

Los primeros años

Educación inicial en perspectiva



Los primeros años

Educación inicial en perspectiva



Edición: Dirección de Medios y Publicaciones ● Textos: Jorge Islas Marroquín, Roxanna Pastor Fasquelle, Gilberto Pérez Campos, Ana Bertha Pérez Lizaur, Fayne Esquivel Ancona, Feggy Ostrosky Solís ● Diseño: Luz María Gómez Álvarez-Icaza ● Primera edición: 2008
● D.R. © CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO, Río Elba 20, col. Cuauhtémoc, CP 06500, México, D.F., www.conafe.gob.mx

ISBN 978-970-740-131-0 ● IMPRESO EN MÉXICO

Índice

Nota del editor	7
Presentación	11
Sesión inaugural. Arturo Sáenz Ferral y Josefina Vázquez Mota	13
Neurociencias y desarrollo. Jorge Islas Marroquín	27
Desarrollo afectivo y emocional.	
Roxanna Pastor Fasquelle	45
Familia y relaciones parentales.	
Gilberto Pérez Campos	75
Salud y nutrición. Ana Bertha Pérez Lizaur	99
Intervención educativa en los primeros años.	
Fayne Esquivel Ancona	117
Atención y memoria. Feggy Ostrosky Solís	135
Cierre. Lucero Nava Bolaños	151
Referencias de los autores	153

Nota del Editor

Inauguramos la serie Reflexiones con tres títulos muy sugerentes que apuntan más que al futuro, a la idea de la transformación: son en sí tres invitaciones al cambio, a la innovación. Lúdicamente podemos decir que se trata de ideas que convocan al movimiento.

La nueva Dirección General del Consejo Nacional de Fomento Educativo quiere que el avance del Conafe no sea lineal, plano, orientado sólo a la dirección que marcan las ideas y los conocimientos del que manda. Al final de cuentas el sentido profundo del mandato impone el deber de recabar de los demás sus ideas, percepciones, conocimientos y, tratándose de la educación de los niños, por qué no, también sus emociones.

Para empezar, el Conafe no es un invento reciente. Estamos ante una institución a punto de alcanzar su madurez. Las experiencias y saberes acumulados describen la presencia de una organización compleja, con hondas raíces en la educación rural. En el transcurso de casi 40 años, al menos medio millón de jóvenes han vivido la experiencia de hacerse adultos enseñando en los cursos comunitarios del Conafe.

El escenario de acción del Consejo son esas pequeñas localidades de menos de 500 habitantes, en las que viven la cuarta parte de los mexicanos. Se trata de comunidades aisladas y sin servicios básicos. La mayoría de sus habitantes subsisten de

lo que logran arrancarle a la tierra o de la penosa cría de animales domésticos. Son comunidades sin infraestructura, que nacen y desaparecen de acuerdo con las necesidades de una población que busca el sustento para la supervivencia donde ella se encuentre.

Los padres de familia son campesinos e indígenas, que en su mayoría no lograron terminar la educación básica o que nunca fueron a la escuela. Los hijos, inscritos en cursos de educación inicial, preescolar, primaria o secundaria, con frecuencia abandonan las aulas para incorporarse a las labores del hogar o a jornadas productivas.

Es esta dinámica realidad la que reclama una visión transformadora e innovadora en el Conafe. Ése es también el aliento que impulsa la serie Reflexiones. Por eso consideramos tan sugestivos sus primeros títulos: *La construcción de la equidad en la educación inicial y básica desde el Conafe*, como una propuesta colectiva de quienes integramos la comunidad Conafe; *Los primeros años. Educación inicial en perspectiva*, con un enfoque orientador para todos los involucrados en el cuidado de los niños; y *El uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación rural* como una herramienta adicional al servicio educativo, que brinda la posibilidad de contar con un atajo para ampliar la cobertura y mejorar la calidad.

El primer número sintetiza el intenso diálogo abierto por el doctor Arturo Sáenz Ferral desde los días inaugurales al frente del Conafe: la discusión interna en la comunidad y después

con nuestros interlocutores en las secretarías e institutos de educación en los estados, así como la consulta y el debate con los académicos y expertos en educación rural, nacionales y extranjeros.

El segundo número presenta las conferencias del coloquio Los Primeros Años. Educación Inicial en Perspectiva, el cual se celebró en diciembre de 2007 y en el que intervinieron expertos en educación, neurociencias, psicología, salud y nutrición, cuyos discursos despejan diversas dudas acerca de la conducta de los niños en los primeros años. Este título también servirá de guía a los educadores y a los que participamos en el cuidado y la educación infantil.

El tercer número recoge las aportaciones de los expertos que participaron en el congreso El Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Rural y el debate que sostuvieron con los funcionarios y docentes del Conafe y con nuestros invitados.

Las ideas quedan expuestas a todos los que quieran asomarse a estos materiales. El debate apenas inicia. La invitación a reflexionar surge de los niños y los jóvenes de las zonas más pobres de México que tienen derecho a una mejor educación y a un mejor porvenir. Sus aportaciones son importantes para alcanzar más pronto esas metas.

Rodolfo Guzmán García

Presentación

El Consejo Nacional de Fomento Educativo se encamina hacia la construcción de la equidad y realiza esfuerzos importantes para que en todo el país se logre cerrar la llave del rezago escolar, con base en la demanda educativa conformada por los que menos tienen. En ese sentido, un aspecto inaplazable de la tarea institucional en las comunidades más vulnerables es contribuir al óptimo desarrollo de los niños en la infancia temprana, antes de que se incorporen a los sistemas educativos formales.

Las aportaciones del Conafe a la atención a la primera infancia son significativas, innovadoras y con peso en la cobertura nacional, y consisten principalmente en la operación de dos modelos de educación inicial. Adicionalmente, en la institución se vive una constante búsqueda de parámetros y nuevas formas de hacer, una indagación constante sobre el panorama nacional e internacional de la intervención educativa en los primeros años de vida.

Conforme a esa perspectiva, en agosto de 2007, el Conafe llevó a cabo una Consulta Nacional en la que participaron educadores, psicólogos, especialistas diversos y funcionarios de instituciones públicas y privadas que atienden alguna modalidad de educación inicial, y que tuvo como resultados orientaciones para las acciones públicas en la materia. Además, con

el propósito de situar la educación inicial como una prioridad en la agenda educativa nacional, en diciembre de 2007 se organizó el Coloquio Los Primeros Años. Educación Inicial en Perspectiva, que contó con el gran apoyo e interés de la licenciada Josefina Vázquez Mota, Secretaria de Educación Pública, y del doctor Arturo Sáenz Ferral, Director General del Conafe.

Los resultados del coloquio se presentan en este segundo volumen de una nueva serie de libros del Conafe denominada Reflexiones, con la cual se abre un espacio a los planteamientos y propuestas relacionados con la educación. Las reflexiones de *Los primeros años. Educación inicial en perspectiva* son dirigidas por los doctores Jorge Islas Marroquín, Roxanna Pastor Fasquelle, Fayne Esquivel Ancona, Gilberto Pérez Campos, Ana Bertha Pérez Lizaur y Feggy Ostrosky Solís, cuyos trabajos en instituciones de prestigio los facultan para abordar con maestría temas de neurociencias y desarrollo, desarrollo afectivo y emocional, familia y relaciones parentales, salud y nutrición, intervención educativa en los primeros años, y atención y memoria.

El Conafe continúa en las tareas de actualizar y unificar el marco conceptual y jurídico de la educación inicial, con un enfoque de atención integral a la primera infancia y la promoción de la equidad, y ello se refleja en esta obra de la serie de libros Reflexiones.

Lucero Nava Bolaños

Titular de la Unidad de Programas Compensatorios del Conafe

Sesión inaugural

Palabras del doctor Arturo Sáenz Ferral*

Muchísimas gracias por responder a esta convocatoria de la Secretaría de Educación Pública, la licenciada Josefina Vázquez Mota; del sistema educativo, y del Consejo Nacional de Fomento Educativo, que ustedes, académicos expertos, han hecho suya para participar con los productos de sus investigaciones respecto al desarrollo de la primera infancia.

En este coloquio participan como ponentes seis destacados investigadores en diferentes e importantísimos temas relacionados con la atención a la infancia temprana: Jorge Islas Marroquín, de la Sociedad Mexicana de Neurología; Roxanna Pastor Fasquelle, Fayne Esquivel Ancona y Feggy Ostrosky Solís, de la Facultad de Psicología de la UNAM; Gilberto Pérez Campos, de la FES Iztacala de la UNAM, y Ana Bertha Pérez Lizaur, directora del Departamento de Salud de la Universidad Iberoamericana.

* Director General del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Las líneas temáticas del coloquio son: neurociencias y desarrollo, desarrollo afectivo y emocional, familia y relaciones parentales, salud y nutrición, intervención educativa en los primeros años, y atención y memoria.

Conforme a las instrucciones de nuestra Secretaría de Educación Pública, el 9 de agosto de 2007 organizamos y llevamos a cabo la Consulta Nacional de Educación Inicial, con el propósito de preparar insumos importantes para el Plan Sectorial de Educación. El propósito de la consulta fue conocer la situación actual de la educación inicial en México, a través del diálogo con los actores involucrados, para aportar elementos en la construcción de una política pública a favor de la equidad. Participaron representantes de 91 instituciones tanto del sector público y privado, como de organizaciones de la sociedad civil y de la academia. Las principales conclusiones de dicha Consulta Nacional fueron las siguientes:

- La primera. Existe una enorme preocupación por actualizar y armonizar el marco conceptual y jurídico de la educación inicial.
- La segunda. Hay una inquietud por desarrollar un programa nacional de educación inicial bajo un enfoque de atención integral a la primera infancia y promoción de la equidad.
- La tercera. Se requiere fortalecer el papel de los agentes educativos a través de la validación y certificación de sus competencias para la atención de la primera infancia.
- La cuarta. Es necesario establecer sinergias entre las iniciativas gubernamentales y la movilización de profesionistas y actores sociales, asociaciones civiles y autoridades de los tres niveles de gobierno.

- La quinta línea, en la que están contenidos los puntos anteriores: impulsar una cultura de evaluación e investigación en el ámbito de la educación inicial.

Para responder a este último lineamiento derivado de la consulta, y por instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, el Conafe abre este espacio de reflexión y aportaciones de los investigadores en este campo. Asimismo, quisiéramos hacer una entrega simbólica de la edición previa del documento que contiene las memorias y los principales resultados de la Consulta Nacional. Aún estamos trabajando con algunos de los participantes, con el fin de hacer una impresión para el próximo año y distribuirla entre los actores importantes de la educación inicial en México.

Quisiera reiterar que para nosotros en el Conafe, la idea central es la equidad, porque ésta se construye desde el inicio, y qué mejor que recibir y estar abiertos al diálogo, así como enriquecernos con los resultados de las experiencias y los estudios de los mejores expertos en este campo, que hoy se encuentran con nosotros.

Palabras de la licenciada Josefina Vázquez Mota*

Bienvenidos sean todos ustedes, quienes se sienten comprometidos con este reto y este desafío, sin duda prioritario, de la educación inicial para México. Quiero agradecer la presencia de nuestro director del Consejo Nacional de Fomento Educativo, el doctor Arturo Sáenz Ferral, a su equipo de colaboradores y de manera muy

* Secretaría de Educación Pública.

especial a la doctora Silvia Ortega, de la Universidad Pedagógica Nacional, al igual que a los académicos y expertos que no sólo han construido una agenda de educación inicial para el país, sino que han dado una batalla incansable a lo largo de muchos años para colocar a la educación inicial como una prioridad en las decisiones de la agenda educativa.

El Conafe, que es el espacio donde la educación inicial ha encontrado el mayor respaldo, justamente en las comunidades más aisladas, más pobres, más vulnerables, nos ha dado experiencias. Y uno de los grandes retos que hoy enfrentamos en la educación inicial es la ampliación de la cobertura.

El Conafe ha posibilitado valorar lo que significa la inversión y el trabajo en la educación inicial desde varias perspectivas. Un aspecto fundamental e indispensable ha sido la urgente participación de los padres de familia en la agenda educativa. Tal vez pocos espacios como la educación inicial nos permiten comprobar que cuando los padres de familia participamos en esta agenda educativa al lado de nuestros hijos, desde los primeros años de su vida, los marcamos para siempre.

El Conafe ha puesto en práctica esta iniciativa. También hay otros esfuerzos institucionales, entre ellos del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Petróleos Mexicanos (Pemex), el Instituto Nacional de Perinatología y el Instituto Nacional de Rehabilitación. Asimismo, habría que reconocer la labor de funcionarios de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y de organizaciones de la sociedad civil, que también han venido construyendo escenarios y posibilidades reales para cientos y miles de niños en el país.

Por tanto, en este coloquio no sólo se compartirán nuevas iniciativas; también se conocerán de cerca las experiencias y los aciertos, así como los caminos más cortos y mejores para millones de niños en México.

La educación inicial ha permitido revalorar la urgente participación de los padres de familia particularmente en estas edades tempranas, ya que no siempre se cuenta con la conciencia o el conocimiento suficiente de que lo que se haga o se deje de hacer desde antes del nacimiento hasta los tres o cuatro años de edad tendrá un impacto definitivo durante toda la vida.

Otras enseñanzas de la educación inicial se relacionan, sin duda, con el desarrollo de la autoestima en los niños, el desarrollo de sus habilidades psicomotrices, el desarrollo de su inteligencia, el uso de su capacidad neurolingüística y la forma de responder de su cerebro, las cuales día a día no sólo nos impulsan a llevar a cabo intervenciones más claras y directas, sino que nos exigen realizar una convocatoria nacional en cada rincón donde haya un niño de cero a tres o cuatro años de edad.

La educación inicial nos ha dado otras lecciones importantes. Sabemos que fortalece el tejido familiar y comunitario. Hace un par de meses, cuando se realizó una parte de esta Consulta Nacional, escuché en esta misma mesa los testimonios de varias mamás y papás, más madres que padres, como suele suceder también en la agenda educativa. Particularmente recuerdo a una mujer mazahua que comentó haber aprendido muchas cosas en el Programa de Educación Inicial y expresó mucha satisfacción porque en la relación con su hijo nunca resultaba sorprendente decirle “te amo”, “te quiero”, “eres importante”, y sabía que su hijo no tendría ninguna duda al respecto,

ni hoy ni el resto de su vida. Me acuerdo que decía: “Cuando nos subimos juntos al camión, yo le canto, y la gente nos volteá a ver muy raro; pero eso a mí no me importa, porque sé que si yo le canto y estoy cerca de él, será un ser humano mucho más fuerte y tendrá menos miedos para enfrentar la vida”.

Esta experiencia tan directa nos invita a comprometernos mucho más con esta agenda. Pero la educación inicial también tiene una apuesta comunitaria, porque algo que el Conafe nos ha enseñado es que se da en un proceso de relación individual, pero además en un proceso comunitario. Por ello, tanto los trabajos como el documento que hoy me entregan de esta Consulta Nacional, serán de gran apoyo para que se dé un desarrollo comunitario más sano.

Quisiera recalcar que el beneficio no sólo es para nuestros hijos. También los padres de familia nos vemos beneficiados si aprendemos de manera distinta el proceso educativo; sin duda crecemos en esta agenda de educación inicial, en la cual habrá que reconocer que la mayoría de los padres de familia en México no tuvimos oportunidad de vivirla.

Muchos de nosotros llegamos al kínder, al preescolar, sin un apoyo previo en materia de educación inicial; pero hoy día, lo dirán los expertos, quizás es mucho más urgente la educación inicial. Antes las mujeres teníamos más espacios de convivencia; tal vez sin tanta preparación nuestras mamás y abuelas intuían que debían acompañarnos, hablarnos, estar más cerca. Y hoy la mayoría de nosotras, debido a nuestras elecciones de vida, disponemos de menos espacios de convivencia con nuestros hijos. Desde hace tiempo he mencionado que no podemos entender una transformación educativa en el país sin

la participación de toda la comunidad y, por supuesto sin la presencia y el trabajo de los maestros, porque más allá de la responsabilidad que les corresponde, muchos de nuestros hijos pasan más horas con ellos que con sus padres.

A la luz de estas realidades, creo que se vuelve mucho más urgente la educación inicial; es decir, saber qué hacer en estos escasos espacios de convivencia entre padres e hijos; qué hacer en esos procesos de diálogo y de comunicación; cómo construir puentes de certeza, seguridad y autoestima; cómo sentar las bases para procesar las decisiones y el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad de los niños durante sus primeros años de vida, y aun antes de nacer. Ya cuando alguien tiene 15 o 20 años de edad no es imposible, pero suele ser demasiado tarde, y seguramente se pagarán muchos costos.

El Conafe proporciona atención a cerca de 400 mil madres y padres. Me da mucho gusto que desde el principio los papás también participen, que no sólo sea un tema de las mamás, sino que ellos desempeñen un papel relevante. Esto es doblemente importante en un país donde tenemos cinco millones de madres, jefas de familia, y donde en muchas comunidades se sigue creyendo que la educación de los hijos sólo corresponde a las mujeres. Cuando algo no sale bien, generalmente en nuestro país a la primera a la que voltean a ver es a la mamá y hasta le dicen: “Mira, qué mal lo educaste. Yo siempre te dije que hicieras estas cosas y tú nunca las hiciste. Si hubieras hecho lo que yo te dije, nuestro hijo no estaría así”.

Esas expresiones resultan mucho más cotidianas de lo que quisiéramos escuchar. Creo entonces que la educación inicial sí nos permite contar con esa visión de mayor corresponsabilidad.

Hace poco, cuando hablábamos de esta primera encuesta de padres de familia en la que ellos tuvieron una participación importante, Roger Díaz de Cossío decía que en México las sociedades estaban mal denominadas, que no debiesen llamarse sociedades de padres de familia, sino sociedades de madres de familia, con participaciones extraordinarias de padres de familia. Sólo estoy parafraseando a Díaz de Cossío, pero creo que la educación inicial sí nos ofrece desde el principio una visión mucho más equitativa, mucho más incluyente.

No quiero dejar de mencionar algunos retos muy claros en educación inicial, sumados a los que con seguridad ustedes colocarán en la agenda de este coloquio. Uno de ellos es la ampliación de la cobertura; tenemos el reto de que la educación inicial también sea una política pública de carácter universal.

Aprovecho para reconocer al Congreso de la Unión, que nos ha aprobado un presupuesto nunca antes asignado en la agenda educativa. Esto nos da la garantía de ampliar la cobertura, porque si bien estamos atendiendo bastantes niños con educación inicial, no es suficiente; aún tenemos mucho más qué hacer en materia de cobertura. En el Programa Sectorial, que el Presidente de la República presentó en Oaxaca, hay claras alusiones a la importancia de esta agenda de educación inicial. Nos sentiremos satisfechos cuando todos los niños de este país tengan por lo menos una posibilidad mucho más cercana con la agenda de educación inicial. No podemos rendirnos. Debemos ser incansables en este proceso.

Un segundo reto es la valoración de la cultura de atención a la primera infancia; tenemos la tarea de sensibilizar a la sociedad, a las autoridades locales, a los alcaldes, a los gobernadores, a las maestras,

a nosotros mismos en cuanto a que estos primeros años son definitivos para el desarrollo de los niños. Necesitamos una estrategia de comunicación certera y de sensibilización a la ciudadanía.

Un tercer reto es la sinergia y la integración. No podemos ver la educación inicial de manera aislada del resto de las agendas; por eso agradezco la presencia de otras instancias tanto de la sociedad civil como del gobierno. El reto tiene que ver con condiciones de pobreza e ingreso, con temas de salud de la familia, con lo que sucede en el entorno; en ese sentido, requerimos también puentes de integración entre la educación inicial y el preescolar.

Un cuarto elemento es una gestión a favor de la infancia, es decir, que este compromiso, este reconocimiento, se empiece a dar desde los ámbitos más cercanos: la familia, el municipio, las iglesias. Y que las comunidades se vayan apropiando de este proceso. La experiencia de la sociedad civil es absolutamente indispensable, por lo que habría que apoyar su fortalecimiento en cuanto a temas de educación inicial. Sin duda, la Secretaría de Educación Pública tiene un compromiso absoluto.

Otro reto es la multiculturalidad y diversidad en la educación inicial. Sería una terrible apuesta querer mirar a todos los niños bajo un mismo patrón de conducta; son seres únicos, con una circunstancia particular. Y ése es el reto de una política pública universal que al mismo tiempo reconoce diferencias. ¡Qué afortunadas son las diferencias y la diversidad! En nuestro país debemos reconocer las lenguas indígenas, las diferencias de región, las diferentes formas de vida, y aprender de ellas. Es decir, también las formas de crianza tienen raíces profundas.

En México, se nace no sólo en circunstancias económicas diferentes, sino también bajo diferentes visiones de vida. La educación inicial también tiene la posibilidad y el gran desafío de reconocer la riqueza y la diversidad de nuestro país, para aprovecharla como una enorme fortaleza.

El sexto reto es fortalecer la inclusión. El doctor Arturo Sáenz hablaba de los retos de la cobertura, la equidad, la inclusión, de que nadie se quede fuera de este proceso de educación inicial. Que sea éste un principio de equidad en México. Si no logramos este principio de equidad, será muy difícil responder a un propósito de calidad. Aquí la calidad y la equidad son dos caras de una misma moneda.

Y el séptimo reto se refiere al seguimiento y la evaluación. Todo lo que podamos hacer para fortalecer los modelos de seguimiento y evaluación siempre será un esfuerzo insuficiente. En la SEP estamos absolutamente convencidos de la necesidad de contar con esquemas de evaluación adecuados, porque éstos son parámetros obligados y ejes rectores para la toma de decisiones posteriores, mucho más certeras, y para un seguimiento más puntual.

Celebro esta visión de evaluación para la educación inicial. Si la acompañamos desde el principio de la gestión, nos permitirá evitar muchos errores y lograr de manera más eficaz la equidad y la calidad desde los primeros años de vida. Esta demanda también debe ser parte del proceso de educación inicial.

Si no somos una sociedad mucho más exigente con nosotros, con nuestro trabajo, con nuestros resultados, con nuestros propósitos, de alguna manera se va gestando una cultura de aceptación de aquello que no es suficientemente bueno.

Hasta aquí he mencionado retos muy importantes en la agenda de educación inicial, y sé que ahora ustedes tendrán aportaciones valiosas que representarán una guía para la toma de decisiones.

Quiero pedirle a nuestro director del Conafe, al doctor Arturo Sáenz, que aprovechemos al máximo este coloquio, y dado el nivel de conocimiento, podamos tener como producto del mismo la impresión de un libro que sea una base para darle fortaleza a la agenda de educación inicial y nos permita, ya en lo cotidiano, que es cuando verdaderamente se dan las reformas, ir trazando una ruta en cada escuela, en cada municipio, en cada estado.

Recordemos que afortunadamente hemos ido comprendiendo que la educación no sólo es un asunto entre el maestro y el alumno; es un tema de toda la comunidad.

Le pediría al doctor Arturo Sáenz, que durante el próximo año y luego de estos dos trabajos tan significativos, podamos tener un encuentro con alcaldes para compartirles, entre otras cuestiones, la importancia de la educación inicial. Después sería conveniente reunirnos con los gobiernos estatales y con las propias universidades, porque uno de nuestros retos es formar profesionales en un sentido más amplio en cuanto a educación inicial.

