por lo general se usan estos calificativos para referirse a los niños sin especificar que las conductas que presentan no se pueden generalizar y es posible que sólo se presenten en una ocasión o contexto específico.

De acuerdo con los requerimientos de la situación y la disponibilidad de los equipos, grabadora o videograbadora, las observaciones guardadas en grabaciones de audio o video ayudan a acercarse a los acontecimientos tal y como estos ocurren. Igualmente la grabación de un diálogo o de las verbalizaciones de los niños cuando resuelven un problema, son material invaluable para hacer la evaluación y el seguimiento de sus avances al construir conocimiento. También resultan relevantes sus dibujos, los trabajos en plastilina y los garabatos que producen los niños cuando tratan de escribir. Por ejemplo, analizando éstos, dos psicólogas famosas se dieron cuenta de que ellos saben diferenciar las letras de los números y que saben escribir algunas letras de las palabras que escuchan.

El siguiente es el registro de una observación realizada por un agente educativo que trabaja con un grupo de 12 niños entre tres y cinco años, cuando ellos inician el juego de “El Gato y el Ratón”.

“Los niños discuten entre ellos para aclarar las reglas del juego y acordar qué participante asumirá el rol de gato y quién el de ratón. Los demás niños hacen el círculo para la cueva del ratón. El ratón se queda adentro y el gato afuera.”

Si bien al leerlo nos damos una idea sobre qué sucede al inicio del juego, la información consignada no sería suficiente para que la madre comunitaria logre el objetivo que se propone: saber la manera



como algunos niños participan en el juego. Cuando ella lee este registro dos semanas más tarde, considera que está incompleto porque no contiene la información que necesita. No recuerda quiénes eran los niños que discutían, ni qué expresiones usaron cuando discutieron y mucho menos si hubo aceptación o no de los puntos de vista entre los participantes, o si se respetaron los acuerdos, etc.

¿Qué tendría que hacer ella, para que su registro le proporcione la información necesaria para saber cómo participan los niños en el juego? Ella puede consignar o usar las iniciales de los nombres de los niños, anotar los diálogos que ellos sostienen, los gestos y las acciones que acompañan dichos diálogos. Igualmente debe aclarar qué entiende cuando se refiere a la participación de los niños cuando juegan. Es así como no sólo incluye si los niños juegan o no, o que muestren interés o desinterés por el juego, sino que para ella participar va más allá y por eso registra los diálogos: para evaluar la comprensión que los niños alcanzan de las reglas del juego, su aprendizaje del estribillo, el papel que desempeñan y cómo lo escogen, el respeto por las reglas del juego, la aceptación o el rechazo cuando pierden o ganan, entre otros muchos aspectos que podría tener en cuenta.

La información de varios registros le permite a la madre hacer un seguimiento de los comportamientos de los niños y así, conocerlos y comprenderlos mejor, responder a sus necesidades, conocer los caminos que siguen en su proceso de construcción de conocimiento y orientarlos en este proceso. Veamos como sería ese mismo registro con la información necesaria para que la madre conozca mejor los niños de su grupo.

Los niños (1) discuten entre ellos para aclarar las reglas del juego (2) y acordar qué participante asumirá el rol del gato y quién el del ratón (3) los demás niños (4) hacen el círculo para la cueva del ratón. El ratón se queda adentro y el gato afuera.

1. Identifica los niños por sus nombres:

Manuel (M), Paula (P), Carlos (C) y Jonathan (J).

2. Anota los diálogos para aclarar las reglas del juego.

M: Los grandes tienen que hacer de gato y los chiquitos de ratón.

J: No señor, así no se juega, pregúntele a la profe.

C: Manuel, a ti sólo te gusta ganar.

M: A mi me toca hacer de gato, ese fue el compromiso cuando jugamos ayer.

C: Tú siempre quieres ser el primero en todo. Por qué no haces hoy de ratón.

M: Ese no fue el compromiso.

P: Pero es que yo nunca he hecho de gato, siempre me toca hacer lo que no me gusta, Manuel es muy brusco y otra vez que jugamos por agarrarme me rompió la camisa y en mi casa me regañaron.

J: ¡Por qué no arreglan rápido que se va a acabar el tiempo para jugar!

3. Distribución de los roles

Acuérdense que la profe dijo sólo se puede jugar en el patio, no podemos entrar a la casa.

M: Y...si el gato coge al ratón puede seguir haciendo de gato hasta que pierda. Ayer cuando se

terminó el juego yo estaba haciendo de gato y no había perdido, por eso me toca hoy.