La idea es que dentro de las matrículas disponibles la educación inicial cobre una nueva valoración porque, sin esta red de apoyo desde la academia, desde el mundo del conocimiento, será mucho más difícil hacer que la educación inicial sea un proceso que acompañe a millones de niños en el país.

Agradezco nuevamente la presencia de los especialistas que compartirán sus experiencias con nosotros en este coloquio. El doctor

Jorge Islas Marroquín participará con el tema neurociencias y desarrollo, la doctora Roxanna Pastor Fasquelle se enfocará al desarrollo afectivo y emocional, el doctor Gilberto Pérez Campos hablará de la familia y relaciones parentales, y la doctora Ana Berta Pérez Lizaur abordará el tema de la salud y nutrición.

Como sabemos, no podemos deslindar un reto del otro; si no hay una mejor alimentación, si no hay un cuidado mayor por la salud, es muy difícil pensar en tener los beneficios de un desarrollo o de una educación inicial.

Una experiencia, por ejemplo, derivada del programa Oportunidades, es que la inversión que se ha hecho en las mujeres ha tenido un impacto extraordinario en la salud y en la nutrición de los niños. Aunque no es el caso que nos ocupa, quiero decir que en repetidas ocasiones he señalado que si sólo tuviéramos un peso para invertir en educación, jamás dudaría en dárselo a una mujer, porque el impacto de una mujer educada en su comunidad es mucho mayor y mucho más amplio.

Creo que en esta agenda el tema de salud y nutrición habrá que analizarlo de manera más amplia. Se hablará de intervención educativa en los primeros años y de atención y memoria. Estamos en la mejor voluntad y disposición no sólo de escuchar, sino de aprender, y sobre todo de tomar las decisiones que correspondan.

Quiero pedirle a la Universidad Pedagógica que todo este cúmulo de conocimiento lo compartamos con los maestros, que lo incorporemos de manera más clara a las Escuelas de Educación Superior Normales y después lo llevemos a los cursos de actualización y de formación. Además, los invito a que acompañemos a millones de padres

de familia que no fueron educados en esta agenda, que no tienen los elementos suficientes para darles una mejor educación a sus hijos.

Les agradezco, los felicito y los invito a que trabajemos muy de cerca porque de verdad los necesitamos en este espacio educativo. Finalmente, quiero pedirle al Conafe que en cuanto esté la impresión de este libro lo presentemos, para que sea una guía de toma de decisiones para todos nosotros.

Jorge Islas Marroquín

Tiene posgrado en neurología y neurofisiología en la Facultad de Medicina y Farmacia de Lyon, Francia; maestría en ciencias biomédicas, en el área de neurofisiología de la Facultad de Medicina de la UNAM. Asimismo, obtuvo una maestría en administración militar para la seguridad y defensa nacionales en el Colegio de Defensa Nacional y un doctorado en ciencias biomédicas en el área de neurofisiología de la Facultad de Medicina de la UNAM.

Ha tenido una extensa labor docente y se ha desempeñado en distintos puestos en la Escuela Médico Militar y en el Hospital Central Militar, así como en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, y el Centro Nacional de Medicina de Aviación de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes. Es miembro de diversas instituciones médicas y científicas.

Neurociencias y desarrollo

Jorge Islas Marroquín

Quiero agradecer la invitación de la Secretaría de Educación Pública, la licenciada Josefina Vázquez Mota; del doctor Arturo Sáenz Ferral, de la maestra Lucero Nava Bolaños y también deseo agradecer la presencia de todos ustedes.

El tema que les voy a exponer es el de neurociencias. Comenzaré por definir lo que entendemos por desarrollo: en el ser humano, es el producto del crecimiento y la maduración del sistema nervioso en general y del encéfalo en particular. ¿Qué quiere decir esto?: que el desarrollo en el ser humano tiene su base fundamental en el desarrollo del sistema nervioso, y éste empieza desde el nivel embrionario. Tal vez desde los 15 días después de la concepción, se va formando la notocorda, y el desarrollo del tubo neural inicia desde los primeros días, antes del mes de gestación del ser humano, del producto.

Desde un principio, la notocorda y el ectodermo, en términos generales el mesodermo, se están desarrollando y de allí resulta el desarrollo del tubo neural; al inicio aparecen el telencéfalo, el rombencéfalo, la médula espinal y todo lo demás que integra el sistema nervioso central.

El sistema nervioso central también tiene un tejido organizador, que es el que empieza a hacer que emigren y se desarrolle en forma diferencial las neuronas que van a integrar después todo el sistema nervioso central. El encéfalo, que está dentro del cráneo, está compuesto por el telencéfalo, el diencéfalo y el rombencéfalo.

Aproximadamente a las 12 semanas de gestación, el sistema nervioso central del feto ya está bien desarrollado, y es posible observar el tubo neural, el encéfalo, el sistema nervioso con la médula espinal y la médula oblongada o bulbo espinal.

Otro de los aspectos que vamos a mencionar es la sinaptogénesis. La sinapsis son puntos de contacto entre diferentes neuronas o entre éstas y células musculares. La célula posináptica es la que recibe la información de la célula presináptica, en la cual se ven pequeñas esferitas que son las vesículas sinápticas que generalmente contienen una sustancia del neurotransmisor, y así es como se transmite la información entre una célula y otra. Después de que se estimula esta célula, se libera el neurotransmisor, el cual se pega a unos receptores y esto hace que se estimule la célula posináptica; es un mecanismo neuroquímico o electroquímico que permite que entre una célula y otra, y entre una neurona y otra, se transmita información.

En relación con la sinaptogénesis, la maduración y el crecimiento del sistema nervioso, existe un fenómeno que se llama la *muerte celular programada*. En la muerte de una neurona por necrosis, el núcleo de la célula, que se ve como una esferita, se degenera, se destruye, y así es como ocurre la lesión, la muerte de la neurona. En cambio, en la muerte celular programada o apoptosis, las neuronas también se mueren; pero lo hacen cuando les toca morirse. Cuando

llega el fin de esa célula, se desarrolla una cascada de enzimas que la van destruyendo; iones y enzimas se meten dentro de ella y degeneran el ácido desoxirribonucleico (DNA), lo cual da lugar a la muerte celular por atrofia, por degeneración del núcleo. Aquí no se destruye el núcleo, no se destruye desde un principio, sino que se va haciendo más pequeño y se va atrofiando.

La muerte celular programada ocurre desde los primeros meses o los primeros años de la vida, porque al mismo tiempo que están creciendo y se están produciendo nuevas neuronas, también se están muriendo algunas. Así es hasta la vida adulta.

Ahora hablaremos del desarrollo de la corteza cerebral. Las neuronas de la corteza cerebral empiezan de la parte profunda a la parte superficial y se encontrarían en la encrucijada que está en una de las capas; del cuerpo de cada neurona se destaca una prolongación hacia arriba que es la dendrita apical, la cual llega a la superficie de la corteza cerebral.

La dendrita apical se va haciendo más compleja, se va creando una serie de vesículas, de protuberancias, y esto es una fuente muy abundante de sinaptogénesis. Ahí se establece una gran cantidad de sinapsis conforme va madurando, conforme se va desarrollando la corteza cerebral; esto permite, por ejemplo, todas las funciones cerebrales.

El desarrollo psicomotor es producto de la creación de conexiones y la sinaptogénesis; también de la maduración de las neuronas que se conoce como *mielinización*. Las neuronas tienen su capa de mielina, que es un lípido que envuelve a los axones, a los cilindroejes, y de este modo el sistema nervioso central va madurando. La maduración o mielinización termina aproximadamente a los tres años y

constituye un proceso necesario, por ejemplo, para que el niño empiece a caminar, a hacer sus primeras acciones, a sostener un objeto con una mano.

El sistema nervioso central se hace cada vez más complejo, merced a la sinaptogénesis y a la mielinización de las neuronas. Asimismo, tiene tres niveles de funcionamiento: el rombencéfalo, el cerebelo y el mesencéfalo.

En la parte baja de un cerebro humano, es posible apreciar la médula espinal y el bulbo raquídeo, y en la parte posterior el cerebelo, así como el diencéfalo y el sistema límbico. En la parte superior está la corteza cerebral.

El mesencéfalo y el diencéfalo están en la parte media, entre los dos hemisferios cerebrales. El sistema límbico se encarga de las emociones, por ejemplo, de la angustia, la motivación y de una serie de cosas que vamos a analizar más adelante. Una parte del cerebro se conoce como el cerebro intuitivo emocional y visceral, cuyas funciones son relativamente sencillas, de nivel funcional menor.

En la corteza cerebral se ubica el área visual que está en el polo occipital, el área motora y el área sensitiva; también el área auditiva, en el lóbulo temporal. Éstas serían las funciones sensitivas y motoras primarias.

Las áreas integrativas o áreas silenciosas se localizan en el polo frontal, en el lóbulo temporal inferior y en el área parietooccipital. Si estas zonas se lesionan, aparentemente no pasa nada, pero ahí se ubica el asiento de las funciones superiores del sistema nervioso central, es decir, las áreas del lenguaje, la lectoescritura y todas esas funciones superiores del sistema nervioso central.

Hay también un cerebro visceral y un cerebro emocional que los psicólogos o psiquiatras consideran como el *id*, el *yo animal*; las áreas motoras sensitivas primarias serían el *ego*, el *yo*, y las áreas integrativas o de las funciones superiores del sistema nervioso central serían el *superego*. Esto coincide con diferentes corrientes de pensamiento de toda la humanidad desde hace mucho tiempo. Conforme se van conociendo más las funciones cerebrales, se va fundamentando y comprobando mejor este triple sistema de funcionamiento o triple nivel de funcionamiento del cerebro humano.

Existen diferentes *tipos de conducta*. En relación con los distintos tipos, el control hipotalámico se encarga de las funciones viscerales. El hipotálamo es responsable del hambre, la saciedad, la sed, la liberación de hormonas y el apetito sexual, también tiene que ver con el sueño. Más adelante analizaremos un poco la motivación y la recompensa. Ya hablamos de las funciones motoras sensitivas y las funciones superiores, como serían fundamentalmente las funciones del lenguaje.

En el cerebro es posible apreciar el núcleo *accumbens*, el cual tiene un neurotransmisor llamado dopamina y es el núcleo del placer, pero al mismo tiempo el asiento de las adicciones, y muy posiblemente también el centro del amor. Entonces, ahora ya no vale decir “te quiero con todo mi corazón”, sino “te quiero con todo mi núcleo *accumbens*”.

Se ha demostrado que el sistema sensorial se desarrolla desde la vida intrauterina, aproximadamente a eso de los tres meses de gestación. Desde esa etapa se desarrolla la audición; así por ejemplo los niños se pueden enterar de que no son deseados, que tienen una familia violenta o que hay muchos ruidos a su alrededor.

El oído medio está compuesto por la membrana del tímpano, la caja del tímpano y el oído interno que sería el caracol, donde se captan los sonidos y se transmiten al sistema nervioso central.

El desarrollo de la visión aparece un poco después; en un corte axial u horizontal del cerebro sería posible observar la corteza visual y la cisura calcarina, así como el nacimiento del nervio óptico. En el quiasma óptico, se cruzan las fibras y pasan al lado opuesto, de tal suerte que el ojo derecho manda su información a la corteza visual del lado izquierdo y viceversa.

La retina se desarrolla un tanto diferente a como se desarrolla la vía visual. La agudeza visual radica fundamentalmente en la mácula de la retina y ahí se expresa la mejor agudeza visual. En la retina se ubican los conos y los bastones. Los conos están totalmente yuxtapuestos uno al otro y esto hace que dos rayos visuales o dos rayos iluminosos estimulen a dos conos diferentes; asimismo, tienen un diámetro de aproximadamente cuatro micras. Los bastones son más delgados que los conos y se encargan de la *visión escotópica*, la visión en la oscuridad, que es una visión en blanco y negro, lo cual significa que no detectan los colores. La de los conos es una visión a colores.

La principal función del lóbulo frontal tiene que ver con las funciones motoras. Las premotoras o las prefrontales se encargan fundamentalmente del control voluntario de la conducta y de algunos aspectos de la motivación, es decir, los movimientos y las conductas que queremos desarrollar.

Los griegos ya consideraban la región premotora; se fijaban mucho en el ángulo facial y medían el desarrollo de la frente y del lóbulo frontal, así que se creían más inteligentes que los demás.

Alrededor de los tres años, el cerebro ya casi se mielinizó y es cuando alcanza su forma y su estructura prácticamente igual a la del adulto, sólo que en pequeño.

En el cerebro tenemos el área motora primaria y el área sensitiva primaria que también es una vía cruzada, es decir, ambas áreas tienen relación; por ejemplo, el hemisferio cerebral izquierdo tiene relación con la mitad del cuerpo del lado derecho, y viceversa. En la parte posterior se halla el área relacionada con la visión, el lóbulo occipital, y también tenemos el área del pliegue curvo donde radica fundamentalmente el área de la lectura. En la parte superior del lóbulo temporal está el área auditiva primaria, y también es parte del área del lenguaje relacionada con la comprensión del lenguaje hablado. Se llama área de Vernike.

La mayoría de nosotros tenemos las áreas del lenguaje tanto escrito como hablado sólo en el hemisferio cerebral izquierdo. Por esa razón, cuando una persona sufre una lesión en esa parte del cerebro, pierde el habla y se queda con afasia y hemiplejía derecha o parálisis del lado derecho. Es una característica de las funciones superiores del sistema nervioso, porque en el hemisferio cerebral izquierdo se desarrollan fundamentalmente las áreas del lenguaje; solamente en un pequeño grupo de los zurdos, el lenguaje se desarrolla en el hemisferio cerebral derecho. Entonces ahí hay una diferencia entre las funciones superiores del sistema nervioso central, porque sólo se encuentran en un hemisferio.

La primera función del desarrollo del lenguaje es la evocación voluntaria. A los dos o tres meses, el niño ya no llora inmediatamente por hambre o malestar, sino que es capaz de emitir sonidos cuando

quiere. A los seis meses aproximadamente empieza a juntar dos letras y luego dos sílabas, para pronunciar una palabra o dos juntas.

Otra etapa de la sintaxis es cuando se articulan palabras simples. Por ejemplo, entre el año y los dos años el niño expresa cada vez más palabras, y entre los dos y tres años habla más fluido y es capaz de hacer un relato: “Mi hermano me pegó y yo no le hice nada”, por ejemplo. A esa edad ya tiene un lenguaje hablado importante.

A los cuatro o cinco años comienza la simbolización, y el niño se ocupa de los superhéroes y las brujas, y todo lo que no es parte de su mundo concreto. Y a los cinco o seis años se desarrolla la lectoescritura cuando entra a la primaria y empieza a escribir algunas letras.

Finalmente, se presenta la abstracción, entre los 10 y 12 años, cuando empieza a comprender conceptos abstractos: qué es justicia, ciencia, álgebra, matemáticas, etcétera.

Hay diversos trastornos del desarrollo, como las anomalías genéticas y congénita, y el retraso psicomotor, que casi siempre son lesiones del sistema nervioso central. El autismo podría ser una condición diferente, pero de todas maneras es consecuencia de lesiones del sistema nervioso. También se presentan trastornos del desarrollo, generalmente también por lesiones cerebrales en la infancia o anomalías genéticas como sería el síndrome de Down, o congénitas, como la parálisis cerebral infantil (PCI), el retraso psicomotor y las lesiones cerebrales en la infancia.

Existen unas modalidades del desarrollo, que propiamente no se consideran lesiones, y el mejor ejemplo es uno que está muy de moda: el trastorno de déficit de atención con hiperactividad. En este caso no se puede hablar de una lesión cerebral, sino de una modalidad

dad en que no se desarrollan bien los mecanismos de la atención y de la memoria, al igual que algunas áreas de la conducta, por lo que en el trastorno por déficit de atención la persona madura a destiempo, se vuelve muy hiperactiva, oposicionista y con una serie de comorbilidades importantes.

También hay trastornos neuroquímicos y psicosis, como en el caso de la esquizofrenia, en la que se presenta un exceso de producción de neurotransmisores. En la psicosis, el cableado del cerebro no es el adecuado.

El desarrollo social favorece el desarrollo individual y viceversa, es decir, el entorno social es el que mejora, desarrolla y favorece el desarrollo individual. La estimulación temprana, la que se da en la rehabilitación a los niños con retrasos psicomotores y la que el bebé recibe en un ambiente enriquecido, una estimulación sensorial tanto visual como auditiva, promueve el desarrollo del sistema nervioso central.

Por lo tanto, el desarrollo del sistema nervioso central es responsabilidad de los padres, de los servicios educativos, de los servicios de salud y del ambiente socioeconómico y cultural general.

Ronda de comentarios, preguntas y respuestas

MODERADORA: La exposición nos recuerda la necesidad de reencontrarnos con el aspecto psicológico del desarrollo humano y reconocer que es un saber especializado, a veces distante, pero que exige la conformación de grupos disciplinarios y multidisciplinarios para el trabajo en las escuelas.

El tema del déficit de atención cada vez es más grande y en muchas escuelas encontramos maestros que directamente recetan el Ritalin, desconociendo la necesidad de trabajar de manera conjunta y construir grupos de trabajo multidisciplinarios en las zonas escolares.

Ahora las neurociencias han avanzado mucho en conocimiento y han identificado factores que antes nos eran desconocidos para trabajar de mejor manera el desarrollo de la temprana infancia.

PREGUNTA: Como usted sabe, desde los tres años es posible que el niño aprenda a leer, quizás a escribir no, por la actividad de las neuronas, que se relacionan más con la atención, la dispersión y otras cosas. Pero yo siento que a los tres años, el niño ya puede aprender tanto lectura como una forma de ver el relato y todas esas cosas. Incluso, esto lo vemos en los pueblos; por ejemplo, los zapotecas y los mayas, utilizaban ese medio desde temprana edad para enseñarles los peligros de la selva, la socialización de los valores...

RESPUESTA: Tiene usted razón, de hecho yo aprendí entre los tres y los cuatro años de edad. Pero estoy dando conceptos generales. La mayoría de las personas empiezan a aprender la lectoescritura entre los cuatro y cinco años, que es cuando entran a la escuela. Hay unos niños de preprimaria, por ejemplo, que comienzan a aprender a leer y tam-

bién a escribir, pero generalmente son niños brillantes, que van un poco adelantados a su edad, es decir, tienen un cociente intelectual por arriba del promedio. Pero, en términos generales, usted tiene razón; yo no niego, por ejemplo, que en los pueblos indígenas haya niños brillantes y que puedan leer algún tipo de lenguaje.

COMENTARIO: Yo creo que la conferencia del doctor Islas fue muy ilustrativa en relación con el desarrollo y la maduración del sistema nervioso. La maduración me parece muy importante en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. He trabajado en la clínica con niños que presentan problemas de aprendizaje; generalmente llegan cuando no han podido adquirir estos procesos a la edad que otros niños lo hacen. Sin embargo, quisiera enfatizar que la enseñanza de la lectura y la escritura en los años de preescolar debe ser muy paulatina, porque el sistema nervioso no está maduro como para que todos puedan aprender.

Según mi experiencia, hay unos niños muy brillantes, incluso no a la misma edad que otros. Yo he visto niños de escuelas muy reconocidas, con alta exigencia, en que los psicólogos dicen que en segundo de kínder tienen que tomar clases de lectura y escritura en inglés y en español. Los papás se generan muchas expectativas, pero los que no están maduros para eso, pues se tienen que ir a otra escuela. Y de repente uno los ve en el consultorio, y se pregunta: ¿cuánto cobraron por la neurosis?, pues

cinco mil pesos, y ¿como para qué quieres que sepan leer y escribir a los tres años? Creo que el desarrollo sí va en esta parte del relato. En otros países la enseñanza formal se ofrece en los primeros años, cuando los niños generalmente están más maduros. Ésa sería mi impresión en función de nuestra experiencia.

PREGUNTA: Primero quiero felicitar al doctor por esta conferencia tan importante. Y yo le preguntaría ¿cómo detectar a esos niños indígenas de esas comunidades más marginadas y de extrema pobreza? ¿Cómo ayudar a ejercitar el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho en esos niños?

PREGUNTA: Doctor, a mí me gustaría conocer su opinión sobre si la escuela debe orientarse al desarrollo de la inteligencia de los niños o al desarrollo de las múltiples inteligencias de los niños.

PREGUNTA: ¿La escuela debe pensar en desarrollar la inteligencia de los niños como unidad, como capacidad, o como las múltiples inteligencias?

COMENTARIO: Una felicitación al doctor, porque aunque nos dio una panorámica más especializada, quiero destacar dos conclusiones que nos aportó y en las que creo que también deberíamos prestar un poco más de atención. Él habla de que el desarrollo social favorece también el desarrollo individual y viceversa. Creo que esto y la conclusión de que el desarrollo del

sistema nervioso central es responsabilidad de padres, de los servicios educativos, de los servicios de salud, del ambiente sociocultural, rescata nuestro papel en la contribución a que el niño desarrolle sus competencias.

Entonces, aunque el doctor, desde su especialidad, nos haya brindado esta posibilidad de repasar cómo se desarrolla el sistema nervioso central, habría que rescatar que también interviene todo el contexto social y ahí podemos hacer una muy buena contribución. Ésa es la función de la educación inicial; ésa es la función de la educación preescolar. Rescatemos esta parte, detengámonos en esta invitación que el doctor nos hace en sus conclusiones.

COMENTARIO: Es muy peligroso combinar teorías porque estamos viendo este tema desde la perspectiva evolucionista, y meter al estructuralismo en el evolucionismo es una batalla de siglos que nadie ha ganado y que todos hemos perdido. Es cuestión de paradigma, de modelos de educación, de asistencia, de que nosotros hagamos y pensemos a partir de lo que hemos observado que se puede hacer. No limitarnos a pensar si es maduración o estructura. Lo importante es que todos los que estemos aquí busquemos nuevas vías para cambiar el ingenio del mexicano por el genio del mexicano.

RESPUESTA: Bueno, muchas gracias por sus comentarios y preguntas, voy a tratar de contestar todas. Creo que afortunada-

mente los niños índigos son producto de la civilización. Yo no encontraría forma de descubrir niños índigos en las comunidades rurales, indígenas, por ejemplo, si no se accede a un buen sistema de salud, específicamente a un hospital pediátrico e incluso psiquiátrico. No creo que haya manera de distinguir, por ejemplo, entre un niño índigo y un niño con hiperactividad o con algún tipo de trastorno mental. Quizá la única forma de descubrirlo sería asistir a un hospital pediátrico y psiquiátrico.

En cuanto a la inteligencia, se habla de muchas; pueden leer incluso libros de inteligencia emocional que es la más de moda, y las pruebas psicométricas exploran algunos aspectos de la inteligencia.

El cociente intelectual no es una medida de inteligencia, de ninguna manera. Pero sí hay múltiples inteligencias y se trata de que por medio de la educación se desarrollen todas las habilidades y las inteligencias del niño. Esto va a dar lugar a un mejor desarrollo del ser humano, joven y adulto.