P: ¡Ah, no, así no juego! Eso te lo inventaste, que chiste tiene el juego si tu siempre haces de gato. Cada vez que empezamos a jugar podemos escoger.

4. Participación del grupo

El resto de los niños se hacen a un lado de los que discuten, esperan con impaciencia y les gritan:

¡Apúrense, vean que no vamos a poder jugar casi nada!

Catalina, Diana y Alberto no les dicen nada a los niños que discuten. Sólo miran.

Finalmente Manuel hace de gato y Daniel de ratón. Con este registro se puede ver que la observación consignada le permite al agente educativo tener información precisa sobre los cambios de los niños o las dificultades que siguen presentando a pesar de los apoyos y orientaciones que ella le ha dado, especialmente a Manuel quien continúa teniendo dificultades para aceptar ser un jugador más en el juego “El Gato y el Ratón”; en cambio Paula ha dejado de llorar y es capaz de verbalizar sus puntos de vista.

Cómo registrar y organizar la observación

Los agentes educativos pueden registrar diariamente en un cuaderno sus observaciones de los comportamientos de uno o dos niños en las diferentes actividades que realizan. Pero una vez se ha registrado lo observado es necesario organizar la información obtenida. ¿Cómo hacerlo? Puede haber muchas formas de asumir la organización de lo observado, pero quizás la más obvia y sencilla es utilizar el método de Beatriz, una maestra de preescolar. Ella tenía una bolsa de papel elaborada por cada uno de los niños, marcada con su nombre, y en ella metía las hojas en las que registraba las observaciones de cada uno de ellos;

simultáneamente utilizaba otra bolsa para recopilar la información sobre el grupo.

Cómo analizar lo observado

Al finalizar el mes, Beatriz compara los distintos tipos de observaciones o respuestas que ha obtenido de cada niño y con el grupo y saca sus conclusiones sobre los logros y las dificultades que todavía presentan. Esta organización y análisis inicial de la información le permite identificar los niños que aún no conoce porque le falta información sobre ellos.

El análisis de la información le permite por ejemplo categorizar los resultados obtenidos con los niños: cuáles han avanzado y cuáles no. Esta podría considerarse una primera categoría de análisis que un agente educativo puede utilizar para organizar la información obtenida en la observación, a partir de la cual puede utilizar criterios más selectivos.

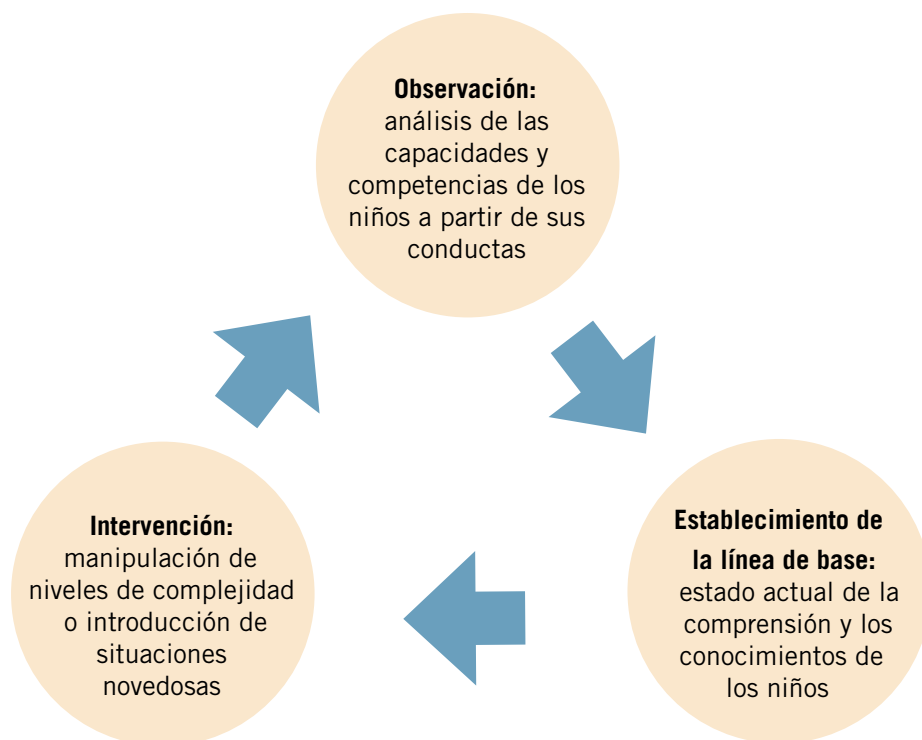
Para ilustrar este último punto se utiliza el registro y el análisis que Beatriz hace sobre el tipo de preguntas que los niños formulan cuando observan un

hormiguero durante una salida al parque:

1. ¿Cuántas hormigas hay en un hormiguero?
2. ¿Cómo hacen las hormigas para hacer el mismo camino, si son tantas?
3. ¿Por qué en un mismo hormiguero hay hormigas de diferentes tamaños?
4. ¿Qué comen las hormigas?
5. ¿Qué hacen las hormigas con las hojitas que recogen?
6. Profe, ¿las hormigas sólo se comen las hojitas más verdes y dejan en el árbol las dañadas?

Beatriz analiza el tipo de preguntas que los niños formulan y las organiza en tres grupos. En las preguntas 1, 4 y 5 los niños buscan información, en la 2, 3 ellos buscan explicaciones o razones y en la pregunta 6, formulan una hipótesis.

El análisis de la información recogida constituye la tarea más compleja y definitiva de un proceso de observación, pues no existe una única manera de analizar todas las situaciones observadas; su análisis depende en gran parte, de lo que se ha registrado





y de los propósitos y preguntas que han guiado la observación.

Si bien la literatura sobre la observación determina que esta parte del proceso se debe hacer desde una posición abierta y desprevenida, para su análisis el observador debe tomar una posición que le permita una comprensión adecuada de la información recogida. Los conocimientos, los presupuestos o los contextos en que ocurre una situación dan lugar a la diversidad de perspectivas desde las que cada persona analiza e interpreta el mundo.

Cuando los agentes educativos tienen un conocimiento sobre lo que los niños saben, hacen o piensan en diferentes momentos de su desarrollo, son capaces de comprender la información obtenida en las observaciones y proponer nuevos espacios educativos significativos. Este es el uso que el agente educativo puede darle a lo que ha aprendido sobre los bebés y los niños.

La observación al servicio del seguimiento de los niños

¿Para qué sirve la información recogida y analizada por el agente educativo sobre cada uno de sus niños y sobre el grupo que dirige? El o ella la pue-

den utilizar para hacer seguimiento a cada niño y al grupo como un todo. El seguimiento es un proceso continuo y cíclico de observación de la actividad de los niños, de análisis de sus desempeños y de intervención de los agentes educativos para orientar y apoyar sus actividades y experiencias novedosas. Inicialmente, la observación brinda a los agentes educativos datos que les permiten configurar el punto de partida del estado de sus niños y a la larga, información que les posibilita su conocimiento. Después de observar, registrar y analizar la participación de los niños en sesiones de juego, situaciones problema, actividades cotidianas, o en la implementación de una práctica cultural, los agentes educativos saben qué tipo de necesidades presentan y pueden tomar decisiones sobre la manera como van a trabajar con ellos.

El seguimiento involucra entonces un proceso cíclico entre tres elementos: la observación, el punto de partida en el que se sitúa el niño o niña y la intervención.

El punto de partida de cada niño, permite a los agentes educativos determinar caminos hacia donde deben avanzar con la intervención. La caracterización que se hace del estado actual de las competencias emocionales, sociales y los conocimientos de los niños conforman el punto de partida, en otras palabras, se trata de una descripción concluyente de lo que los niños hacen y saben, como lo hacen e igualmente de lo que aún no saben, pero pueden aprender o hacer.

Una vez establecido ese punto de partida es necesario que los agentes educativos asuman el tercer componente fundamental del ciclo de seguimiento: la intervención. El agente educativo puede adoptar diferentes modalidades de intervención en función de las líneas de base identificadas:

Un primer tipo de intervención exige a los agentes educativos *transformar las situaciones* que propone a los niños para hacerlas *más complejas* y formularles nuevos problemas o establecer nuevos retos.

Un segundo tipo de intervención requiere que se introduzcan *transformaciones en las situaciones* para ayudar a los niños que aún tienen *dificultades* para que puedan participar en ellas de manera exitosa. Un tercer tipo de intervención, no exige la transformación de la situación, sino *el diseño o la utilización de situaciones nuevas*, relacionadas con las necesidades del grupo y en ocasiones con las de cada niño en particular.