Estoy de acuerdo y agradezco mucho el comentario de la maestra relativo a las conclusiones. Lo social o socioeconómico y cultural es precisamente lo que hace que un niño en los países avanzados “se desarrolle” aún más que entre nosotros. Pero México es un país de desarrollo intermedio; no somos subdesarrollados. Nos falta poco para llegar al punto de desarrollo. Bastaría únicamente con seguir progresando y ojalá y progresemos en

forma más rápida para alcanzar el calificativo de un país desarrollado. Está al alcance de todos nosotros alcanzar esos patrones, esos estándares de educación y de salud, para ser un país desarrollado.

Yo sería partidario de las teorías evolucionistas y no estructuralistas, pero lo que yo veo es fundamentalmente funciones y desarrollo, evolución de los seres vivos. Entonces sí estoy de acuerdo con el comentario del maestro en ese aspecto y también estoy de acuerdo en que hay diversidades importantes en nuestro país.

Roxanna Pastor Fasquelle

Estudió la licenciatura en educación preescolar, una maestría en educación especial, y una maestría en estudios de la familia en Wheelock College en Boston, Massachusetts, en Estados Unidos, que más tarde revalidó en una maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con una especialización en autoconocimiento, sexualidad y relaciones humanas, en terapia de reencuentro por el Instituto de Terapia de Reencuentro en España. Desde 1990 practica la docencia y la investigación en la Facultad de Psicología de la UNAM.

En la actualidad es profesora y tutora de la maestría en psicología, residencia en psicología escolar, y de la maestría en docencia media superior. Ha sido consultora del Conafe, de la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Hospitales de la Secretaría de Salud y de diversos organismos no gubernamentales.

Sus publicaciones abordan temas como el establecimiento de competencias básicas de la educación en la primera infancia. En esta ocasión, compartirá su conocimiento acerca del desarrollo afectivo y emocional en los primeros años de vida.

Desarrollo afectivo y emocional

Roxanna Pastor Fasquelle

Agradezco al Conafe y a la Secretaría de Educación Pública por organizar este evento y por invitarme, y gracias a todos por estar aquí. El objetivo de este trabajo es compartir con ustedes la importancia del desarrollo afectivo y emocional en los primeros años de vida y sobre todo reflexionar sobre el papel que jugamos los adultos significativos. Usaré el término “adulto significativo” para referirme tanto a los miembros de la familia como al personal educativo o a personas dentro de la comunidad que juegan un papel importante en la vida de las niñas y los niños pequeños.

El desarrollo emocional es una piedra angular para todo el desarrollo. Tradicionalmente, la investigación ha estado distante de la práctica educativa. Sin embargo, en los últimos años se han hecho una serie de investigaciones que intentan vincular los descubrimientos científicos con la práctica. Éstos señalan que los resultados de los procesos de desarrollo dependen, en gran medida, de la calidad de la relación entre el niño y los adultos significativos. Insistiré durante toda mi participación acerca de la importancia de estas relaciones recíprocas.

Stanley Greenspan puntualiza que las buenas relaciones y las interacciones emocionales son el cimiento más importante para el desarrollo social e intelectual, incluyendo la comunicación y el pensamiento.

Durante mucho tiempo se creyó que el recién nacido era absolutamente vulnerable y un recipiente pasivo para todo lo que los adultos le queríamos dar o creíamos que necesitaba. En la actualidad sabemos que ese niño es vulnerable, pero también muy competente; vulnerable porque depende del cuidado absoluto de un adulto para poder sobrevivir, pero competente porque es un participante activo en su desarrollo.

El desarrollo afectivo y emocional involucra dos procesos básicos: establecer una identidad propia y aprender a relacionarse con los demás. El curso general del desarrollo emocional puede describirse como un movimiento desde la regulación diádica, hasta la autorregulación de la emoción.

La creciente capacidad de autorregulación permite al niño, originalmente dependiente de otros, convertirse en un niño con un sentido de sí mismo y cada vez más independiente y funcional, en un lapso de tiempo relativamente corto. Para ello, ese bebé necesita establecer un vínculo afectivo seguro por lo menos con un adulto significativo.

El vínculo afectivo o apego se forma de manera gradual durante el primer año de vida. La calidad de esta relación no depende de un momento o de una acción específica, sino de lo que pasa sistemáticamente entre ese niño y el adulto que está a cargo de su cuidado. Si el bebé experimenta un cuidado que consistentemente responde a sus

señales y a sus necesidades, desarrollará una confianza perdurable en sí mismo y en otros.

Hasta aquí les he planteado sólo una de las ideas principales. La segunda idea central que quisiera transmitir es la importancia de las relaciones, específicamente del primer vínculo afectivo que se establece, que hoy sabemos no es sólo con una persona; puede ser con varias.

Tener un vínculo afectivo con varias personas no sólo es posible, sino que puede ser un factor de protección. ¿Por qué un factor de protección? Porque hay ocasiones en que ese apego original, ese vínculo original, no es un vínculo seguro. Y entonces el vínculo con otros adultos da la oportunidad de que ese niño adquiera un apego seguro con alguien. Pensemos en las circunstancias de la vida que no están en nuestras manos: ¿qué pasaría si un niño tiene un vínculo seguro sólo con una persona, y ésta deja de existir o se va?

El hecho de que un niño tenga varios apegos simultáneos ofrece implicaciones para el contexto educativo. Durante algún tiempo varias investigaciones estaban en contra del cuidado y la educación grupal en los primeros años de vida, con el argumento de que eso interfería con el vínculo primario que por lo general se da con la madre.

Hoy sabemos que ese vínculo se establece con varias personas y, por lo tanto, cuando un niño pasa entre cuatro, seis, ocho, diez horas en cuidado grupal, debería poder mantener un vínculo seguro con alguna de las personas de ese centro educativo o ese contexto educativo.

Si ese niño establece un apego seguro con una persona de la escuela, entonces también podrá haber un mejor vínculo con el miembro de la familia, generalmente la madre aunque no siempre, con

quién tiene ese apego en casa, y con el miembro de la escuela que le da esa seguridad. Eso facilitaría una continuidad entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa en el hogar.

Antes creíamos que una vez que se establecía el apego ya no había que preocuparse por nada; que se daba muy temprano y a partir de ahí ese niño tendría un apego seguro por el resto de su vida. Eso no es cierto.

El apego es dinámico y está sujeto a cambio. Ciertamente, si hay un vínculo seguro a temprana edad, habrá una tendencia segura, pero los vínculos se cultivan. Eso habla de que, aunque el apego se establece en la segunda mitad del primer año, o sea, a partir del sexto mes, se tiene que cultivar; si no se cultiva, aunque originalmente se haya establecido de manera segura, la tendencia está en riesgo de cambiar.

La buena noticia es que si un niño estableció un apego no muy seguro al inicio, eso también se puede cambiar. Entonces, así como antes decíamos que si lo establecía con seguridad desde el principio sería seguro por siempre, también creímos que si establecía un vínculo inseguro, así se quedaría. Hoy sabemos que eso es susceptible de cambio.

Dentro de este contexto, en el cual hemos considerado el apego o el vínculo afectivo y la autorregulación como dos grandes retos, quise revisar muy someramente las etapas de desarrollo emocional que marca Stanley Greenspan y que nos permiten ver cómo ese niño recién nacido, totalmente dependiente del adulto, va a cambiar y a convertirse en un individuo que empieza a separarse de sus padres y puede insertarse en el mundo social de los otros niños.

Greenspan habla de una primera etapa, *la autorregulación y el interés por el mundo*. Ésta se da a partir del nacimiento, más o menos en los primeros tres meses de vida, y conlleva dos retos muy importantes.

El niño debe aprender a vivir en el mundo externo, aprender a regularse en ese mundo externo y, por otro lado, empezar a interesarse en lo que está a su alrededor. Esas dos funciones generalmente se dan de manera simultánea.

A medida que el niño se siente más tranquilo o más relajado, debido a la regulación, puede empezar a atender a los estímulos externos. Esta etapa me parece muy importante porque creo que generalmente las intervenciones que hacemos en los primeros tres meses de vida no respetan el proceso de autorregulación. Si pensamos qué pasa en los primeros tres meses de vida, nos daremos cuenta de que en realidad los adultos encargados del cuidado de los niños queremos enfocarnos en los problemas de sueño y de alimentación. Lo vemos en casa y en las escuelas.

Cuando un niño ingresa a un centro educativo debe adaptarse a horarios de sueño, de alimentación y hasta de vigilia. Para mí esto es lo más impactante: cómo, el niño está muy interesado en lo que está pasando, pero es hora de dormir. Entonces no estamos respetando lo que trata de lograr en ese periodo.

Lejos de pensar que el niño no se adapta a los horarios establecidos, ya sea por la familia, el pediatra o la escuela, deberíamos preguntarnos cómo será ese proceso de autorregulación para cada niño y cómo podemos comprender esas conductas que nos parecen desordenadas dentro de ese primer reto emocional.

En la segunda etapa, Greenspan habla de un periodo de *enamoramiento*. Dice que el bebé se enamora, se compromete y se relaciona con los demás. ¿Por qué? Porque al tener cierto grado de regulación, al sentirse a gusto en ese mundo, ya no sólo va a atender a las sensaciones que le produce su cuerpo como en la etapa anterior, sino que ahora se centra en las interacciones sociales que le ofrece ese mundo. Puede atender a las personas que están a su alrededor sin que todavía comprenda quiénes son; pero está atraído hacia el factor social. En esta etapa el niño empieza a reconocer a ese cuidador o cuidadora principal, que generalmente es su madre.

Para que el proceso de enamoramiento se dé, es necesario que el adulto mantenga una cercanía física y emocional muy grande con ese niño; debe acercarse y literalmente enamorarlo. El niño no está en condiciones todavía de tomar la iniciativa. Si esa aproximación no viene de parte del adulto, es muy difícil que se logre el reto de esta etapa: que el niño salga de sólo estar centrado en sí mismo y se centre en la interacción social.

La tercera etapa es la aparición de la *comunicación intencional*. Hasta este momento hemos observado una serie de balbuceos, de sonidos que no tenían el propósito o la intención de comunicar. Esta etapa se da más o menos entre el cuarto y el octavo mes, y aquí cabe puntualizar que todos los tiempos señalados para cada etapa son aproximaciones y que aquí entran las variaciones individuales y las variaciones culturales.

Aparece la intencionalidad y con ello los primeros intercambios emocionales recíprocos; ahora sí se da una interacción entre el bebé y su cuidador principal. Aunque no hay conciencia de turnos,

hay una toma de turnos en el sentido de que “yo, bebé, hago un gesto” y “tú, adulto, me respondes, lo cual me motiva a mí a seguir la comunicación”.

El desarrollo de la comunicación intencional requiere un adulto disponible, dispuesto a usar las mismas o por lo menos algunas de las formas de comunicación de ese bebé.

¿Cuáles son las formas de comunicación? Los gestos, los movimientos, los sonidos, las sonrisas. Si nosotros respondemos con esas formas que el bebé entiende, habrá un intercambio más fluido que si nosotros sólo utilizamos nuestra principal forma de comunicarnos que son las palabras.

La siguiente etapa se da a partir de los nueve meses y es el inicio de ese *complejo sentido del yo*. ¿Quién soy yo? Es una etapa de transición porque hasta este momento, del nacimiento a los nueve meses, nosotros lo llamariamos un bebé pequeño; a partir de los nueve meses y de que empieza este sentido de sí mismo, hablaríamos de un niño pequeño. Las emociones están más organizadas y el niño puede combinarlas para expresar sus deseos, sus necesidades, y resolver problemas. Esto va a la par de la creciente habilidad motriz que aparece a los nueve meses: el gateo.

La relación que puede establecer un bebé que ya tiene la capacidad de moverse de manera independiente, es muy distinta de la del bebé que se queda en el lugar donde un adulto lo dejó.

Además, en este momento hay más lenguaje y por lo tanto el bebé empieza a darse cuenta de cuáles son sus posibilidades, qué es lo que quiere y qué es lo que le gusta; son los primeros pasos hacia la definición de sí mismo.

La definición de sí mismo implica muchas conductas que el niño manifiesta a partir de lo que necesita o le gusta, ya no sólo lo que el adulto que le cuida quiere o cree que necesita. Esto es importante porque habla de que nosotros, los adultos significativos, debemos cambiar nuestra forma de interactuar dependiendo del reto que esté experimentando el niño.

La quinta etapa se da a partir de los 18 meses, cuando el niño ya tiene la *posibilidad de crear ideas*, específicamente ideas atadas a las emociones, y las puede poner en palabras, algunas veces en dibujos y, ciertamente, a través de su juego y sus experiencias, las cuales a su vez se relacionan con sus sentimientos, intenciones y deseos. Aunque esas ideas que empezó a crear en este momento están aisladas. Esta etapa es muy importante porque significa que el niño ya tiene una imagen mental no sólo de los objetos, sino también de las personas, especialmente de ese individuo central con quien ha establecido un vínculo seguro.

La sexta etapa que marca Greenspan se da a partir de los dos años; cuando digo “a partir de”, quiero decir que de ese momento en adelante, aunque generalmente las etapas se van traslapando. Es el inicio del *pensamiento emocional*. Las ideas aisladas ahora ya se pueden vincular. El niño puede establecer puentes entre las ideas y, por lo tanto, tener un pensamiento más complejo; desarrolla la capacidad para combinar ideas y sentimientos de forma lógica, lo que le permite crear nuevas experiencias; adquiere un nuevo sentido de sí mismo y más importante del otro.

Parte de construir el sentido de sí mismo tiene que ver con reconocer que “yo soy diferente de las otras personas”. En esta etapa

comprende el efecto de sus emociones, ya que mucho antes entendió el efecto de sus acciones, por ejemplo, cuando se inició la comunicación intencional: “si yo hago un gesto, tú me das una respuesta”. Pero, para este momento, ya comprende el efecto de sus emociones: “si yo hago un berrinche, tú reaccionas de cierta manera”, “si yo digo te quiero mucho, tú reaccionas de otra forma”.

Sus habilidades para conversar, para jugar, tanto el juego físico, porque estamos hablando ya de una competencia motriz bastante grande, como el juego simbólico, le van a permitir interesarse en los otros niños que hacen cosas como las que él quiere.

Hasta este momento había estado prácticamente centrado en los adultos significativos. Sabía que había otros niños alrededor, pero su principal interés era el vínculo con los adultos. Ahora posee la capacidad de separarse. ¿Por qué? Porque tiene la seguridad de que ese adulto es una persona en la que puede confiar, y porque cuenta con una imagen mental y emocional de qué es lo que esa persona le da. Ya no necesita verla enfrente todo el tiempo para saber que es amado y cuidado. Sin embargo, todos estos retos no serían posibles sin la presencia de los adultos significativos.

Si ésos son los retos emocionales de los niños, cuáles serán los retos de los adultos involucrados, ya sea por ser madres o padres, maestras en una escuela, psicólogos que inciden en la promoción del desarrollo, o promotores comunitarios. La expresión adultos significativos se referirá a todas esas personas.

No es suficiente quererlo. Para el niño, sentirse amado es indispensable, pero no es todo. Aquí empieza una de las limitaciones: creer que porque “te quiero mucho” o porque “a mí me gustan mucho

los niños" significa que "puedo darles una buena estimulación o educación inicial". Hay pautas específicas que nos dicen cómo deben ser las interacciones entre los adultos significativos y los niños para que se dé este desarrollo emocional y el desarrollo integral.

Voy a mencionar diez factores identificados por Ronald Lally sobre cómo necesitamos actuar o cuáles son los retos que nos podemos poner los adultos significativos.

En primer lugar necesitamos establecer relaciones enriquecedoras y recíprocas. Para lograr esto antes que nada debemos pensar que somos dos actores: el niño y el adulto. Porque generalmente lo que los adultos hacemos con los niños pequeños es nosotros decidir cuándo interactuar, cómo interactuar y decidir lo que necesitan ellos. Ésa no sería una relación recíproca y mucho menos enriquecedora.

Lally dice que para que las relaciones sean recíprocas y enriquecedoras deben contener tres elementos principales. Primero, deben ser contingentes, ¿qué queremos decir con eso?: que deben responder a la conducta o a las señales de ese bebé, o sea, "no soy yo quien tomó la iniciativa"; "yo tomo la iniciativa de estar cerca para poder identificar esa señal". El segundo elemento es que nuestra respuesta debe ser apropiada a esa señal que nos dio el niño. En tercer lugar, debe ser oportuna, es decir, una respuesta casi inmediata a cuando nosotros recibimos la señal. A veces vemos la señal, pero estamos muy ocupados y, para cuando regresamos, el niño está en otra cosa; entonces nuestra respuesta ya no es oportuna y, por lo tanto, no hay una reciprocidad.

El segundo reto es comprender que en esta etapa los niños aprenden de una forma integral. El aprendizaje se da principalmente

a través de las interacciones con las otras personas y esto es esencial porque no podemos tener intervenciones educativas en niveles en que creamos que “ahorita le estoy estimulando la motricidad”, “ahora le voy a estimular el lenguaje”, “en este momento le estimularé las emociones, la autorregulación”, etcétera. Los niños no pueden separar esas experiencias porque aprenden de un todo.

Un mensaje muy importante relacionado con este reto es que en los centros de cuidado infantil y en las familias hay la versión de que un buen programa requiere eliminar lo asistencial, o hacerlo lo más rápido posible.

Pero eso es imposible con un niño en esta etapa. Todo el día necesita cuidados asistenciales. Vemos a las maestras, a las educadoras, a las mamás, a algunos papás, corriendo para ir a cambiar el pañal, para dar de comer; en el caso de las escuelas, corriendo por cambiar, para llegar a lo pedagógico. Sin embargo, necesitamos convertir los momentos asistenciales en oportunidades de aprendizaje. No debemos pelear con las características esenciales de este periodo; requerimos convertir lo asistencial en pedagógico.

Como tercer reto precisamos entender que los niños pequeños son aprendices activos con una motivación propia. No necesitan que nosotros decidamos qué deben aprender y qué les va a interesar. Debemos dejar que ese bebé guíe nuestras acciones. Esto no es fácil cuando nosotros hemos creído que el bebé nos necesita a nosotros en la totalidad. Nos necesita en la totalidad para ciertas cosas, pero en realidad nace con una capacidad para ser curioso; nace con una motivación hacia la interacción social, y nace con un alto grado de exploración.

Si seguimos ese ímpetu, facilitaremos su desarrollo y su aprendizaje. A veces nuestras acciones lo interrumpen; está el niño explorando cómo se abrirá un bote y nosotros llegamos y se lo abrimos. Es decir, desde nuestra visión creemos que el niño necesita que le resolvamos el problema, cuando en realidad necesita oportunidad para resolverlo por sí mismo.

El Centro para Padres Lactantes y Maternales en California, Estados Unidos, señala que para ello es preciso primero observar para seguir la iniciativa del bebé; luego preguntarnos qué querrá decir esa conducta. ¿Por qué? Porque es el vínculo con nuestros conocimientos sobre desarrollo, y éstos nos van a permitir entonces decir “Ah, mira, está tratando de averiguar cómo se abre el bote”, en lugar de “Quiere abrir el bote y, como no puede, yo se lo voy a abrir”.

Se requiere pausar un momentito, después de observar lo que está haciendo y preguntarnos cuál será el significado de esa conducta. Una vez que nos hayamos preguntado y respondido, podemos adaptar nuestra respuesta para que sea lo más propicia posible.

¿Qué quiere decir adaptar las respuestas? Es lo opuesto de reaccionar. Generalmente los niños pequeños nos provocan ansiedad y andamos a su alrededor cuidando que no suceda nada, por lo que reaccionamos. Reaccionar es un impulso. Responder es haber pensado cuál es la mejor forma de intervenir.

El cuarto reto es que los adultos debemos proveer constantes oportunidades para establecer una relación significativa en la que reconoczcamos y valoremos los intentos comunicativos de ese infante. Ya lo decía hace un momento: debemos expandir nuestra noción de qué es comunicación; darnos cuenta de que comunicación y habla no son

sinónimos. La comunicación incluye todas las diferentes formas que los bebés utilizan desde los primeros tres meses de vida. Si cambiamos nuestra visión, podremos dar amplias oportunidades de comunicación.

No hay que dejar de lado que debemos crear ambientes de cuidado que favorezcan las relaciones enriquecedoras. Ya he hablado de algunas de esas características, pero ahora voy a enfatizar lo que no es un ambiente de cuidado y educación: cuando los adultos constantemente ignoran las señales de los bebés; no es que no las ven, sino que no les hacen caso. Quizá esto no sea por malas intenciones, no es que el mundo se divida en buenos y malos; generalmente tiene que ver con una concepción errónea de qué es un cuidado y una educación integral.

Se requiere darnos cuenta de que a veces el conocimiento es impreciso y nos formamos creencias erróneas; por ejemplo, cuando un niño llora, pensamos que va a dejar de hacerlo y que si lo cargamos se va chiquear. Cuando la señal que nos está dando el bebé con ese llanto es que necesita contacto físico.

Para concretar estas reflexiones, necesitamos dejar de hacer tantas cosas. Una característica de las maestras, de las educadoras y a veces de la misma familia, de las madres, es que corren todo el día; nunca paran. Y en ese hacer es difícil ver las señales que los niños dan; estas señales deben guiar nuestras acciones.

El cuidado individualizado implica tomar en cuenta las características de cada niño y de su temperamento. Temperamento es una palabra muy conocida, pero se refiere al estilo de comportamiento de cada persona y a la forma en que acostumbra responder a eventos externos. Tiene componentes genéticos y ambientales; por lo tanto,

la forma en que respondamos a ese temperamento va a dar paso al cuidado y la atención individualizada.

Otro punto en esta etapa más o menos de cero a tres años, es que en esos primeros tres años podremos reconocer a tres personitas completamente diferentes: el bebé de los cero a los nueve meses; el bebé de los nueve hasta los 18 meses, más o menos, que ya se puede mover, y el niño a partir de los 18 meses o dos años. Por lo tanto, no podemos interactuar con ellos de la misma forma; hay que reconocer las diferentes etapas y responder en consecuencia.

Hay otros tres puntos que sólo voy a mencionar para pasar a la última etapa, porque se nos está acabando el tiempo.

Los adultos debemos estar muy conscientes de que somos modelos todo el tiempo y que ese niño empieza a desarrollar su concepto de sí mismo a partir de lo que ve, de lo que nosotros le mostramos. Además, es indispensable que esos contextos educativos sean predecibles y apoyen, estimulen y expandan el pensamiento de los bebés. Ya veíamos antes que el cerebro se continúa desarrollando después del nacimiento; por lo tanto, lo que suceda en ese primer año de vida no sólo afectará aquello que nosotros observemos en términos de la conducta, sino lo que está sucediendo en términos del sistema nervioso central.

Un décimo punto que menciona Lally y en el que me quiero detener, es en que es imprescindible estar conscientes de las emociones que nos provoca la responsabilidad de tener un bebé a nuestro cargo.

¿Qué quiere decir eso? Generalmente no vemos un vínculo muy estrecho entre el personal educativo y las familias. La familia, la mamá, el papá, la abuelita, o quien sea que lleva a ese niño al centro

educativo, experimenta mucha ansiedad y preocupación; quiere que le den lo mejor y se pregunta “¿sabrán cuidarlo como yo lo hago?”, “¿lo irán a atender en lo que necesita?”. Del otro lado escuchamos, “¡si tan sólo su mamá le diera lo que yo le doy aquí!”.