Esto es muy importante para la planeación e implementación de los espacios significativos, pues la repetición o cambio de una situación, sin consultar los logros y las dificultades de los niños, la convierte en una actividad rutinaria, tanto para los que deben avanzar, porque no les plantean exigencia alguna, como para aquellos que necesitan apoyo, porque presentan dificultades y las exigencias resultan muy altas. Volver rutinas los escenarios cotidianos coarta la posibilidad de creatividad y desarrollo. Si los niños se enfrentan siempre a actividades repetitivas, ya aprendidas, no tienen nada nuevo para aprender y sobre todo, no tienen que hacer ningún esfuerzo para pensar.

Por eso se propone un seguimiento continuo y permanente de los cambios que se operan en las

capacidades y competencias de los niños, de los cambios en sus 'saberes', en sus 'haceres' y en sus 'poderes', en sus posibilidades de movilización y de utilizar su saber.

Antes de concluir es necesario reiterar que estas orientaciones son abiertas, en todo el sentido de la palabra. De manera que más que una camisa de fuerza, estas orientaciones son una guía para que el agente educativo reflexione sobre ellas, estudie su pertinencia, las complemente, o las enriquezca y finalmente, si está de acuerdo, las implemente con las particularidades culturales de su entorno específico. Están lejos de funcionar como un recetario y solamente tienen vigencia cuando el agente educativo las enriquezca y se las apropie a partir de su propia experiencia y de las características que su contexto le sugiera. No se trata entonces de tomar las actividades o las situaciones planteadas para aplicarlas en sus hogares o en sus guarderías o jardines. La idea es que ellas permitan reflexionar sobre las propias actividades que se han venido desarrollando, se las compare, se vean sus limitaciones así como sus ventajas y, comprendiendo su sentido, se enriquezcan desde sus propias prácticas culturales.



3.



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este texto se ha presentado el panorama de las extraordinarias capacidades de los niños y las niñas durante sus primeros cinco años de vida. Mucho se quedó por decir y aún así, se ha hecho un gran esfuerzo por evidenciar la riqueza de las posibilidades que tienen los niños en sus primeros años para descubrir y conquistar el mundo. Éstas suponen una nueva concepción del desarrollo, como un proceso de transformaciones y reorganizaciones permanentes que convierten a los niños en sujetos ejecutores, individuos activos en la construcción de su conocimiento, competentes para trenzar complejos entramados de relaciones afectivas y sociales, para expresar y comprender ideas, sentimientos y valores propios y de los otros.

La base de este planteamiento implica re-pensar el trabajo y el quehacer de acompañar al niño en su crianza. El llamado es a querer saber, descubrir y entender cómo es y cómo piensa, cómo siente, cómo ese niño o niña se integra al mundo, y desde qué mirada participa. Mas que directrices, o 'decretos', el llamado es a dejarnos encantar por las capacidades del niño, re-descubrir nuestro genui-



no interés en esas potencialidades, entender su riqueza, sus posibilidades. Con base en todos los elementos que esos descubrimientos proporcionen, poner nuestro empeño para que él o ella construyan un mundo mejor.

En este marco se propone una nueva mirada al desarrollo que es útil estudiar a partir de conceptos como el de competencias y experiencias reorganizadoras, las competencias entendidas como capacidades generales de los niños que posibilitan su 'hacer', su 'saber' y su 'poder hacer', como recursos que promueven movilizaciones hacia nuevos niveles de conocimiento, como 'saber que saben'. Las experiencias reorganizadoras, hitos del desarrollo, que sintetizan los productos de los cambios, llevan a los niños a generar nuevas competencias, caracterizadas por formas de pensamiento más avanzadas que les permiten 'saber que saben' y utilizar modalidades de interacción progresivamente más complejas.

Después de este recorrido es posible plantear que el desconocimiento de las capacidades de los niños impide la comprensión de sus comportamientos y desempeños y en esta medida, obstaculiza la promoción y fortalecimiento de sus competencias. Esto



sucede porque en muchos ámbitos educativos aún se conserva la idea del aprendizaje como acumulación de conocimientos y de la enseñanza como la instrucción que se debe dar a los niños para que aprendan a recortar, a dibujar sin salirse de la línea, a leer y escribir las letras y los números haciendo planas y reconociendo sílabas.

La educación inicial basada en la nueva concepción del desarrollo y en la promoción de las competencias que este texto plantea, exige un profundo cambio en las nociones tradicionales de aprendizaje y enseñanza. Supone abandonar los modelos tradicionales de enseñanza, basados en la idea tan generalizada, según la cual los niños que saben poco o nada y reciben pasivamente la información para reemplazarla por modelos que los reconozcan como seres activos y comprometidos en el descubrimiento del mundo que los rodea y que por lo tanto, contemplen la importancia que para la educación tiene la promoción de sus competencias. Las preguntas que surgen son: ¿Cómo orientar a los niños para que logren desarrollar mejor sus competencias? ¿En



qué consisten los espacios educativos significativos que se les pueden brindar para este propósito?