Estar consciente de que estas emociones y esta necesidad de protección dificultan este vínculo nos ayudaría a vernos mutuamente y decir, “yo comprendo que tenga dudas sobre qué es lo que hacemos aquí, pero déjeme platicarle”, o “yo comprendo que usted esté preocupada porque el niño se puso a llorar, pero por qué no me dice cómo le ayuda usted a que se calme, para que yo le pueda ayudar de la misma forma”, entre otras cosas.

Para terminar. Yo creo que México es un país privilegiado al contar con programas de educación inicial en diversas modalidades; independiente del problema de cobertura del que ya se ha hablado. Considerando todo esto, la siguiente pregunta que me hago es, ¿qué podemos hacer? Esta apreciación que les voy a compartir ahora es producto de los 15 años que tengo trabajando de diferentes formas con centros educativos comunitarios, públicos y privados, que atienden a niños entre los cero y los seis años. No se refiere a ningún programa particular, sino a lo que yo veo de manera general.

Las recomendaciones tampoco están centradas en todo lo que hay que cambiar o mejorar en educación inicial; ya algo de eso comentó la licenciada Vázquez Mota al momento de su participación. Me refiero a cinco recomendaciones específicas que tienen que ver con estos retos emocionales.

La primera es conceptualizar la educación inicial como una tarea conjunta entre el sistema educativo y las familias. Reconocer que el

conocimiento de las familias es diferente al nuestro, pero igual de valioso. Hacerlo implica establecer programas de vinculación para enriquecer el conocimiento y las habilidades de las familias y del personal educativo. Pero más importante aún, implica que los que estamos del lado del sistema educativo pensemos que el trabajo con las madres y los padres es igual de importante que el trabajo con los niños.

¿Por qué? Porque nunca hay tiempo para el trabajo con las familias; porque no están en el mismo lugar. Entonces podemos dar cinco, siete, ocho, diez pasos más para el trabajo directo con los niños, pero rara vez damos esos pasos extras para el trabajo con los familiares. Debemos convencernos de que tiene la misma relevancia.

La segunda recomendación es reducir el número de niños por grupo y asignar a una maestra o a una educadora principal con quien ese niño establezca un vínculo o un apego seguro y con quien la familia establezca un diálogo que propicie la continuidad del cuidado y de la educación entre el hogar y la escuela.

Las normas internacionales dicen que en el cuidado grupal para niños menores de un año se requiere un adulto por cada cuatro bebés, y que no deben ser grupos de más de ocho niños. Para el cuidado de menores de dos años debe haber cinco niños por cada adulto; y para menores de cuatro años, entre seis y siete niños por adulto. Estamos lejos de eso, pero es muy diferente a no tomarlo en cuenta.

En la mayor parte de los centros educativos que he visitado y con los que he trabajado en los últimos 15 años, el número de niños que se admiten en un programa busca dar respuesta al problema de cobertura, pero yo creo que nos estamos equivocando. Además, de repente nos encontramos con escuelas cuyo salón es pequeño, por lo

que ahí hay menos niños. Pero también hay instalaciones cuya sala para niños menores de doce meses admite a 23 bebés, porque resulta que en esa escuela las salas son muy amplias.

Tercera recomendación: es indispensable comprender el proceso de autorregulación y respetar los horarios de sueño, vigilia y alimentación. Cada vez vemos más niños con problemas de regulación y de adaptación, gracias a nuestros intentos de que se adapten a las normas de los adultos, en vez de adaptarnos a lo que ellos necesiten.

Cuarta recomendación: dar al personal educativo una formación que rescate su experiencia, que es mucha y muy amplia, y elementos teóricos con los que dé una mejor respuesta a las particularidades de la etapa del desarrollo en cada individuo.

Ya hablaba la licenciada Vázquez Mota de la importancia de empezar a crear programas más dirigidos hacia las personas que trabajamos en este campo. No basta con la formación general; no es lo mismo educar a un preescolar que a un infante y mucho menos a un niño de primaria que a un lactante.

Los programas deben incluir conocimientos sobre el desarrollo infantil y el aprendizaje; conocimientos, actitudes y habilidades sobre el rol dinámico y cambiante del niño y del adulto, así como herramientas específicas para ese trabajo con familias del que yo hablaba en la primera recomendación.

Podríamos concluir que todo esto se trata de establecer relaciones recíprocas y enriquecedoras. Suena muy simple y lo hemos sabido durante mucho tiempo; pero generalmente no sucede en la práctica.

Según el Concilio Nacional de Investigación, la influencia de la cultura en la crianza de los niños es fundamental, y abarca valores,

expectativas y prácticas. Así, la cultura dicta cómo y cuánto son alimentados los bebés, así como dónde y con quién duermen. Señala cómo debe ser la respuesta al llanto de un pequeño y a la pataleta de un niño de un año y medio. Marca las reglas de la disciplina y las expectativas del desarrollo. Aprueba ciertas formas de cuidado y de educación grupal y no otras. Dicho de otra forma: la cultura provee un manual virtual para la crianza y la educación de los niños, y establece los roles de los adultos.

Lally sugiere entonces que nosotros que estamos aquí nos preguntemos: ¿qué creemos que motiva la acción de los niños?; ¿qué creemos de cómo deben ser educados? Según él, nuestras creencias basadas en nuestra experiencia y en nuestras culturas, porque ya sabemos que no es sólo una, a veces interfieren con nuestros conocimientos científicos.

Entonces, ¿por qué, si sabemos que hay que respetar ritmos de sueño y de alimentación, seguimos tratando de normalizarlos? Yo me quedaría y les dejaría a ustedes con una última reflexión: necesitamos reconciliar ambas fuentes de conocimiento, nuestra experiencia y nuestras culturas, con el conocimiento científico para así propiciar el bienestar emocional de los niños.

Ronda de comentarios, preguntas y respuestas

PREGUNTA: Primero quiero felicitar a la maestra. Me encantó su exposición. Me tenía anonadada porque es una cantidad enorme de información expuesta con mucha claridad. También me dejó muy preocupada.

Por otro lado, yo le pediría que ampliara un poco esta idea sobre qué tan valioso o qué tanto peso tendría el logro en los niños. Nosotros en preescolar pensamos en fortalecer la idea de que el niño se sepa capaz de resolver problemas y de expresarse mediante el lenguaje oral, artístico, corporal, cualquiera; que sepa superar retos es una idea fundamental que hay que promover en preescolar. Yo quiero creer que eso también se busca en la educación inicial. Me gustaría que nos hablara un poquito al respecto. Muchas gracias.

COMENTARIO: Muchas felicidades y gracias por compartir esta información. Yo vengo del Instituto Nacional de Perinatología y, aunque ahí no contamos con un área de educación inicial, cuando usted comentaba acerca de estas posibilidades de programas de vinculación, pensé en una experiencia de educación perinatal. Desde hace 16 años nos hemos dedicado un poco a trabajar la parte de apoyo a las mujeres embarazadas, evidentemente por el corte del Instituto de alto riesgo... En el coloquio anterior, en que también participé, comentaba que la educación inicial debe comenzar desde el embarazo; en la medida en que la mujer está sensibilizada sobre el reto de ser madre, desde ese momento, no desde que el hijo es real, podemos influir en la realización de ese programa de vinculación.

Cuando la mujer está embarazada, pasa por una serie de procesos y nace su bebé, la apoyamos en la parte de estimulación temprana de bajo riesgo. Ahí nos dábamos cuenta de todo esto que ahora los teóricos y usted nos comentan, de cómo apoyar a esa mamá a que sea la punta de lanza para apoyar a ese bebé y lo陪伴e en su desarrollo.

Una de las propuestas sería un programa de vinculación de modo que la atención perinatal no sea una moda en un país en el que hay embarazos de riesgo, no alto, pero sí mediano; y que esa mamá pueda vincularse también cuando requiera dejar a su hijo en una estancia, en un centro de desarrollo.

Por otro lado, mi comentario iría en el sentido de tener mucho cuidado con esas políticas públicas, de repente tan anticulturales. Porque recuerdo cuando mi hija ingresó a la estancia. Ahora ya tiene cinco años. Ella nunca tuvo oportunidad ni siquiera de entrar en contacto con un biberón, porque cuando ingresó la política era dar en cuchara. Entonces, esta parte del conocimiento, de cuando nos dijeron que el niño succiona hasta determinada edad, y de cuando en la estancia me comentaron que ni se me ocurriera acercarle el biberón, aunque yo pudiera irla a amantar, me parece que es una ruptura epistemológica, antihumana, antipedagógica y antitodo. Habría que revisar esas políticas. Muchas gracias.

PREGUNTA: Quiero agradecer la presentación de la maestra; fue muy buena, muy ilustrativa y muy informativa.

Me gustaría que nos comentara un poco más sobre lo referente a los mecanismos y políticas públicas respecto a la educación de las madres y el efecto que esto pudiera reportar en la mejora de la educación inicial. Me parece que es muy importante ese punto y creo que a través de las madres de familia se puede avanzar mucho en cuanto a mejorar la educación inicial.

Yo vengo de Oportunidades. Actualmente el programa llega a 25 millones de personas, 25 millones de familias. Y uno de los componentes o uno de los servicios que se prestan son los talleres de autocuidado de la salud a las madres. Mi preguntaría sería en ese sentido. Aprovechando que existe una cobertura amplia, un padrón registrado y experiencia en cuanto a aplicar ese tipo de talleres, ¿usted considera conveniente que se implementara un taller enfocado precisamente a la educación inicial?

PREGUNTA: Maestra, es la tercera vez que tengo la gran oportunidad de escucharla y cada vez es más clara y nos da muchos más elementos. Tengo una pregunta muy precisa. Sé que usted participó en el diseño del modelo que actualmente operamos, dentro de la Educación Inicial No Escolarizada del Conafe. Me parece que este modelo sí reconoce lo trascendente del trabajo con los niños y los padres de

familia. De hecho, en algún encuentro en Latinoamérica se reconoció este enfoque. Sin embargo, en la exposición del día de hoy, me parece que el concepto de adulto significativo es un asunto que trasciende al modelo mismo desde el punto de vista de los contenidos hacia las promotoras educativas, y no hemos puntualizado demasiado qué es el adulto significativo para la localidad, para el grupo, para las familias. Me parece interesante, entre sus recomendaciones, la idea de dar un sentido teórico-práctico a la formación de nuestras figuras. Por ello, mi pregunta es ¿qué contenidos o qué acciones para enriquecer el modelo de Educación Inicial No Escolarizada propondría usted para hacer conscientes a todos los que participamos en el proceso, de que somos adultos significativos y que podemos trascender más allá o antes de la cobertura misma?

COMENTARIO: Creo que somos herederos de un aristotelismo en el que hay un predominio constante de que lo que no vemos lo ignoramos. Hay que ver la sensación intrauterina, ya que la serenidad no es un estatus; los seres humanos aprenden a ser serenos y tratan de ser serenos; pero la vida y el hombre mismo, por ser depredador, tienen funciones de regulación que se deben desarrollar. Creo que las sensaciones intrauterinas van transformando al niño; ésa sería la parte en la que nos faltaría abarcar hacia una congruencia, porque el niño está sumergido

en una serie de sensaciones tanto propias como de la madre. Hay una simbiosis ahí, que está comunicando al mundo la forma en cómo se va a presentar a ese nacimiento.

COMENTARIO: Me gustaría ponderar mucho la flexibilidad de una modalidad no escolarizada, y hablando de los adultos significativos, en la modalidad no escolarizada nosotros les llamamos agentes educativos, que bien pueden ser la madre o el padre de familia, el comisario ejidal, el maestro de la escuela, en fin... Todos los que rodean al niño, incluso los cuidadores del pequeño, porque hay esa flexibilidad de todo ese entorno favorecedor.

Comentaba en la conferencia anterior que es indispensable hablar de una estimulación temprana desde una conceptualización de crear ambientes favorecedores de ese desarrollo. Me parece que todos los adultos significativos, o agentes educativos, tendríamos que asumir la responsabilidad de crear esos ambientes, pero de manera coordinada, vinculada y no aislada.

Retomo una de sus últimas recomendaciones: conceptualizar la educación como una tarea conjunta entre la escuela y la familia. Ésa es una de las riquezas de la modalidad no escolarizada. No tenemos al niño aquí y a la mamá que lo deja y se va, sino que tenemos todos los elementos necesarios para potenciar los ambientes favorecedores.

Mi muy humilde recomendación sería sistematizar las experiencias exitosas, rescatarlas, recuperarlas y socializarlas, para que así se construya, se analice a un grado ya más alto de conocimiento, qué está pasando, por qué da resultados en un lugar y por qué en otro no, y rescatar todos esos elementos.

RESPUESTA: Por razones de tiempo voy a tratar de responder de manera general, aunque intentaré contestar sus comentarios y preguntas.

Claro que hay cosas no incluidas en la ponencia. Es imposible hablar de todo lo fundamental. Siempre hay que decidir de qué hablar y de qué no.

Por supuesto que el logro en los niños menores de cuatro o de tres años es igual de importante. Quise puntualizar la necesidad de seguir la iniciativa del niño, para que nos lleve hacia lo que le interesa y pueda experimentar ese logro; contrario a ponerle juegos, retos, actividades, en que le retamos para que tenga experiencia de logro o de frustración.

El llamado es que en la educación en general, y en la educación inicial, necesitamos seguir a ese niño que está motivado para explorar, motivado para conseguir logros, motivado para interactuar. Y así propiciarle esas experiencias.

Cuando llegué a México hace 18 años, el primer lugar al que acudí para conocer un programa de trabajo

con familias, en este caso madres adolescentes, fue el Instituto Nacional de Perinatología; conozco, aunque no con suficiente detalle, el programa de educación perinatal con mujeres embarazadas. Yo creo que es esencial trabajar con las mujeres, y con las familias en general, antes del nacimiento.

Brazelton habla de momentos clave en el desarrollo y establece siete momentos clave; tres de ellos son antes del nacimiento. En estos momentos una exalumna mía, está haciendo su tesis justo sobre los momentos clave antes del nacimiento y habla de la necesidad de crear programas de apoyo a esa mujer; yo lo extendería a la familia, inclusive antes de que la mujer se convierta en madre.

Sería bueno que la familia supiera que en el momento del nacimiento necesita reconciliar la imagen de ese bebé que imaginó y este ser real que se llevó a su casa, y que eso le permita iniciar el vínculo del que he venido hablando.

En el programa Oportunidades igual yo extendería educación para la familia, no sólo para las madres; por supuesto que sería un excelente escenario para dar herramientas a través de talleres a las familias.

En los últimos años he diseñado y llevado a cabo un programa de vinculación desde las estancias infantiles hacia las familias. Y en ese programa de vinculación hemos aprendido que necesitamos utilizar una diversidad

de estrategias que responda a la diversidad de las familias. No puede ser que a todos les ofrezcamos lo mismo y, por lo tanto, “si tú no puedes participar de esta forma, ya te quedaste afuera”.

Una de las modalidades más exitosas con las que hemos trabajado en los últimos cuatro años son los grupos de apoyo. Por ejemplo, contamos con grupos específicamente para las familias que por primera vez llevan a sus hijos a un centro educativo o a una estancia infantil. ¿Por qué? Porque para estimular el bienestar y el desarrollo del niño necesita haber un vínculo entre los adultos significativos.

¿Qué son los grupos de apoyo? Invitamos a personas con algo en común, en este caso un hijo menor de doce meses, para que vengan y establezcan relación con otras personas que están en situación similar; estos grupos los facilita un profesional, pero la palabra o el concepto facilitar es clave: significa buscar que esas familias, la mayoría integradas por madres aunque algunos papás también participan, puedan verse como apoyo entre ellos y ellas mismas.

Las familias necesitan los grupos de apoyo y talleres que dan herramientas específicas. Regreso a mi hipótesis de qué pasa cuando la creencia se nos cruza con el conocimiento, esta idea de que por ser madres, ya sabemos lo que debemos hacer y cómo estimular a un hijo, pues no es cierto.

Hablemos del Programa de Educación Inicial No Escolarizada. Primero debo hacer un reconocimiento: conozco el programa y sé que ustedes trabajan con familias y con diferentes agentes educativos. Por eso aclaré en algún momento que no me estaba refiriendo a ningún programa específico.

La realidad de la mayoría de los niños en este país no es la que ustedes tienen el privilegio de llevar; la mayoría están en lugares donde hay muy poca vinculación entre estos agentes educativos o adultos significativos.

Creo también que aunque el modelo reconoce la necesidad de la atención a los niños y del trabajo con las familias, podría dar un paso adelante, sobre todo retomando lo de la vinculación, que se refiere a una relación íntima, una relación en la que creemos el uno en el otro; no a que “yo trabajo por mi lado y tú trabajas por el tuyo”, o que “yo te doy instrucciones a ti sobre cómo hacer las cosas”, sino cómo nos vinculamos, cómo nos relacionamos de manera que en verdad logremos un trabajo conjunto.

Cuáles deberían ser los contenidos teórico-prácticos. Voy a contestar con una broma: “pues que me contraten”. Los contenidos teórico-prácticos deben ser aquellos que rescaten la experiencia de esos agentes educativos y que los puedan complementar, para entonces dar realmente una atención integral.

Se necesita flexibilizar las diferentes opciones que se ofrezcan a las familias para el cuidado y la educación de los niños, invitar a sistematizar estas experiencias. Me parece muy relevante que muchas de las personas que trabajamos en este campo no conocemos lo que hacen cada una de las diferentes modalidades. Sería muy importante que sistematizáramos las experiencias y aprendiéramos los unos de los otros.

Gilberto Pérez Campos

Maestro y doctor en ciencias, con especialidad en investigación educativa. Su formación inicial es en psicología. Jefe de proyecto de Desarrollo Psicológico a partir del Ámbito Familiar, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Familia y relaciones parentales

Gilberto Pérez Campos

Buenas tardes. Quisiera empezar agradeciendo la invitación que me hizo el equipo de Educación Inicial No Escolarizada para estar aquí. Más que una exposición de hechos, voy a plantear problematizaciones. Intentaré exponer cómo, desde la ciencia social contemporánea, es decir, no sólo desde la psicología sino también desde la sociología, la antropología y la historia, podemos pensar actualmente las familias y el papel de las madres y los padres.

Podría empezar diciendo muchas cosas positivas, pero desde mi perspectiva resulta más importante problematizar muchas de nuestras creencias, suposiciones y, en el peor de los casos, de nuestros prejuicios. En esa dirección va mi presentación.

Son cuatro los ejes de reflexión en los que baso este trabajo. Un eje tiene que ver con la diversidad en las formas de configuración de las familias o unidades domésticas, como prefieren llamarlas algunos científicos sociales, que están vinculadas con una variedad de cambios socioculturales. El segundo eje se refiere a que la familia se tiene que producir, no simplemente existe, lo cual implica ajustar nuestra

óptica en muchos sentidos. El tercer eje se relaciona con los sesgos que aún hay en la investigación de la familia, a pesar de que puedan estarse corrigiendo en cierta medida. Finalmente, el último eje trata de la proliferación del discurso especializado sobre el desarrollo infantil, y su papel en el mundo contemporáneo y en la reproducción de las familias.

I. Diversidad de familias

Entremos a la cuestión de la diversidad de las familias, los procesos y los cambios socioculturales vinculados con que las familias se hayan vuelto plurales. En el contexto de la organización familiar, ya no tiene sentido hablar de la familia sino de las familias; hay que pensar en plural. Entre los procesos que explican la diversificación están la globalización, la migración y los cambios culturales acelerados vinculados precisamente con la globalización y la migración (Fuchs, 2004).

Antes las familias eran distintas. No se concebía la familia sólo como lazos de consanguinidad y corresidencia; en el pasado se le concebía de manera diferente y había incluso otros términos para referirse a ella (Flandrin, 1979). Esto se vincula, obviamente, con todas las transformaciones que produjo la industria, con la inserción del capitalismo, etcétera, que ha implicado una visión estereotipada, contra la que debemos rebelarnos, según la cual la maternidad es algo “natural”, la casa es el lugar exclusivo, el reino de las mujeres, y a ellas corresponde su cuidado, en contraste con los hombres cuyo espacio “natural” es supuestamente el ámbito público (Popiel, 2004).

En el pasado las cosas eran distintas, por ejemplo en el sentido de que los ámbitos domésticos y laboral estaban muy relacionados,

cuando no fundidos. Pero en el presente, en alguna medida, también lo son. Basta con pensar lo que pasa en ciudades donde a quienes contratan las maquiladoras es a las mujeres, mientras que los hombres no tienen trabajo y deben quedarse en casa. Pero esto no ha sido objeto de una investigación lo suficientemente profunda que dé cuenta de lo que ocurre con esas familias en que las mujeres son las proveedoras y los hombres asumen responsabilidades domésticas, es decir en las que se invierte el estereotipo de género.

Finalmente, si cada uno de nosotros se pregunta cuáles son las características de nuestras propias familias y de las familias que conocemos y en qué medida se ajustan al estereotipo de la familia nuclear, donde viven el papá, la mamá y los hijos, nos daremos cuenta de que las cosas han cambiado de manera significativa. Basta con pensar en las familias donde los hijos de una pareja no son hijos biológicos de ambos o donde hay combinaciones de familias extensas o los padres viven en casas diferentes pero comparten todo un conjunto de actividades cotidianas, como la preparación de los alimentos, el cuidado de los niños, etcétera. Esto también basta para que dejemos de pensar en singular y nos preguntemos cuáles son las familias y en qué medida nuestras ideas respecto a ellas se anclan en una visión ya superada de la realidad (v. Coleman & Ganong, 2004).

II. Constitución de la familia

El siguiente punto es que la familia no sólo existe; también tiene que producirse. La idea tradicional de la familia como institución nos lleva a pensarla como si ya estuviera ahí, como una cosa que ya existe. Pero la familia es más bien un *proceso* que continuamente se reprodu-

ce gracias a la participación de todos sus integrantes. Como dije antes, los integrantes de la familia no son exclusivamente el padre, la madre y los hijos, sino también otros sujetos involucrados en mayor o menor medida en la vida familiar: en las actividades que definen lo que ese conjunto de personas son como familia y cómo ellos se asumen como parte de una familia.

Desde esa perspectiva, la familia se constituye por una *diversidad de prácticas interrelacionadas* respecto de las cuales los integrantes tienen responsabilidades e implicaciones diferentes en lo que respecta a sus acciones y también a sus emociones. La compleja maraña de prácticas implica requerimientos que influyen en la organización temporal de la vida cotidiana de las familias.

Lo que una familia es radica, en buena medida, en sus rutinas. Las rutinas implican todo un trabajo para que ocurran; no son simplemente lo que pasa, algo dado, sino que son algo que *se construye*, de una manera que suele pasar desapercibida porque ese trabajo lo hacen las mujeres y en forma tal que no es algo visible. Tal vez el ejemplo más claro de esto se encuentra en el complejo trabajo que requiere reunir a la familia para compartir los alimentos (De Vault, 1994).

Por lo tanto, si entendemos la familia como una compleja interrelación de prácticas que se deben producir y sostener por los integrantes de esta colectividad, eso implica un trabajo de coordinación de los ritmos temporales entre sus miembros y de la familia en conjunto con otras instituciones, lo que otra vez no es algo que simplemente ocurre sino que se tiene que hacer ocurrir. Esto define las demandas en la práctica, los requerimientos en la práctica para los padres y las madres, pero en mucha mayor medida para las madres, porque si-

gue habiendo gran desigualdad en términos de la participación de los géneros en estas actividades; una desigualdad que hay que señalar, reconocer y tratar de cambiar.