La propuesta que se ha formulado es acompañar a los niños y orientarlos en el desarrollo de sus competencias. Con este fin se han descrito las capacidades, revoluciones y conquistas que pueden caracterizar los períodos adoptados. Conviene entonces resumir algunos principios que fundamentan esta propuesta.

El primer principio y quizá el más importante es acompañar a los niños con el afecto, la atención y el cuidado necesarios para el pleno desarrollo de sus capacidades y proveerles contextos que favorezcan



el reconocimiento y respeto de sus capacidades y derechos.

Esta propuesta que pretende contribuir al desarrollo de los niños entre los cero y los cinco años, exige *recuperar la cotidianidad, las prácticas culturales de cada región del país, como espacio educativo significativo y fomentar la utilización de situaciones de resolución de problemas* que exijan a los niños y los agentes reflexionar sobre el entorno en el que están inmersos.

Es labor de los agentes educativos recuperar y utilizar en su quehacer diario actividades cotidianas y prácticas culturales para ponerlas al servicio de los niños en los espacios educativos que construyen para ellos. La recuperación no es un secreto; por el contrario, cualquiera a través de la vida ha participado y utilizado actividades cotidianas como la llegada y salida del hogar o jardín, el baño, servir y levantar la mesa, organizar el hogar comunitario o el jardín infantil. Lo mismo sucede con las prácticas culturales: en los juegos, bailes y canciones, ceremonias o ha escuchado los relatos, mitos y cuentos propios de cada región.

Pero se trata de recuperar una cotidianidad cargada de *intenciones educativas* para los agentes educativos, de *situaciones cotidianas significativas y reflexionadas*, cuya ejecución y resolución exige a los niños funcionar con los recursos cognitivos, afectivos y sociales que han construido y que están disponibles para que puedan avanzar en su desarrollo.

Son las intenciones educativas las que deben regir la interacción del agente educativo con los niños en la vida cotidiana que comparten. Éstas se evidencian cuando el agente, por ejemplo, incrementa la complejidad de las situaciones problema, para generar exigencias que los obliguen a utilizar todos los recursos que tienen a su alcance y a buscar aquellos que les faltan para solucionar con éxito la situación. Esto significa educarlos desde la perspectiva de las competencias.

El análisis de situaciones es el método que permite al agente educativo especificar sus intenciones educativas para cada actividad, práctica o problema que propone a los niños; identificar sus características esenciales para que la intención se cumpla y simultáneamente descubrir el cúmulo de competencias y saberes que su ejecución exige, generando una especie de modelo que le facilita la observación y seguimiento de los niños, entendiendo sus aciertos y dificultades ante la situación propuesta.

El gran secreto para hacer un buen análisis de situaciones es que el agente educativo las realice y después las evalúe. Esto le dará las pautas de las exigencias cognitivas, sociales y emocionales que se deben llenar para jugar, bailar, o relatar un cuento o realizar cualquier actividad.

Se trata pues de crear a partir de la cotidianidad, espacios educativos significativos en los cuales los niños puedan construir interacciones múltiples con otros niños, donde puedan expresar sus afectos y emociones, compartir deseos, resolver problemas asumiendo posiciones, planteando y argumentando sus puntos de vista, escuchando y respetando

las opiniones de los otros, logrando la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos, de manera que el resultado final sea un niño que construye sus propias capacidades de pensar y de elegir interactuando con su cotidianidad y con las prácticas propias de la cultura en la que está inscrito. Son estos espacios los que propiciarán las bases para la formación de los ciudadanos y ciudadanas del mañana.

Igualmente se busca promover la actividad de los niños permitiéndoles hacer lo que les gusta y necesitan hacer: ser activos, explorar, expresarse, jugar, pintar, dibujar; promover su reflexión, comprensión y producción; de esperar y escuchar sus respuestas que revelan hipótesis que han construido sobre la realidad, sus inferencias, sus competencias para clasificar, planear, anticipar y experimentar. Ayudarlos a alcanzar formas complejas de pensamiento resulta fácil si se les proponen situaciones problema, exigentes y conflictivas, que les exijan la transformación y movilización de sus recursos cognitivos.

Se necesita que los niños aprendan a interactuar con sus pares y con los adultos, al proponer, argumentar y respetar puntos de vista de los otros. Gran parte de la comunicación entre niños y adultos puede dirigirse a la familiarización con conceptos de uso en la vida diaria. La exploración, la indagación, el lenguaje verbal y el reconocimiento de los lenguajes no verbales constituyen los cimientos de una enseñanza que se centra en el placer de aprender y que supera el aprendizaje impuesto. Es en el espacio de la cotidianidad donde los humanos construimos las experiencias reorganizadoras que posibilitan los grandes saltos en el desarrollo y la aparición de nuevas competencias y donde los niños deben desarrollar una capacidad reflexiva y crítica que da sustento a la autonomía.

Para garantizar el cumplimiento de estos principios fundamentales y acompañar a los niños en la aventura de su crecimiento, los padres, los cuidadores y los agentes educativos, se requiere un acompa-

ñamiento resultado de una detenida observación y seguimiento de cada niño o niña.

En esa dirección es importante que los agentes educativos observen a los niños cuando están comprometidos en las actividades cotidianas y en la resolución de problemas para que logren identificar sus 'haceres' y 'saberes'. Por supuesto, para saber observar se requiere contar con elementos teóricos sobre lo que significan las actividades y desempeños de los niños. El contenido de los tres capítulos dedicados a generar una nueva mirada sobre el niño puede ayudar a los agentes educativos a entender el significado de su comportamiento.

Después de observar, detallar y analizar las actividades de los niños en algunas sesiones, cualquier agente educativo puede llegar a conocerlos y puede hacer seguimiento de sus comportamientos en grupo o individualmente. Puede ser que a algunos agentes educativos les interese establecer el punto de partida para cada niño, que les permita definir hacia donde van a avanzar. La descripción que los agentes educativos realizan del estado inicial de las competencias o los conocimientos de cada niño define lo que los niños 'hacen', 'saben' y 'pueden hacer'. Esta línea les posibilita escoger la ruta a seguir en el acompañamiento y adoptar formas de trabajo o modalidades de intervención que facilitan su aprendizaje y desarrollo.

El seguimiento por su parte, es un proceso que involucra ciclos continuos de observación y análisis de los comportamientos de los niños para planear actividades que resulten interesantes, demandantes o que apoyen y permitan superar sus dificultades. La observación brinda a los agentes educativos datos e información certera para conocerlos. La reflexión y el análisis sobre sus competencias les permiten elegir el camino a seguir para acompañarlos en la increíble aventura que constituye la construcción de ellos como sujetos sociales conocedores de su medio.

Adoptar esta perspectiva implica que el papel de los agentes educativos se centre menos en la práctica asistencial o directiva y se transforme en el rol de *guía* u *orientador* del desarrollo de los niños. Ellos abren sus caminos en la ruta de las competencias, las conocen y las convierten en rutinas. El papel de cualquier buen mediador es darse cuenta de las expresiones de los niños que indican los cambios que ocurren y la manera como se relacionan con el mundo que los rodea. Los agentes educativos pueden acompañarlos en el viaje y convertirse en una especie de baquianos que conocen la ruta pero se las hace interesante y retadora.

Igualmente, resulta necesario aceptar que los hogares comunitarios y los jardines, no son los únicos ámbitos donde el niño aprende, ni los agentes educativos son los únicos educadores. Es preciso recuperar para los niños la familia, las instituciones sociales, los polideportivos, las bibliotecas, los zoológicos, los museos, los jardines botánicos y las calles del barrio y la ciudad, entre otros, para convertirlos en espacios educativos significativos que posibilitan su aprendizaje.

En conclusión, se puede afirmar que los niños y las niñas piensan y piensan bien. Y lo logran de manera natural, espontánea, exigente y diversificada. No menos cierto es que a todo lo largo de su desarrollo niñas y niños logran cambios completos en su organización cognitiva. Entre estos cambios, tanto la movilización de recursos como las experiencias concretas de nuevas relaciones a los que los llevan esas movilizaciones, son el pan de cada día.

Desde luego no son sólo los 'saberes', es igualmente el producto que se deriva de su construcción: ese ejercicio armónico, fértil y productivo que es el ejercicio de pensar. Llámese competencia o simplemente, gusto por pensar, lo cierto es que en ese proceso los niños dan cuenta de un impulso y un reto constante por ir más allá, por alcanzar niveles de comprensión mejores, más altos, más completos y adaptados. Es un privilegio de los padres, los cuidadores y los agentes educativos acompañarlos en este viaje.