De lo que dije anteriormente se deriva que *hacer la familia*, hacer que *se produzca el ser familia*, conlleva procesos de negociación y conflictos. Eso se realiza por medio de negociaciones explícitas y muchos procesos implícitos, que incluso no se hablan, en lo que se conoce coloquialmente como el “jaloneo”: yo creo esto o hago esto para ver qué hace el otro, y el otro responde a lo que yo hago. Hay ciertos acuerdos que pueden ser provisionales, pero no necesariamente se mantienen todo el tiempo; en ciertos momentos, esos acuerdos implícitos ya no funcionan. Así, la vida de la familia es un proceso complejo; si no somos mínimamente sensibles a esa complejidad, estaremos sólo pensando en la familia desde una perspectiva romántica en la que todos debemos llevarnos bien y comunicarnos bien, pero seremos incapaces de entender lo que en la práctica está sucediendo (para poder estar en condiciones de tratar de intervenir para cambiarlo).

En el complejo proceso de negociaciones, acuerdos tácitos, etcétera, se juega la definición de lo que en cada familia se entiende por *ser familia*, porque en la medida en la que no hay un patrón, en la medida en la que hay una pluralización, ya no es posible dar por supuesto qué implica esa idea. Entonces, cada familia habrá de construir su propia definición; además, una definición que no es fija, no se da de una vez y para siempre, sino que se actualiza en circunstancias de mayor o menor conflicto, con menor o mayor acuerdo, con menor o mayor participación de los integrantes, etcétera.

Finalmente, el papel de las madres y los padres en este proceso es diferente. Un aspecto muy importante que ha mostrado la investigación es cómo las madres se encargan de coordinar lo que implica *hacer tiempo para la familia*: realizar actividades en función de las cuales las personas se sienten parte de una familia (DeVault, 1994; Mestdag & Vandeweyer, 2005). En un sentido puramente formal, o legal, eso está definido de antemano por las actas de nacimiento; pero, por sí mismo, no nos da un sentido de pertenencia ni una manera de definir si somos o no una familia o si somos una familia “normal”. Éstos son los aspectos vinculados con el proceso de llegar a ser familia.

III. Sesgos en la investigación de la familia

El siguiente punto tiene que ver con los sesgos en la investigación de la familia y los papeles de los padres. Según datos de 2002, cada año nacen en el mundo aproximadamente 135 millones de niños. De éstos, 90 % vive en países en vías de desarrollo. De las publicaciones vinculadas con cuestiones relativas a la infancia en revistas especializadas, 95 % proviene de investigadores de Estados Unidos, Europa, Australia y Nueva Zelanda. En conclusión, el conocimiento de lo que es el desarrollo de los niños y el funcionamiento de las familias *no proviene de la vida de la mayor parte de la población en este planeta* (Tomlinson & Swartz, 2003).

Lo anterior plantea toda una serie de interrogantes sobre la actitud requerida frente a ese conocimiento: es imposible dar por supuesto que los descubrimientos de los investigadores de países que estudian sólo a niños de sus propios países, y predominantemen-

te de las clases medias, puedan valer para todos los niños y las familias del mundo. Resulta imposible desvincular de las investigaciones las prácticas, creencias y valores culturales. Por ejemplo, en las culturas occidentales, un patrón predominante vinculado con la escolarización es la gradación por edad de los niños y su segregación de las actividades realizadas por los adultos: los niños realizan ciertas actividades y los adultos hacen otras; sólo algunas de ellas son compartidas (Rogoff, 2003).

En muchas investigaciones con grupos culturales no occidentales se observa que los niños participan en una gran cantidad de actividades de los adultos. Y no sólo eso. Además, en la vida cotidiana de los niños predominan los grupos multiedad, y no los grupos de niños más o menos de la misma edad. Eso explica que los niños tengan un carácter particular (Rogoff, *Ibid.*). Junto con la gradación por edad y las separaciones, es decir, la segregación de los niños, también se ha visto en algunas investigaciones que las cualidades de la interacción de los niños con otros niños y con los adultos en algunos aspectos pueden ser bastante grandes.

Pongamos por ejemplo un juego: un adulto que juega con un niño tiene que estar implicado emocionalmente; de lo contrario, el juego no funciona.

Pero si el niño quiere jugar a la misma cosa trescientas veces, el adulto se va a cansar en la ocasión veinte o treinta; sin embargo, otros niños están dispuestos a hacerlo cien o doscientas veces, y de todas maneras se sienten felices e implicados emocionalmente de una manera muy diferente a la del adulto. Si el adulto compra un juego didáctico, obliga al niño a hacer lo que los especialistas dijeron que debería

hacer para que el juego sea provechoso. Pero el niño quiere otra cosa, que puede ser igualmente significativa para su desarrollo; entonces el adulto lo restringe o le dice “si no quieres jugar bien, entonces luego jugamos; ahí te quedas tú solo”. Hay una implicación importante: si hay que hacer una primera extensión para hablar de adultos significativos (que no se reducen a los padres), también habría que hacer otra extensión para hablar de otros significativos que no son sólo adultos sino otros niños de mayor edad.

De acuerdo con las características de los grupos culturales esos niños pueden o no estar presentes como parte de la vida cotidiana, o haber incluso restricciones acerca de qué tan probable es que un niño esté vinculado con otros niños. Hasta donde sé, en el Reino Unido los padres pueden ser acusados legalmente si dejan a un niño menor de 14 años sin la supervisión de un adulto. Esa regla es contraria a la de muchas de las culturas indígenas de nuestro país, porque en ellas una parte fundamental de la vida cotidiana es el cuidado que los niños más grandes proveen a los más pequeños. Esto es un componente fundamental de la forma como se organiza la vida cotidiana de las familias y que se extiende hacia la comunidad, es decir, que el cuidado infantil no se reduce a los consanguíneos sino que incluye a otros sin relación familiar directa.

Otro sesgo notable es la visión según la cual el niño es un receptor pasivo de lo que los adultos hacen. Por el contrario, los niños juegan un papel activo en su desarrollo; son agentes de su propio desarrollo. No sólo eso: los niños juegan un papel fundamental en el proceso por el cual los padres se convierten en padres. Si se dice que los adultos socializamos a los niños, hay que decir que los niños socia-

lizan a los adultos en su papel de madres y padres. Éste es un proceso en el cual los niños son agentes. En una misma familia, diferentes hijos desempeñan papeles distintos en ese proceso de convertirnos en padres y madres (cf. Valsiner, Branco & Melo Dantas, 1997).

Toda esa complejidad es algo que la investigación debería rescatar y reconocer, para entonces desechar los modelos en los que se enfatiza unilateralmente el papel de los adultos y que, por lo tanto, nos llevan a suponer que lo que no se ajuste a él son prácticas incorrectas, inadecuadas o cuestionables. Asimismo, la psicología se centró en el papel de la madre; después de varias décadas reconoció que los padres existían y descubrió la existencia e importancia de los hermanos en el desarrollo de los niños, así como la de los abuelos. Es decir, la investigación en psicología va retrasada respecto de la vida cotidiana de otras formas de familia que no son la familia nuclear.

Finalmente, hay un sesgo claramente biológico al que contribuye, en buena medida, todo esta avalancha de textos de autoayuda y revistas sobre cómo ser padres, en los que se indica que las mamás nunca se deben enojar, siempre deben estar disponibles, etcétera, y que algunos autores llaman la *ideología de la maternidad intensiva* (Popeniel, 2004).

La crianza de un hijo es algo que nos implica emocionalmente, pero no sólo en términos positivos; en ocasiones también sentimos arranques de odio por nuestros hijos, y eso no es anormal. En la organización de lo que es la vida cotidiana tal y como se vive día a día, las personas hacen muchas cosas simultáneas, por lo que, en general, no necesariamente se concentra toda la atención en los hijos cuando se les atiende. De hecho, algunos autores suponen que precisamente

concentrar en el hijo toda la atención es fuente de algunos de nuestros conflictos (Van der Pas, 2003).

En los grupos indígenas se ha visto que las mujeres son hábiles para platicar con otras personas sin desatender a los hijos y que permanecen sensibles a señales muy sutiles de su estado, necesidades y deseos o cosas que les llamen la atención (Paradise, 1994; Rogoff, 2003).

No hay que descartar lo que la investigación en familias occidentales de clase media ha descubierto hasta este momento, pero eso no dice *todo* lo que puede ser importante. Hace falta investigar las otras formas de relación no documentadas o pobemente documentadas, y analizar en ellas lo que las madres ponen en funcionamiento, qué usan y cómo son competentes para lidiar con dos o más hijos al tiempo que piensan en la comida, sus quehaceres o la siembra. Eso proporcionaría un conocimiento importante en términos de intervenciones.

Respecto del ejemplo del apego, no es necesario que el niño establezca este vínculo significativo con una sola persona. Eso se sabía ya desde fines de los setenta, pero la ideología de la maternidad intensiva contribuyó a que las madres se sintieran culpables por llevar a sus hijos a la guardería, puesto que asumían que los estaban “descuidando” y poniendo en peligro el vínculo madre-hijo.

En la actualidad los padres reconocen, en mayor o menor medida, que no saben criar a sus hijos, lo cual es resultado de la influencia del conocimiento especializado y pone a los padres en una situación de zozobra, de angustia, de tensión innecesaria que no es inherente al hecho de ser parente sino resultado de procesos culturales y de difusión y vulgarización del conocimiento (*cf.* Donzelot, 1979; Van der Pas, 2003).

Sin negar la necesidad de entablar un diálogo con el conocimiento científico, sólo puede haber diálogos si se reconoce también la otra parte, la de la propia experiencia; de lo contrario sólo hay imposición.

Los mismos especialistas hacen sugerencias inconsistentes: alguien con orientación conductual emite una opinión; otro, ubicado en una posición psicoanalítica, sugiere otra cosa; alguien más, con una orientación sistémica, opina algo distinto. La pregunta es: ¿dónde quedan los padres frente a la inconsistencia de esta diversidad de recomendaciones?

Por último, el vocabulario sobre patologías psicológicas ha crecido sobremanera, de modo que se tiende cada vez más a ver problemas en lo que los padres o los niños hacen. En contrapartida, los términos positivos son pocos (*cf.* Gergen, 1992). El más famoso de los términos positivos es el de resiliencia, pero todos los relacionados con las patologías inclinan la balanza hacia su lado de manera notable.

En ese sentido, ¿en qué medida mucho del conocimiento especializado ha sesgado nuestra mirada en la dirección de los problemas y no tanto en los recursos que las personas utilizan en la vida cotidiana para enfrentarlos?

IV. Implicaciones acerca de la familia

Vamos ahora a las implicaciones. Pueden resumirse en cuatro puntos:

1. Ser sensibles a las particularidades culturales de las familias y las prácticas de crianza en poblaciones que no son de clase media. En nuestro país la diversidad es enorme y al mismo tiempo desconocida. Habría que documentarla. Los programas como el de Educa-

ción Inicial No Escolarizada o algunos otros, como Oportunidades, podrían ser puntas de lanza para hacer algún tipo de investigación, no sólo para intervenir sino también para documentar y construir una base de conocimiento sensible a las particularidades culturales de nuestras poblaciones.

2. Las prácticas de crianza no existen aisladamente sino como parte de configuraciones de prácticas complejas con las que las personas producen sus familias.

Si descuidamos esta perspectiva, si pensamos que las prácticas de crianza son algo que flota en el vacío y que uno puede modificar a partir de recomendaciones, las sugerencias caerán también en el vacío porque en realidad desatienden el sistema del que forman parte las prácticas de crianza.

3. Es necesario atender la manera como se redefinen en la práctica los papeles de madres y padres, así como las dificultades relacionadas con ello. Es decir, se requiere un esfuerzo para desarmar el estereotipo según el cual las madres, por naturaleza, instintivamente, son las encargadas, las responsables, las más hábiles para atender a los niños. También es necesario poner atención al proceso en el que cada vez más hombres participan activamente en la crianza y educación de sus hijos y asumen que eso los transforma como personas. Hace falta documentar este cambio y ver qué lecciones se pueden sacar de allí.
4. Hay que efectuar un trabajo de resistencia contra las simplificaciones que sobre la familia y el papel de las madres y los padres circulan por los medios de comunicación de masas, porque éstos sólo contribuyen a que se reproduzcan los estereotipos.

Ronda de comentarios, preguntas y respuestas

MODERADORA: En su exposición abre una serie de interrogantes con respecto al trabajo con las familias en este contexto que nos plantea; cuando no estamos hablando de familias normales, si es que alguna vez hubo familias normales. Permite preguntarnos: qué significaría la intervención con los padres en la buena crianza de los hijos y cuándo está en debate el lugar del padre y de la madre; en particular, cuando hay muchos padres solos, sin empleo, que se han dedicado al hogar mientras que las madres tienen un trabajo más formal. Hay muchos elementos que nos abre para pensar la tarea que se haría.

COMENTARIO: La posmodernidad nos ha hecho muy cómodos y pensamos que ya está resuelto todo y dejamos nuestros granos de egoísmo al ocuparnos de funciones personales y olvidarnos de la familia. A los hombres nos muestran con un penacho y piensan que no tomamos parte en la familia. Yo creo que el primer indicio, que no investigación, el primer indicio de investigación tendría que ser a favor de qué rol representa la figura del hombre y qué rol representa la figura de la mujer, pero no el rol psicoanalítico que nosotros y hasta el bolero manejamos casi siempre.

Para eso tendríamos que profundizar hasta dónde nos quedamos, cuando se ignoró la aportación intelectual de la mujer entre los griegos, entre los egipcios, y tendríamos que desarrollar a partir de eso; retomar la Edad Me-

dia no como un oscurantismo sino como lo que fue: una etapa de transición. Y llegar hasta el posmodernismo, en donde ya estamos cómodos y decimos “sí estamos desarrollando una sociedad adecuada”; pero de vez en cuando aparecen esos latidos que nos dicen “¿y los valores?”

Pero yo les preguntaría: ¿los valores se enseñan? Pues no. Los valores se imitan. Entonces esa incongruencia que tenemos todos no nos hace dar el salto; el salto de una familia con sentido y que de hecho la hemos retomado en la educación. La educación inicial ya toma en cuenta a los padres, pero entonces tenemos que rebasar el concepto de tiempo que manejamos y dejar de decir que damos tiempo de calidad. Debemos pensar que asumimos una paternidad, una familia, y hay ahí elementos sueltos que requerimos integrar.

Pero vamos a lo primero, ¿no? Porque yo no me atrevería a dar un salto al bosque de Chapultepec desde aquí. No sabría cómo, por principio; entonces primero es preciso ver si realmente los roles del hombre tienen que ver y en qué medida y hacia dónde, porque los hombres y las mujeres educamos de diferente manera. Entonces eso sería una reflexión. Felicidades por su exposición, me hizo meditar sobre eso. Gracias.

PREGUNTA: Yo creo que primero hay que documentar las particularidades familiares. Hoy sí me voy con muchas inquietudes después de esta conferencia, porque nos vamos con los

estándares. En segundo lugar, pediría que en este mismo sentido ampliara su comentario sobre las simplificaciones de los medios. Gracias.

COMENTARIO: Éste es un comentario reflexivo. Reconocer que actualmente tenemos que luchar en favor de la equidad de género. Debemos seguir luchando contra el machismo, porque lamentablemente mis compañeros caballeros, una gran mayoría, siempre quieren dominar y se sienten dueños de la casa, hasta de cómo se va a hacer de comer. Evidentemente, sin dejar de reconocer que todavía, afortunadamente, hay familias que valen la pena, pero definitivamente seamos muy reflexivos, muy analíticos, porque en todo el ámbito nacional socioeconómico lamentablemente predomina la desintegración familiar. En varias partes ya hemos visto los casos que salen a veces en los medios de comunicación, la violencia intrafamiliar.

Entonces a veces como mamás o papás queremos imponerles a nuestros hijos hasta qué deben estudiar o qué disciplina en materia deportiva habrán de practicar. Y realmente considero que es imprescindible reflexionar en todo ese sentido para fomentar una mayor orientación e información para todos nosotros como mamás y papás, para que logremos ser más autocríticos y propositivos. Y lo primero por fomentar es el diálogo, ponernos de acuerdo, pero sin egoísmo, sin condicionamientos, sin acciones dictatoriales.

Por otro lado, hay que promover el buen ejemplo, pero en los hechos, porque ustedes bien saben que la imagen que les damos a nuestros hijos e hijas en cualquier edad es importante. ¿Cómo le voy a decir a mi hijo “no fumes” o “no tomes” cuando yo lo hago? Y no se trata de prohibir, sino más bien equilibrar las cosas.

También hay que ratificar el compromiso de trabajar en forma conjunta, coordinada, ponernos de acuerdo dentro de nuestro programa de escuela para padres; seguirlo fortaleciendo, perseverando para que trabajemos en forma conjunta con todas nuestras autoridades, pero también para que nos comprometamos todos los papás y mamás en cualquier ámbito donde nos desenvolvamos.

Y también esto debe ratificarse en las comunidades educativas, donde somos parte importante; también lo estamos promoviendo en el ámbito laboral, tanto en nuestras instituciones públicas como en las privadas, dondequiera que nos desenvolvamos, para mejorar nuestro comportamiento y promover una mejor calidad de vida.

Lo felicito por su participación y ratificamos el compromiso de ser corresponsables en nuestra participación para coadyuvar con todos ustedes y darle continuidad y perseverancia, para analizar en la realidad en qué estamos, tener alternativas mejores y que sigamos avanzando para dejar a nuestros hijos un mejor futuro, porque de ellos va a depender nuestro país en pocos años.

COMENTARIO: Yo quiero agradecer mucho la conferencia del doctor, porque aprendí muchísimo de ella. Es muy difícil separar el que estemos aquí como parte de una institución, porque yo soy delegada del Conafe en San Luis Potosí pero además soy mamá.

Mientras usted hablaba y explicaba todas esas tendencias y el dinamismo de las familias, que las familias se van construyendo todos los días a través de nuestras pautas, pues uno piensa “¿cómo le hice yo como mamá, sobre todo cuando mis hijos estaban chicos?”, y uno empieza a caer en cuenta de muchos errores. Me llevo una reflexión que nos ha de servir a todos los que estamos aquí, para entender cómo tiene que ser nuestra relación con los padres de los niños con quienes trabajamos, sobre todo en el medio rural.

Nosotros estamos en comunidades muy pequeñas donde sin duda establecemos una relación con los padres de nuestros alumnos. Sin embargo, en esta diversidad de la que usted habla, debemos ser muy cautos porque no es lo mismo en San Luis hablar con padres de la Huasteca que hablar con padres del Altiplano.

Por ejemplo, las madres indígenas traen a sus niños cargados y pueden estar atentas, como usted dice, a muchas cosas, pero además no sueltan a los niños. Y yo le preguntaba a una señora hace muchos años por qué no lo dejaba caminar y decía que porque se caía. Entonces esta protección de las madres indígenas que a veces

nos imaginamos que no es, sí es, y tienen una conciencia muy grande sobre lo que significa ser madre. Yo le agradezco mucho su conferencia en lo personal y desde el ámbito de mi función, como delegada del Conafe en San Luis Potosí.

RESPUESTA: Quisiera aprovechar la oportunidad para abundar un poquito sobre algunos aspectos conectados con algunos de sus comentarios. Básicamente, por el impacto del feminismo en una gran parte de las ciencias sociales ahora es muy claro que el género no es un asunto biológico sino una construcción social y cultural. Por más que haya diferencias biológicas, que también se han documentado en la manera como funcionan, digamos, el sistema nervioso en hombres y mujeres y demás, eso no determina los roles.

Los roles son un producto social y cultural que en mayor o en menor medida implican condiciones de desigualdad. Por eso toda esta reflexión acerca del papel: “¿yo cargar a mi hijo? o ¿yo cuidarlo?, ¡nunca!” Sin embargo, es curioso cómo a veces de intervenciones en apariencia muy pequeñas se producen cambios muy grandes.

En la investigación de los médicos Chávez y Martínez, que está publicada en un libro titulado *Nutrición y desarrollo infantil*, se menciona cómo se les proporcionaba a las madres de comunidades rurales un complemento

durante el embarazo y después a los niños también. El hecho de que los niños que recibían el suplemento pesaran más de lo que pesaban los niños comúnmente en la comunidad, hacía que las mamás ya no los pudieran cargar. Y los papás empezaban a cargarlos. Y no sólo a cargarlos sino a presumirlos, y hacían que los niños participaran en otras actividades y a ellos los involucraban de una manera diferente en el cuidado de sus hijos. Así, a veces por donde menos lo esperamos surgen cambios que pueden ser para bien en este sentido de contribuir a la equidad, a que los roles no sean una forma encubierta de discriminación social y de descalificación social.

Respecto a la simplificación que hacen los medios, la investigación científica que no es pura, por supuesto que también está influida por la ideología, pero por su propia naturaleza, por su carácter colectivo y la corrección que va haciendo la comunidad científica, tiene la posibilidad de cuestionar los estereotipos, nuestras creencias, suposiciones, prejuicios y demás.

Pero generalmente la investigación nos acerca a una complejidad que a lo mejor de primera instancia no reconocemos. Cuando esos productos de la investigación se traducen, por ejemplo, en un artículo de divulgación en un periódico o en un comentario en un programa de televisión o de radio, o en una revista para mujeres, lo que sea, la perspectiva compleja no aparece ya reflejada. Hay investigaciones que demuestran cómo el escritor de

un artículo en una revista científica, cuando lo convierte en un artículo para una revista de divulgación, hace toda una serie de cambios que simplifican el conocimiento.

La televisión se rige por, digamos, la tiranía del tiempo en la que dices lo que tienes que decir en pocos segundos. Eso es contrario a lo que se requiere cuando uno empieza a reflexionar y acercarse a la complejidad y a la diversidad. Todos estos procesos, al querer encajarlos en los moldes de los medios, casi inevitablemente terminan simplificándose. En el peor de los casos, el autor del artículo termina simplemente reforzando un estereotipo que ya tenía desde antes, pero supuestamente con apoyo de los descubrimientos científicos.

Finalmente, quiero comentar sobre esta cuestión que planteaba la compañera sobre cierto tipo de prácticas que uno puede en un momento dado calificar como inadecuadas porque son diferentes de las prácticas que uno como persona de clase media hace. Digamos que nuestra primera obligación, antes de evaluarlas, es tratar de entender cuál es el sentido que guía a las personas que las realizan, aunque no estemos de acuerdo; esto nos permite ahora sí entablar un diálogo, porque si yo no hago ese esfuerzo, lo más probable es que cuando yo le diga a la persona qué tiene que hacer lo vea como un intento de imposición o como algo absurdo. Tal vez por su tradición, sus creencias, etcétera, ni siquiera ha tenido oportunidad de reflexionar sobre sus propios sig-

nificados; entonces no está en condiciones de entablar este diálogo y nos verá como alguien que simplemente está tratando de imponerle un cambio que no entiende qué sentido tendría.

Nuestra primera obligación es entender el sentido de las prácticas, es decir, las personas no hacen así las cosas porque sí. En ese caso, la cultura es mucho más vieja que la ciencia, y hay muchas cosas que han tenido sentido aunque no estuvieran apoyadas por el conocimiento científico actual.

Es necesario entablar un verdadero diálogo entre la cultura y el conocimiento científico, porque muchas veces no sólo la cultura interfiere con el conocimiento científico, sino éste puede interferir con la cultura, con una cultura milenaria cuyos significados no nos hemos detenido a tratar de entender.

Ana Bertha Pérez Lizaur

Licenciada en nutrición y ciencias de los alimentos por la Universidad Iberoamericana. Maestra en ciencias de la salud por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente es directora del Departamento de Salud en la Universidad Iberoamericana. Es consultora en nutrición, presidenta del Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, miembro de la American Dietetic Association, miembro de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición, nutrióloga certificada por el Colegio Mexicano de Nutriólogos y autora de gran cantidad de libros sobre el tema.

Salud y nutrición*

Ana Bertha Pérez Lizaur

Muchas gracias a las autoridades del Conafe por haberme invitado a este lugar tan bello. Como ya llevamos un buen rato sentados, qué les parece si nos tomamos tres minutos para movernos y hacer una reflexión. Vamos a mover la cabeza, de un lado, para el otro, para adelante, para atrás, los hombros.

Los invito a hacer cuatro preguntas de reflexión sobre la salud de cada uno de nosotros. Voy a pedirles que si responden afirmativamente, se sienten.

Primero les preguntaría algo sobre autocuidado. Quien lo haya hecho, puede sentarse tranquilamente. Quien conozca sus niveles de glucosa en sangre y sus niveles de tensión arterial, por favor tome asiento. También quiero hacerles una pregunta de la parte psicosocial que nos compete de la salud, de la nutrición. Yo les preguntaría: el día de ayer, en esta semana, ¿cuántas veces comieron sentados, acompañados, y no frente a la computadora y corriendo? Los que comieron sentados y acompañados aunque sólo fuera durante quince o veinte minutos, por favor siéntense.

* El título original de la conferencia es “Situación nutricia y de salud de los niños de México”.

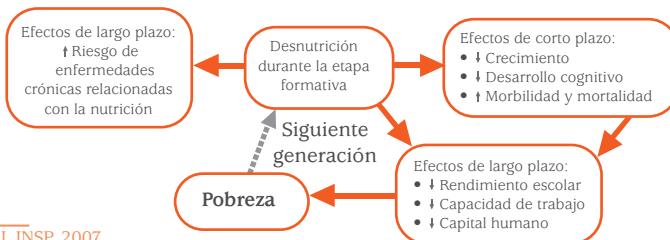
Por otro lado, les preguntaría: ¿cuántos de ustedes consumieron el día de ayer cinco porciones de verduras y frutas? Una porción es más o menos un plato de papaya, otra de nopales, medio vaso de jugo de cítricos, por ejemplo mandarina que está muy sabrosa y muy económica. Reflexionen cuántos comieron cinco raciones de verduras y frutas.

También los invitaría a reflexionar sobre si dedicaron el día de ayer y en la semana, alrededor de 45 minutos diarios a alguna actividad física como caminar o utilizar las escaleras y no en elevador.

He estado escuchando a Roxanna y a Gilberto hablar de la importancia de los adultos significativos y creo que en algún lado hemos perdido los hábitos de una generación a otra, en lo que se refiere a pasar las buenas prácticas de alimentación y salud del día a día. Por eso, los invito a que seamos realmente adultos significativos en las prácticas de salud y alimentación, y que extendamos la invitación a nuestros educadores y a las personas que están frente a nuestros niños y comunidades.

Muchos de los niños de las comunidades que atiende el Conafe han tenido o tienen desnutrición durante la etapa formativa, es decir, desde la etapa fetal. La desnutrición incide en el crecimiento, en el desarrollo cognitivo y en la morbilidad y la mortalidad. A largo plazo estos niños con deficiencias en nutrientes, sufren deficiencias en su crecimiento. Y desde luego, eso incide también en la parte social y económica. Ustedes lo ven directamente en el rendimiento escolar de los niños, en la capacidad de trabajo de los adultos y en el capital humano de nuestras familias, comunidades y nuestro país (véase diagrama 1).

Diagrama 1. Desnutrición, transmisión transgeneracional de la pobreza y salud



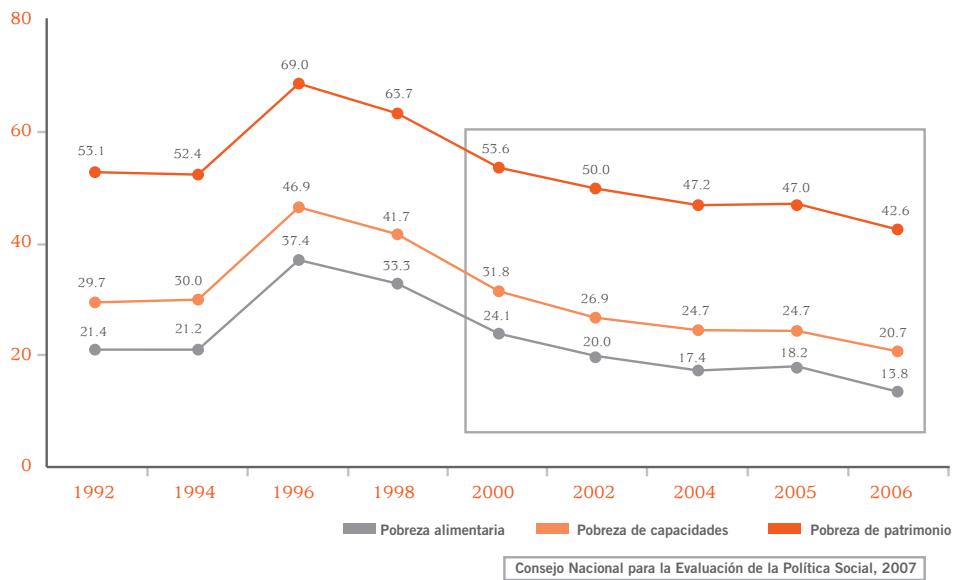
Fuente: Rivera J. INSP, 2007.

Eso obviamente nos lleva al círculo de la pobreza. Y de la pobreza volvemos a irnos al círculo de la desnutrición. Tenemos gráficas de cómo en el país han ido descendiendo la pobreza alimentaria, la pobreza de capital y la pobreza de patrimonio. Es muy importante que estos niños mejoren sus niveles de crecimiento y desarrollo (véase gráfica 1).

Uno de los graves problemas de la pobreza es que las personas tienen que sacar dinero de su bolsillo para poderse curar cuando se enferman. Y cuando ahorraron para un borreguito, un guajolote, que pensaban utilizar cuando los niños entraran a la escuela en agosto, resulta que alguien se enferma y tienen que llevarlo al médico; entonces sacan el dinero de su bolsillo y se les fue el borreguito. Sin embargo, se han hecho esfuerzos importantes, como el Seguro Popular, que va cundiendo en nuestro país y va a repercutir favorablemente.

La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, en 2006, muestra el número de ocasiones en que un niño menor de cinco años tuvo diarrea en las últimas dos semanas de la encuesta. Todavía hay estados, como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, donde alrededor de 20 % de los niños encuestados, menores de cinco años, sufrió problemas intestinales en las últimas dos semanas (véase cuadro 1).

Gráfica 1. Evolución de la pobreza nacional, 1992-2006
Incidencia de la pobreza (porcentaje de personas)



Fuente: Estimaciones del Coneval con base en las ENIGH de 1992 a 2006.

¿Esta situación en qué incide? Definitivamente en el crecimiento y desarrollo de los niños. México vive una transición epidemiológica en la que a los problemas infecciosos hay que sumar los problemas de diabetes y enfermedades cardiovasculares, como si fuéramos un país realmente desarrollado.

¿Y qué pasa con nuestros niños? Realmente estamos incidiendo en que nuestros niños crezcan mejor para que lleguen a la escuela con mejor estatura; esa estatura posiblemente querrá decir que disminuyó la incidencia de anemia, porque cuando hablamos de anemia estamos diciendo que los niños no pueden concentrarse ni aprender más que en pequeños y breves lapsos.

Cuadro 1. Porcentaje de la población de uno y dos años que mostró la Cartilla Nacional de Vacunación, según esquema completo de vacunación al año de edad, por entidad federativa. México, ENSANUT, 2006

Entidad federativa	BCG %	Sabin %	Pentavalente %	SRP %	Un año	Hasta dos años*
					Esquema completo %	Esquema completo %
Aguascalientes	93.2	98.4	97.6	84.3	78.8	80.4
Baja California	100	97.2	92.9	88.9	81.8	79.7
Baja California Sur	95.5	91.8	85	73.8	73.7	76.8
Campeche	100	98.7	95.2	87.8	86.2	92.2
Coahuila	94.5	89.2	81.7	70	64.3	76.8
Colima	97.6	98.9	93.6	72.8	73.7	76.9
Chiapas	92.8	97.3	95.6	77.3	71.2	80.7
Chihuahua	91.4	94.7	93.9	87.7	83.5	87.8
Distrito Federal	95.5	95.5	95.5	85.3	85.3	83.8
Durango	100	98.3	98.3	79.5	79.5	88.8
Edo. de México	98.7	96	86.8	74.7	72.7	83.8
Guanajuato	96.1	96.1	96.1	93.3	93.3	95.5
Guerrero	100	98.1	97.4	92.3	89.7	91.7
Hidalgo	98	94.8	93.5	83.1	84.4	90
Jalisco	91.6	95.1	94.8	67	64.2	73.9
Michoacán	99.2	96.3	95.7	88	87.4	89.2
Morelos	96.3	96.3	93.9	81.4	76.6	89.2
Nayarit	93.8	96.2	87.1	83.8	77.6	88.5
Nuevo León	98.4	96.7	96.9	84.1	79.2	86.6
Oaxaca	97.8	98.6	95	86.1	86.1	89.8
Puebla	97	94.4	88.8	70.7	63	81.4
Querétaro	99	91.9	91.9	87.8	87.8	88.6
Quintana Roo	100	100	98.2	80.9	75.8	82.7
San Luis Potosí	97.1	100	96.2	87.4	80.7	84.6
Sinaloa	98	98	96.9	87.1	86.1	84.8
Sonora	97.5	97.9	96.7	85.8	82.1	87.5

* Incluye a los niños de uno y dos años cumplidos y considera las vacunas que debe tener un niño al año de edad.

Entidad federativa	BCG %	Sabin %	Pentavalente %	SRP %	Esquema completo %	Esquema completo %
Tabasco	100	97.2	93.5	91.3	89.5	95
Tamaulipas	100	91.5	77.9	61.9	53.7	67.9
Tlaxcala	97.7	95.8	94.2	90.9	87.6	89.1
Veracruz	96.1	96.1	94.7	75.1	75.1	85
Yucatán	100	100	97.2	90.4	88.5	89.2
Zacatecas	91.2	93.3	85.1	78.5	70.3	78.1
Total	96.8	96.1	92.9	81.2	78.4	84.7

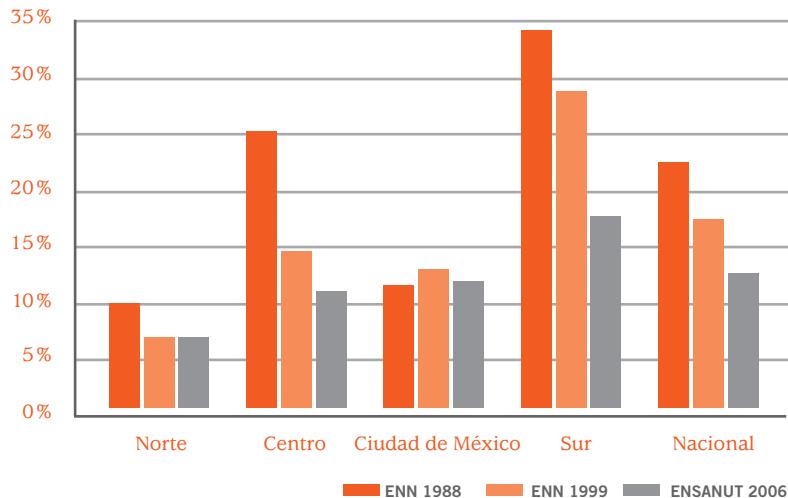
Fuente: Olaiz-Fernández G., Rivera-Dommarco J., Shamah-Levy T., Rojas R., Villalpando-Hernández S., Hernández-Ávila M. *et al. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2006.

¿Y qué ha pasado? Según la encuesta de 1988, más o menos la cuarta parte de los niños menores de cinco años de nuestro país tenían baja estatura para su edad. No es que los mexicanos seamos bajos de estatura, tenemos potencial para llegar a ser más altos, para crecer más. De hecho, si ustedes se fijan en las poblaciones, verán cómo la mayoría de los niños ya ha pasado la estatura de sus padres.

El promedio de niños con baja estatura en el país ha disminuido. La encuesta de 2006 muestra que 12.5 % de nuestros niños menores de cinco años tiene baja estatura para su edad (véase gráfica 2). Es una muy buena noticia: hemos mejorado diez puntos; sin embargo, no nos comportamos como países como Chile, con alrededor de 5 % de niños con baja estatura. Aún tenemos mucho por hacer.

¿Y qué ha pasado con la desnutrición, en cuanto al peso? Los programas y el desarrollo de las familias han mejorado muchísimo. Hay tan sólo 5 % de niños menores de cinco años con bajo peso para su estatura. Sin embargo, en las comunidades indígenas estas cifras pueden llegar hasta 40 por ciento (véase gráfica 3).

Gráfica 2. Prevalencia de baja talla en menores de cinco años por región en 1999 y 2006. México

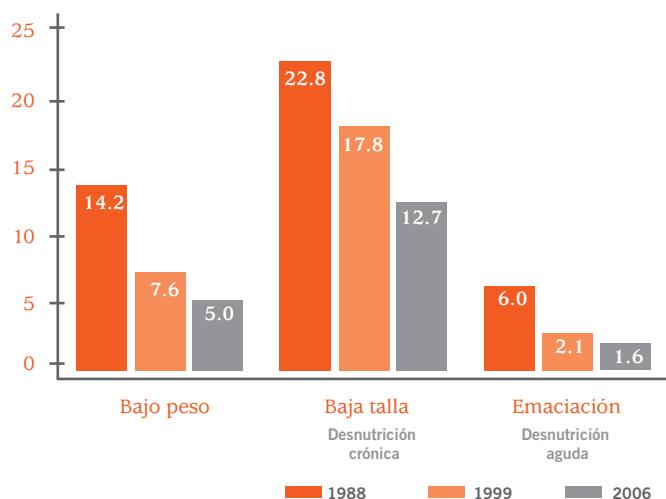


Fuente: Olaiz-Fernández G., Rivera-Dommarco J., Shamah-Levy T., Rojas R., Villalpando-Hernández S., Hernández-Avila M. *et al. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2006.*

Cuando hablamos de que 40 % de los niños en comunidades indígenas todavía tiene bajo peso respecto de su estatura, debemos cuestionar nuestras acciones. Es obligatorio hacer algo. ¿Por qué? Porque ya vimos que esto incide en el bajo rendimiento escolar, en la baja capacidad humana para el trabajo y en el capital humano disminuido en el país.

Por otro lado, estamos saliendo de la desnutrición aguda. Si tomáramos en cuenta quintiles económicos en el país, en el quintil uno, en donde se ubica la gran mayoría de las comunidades indígenas del país, todavía hay 47.6 % de niños con baja estatura. No podemos seguir permitiéndolo, porque afecta el aprendizaje de los infantes.

Gráfica 3. Prevalencia nacional de bajo peso, desnutrición crónica y emaciación <5 años en 1988, 1999 y 2006



Fuente: Olaiz-Fernández G., Rivera-Dommarco J., Shamah-Levy T., Rojas R., Villalpando-Hernández S., Hernández-Ávila M. *et al. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2006.

La nutrición óptima en las primeras edades de vida, en el útero y durante los primeros dos años, es importante porque influye determinantemente en la salud en las edades posteriores; en la infancia afecta el aprendizaje de los niños, y en la edad adulta, cuando se presentan enfermedades crónicas degenerativas, como la diabetes.

Por lo tanto, hay que evaluar el estado de nutrición de los niños a una edad temprana. Yo les pediría que hiciéramos vinculaciones con sus comunidades, con las organizaciones de la sociedad civil, con los programas gubernamentales, para saber cómo están nuestros niños. ¿Y para qué? Exactamente, para una intervención temprana, ya que

las condiciones del periodo fetal pueden tener consecuencias hasta los 50 años de edad. Sin duda, la desnutrición tiene que ver, en términos de resistencia a la insulina.

¿Qué pasa con el impacto a mediano y largo plazo en la capacidad de trabajo? Suplementar a los adultos mejora muchísimo su capacidad de trabajo. Es decir, está claro que la capacidad de trabajo y la capacidad y rendimiento en la escuela tienen mucho que ver con la nutrición y la salud.

Pero esto no sólo se relaciona con la cantidad que consumimos; como lo indica la teoría social cognoscitiva, hay factores psicosociales que inciden en el consumo de los alimentos de nuestros niños. Porque diríamos: “¿qué está pasando?, “¿por qué pasamos de la desnutrición al sobrepeso y la obesidad?” Sin embargo, si ustedes van a una escuela primaria y observan a los niños de primero a sexto grados, verán cómo aumenta el sobrepeso y la obesidad conforme pasan los años.

Los niños de las comunidades indígenas que egresan de preescolar presentan desnutrición, con muy poco sobrepeso y obesidad, pero en la primaria algo sucede que aumentan de peso. ¿Qué es lo que sucede? Por un lado, el ambiente comunitario en las escuelas. En el espacio escolar es muy importante que los alimentos sean accesibles y ofrezcan una alimentación correcta. Por otro lado, se ha dicho aquí que el adulto modela, y que en la alimentación ese modelaje es muy importante. Creo que sería fundamental que en las comunidades del Conafe nos acercáramos a los comedores comunitarios; esto ayudaría a incidir, mediante el modelaje, en lo que se consume en el comedor comunitario, y así tendríamos mejores resultados.

En Funsalud comentaban que, por ejemplo, en cuanto al consumo de bebidas gaseosas, en el decil más bajo de la población el consumo ha aumentado hasta 60%; en cambio, en el decil más rico de la población, el decil 10, ha aumentado sólo 35 por ciento.

Las familias muy pobres consumen alimentos baratos, de modo que las familias gastan lo que tienen en alimentos que antes no utilizaban porque no estaban disponibles ni eran accesibles. Por lo tanto, sugerimos cuidar el ambiente escolar como un espacio en donde el modelaje contribuya a una alimentación adecuada.

¿Qué otros factores intervienen para que un niño o nosotros escojamos un alimento? En primer lugar, las habilidades. ¿Cómo puede un niño consumir un alimento? Vemos que nuestros chiquitos son hábiles con la tortilla, y que con una tortilla pueden tomarse una sopa aguada; en cambio, nosotros necesitamos la cuchara. ¿De qué habilidades podemos disponer para consumir los alimentos?: el conocimiento. ¿Qué alimentos escogemos los adultos para acercarlos a los niños? Los adultos somos responsables de ofrecerles la alimentación correcta. Ya el niño decidirá qué cantidad consume.

La autoeficacia es otro de los factores importantes. Se ha visto que la alimentación de las familias y los niños depende de si son capaces de consumir una verdura nueva o incorporar cinco raciones de verduras y frutas al día. También influyen las preferencias de cada quien y las expectativas sobre lo que da un alimento. La mercadotecnia ha exagerado las bondades de los alimentos industrializados y ha hecho que los alimentos naturales hayan pasado a menos. Entonces quien ve en la televisión un anuncio que enseña una caja o un paquete con un alimento industrializado que presume 12 vitaminas

adicionadas, cuestionará las cualidades de sus quelites o sus huauzon-tles: “¿me los seguiré comiendo?” Tendrá la expectativa de consumir lo que enseñan en la televisión, o en los carteles, en la tiendita de la escuela, en la de enfrente.

Curiosamente, si hacemos un mapeo alrededor de las escuelas privadas, por ejemplo, veremos que hay mucha menor cantidad de tiendas en donde el niño pueda consumir alimentos y comprar. En cambio, si vamos a una escuela pública y con menores recursos económicos, veremos que alrededor de ésta hay muchísimos puestos de comida en los que el niño puede comprar con muy poco dinero.

Como educadores, tenemos la gran oportunidad de ofrecer orientación alimentaria en nuestro espacio escolar. La orientación alimentaria definitivamente es un medio eficaz que contribuye a solucionar problemas de alimentación, nutrición y salud cuando brinda de manera reiterada, consistente y prolongada, nociones básicas con un respaldo científico.

Es decir, no esperemos que porque en la escuela los niños consuman más verduras, nuestras familias vayan a consumir más verduras. Tenemos que repetir el hábito de manera reiterada y prolongada para lograr que realmente ese conocimiento se vuelva consistente.

Por otro lado, necesitamos ofrecer a nuestras familias conocimientos que sean aplicables a la vida diaria; y no hablemos de nutrientes, hablemos de alimentos, hablemos de lo que es accesible para conformar una alimentación correcta.

¿Cómo lograr el cambio de conducta en cuanto a la alimentación? Debemos promover de manera individual esos cambios de conducta, reforzarlos en la familia y, definitivamente, reforzarlos en

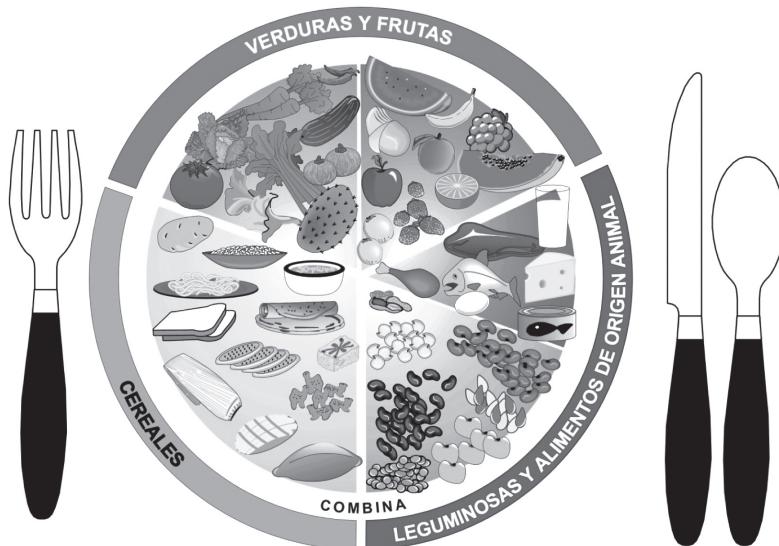
la escuela. Creo que aquí se ha dicho varias veces que mucho de lo que hay que trabajar con los niños en las escuelas, hay que empezarlo en la propia familia. Creo que la alimentación es un aspecto que nos compete a todos porque comemos dos, tres, cuatro veces al día. Desgraciadamente, nuestros niños escolares comen una sola vez al día, ¡pero todo el día! Por medio de la alimentación ustedes pueden llegar a hacer muchas cosas: trabajar el desarrollo infantil, desde cómo el niño consume la leche con una cuchara o cómo consume los alimentos con su manita y se lleva la tortilla a la boca, etcétera. Tenemos mucho que ofrecer por medio de la alimentación.

Les aseguro que si en la escuela de padres, al terminar, invitan a las mamás a hacer una receta, eso les resultará muy llamativo y útil porque a todos nos gusta que nos enseñen una receta nueva, cómo manejar los frijoles de manera diferente, no solamente frijoles de olla, los mismos frijoles molidos para sopa, en enfrijoladas, en molletes, tlacoyos, chiles rellenos, etcétera. Podemos hacer mucho reforzando las conductas en un grupo o en organizaciones; también facilitando los lugares. La escuela, el ambiente escolar, es un lugar definitivo para estas modificaciones en la alimentación.

Es muy importante que lo que ofreczamos en orientación alimentaria cumpla las tres efes: que sea fácil de aprender, fácil de recordar y fácil de practicar, es decir, que nos dé el conocimiento, la actitud y la habilidad. Un ejemplo sencillo es intentarlo con la habilidad de lavarse en forma correcta las manos con muy poquita agua y utilizando un solo jabón. Y todavía más, utilizando el agua del lavabo para la maceta o para el huerto escolar. Les aseguro que únicamente el lavado de manos corrige muchísimo las diarreas.

¿Y qué alternativa tenemos? Los invito a trabajar con una herramienta que se publicó en la Norma Oficial: el Plato del Bien Comer. Este esquema nos muestra los tres grupos de alimentos: las frutas, los cereales como el arroz, el trigo, el maíz de donde obtenemos los tamales, las tortillas, etcétera, y por último las leguminosas y los alimentos de origen animal (véase figura 2).

Figura 2. El Plato del Bien Comer



Fuente: NOM-043-SSA2-2005.

La herramienta del Plato del Bien Comer es muy sencilla. Se puede utilizar con diferentes alimentos, incluidos los alimentos autóctonos, que definitivamente es preciso recuperar porque son alimentos disponibles en las comunidades y que transmiten la buena noticia de que la alimentación correcta no tiene por qué ser cara. Y no tiene que ser

cara cuando sabemos combinar los tres grupos de alimentos. Si en cada comida logramos incluir un alimento de cada grupo, disfrutaremos de una alimentación correcta. A continuación les propongo las recomendaciones para una adecuada alimentación:

- Incluye al menos un alimento de cada grupo en cada una de las tres comidas del día.
- Come la mayor variedad posible de alimentos.
 - Muchas verduras y frutas, en lo posible crudas y con cáscara. Prefiere las de temporada que son más baratas y de mejor calidad.
 - Suficientes cereales (tortilla, pan integral, pastas y galletas, arroz o avena) combinados con leguminosas (frijoles, lentejas, habas o garbanzos).
 - Pocos alimentos de origen animal. Prefiere el pescado o el pollo sin piel a las carnes de cerdo, borrego, cabrito o res.
- Come de acuerdo con tus necesidades y condiciones. Ni de más, ni de menos.
- Consuma la menor cantidad posible de grasas, aceites, azúcar y sal.
 - Prefiere los aceites vegetales a la manteca, mantequilla o margarina.
 - Cocina con poca sal; endulza con poca azúcar. No pongas azúcar ni sal en la mesa y modera el consumo de productos que los contengan en exceso.
- Bebe agua pura en abundancia.
- Procura la máxima higiene al almacenar, preparar y consumir los alimentos.

- Bebe únicamente agua hervida o desinfectada con cloro o plata coloidal.
- Lava y desinfecta las verduras y frutas que se comen crudas.
- Lávate las manos con agua y jabón antes de comer y después de ir al baño o de cambiar pañales.
- Recuerda que los pescados y mariscos deben consumirse bien cocidos.
- Realiza 30 minutos al día de actividad física.
- Inicia por periodos de 5 o 10 minutos e incrementa poco a poco el tiempo.
 - Procura que se acelere tu corazón y que tu respiración se haga más rápida, pero que puedas hablar sin sofocarte.
- Mantén un peso saludable; tanto el exceso como la falta favorecen el desarrollo de problemas de salud.
- Vigila el crecimiento y desarrollo de los niños.
- Cuida que tu cintura mida menos que tu cadera.
- Si tomas bebidas alcohólicas, no bebas más de dos copas al día y hazlo sólo con alimentos. Evita fumar. Si fumas, trata de dejarlo; mientras más pronto, mejor.
- Come tranquilo, sabroso y en compañía, de preferencia en familia. Disfruta tus alimentos.

Queremos niños sanos. Necesitamos crear corresponsabilidad, pero no sólo con los padres de familia. Los niños, a partir de dos o tres años, pueden hacerse corresponsables en algunas prácticas relativas a la salud, como dormir en forma adecuada, lavarse las manos y los dientes y

empezar a consumir mayor cantidades de verduras y frutas. ¿Por qué? Porque finalmente queremos niños capaces de aprender, y niños capaces de aprender a estar sanos.

Ronda de comentarios, preguntas y respuestas

COMENTARIO: Si nos hicieran un diagnóstico sin vernos, todos los que vivimos en la ciudad estaríamos muertos, ¿verdad?, por la forma de higiene de las taquitas que nos aventamos, de nana, de buche y de todo lo demás.

Me saltó cuando dijo “autóctonos”. Por ejemplo, unos ricos chapulines. Cuando he ido a Guerrero me ponen allí unas como arañas que están caminando... chinchincui-les, no, chinicuiles... Entonces todo eso es rico y variado. Pero ahora ya hasta los refritos de la televisión salen en forma de taquitos. Habrá que combatir todo eso. Incluso he visto que hacen el destete con botanas comerciales o algo así. ¡Es terrible! Claro que el niño no los mastica, pero los está saboreando. Yo no veo salida a esto, pero sí podemos recuperar alimentos más ricos. Gracias.

Fayne Esquivel Ancona

Maestra en psicología clínica, egresada de la Facultad de Psicología de la UNAM. Cuenta con un diplomado en gerontología por la Universidad Iberoamericana y la actualización en psicoterapia de juego en The Association for Play Therapy. Actualmente cursa el doctorado en psicología en la UNAM, en el Programa de Excelencia del Conacyt, con la línea de investigación denominada juego y desarrollo socioafectivo.

Tiene amplia experiencia profesional en evaluación y tratamiento de niños, adolescentes, adultos y adultos mayores. Experiencia docente principalmente en la Facultad de Psicología de la UNAM; actualmente es responsable académica de la residencia en psicoterapia infantil del programa de maestría y doctorado de la UNAM, y es fundadora y directora del Instituto de Juego y Psicoterapia, A.C.

Es coautora del libro sobre Integración de Estudios Psicológicos publicado por editorial Diana y del libro *Psicodiagnóstico Clínico del Niño* editado por El Manual Moderno, del que se

han realizado tres ediciones desde su aparición en 1994; la última en 2007, en la cual se actualizó tanto el contenido como las técnicas de evaluación que se encuentran en boga, como lo es el WISC-IV.

Ha colaborado en la traducción técnica de múltiples textos de psicología y ha escrito en diversos capítulos de libros sobre esta disciplina.

Es editora de la *Revista Mexicana de Psicoterapia de Juego* donde ha participado como autora de diversos artículos científicos sobre psicoterapia de juego.

Ha sido ponente y conferencista en diversos Congresos de Psicología a nivel nacional e internacional.

Intervención educativa en los primeros años

Fayne Esquivel Ancona

Me siento muy honrada de estar en este pódium. Agradezco mucho al Conafe la invitación para participar en este Foro. Considero que la educación es la base del desarrollo de los individuos y por ende del país. Hoy me toca hablar sobre la intervención educativa en los primeros años, los cuales son cruciales en los logros educativos en etapas posteriores. Creo que todas las acciones que actualmente lleva a cabo la Secretaría de Educación, a través del Conafe, tanto en el plano escolarizado como en lo no escolarizado, son un esfuerzo que rendirá frutos en un futuro no muy lejano.

La educación comienza antes de la concepción. En este sentido es importante señalar la relevancia de que los niños sean planeados y deseados por sus padres, que éstos estén preparados para ofrecer a sus hijos el desarrollo de las competencias básicas para formarse como personas capaces de interactuar en el mundo social que en un futuro les toque vivir, y que los adultos significativos les proporcionen los elementos necesarios para desarrollar habilidades que les permitan adaptarse y transformar su ambiente.

Requerimos formar ciudadanos que hagan un México mejor. Creo que ésta es la parte que le toca a la educación inicial; todos y cada uno de nosotros debemos involucrarnos en esa tarea. Si el país le apuesta como ahora a la educación, las futuras generaciones de mexicanos tendrán mayores oportunidades de tener una mejor calidad de vida y vivir en mejores condiciones sociales.

Si estamos aquí, en este tipo de foro educativo, es porque estamos conscientes de los problemas que enfrentan nuestros niños para aprender. Es muy triste ver que nuestros muchachos de secundaria en las evaluaciones educativas de este mundo globalizado que vivimos, quedan en el lugar que quedan.

Para comprender la importancia de la educación en los primeros años, se requiere conocer cuáles son las capacidades básicas de aprendizaje con las que deben contar los niños para el logro educativo.

La noción de necesidades básicas de aprendizaje fue acuñada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Tailandia. Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas para el aprendizaje como la lectura y escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas, que es lo que la escuela escolarizada enseña; sin embargo la escuela también tiene una función formativa. La formación en cuanto a valores y actitudes es necesaria para que los seres humanos sobrevivan y desarrolleen plenamente sus capacidades. ¿Por qué pasar tantos años de la vida en la escuela? Esto con el fin de que las personas se formen como seres humanos capaces de vivir y trabajar con dignidad, y para alcanzar un mejor desarrollo de la sociedad y calidad de vida de los ciudadanos.

Otro factor que debe tomarse en cuenta en la educación inicial, es la concepción sobre que el desarrollo humano no es parcial, ni se refiere únicamente al desarrollo cognoscitivo; hoy podemos constatar que no podemos concebir un desarrollo cognoscitivo sin un desarrollo socioafectivo.

En las conferencias anteriores se tocaron temas importantes para la educación, entre ellos el papel que tienen la familia, la comunidad y la escuela como agentes educativos. Sobre todo se recalcó cómo la educación inicial que imparte el Conafe debe estar estrechamente vinculada con la familia y la comunidad.

Los promotores educativos tienen un gran privilegio al participar directamente con la comunidad y estar en contacto con la formación de futuras generaciones que habrán de conformar un país distinto. El respeto y el aprendizaje de formas de vida diferentes propicia que tanto las personas de comunidades rurales alejadas, como los maestros, se beneficien del conocimiento que llevará a que la comunidad sea capaz de adaptar a su cultura otros esquemas que faciliten el desarrollo de sus potenciales educativos.

Con la globalización muchas zonas rurales han cambiado su estilo de vida; existen comunidades que expulsan a sus jóvenes y adultos en edad productiva, en busca de mejores oportunidades de vida, lo que nos lleva a encontrar comunidades en donde sólo hay personas mayores, mujeres y niños. La educación en general y en especial la que inicia en la infancia, deberá ser primordial para estos niños, de manera que los prepare tanto para vivir en su comunidad como fuera de ella. Por eso, cuando pensemos en la educación inicial,

también tendremos que valorar hacia dónde vamos y a quién están dirigidas las acciones educativas. Debemos ser conscientes de brindar una mejor educación a las personas que migran.

Desafortunadamente, no existen suficientes oportunidades de trabajo. En el campo, el trabajo está limitado. Las zonas rurales se han urbanizado y hay una gran pobreza que rebasa lo económico y se da en todos los sentidos, por ejemplo, en cuanto desarrollo y expectativas. Algo muy importante para trabajar en educación inicial es la parte de las expectativas de los padres respecto de sus hijos, porque es muy contradictorio; por un lado quieren que vayan a la escuela, que aprendan más que ellos, pero por sus condiciones de vida, muchas veces los padres no ven a corto plazo los beneficios económicos de la educación e integran a sus hijos a trabajos poco remunerados a muy corta edad, dejando a un lado la educación formal.

En esta conferencia se insistió en la necesidad de reconocer la educación inicial como educación básica. El aprendizaje comienza con el nacimiento. También se ha resaltado la necesidad de expandir el cuidado temprano de la educación inicial mediante acciones que ya se realizan en las familias, las comunidades y las instituciones, sobre todo dirigidas a niños pobres, desfavorecidos o incapacitados.

También es importante devolver a la comunidad el poder de tomar sus propias decisiones y ser autogestivos, porque no se trata de ser paternalistas, de proteger en extremo la comunidad; es como cuando se sobreprotege a los hijos y se les vuelve incapaces. Tanto los estudios antropológicos, como los etnográficos, pueden darnos mucha luz sobre cómo ayudar a las comunidades a que autogestionen y decidan sobre el desarrollo que quieren para sus hijos.

En los estudios realizados en comunidades rurales de México, se ha visto que las madres en especial son muy afectuosas y cercanas con los hijos pequeños; acostumbran, por ejemplo, traerlos en el rebozo. Sin embargo, conforme crecen, la falta de estímulos no les permite desarrollar las habilidades que son importantes para el logro escolar, por lo que cuando salen de sus comunidades compiten en desventaja. Muchos jóvenes en la adolescencia ya son padres y madres con muy pocos recursos para la crianza, lo que también va a limitar el desarrollo socioafectivo de sus hijos.

Es por eso que la educación de los primeros años debe ir de la mano de la educación sexual, así como de las prácticas de crianza y la responsabilidad de la paternidad. La vida es una bendición y hay mucho camino por andar.

Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades, a superar los obstáculos iniciales producidos por la pobreza.

Otro punto por trabajar es cómo integrar los ciclos escolares, desde la educación inicial hasta la educación más formal. En Colombia se ha desarrollado durante treinta años un trabajo muy interesante en comunidades donde los padres de familia y los miembros de la comunidad son los gestores de la educación. Como las madres se han integrado a la fuerza de trabajo, esto les permite disfrutar de un mejor nivel de vida. Por otro lado, en la parte educativa, los niños disponen de más recursos para aprovechar lo que la escuela les ofrece.

¿De qué se trata la educación inicial? De fomentar esos recursos para que los niños adquieran las competencias básicas y tengan un mejor desempeño en la educación formal.

¿Y de qué se trata la educación formal? De hacer personas que puedan sobrevivir con calidad de vida e integrarse al mundo laboral. Es el medio ambiente el que nos moldea. Es esa interacción con los adultos significativos, por ejemplo, la relación madre-hijo, la que da la pauta para que se desarrollen las funciones mentales superiores.

Yo quisiera enfatizar la responsabilidad de los adultos significativos en la formación y el desarrollo de los niños que ustedes tienen como tarea formar.

Bruner dice que lo que ya no adquiriste a los cuatro años, ya no lo vas a adquirir con la misma facilidad; porque el sistema nervioso aunque no termina de madurar hasta los 25 años, no lo hace a la misma velocidad que en los primeros años de vida.

Por eso es tan importante toda la parte de la adolescencia. Madurar es poder funcionar. ¿Y qué es funcionar? Es poder autorregularnos, convivir, expresar nuestras ideas y entender que vivimos en un mundo socializado, es decir, donde hay otros. De esto hablaba Piaget, de salir del narcisismo según el cual los niños, cuando nacen, creen que ellos son la medida de todo. Ahora se ha visto que hay que matizar esa idea: la mente se va construyendo en función del otro. Por eso es tan importante el desarrollo socioemocional.

Cuando a los cuatro años los niños son más o menos capaces de entender los pensamientos del otro, es posible hablar de que han desarrollado también la parte humana de un crecimiento social. Los adultos sabemos leer la mente, porque cuando estamos con un interlocutor sabemos más o menos qué espera que le digamos. Hay estudios sobre esta capacidad propia de los humanos de leer entre líneas. Eso es parte de lo que los niños tienen que aprender; no a

memorizar sino a desarrollar esas habilidades sociales, a convivir con los demás, a entender qué se espera de ellos. Esto va a influir directamente en el desarrollo del razonamiento y de los aspectos cognoscitivos. Si yo sé qué esperan de mí, puedo saber cómo actuar; si nada más sé “que calladito me veo más bonito”, me callo y obedezco.

El desarrollo socioemocional es una base en la formación de los conceptos mentales que permiten entender cómo funciona el mundo.

Es un hecho reconocido que para alcanzar los propósitos del sistema educativo, debemos superar el atraso infantil desde la nutrición y trabajar en el desarrollo socioafectivo, la parte prenatal y las expectativas, para evitar los grandes transmisores de pobreza.

La atención personalizada a los niños y la creación de ambientes lúdicos y estimulantes son las condiciones esenciales para el aprendizaje durante la infancia temprana. La afectividad y las relaciones personales estimulantes constituyen elementos vitales de influencia para garantizar los aprendizajes requeridos en esta etapa.

Los agentes educativos, que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo socioafectivo durante la niñez, trabajan con los alumnos, pero también deben hacerlo con los padres, con las prácticas de crianza, siempre en un ambiente de respeto. Uno no es nadie para llegar y decir “hazlo de esta manera”. A veces necesitamos participar sólo como guías. Pero también hay que observar qué se hace en esa comunidad y cómo lo hacen, y respetar, porque el respeto es la base de todo.

Cuando trabajamos en las comunidades debemos escuchar a la población, ver qué hacen cuando se enferman, pero también trabajar con el sentido común, porque de lo contrario veremos cómo a un

niño que le picó una abeja, el papá le puso ajo y después, además del piquete, tiene el párpado quemado.

¿Cuál es la propuesta que podemos hacer en función de la intervención? Como parte del programa de maestría y doctorado en psicología se ha seguido una línea de investigación para favorecer el desarrollo de competencias que integren mejor a los niños en la educación formal. En esa investigación se propone un programa que fomente el juego interactivo entre madre-hijo o adulto significativo-niño. Creemos que el juego ofrece oportunidades valiosas para observar las interacciones entre los padres. Pero no se trata de decirles cómo jugar, porque la gente juega y ya. El juego es una parte para moldear, para aprehender, y aprende tanto el niño como el maestro o los papás.

En esta investigación se pretende observar qué tipos de juego se practican en las zonas rurales, qué tipo de interacción se da entre las madres y los hijos, y a partir de ahí ofrecer a los agentes educativos una gama de posibilidades para participar y moldear a los niños mediante el juego. Pero no se trata de que en el juego sólo esté la parte del deber; también hay que incorporar la parte del disfrute, ya que desde cualquier perspectiva teórica dentro de la psicología, el juego tiene un papel importante para el desarrollo socioafectivo, motor, cognoscitivo y de la formación de las personas.

Vamos a tratar de ver si es cierto o no que pudimos promover estas competencias básicas en niños trabajando con diádas de 18 a 24 meses de edad en zonas rurales de la República mexicana; las diádas no son precisamente madre e hijo, sino el niño y el adulto significativo que lo cuida. Se pueden elaborar manuales que

formen parte de una guía nada rígida, sino flexible, acerca de cómo trabajar para este desarrollo socioafectivo que promueva las competencias en la escuela.

Ya por último, quisiera decir que las reflexiones necesarias de hoy son muchas. En este sentido, me queda claro que la ciencia debe ser más respetuosa y menos prepotente. Tenemos que ser muy conscientes de la diversidad, de la individuación, y procurar tener menos sesgos como guías o educadores.

Hay mucho por hacer en intervención. Conafe ha hecho cosas particularmente importantes en nuestro país, en el sentido de la intervención educativa en la comunidad; lo mismo el programa Oportunidades y cada quien a su manera en la parte de educación. Apostémosle a la educación.

Ronda de comentarios, preguntas y respuestas

MODERADORA: Desde tu experiencia, sobre todo en el campo de la clínica, nos hablas de algo muy importante, y creo yo que es el chico de la comunidad: la condición de exclusión, el problema de las expectativas y su autoestima o empoderamiento. Varias veces insististe en ese tema y yo pensaba: “no sé qué tan presente lo tenemos todos los días cuando hacemos nuestros planes de trabajo, cuando nos acercamos a los niños”. Y creo que es importante que nos hagas pensar que esos niños sí viven en la condición de exclusión en todos los sentidos y que, aunque a veces nos parece un tema de interés permanente, en la vida cotidiana no es tan fácil trabajar con esta condi-

ción de exclusión para generar expectativas, para tener un proyecto de vida, para imaginarse un horizonte y un futuro posible.

Creo que ésa es una de las primeras reflexiones que nos dejas en tu intervención. Junto con esta propuesta del juego como espacio transicional, yo asocio tu intervención acerca del juego con la condición de exclusión y con la idea de que el juego aparece como espacio que permite vivir momentos críticos, momentos difíciles, y que permite transitar de un espacio, a veces cómodo, a otro más doloroso o difícil de llevar.

COMENTARIO: Quisiera hacer más bien una observación. Creo que el concepto de intervención es desafortunado, porque ya Pestalozzi nos decía que el niño aprende a pesar del educador. En cuanto a la fase egocéntrica, habría que matizarla. Cuando nosotros educamos en juego, debemos tener mucho cuidado; porque si no, se forman trabajadores que siguen jugando. Lo ideal es jugar, pero jugar con responsabilidad y matizarlo: ya sea que guarde sus juguetes después del juego o que aprenda a base de responsabilidad de ver al otro. Es una observación.

Como maestro de educación física, sí sé de lo que hablo. Si enseñamos el puro juego, se la van a pasar jugando. Hay que matizar y llevar el juego emocionante a otro nivel de corresponsabilidad, porque las responsabilidades empiezan desde allí.

Ahora, el último concepto sobre competencias. En ningún lugar del mundo hemos aterrizado los conceptos de competencia, porque existen muchos elementos, y nos anclamos en los objetivos; no hemos podido quitarnos los objetivos.

A los programas les quitamos objetivos y les ponemos propósitos. Pero son dos cuestiones distintas. El objetivo supone enmarcar el logro de algo. Los propósitos, en las competencias, implican entablar un diálogo con mis posibilidades; por eso se habla de competencias.

PREGUNTA: Yo quisiera que usted pudiera informarnos o darnos su opinión acerca de este esfuerzo por cambiar convenciones sociales y hábitos familiares, y a veces culturales, que dificultan un poco el desarrollo en la etapa inicial de los niños. Es decir, ¿qué tanto afecta la cultura propia de nosotros los mexicanos, el desarrollo integral de los niños pequeños?

¿Hasta qué punto en México existe el eslabonamiento educativo? Es decir, ¿estamos haciendo un esfuerzo en la educación inicial?, ¿existen las garantías institucionales o educativas para sostener los esfuerzos por cambiar los hábitos en la educación básica o para dar un tipo de educación inicial?; o, ¿puede ocurrir que, si no se toman las medidas adecuadas, el sistema educativo sea incapaz de sostener esos esfuerzos y tal vez se vea estancado el esfuerzo de varias instituciones?

COMENTARIO: Antes que nada gracias por sus comentarios. Yo creo que nos hizo reflexionar en algo muy importante para nosotros los docentes: la importancia del juego, con un sentido lúdico que nos ayude a propiciar aprendizajes. Yo creo que ése es el reto de las instituciones y los que formamos entes; porque es fácil decirlo, pero cómo construir una actividad lúdica que propicie el aprendizaje de competencias y dé a los niños las habilidades necesarias para enfrentarse a la vida. Yo creo que, en ese sentido, maestra, fue muy importante hacernos reflexionar, porque a veces decimos que somos docentes y nos olvidamos del sentido de jugar y disfrutar. No es lo mismo nada más el disfrute por el disfrute; hay que saber disfrutar el juego y sobre todo en la educación inicial. En ocasiones, los que trabajamos en el ámbito rural indígena creemos que las mamás no disfrutan a sus hijos si no juegan con ellos. A veces sí los disfrutan, pero conforme a sus costumbres y sus tradiciones.

Por ejemplo, aparentemente nosotros, los mayas, somos muy fríos; sin embargo, se tiene calidez, acercamiento, apego y al mismo tiempo mucha precisión en la educación de los niños. Yo creo que para los primeros años de vida es fundamental no sólo el diseño de una actividad sino también de algunas herramientas que propicien lo que comentaba. Me gustaría saber su opinión y que nos dé tips acerca de cómo tener algunos parámetros para decir “puedo construir una actividad

que me propicie las situaciones". Es decir, sí sabemos, pero cuando se nos enriquece con otro punto de vista, podemos apoyar más los eventos de formación.

RESPUESTA: Son situaciones interesantes. La palabra intervención tal vez sí es desafortunada, pero en realidad realizamos una intervención para tratar de modificar o de trabajar en algo. Obviamente el juego tiene que ser moldeado. De hecho, el juego se va moldeando y va cambiando incluso según las etapas de la vida. Cuando los niños son muy pequeñitos, juegan a decir "buuu"; esto es bastante universal y se disfrutan sus vocalizaciones. Uno observa a las mamás de las zonas rurales, que también vocalizan a su manera y disfrutan esa fase de la relación.

Hay una respuesta de la madre y del niño a la estimulación al juego. Obviamente, depende de las etapas de maduración, como en el caso del niño de nueve meses que ya quiere correr aunque nada más gatea; en este momento el juego es diferente. A veces se repite el juego hasta que el niño hace caso, por ejemplo, cuando se le avienta lejos la pelota, en un lugar seguro; debemos moldear esa parte, porque hay papás que creen que jugar es aventar al niño como avión o zarandearlo, y esto está tipificado incluso como un tipo de maltrato, porque tiene consecuencias en un cerebro que todavía no madura. Bueno, si nosotros los adultos nos aventamos del *bungee*, es posible que tampoco nos vaya muy bien. Se trata de

ir moldeando y observar qué tipo de juegos se acostumbran en la comunidad.

Las comunidades siempre han jugado. En la cultura maya está el juego de pelota; también el “quimbombo” (juego de la zona maya que se juega con un palo), que sin supervisión no se puede jugar, porque incluye que le peguen a un palo y que vuele el palo. Juegan al avión, como hay tierra no usan gis, bueno, los usábamos. Pero también, por ejemplo, tienen en esa zona la ventaja de que pueden jugar dependiendo de la edad; incluso cuando van a sus conferencias, las madres se juntan, y aunque los niños sean muy chiquitos empiezan a notar la presencia de los otros niños. Yo creo que esto sería motivo de una conferencia o de un escrito donde pusieran más o menos el tipo de juego según la edad, la cultura y lo que la gente hace. Esto hay que trabajar.

Voy a contestar esta parte de si el sistema educativo puede sostener este tipo de vínculos entre la educación inicial, el preescolar y la escuela. Creo que aquí no es fácil, porque tendremos que romper paradigmas con los que hemos trabajado, y quizás casi a picar piedra, aun cuando ya hay algo hecho. Si nos referimos a la historia, veremos cómo el juego ha sido muy importante en todas las culturas, además de que aquí en México el preescolar es un pilar de la educación que siempre ha considerado al juego; había una materia de cantos y juegos, pareciera

que desde el escritorio muchas veces quitamos esas cosas tan importantes.

Se da una ruptura entre la educación preescolar y primaria. En el preescolar se deben adquirir las competencias que van a preparar para un aprendizaje más formal. Pero el cambio es brusco y las exigencias son muchas, así que ahora ya no juegan y es más: “te voy a regañar, si estás jugando”. En la clínica me llegan a decir: “Es que este niño no aprende, sólo juega”. Habría que ver qué es lo que no aprende y cómo a esta edad la expectativa y la exigencia es que saque puro diez, que aprenda no sé qué y cuando menos que lea, escriba y multiplique. Eso sí, el nivel de lectura es bajísimo, así que nunca se lee; el papá, aunque tenga escolaridad de secundaria, jamás lee un libro. Son analfabetas funcionales.

Yo creo que esto es un trabajo en el que estamos comprometidos todos, y que tenemos que vincular la educación inicial con otros niveles educativos.

Feggy Ostrosky Solís

Es licenciada en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursó la maestría y el doctorado en el Departamento de Trastornos de la Comunicación en la Universidad de Northwestern, Evanston, Illinois, y un segundo doctorado en biomedicina en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Su área de interés es la relación entre el cerebro y la conducta humana. Ha realizado investigaciones sobre las bases psicofisiológicas y neuropsicológicas del lenguaje oral y escrito, la memoria, la violencia y los cambios asociados con el envejecimiento normal y patológico. Ha publicado 15 libros, ha diseñado cinco pruebas neuropsicológicas y es autora de 230 artículos y capítulos científicos, además de ser miembro de diversas sociedades científicas internacionales y nacionales.

Atención y memoria

Feggy Ostrosky Solís

Voy a hablarles de la memoria y la atención, las cuales son procesos muy importantes para todos los individuos; no sólo para el ser humano, sino también para los animales unicelulares y los insectos. Por ejemplo, las mariposas monarca migran todos los años de Canadá a Morelia, y ahí se reproducen y sus crías vuelan de regreso; tienen una mnemomemoria programada por los genes y disparada por el medio ambiente, que es fundamental para la supervivencia de los insectos.

En el ser humano, la memoria es la historia de su experiencia personal tal cual está inscrita en su cerebro.

El cerebro es diferente en la etapa del niño, del adolescente, del adulto y de la población geriátrica. El peso del cerebro en el nacimiento es de 300 a 350 gramos; de manera sorprendente, a los cinco años de edad, el cerebro ya ha alcanzado 90 por ciento del peso que logra en la edad adulta, es decir, kilo y medio. El crecimiento se debe más a un incremento en la complejidad y en la mielinización.

El cerebro cuenta con diez billones de neuronas y numerosas células de glía. Básicamente, lo que distingue al ser humano de otros seres son las millones de interconexiones y la combinación final que conforman trillones de conexiones.

Sorprende saber que el cerebro no crece mucho más entre los cinco y los veinte años de edad; más bien, crece la circunferencia total, que se llena de agua y fluido. El cerebro del varón contiene más agua y es más grueso que el de la mujer; también es un poco más grande, aunque lo importante es la calidad de las conexiones.

La naturaleza tiene una serie de mecanismos muy interesantes, por ejemplo, en lo que respecta a la sobreproducción de neuronas. Durante el desarrollo embrionario y desde el primero hasta los tres años de edad hay mucho más neuronas y éstas pasan por un proceso denominado poda neuronal; un segundo periodo de poda sucede en la adolescencia.

Los registros electroencefalográficos permiten observar cómo cambian las frecuencias durante esas podas neuronales. Son periodos críticos muy importantes, desde el punto de vista biológico. Durante ellos, el cerebro puede recibir una gran cantidad de estimulación y es más plástico. No significa que en otros momentos se carece del potencial de cambiar; sólo que las podas neuronales son periodos de oportunidad muy importantes: hay muchas señales en el cerebro, las conexiones se vuelven más finas y el procesamiento cerebral es mucho más eficiente.

Durante esos primeros años y poco después, se pueden adquirir distintas patologías: afecciones virales, reacciones a las vacunas, desnutrición, aumento en el plomo por los contaminantes de gaso-

lina, etcétera. Además, la falta de estimulación del medio ambiente puede afectar la poda neuronal y sentar las bases de diversas patologías, como el autismo, los trastornos de lenguaje, el déficit de atención y la impulsividad. La poda se rige por un principio muy sencillo; el de úsalo o piérdelo. Por eso, debe acompañarse de una estimulación muy estructurada, muy fina.

El cerebro se modifica por experiencias de aprendizaje. El fenómeno de la plasticidad cerebral se refiere a la naturaleza modificable del comportamiento humano. Santiago Ramón y Cajal desde 1894 propuso que las modificaciones comportamentales tenían un sustrato anatómico. Después se perdió un poco este enfoque, pero actualmente se sabe de la capacidad plástica del cerebro. Estudios, por ejemplo de violinistas o músicos, revelan una representación muy diferente en sus cerebros comparados con el de otras personas; significa que es necesario estimular el cerebro, porque posee todo el potencial para adquirir una gran cantidad de aprendizaje.

La pregunta para los que trabajamos en el campo de las neurociencias y de la estimulación es: ¿cuáles son los períodos críticos en que es más importante que estimulemos a los niños, y cuáles son los factores que inducen cambios? Definitivamente, los períodos críticos son en particular los primeros años y la adolescencia, aunque después también hay cambios. El tipo y la cantidad de experiencias modifican el cerebro. Como lo demuestran técnicas de neuroimagen, por ejemplo, los factores culturales y las lesiones inducen cambios en el cerebro.

Aprender a leer y escribir cambia estructuralmente el cerebro. El aprendizaje de la lectoescritura obliga a la especialización intrahemisférica en el hemisferio izquierdo, de modo que por ejemplo el

análisis y síntesis fonológico, la secuenciación visual con la correspondencia grafofonémica modifican las estructuras del cerebro.

Las técnicas de neuroimagen permiten ver qué pasa con el cerebro en una persona con dislexia: hay una activación mucho menor. Por ejemplo, el análisis fonológico permite observar cómo después de un periodo de intervención, el cerebro de un niño de ocho años registra una activación de otras áreas, en respuesta al aprendizaje; es decir, las neurociencias revelan cómo ayudar mejor a dirigir terapias de intervención o educación normal.

Ahora bien, qué sucede con la atención y la memoria. Desde el punto de vista psicológico, la memoria es la habilidad para registrar y almacenar o guardar la experiencia; el proceso mediante el cual persiste el aprendizaje. La memoria también constituye la consecuencia del aprendizaje, y éste es un cambio en la conducta como resultado de la práctica. A diferencia de las mariposas, los seres humanos tenemos muchos tipos de memoria. Ésta no es un *constructo* unitario; hay diversos sistemas interconectados que sirven para diversos propósitos y se organizan en forma diferente.

En los últimos años ha habido un enorme avance en el conocimiento de la memoria, y los psicólogos han hecho modelos muy sofisticados de diferentes etapas y modalidades.

La *memoria sensorial*, es decir, la memoria icoica o icónica es una memoria ultracorta como la memoria de una posimagen; se utiliza para comprender el lenguaje. Si una experiencia pasa a la memoria a largo plazo, se codifica semánticamente. En la medida en que el aprendizaje se codifique en términos de significado, no sólo en términos de fonología, permanece en la memoria.

La memoria a corto plazo, que en algunos modelos se conoce como *memoria operativa*, es muy importante porque el cerebro contiene áreas que permiten mantener la información, para manipularla y dar respuestas. Esta memoria se relaciona con la actividad de los lóbulos frontales, que son muy desarrollados en el ser humano y viabilizan la liberación de los estímulos inmediatos. Por eso, en el desarrollo es muy importante entrenar estrategias de memoria operativa.

La *memoria a largo plazo* se divide en episódica y en semántica. La memoria episódica es autobiográfica. La memoria semántica es la que se comparte como especie, por ejemplo, el vocabulario.

Los modelos permiten medir la memoria pero en lo que respecta al cerebro, pues las bases son neurobiológicas. Las técnicas de neuroimagen, de resonancia y del PET, posibilitan ver qué pasa en el cerebro cuando la gente está aprendiendo y memorizando, y qué ocurre en las personas con alteraciones. Esas técnicas se basan en la irrigación sanguínea del cerebro, la vascularización, y captan el metabolismo cerebral.

Los estudios de neuroanatomía permiten identificar las partes del cerebro que participan en las distintas memorias. La estructura llamada amígdala se relaciona con las memorias agradables y desagradables; es la base de la memoria emocional, que se activa por ejemplo con el juego lúdico y es fundamental en todos los seres humanos. En el adolescente, que se encuentra en etapa de poda neuronal, se activa mucho la amígdala y poco los lóbulos frontales, mientras que en el adulto se activa más el lóbulo frontal que la amígdala.

Una red neuronal subyace a los diferentes tipos de memoria. Para la memoria operativa son esenciales los lóbulos frontales y una

estructura denominada cíngulo, que se halla en un borde entre el sistema emocional, el sistema límbico y la corteza prefrontal.

Hay áreas del cerebro que manejan la información visoespacial y otras la fonológica. Por ejemplo, los lóbulos temporales guardan y codifican la información verbal. El cerebro conforma redes neuronales que se prenden y apagan dependiendo de lo que se le demande o demande el medio ambiente.

A nivel neuronal, ¿qué pasa? Las neuronas establecen trillones de conexiones; cada una realiza gran cantidad de conexiones, axones y dendritas, y puede recibir diez mil entradas sensoriales de otras.

¿Qué le pasa al cerebro cuando se memoriza algo? Pues se forman cadenas de neuronas. Se asocian estímulos. Así, por ejemplo, se hacen cadenas cuando se aprende a tocar el piano y se repite la asociación de una respuesta motora con un estímulo táctil.

En lo que respecta al interior de las neuronas, hay una gran cantidad de neurotransmisores. Los receptores llamados NMDA se abren y responden a un neurotransmisor que es el glutamato. Si estos receptores quedan abiertos, se establecen las conexiones entre neuronas; si se cierran, ya no hay conexión. Actualmente, ya es posible la modificación genética para que los receptores NMDA se queden abiertos o se cierren.

Los modelos experimentales permiten estudiar problemas como la falla de memoria, pues la memoria es una de las funciones cognoscitivas más sensibles al daño cerebral. La amnesia, ya sea parcial o total, ocasiona un trastorno de la memoria y puede ser tan severa como para no recordar nada, o específica para aspectos fonológicos o visuales.

En otros casos, se habla de amnesias del hipocampo. El hipocampo es una estructura que permite el almacenamiento temporal de la información; cuando se daña, se produce una amnesia muy importante. Si se daña otra estructura, como el diencéfalo, ocurre la amnesia de Korsacoff; por ejemplo, las personas con anorexia sufren trastornos de memoria, debido a deficiencias de tiamina. Los golpes en la cabeza también pueden causar trastornos de memoria.

Un prerrequisito para la memoria es la atención y sin ésta no es posible memorizar. La atención puede afectarse por somnolencia, depresión o confusión mental, y es distinta de la alerta. En esta última, se habla de niveles de conciencia como el de personas en estado vigilante, somnolientes, obnubiladas o con daños semicomatosos o comatosos.

La atención es un proceso más cognitivo que involucra los lóbulos frontales. Las funciones ejecutivas, fundamentales en el desarrollo de un individuo, se refieren a un conjunto de habilidades que permiten, por ejemplo, anticipar el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de actividades y de operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de la tarea, la selección precisa de los comportamientos, y las conductas y la flexibilidad.

Todo eso queremos para nuestros niños: un buen desarrollo de las funciones ejecutivas. Es un área que se investiga desde los noventa y hay una gran cantidad de información. La parte que subyace a estas funciones ejecutivas son los lóbulos frontales en el cerebro, más de 30 por ciento de los lóbulos frontales, y es preciso estimularlos en los niños. Los lóbulos frontales son los últimos en madurar y, por ejemplo,

el abuso de drogas es mucho más riesgoso cuando el cerebro está en poda y afecta la toma de decisiones.

Los trastornos de atención y memoria se afectan en cualquier alteración del sistema nervioso. Los neuropsicólogos miden en forma separada atención y memoria, con instrumentos acordes con la edad y la escolaridad. Lo importante es que las normas no sean importadas de Estados Unidos; ni de España, aunque ahí hablen español. Necesitamos normas y perfiles para nuestra población, de acuerdo con la edad y la escolaridad.

La tractografía permite ver las conexiones en el cerebro, no sólo los puntos de decisión, sino las fibras; estos perfiles posibilitan diagnósticos, tratamientos y rehabilitación diferentes. Hay estrategias no farmacológicas para rehabilitar. En el Laboratorio de Neuropsicología y Psicofisiología se han desarrollado libros acerca de cómo estimular y rehabilitar la atención enfocada, sostenida, selectiva, alterna- da y dividida; permiten estimular funciones ejecutivas, secuencias y memoria, en personas que ya saben leer y escribir.

Otros ejercicios sirven para planear, anticipar, organizar y efectuar ejecuciones de cálculo. Se estimula la codificación, el almacenamiento, la evocación, y los contenidos semántico, episódico y de procedimiento; también la memoria verbal y no verbal.

En personas con trastornos graves de memoria se usa la tecnología. También hay actividades para estimular lenguaje, denominación, repetición y comprensión.

La educación debiera incorporar lo relativo a las funciones ejecutivas. Se utilizan estrategias compensatorias para restituir la atención y las funciones ejecutivas.

Ronda de comentarios, preguntas y respuestas

COMENTARIO: Quiero hacer una observación. La estructura cerebral es diferente en el hombre y la mujer. La mujer tiene más cerebro y el peso casi no importa. De acuerdo con los últimos descubrimientos, de hace tres meses más o menos, las neuronas cumplen funciones diferentes. Además, unos componentes llamados astrocitos son los que dan peso al cerebro y no las sinapsis. El invento de los aparatos y más nos han llevado a estrategias educativas muy importantes, pero es necesario ser cuidadosos: el niño no es sólo un cerebro; una serie de mecanismos interactúan y a la larga se van disipando los elementos que creíamos correctos.

Me parece que si individualizamos el aprendizaje, dejaríamos inconclusas algunas cosas de su organización que ya se han visto.

Por último, creo que la memoria no es sólo olvido, porque existe una memoria física; por ejemplo, algunos de ustedes vuelven a manejar o a nadar, aunque no lo hayan hecho durante muchos años. Se pueden dar diversos tipos de memoria en la educación. Como decía la doctora, nosotros la planteamos a través de actividades de juego; pero hay cosas que se tienen que arreglar. Michel Foucault mencionaba esas cuestiones relativas a cómo transgredimos la educación y a la sociedad etiquetándolas. Pero estamos reunidos aquí y es muy enriquecedor lo que hemos aprendido y lo que nos falta por aprender.

Van a pasar como dos años para que yo asimile lo que dijo la doctora; prometo asimilarlo.

PREGUNTA: Doctora, quiero agradecerle porque su conferencia estuvo excelente, muy dinámica, muy profunda, como mucha información. Nos vamos con un buen sabor de boca. Mis preguntas se refieren a dos aspectos. Desde hace tiempo se habla mucho de la agresión en las familias, así que me gustaría que nos comentara sobre el estrés que en ese contexto de agresión sufren los niños desde etapas muy tempranas y de cómo ello influye en la atención y la memoria. Mi segunda pregunta es acerca de si se comienza a sufrir migrañas entre cero y tres años o más tarde.

RESPUESTA: La agresión es muy importante en relación con la memoria emocional. En los asesinos, he visto como factor común una historia de abuso físico o psicológico en la infancia, pero para explicar ese tipo de conductas tienen que interactuar tres factores: una historia de abuso físico o psicológico; una personalidad muy hostil que puede ser consecuencia, pero se va desarrollando; y el antecedente de algún traumatismo o alguna afectación, sobre todo en zonas frontales.

La confluencia de esas tres circunstancias es muy grave. Obviamente el estrés de sufrir abuso, si se trata de agresión, es importante. Si es abuso sexual, por ejem-

plo, es mucho más grave en los niños que en las niñas y genera un estrés muy extremo, sobre todo en los niños pequeños, que produce el aumento de una sustancia denominada cortisol.

El cortisol es esencial porque permite que la frecuencia cardiaca aumente y tengamos más sangre en las piernas para poder correr o en los brazos para defendernos. En dosis bajas, el cortisol es vital para la supervivencia de la especie; pero su presencia continua daña estructuras como la amígdala y el hipocampo, lo cual ocasiona graves trastornos de memoria.

Hablo de casos extremos pero sí es preciso atender en la fase primaria a las madres o los padres que abusan de los niños. Como maestros debemos estar muy alertas a estas cosas y buscar esa atención.

La migraña es un problema de vasodilatación que genera dolores muy intensos. No sé si se manifieste a los tres años, como un dolor tan focalizado, pero yo no sería la más indicada para contestar.

PREGUNTA: Una pregunta muy breve. ¿Tiene usted alguna estadística o el porcentaje de la población infantil y adulta que sufre déficit de aprendizaje? Es decir, ¿qué porcentaje de esas personas sufre problemas de memoria y de atención?, y en ese sentido si es claro qué debe hacerse en caso de un porcentaje muy elevado o corto.

RESPUESTA: Los estudios epidemiológicos dan resultados variables: entre 5 y 7 por ciento en la población escolar, aunque hay quienes hablan de 12 por ciento. Significa que, de cada 10 alumnos, habría uno o dos con esos problemas; si es un salón de 40 alumnos, la probabilidad es de tres con déficit de atención.

El déficit de atención puede estar afectado por varias causas, pero no desaparece si se debe al síndrome de déficit de atención y en la etapa adulta se presenta hasta en 50 por ciento de la población que lo tuvo en la infancia. Entonces, ya como adultos se sienten muy frustrados y pueden ser muy inteligentes, pero no progresan en su trabajo, debido a los problemas en las funciones ejecutivas: les cuesta trabajo organizarse, planear e iniciar las actividades, lo cual genera enojo y frustración.

Los tratamientos en la etapa temprana son muy importantes, pero el diagnóstico es cada vez más fino y requiere no meter a todos en el mismo saco, porque no es lo mismo sufrir trastornos de impulsividad que de atención; se requieren tratamientos y rehabilitación diferentes.

Los procesos de atención y las funciones ejecutivas responden con entrenamiento; la memoria no tanto. Entonces hay mucho potencial.

PREGUNTA: Te felicito. Me encanta oírte hablar de algo que manejas y conoces muy bien. En lugar de una pregunta, te haré una petición acerca de lo que se me quedó muy gra-

bado en la memoria cuando comentabas del *neuropsic*, las normas que aplicas y cómo afecta ser analfabeta y ser mujer en México. Hablarnos de eso nos diría mucho sobre la educación y sobre no aprender a escribir, pero también sobre la funcionalidad de una persona cuando tiene 50 años, es analfabeta y es mujer.

RESPUESTA: Nosotros hicimos un estudio y encontramos una interacción. Observamos la cultura, el universo sociocultural medido por años de escolaridad y por el nivel de ingreso: la gente procedía del universo cultural más bajo que del alto y habíamos incluido pruebas que supuestamente eran biológicas y no tenían por qué estar, como decía el profesor.

Es mucho más que el cerebro, pero éste sí es muy importante. Tiene razón en ver a un individuo como un todo en una situación social. Según las estadísticas, ser mujer y pobre en este país no es bueno para el cerebro, porque las mujeres de muy baja escolaridad alcanzaban puntajes más bajos que las mujeres del universo cultural alto con más escolaridad.

MODERADORA: Feggy, muchísimas gracias. Es un buen cierre para este coloquio. En nombre del doctor Arturo Sáenz Ferral, director del Conafe, quisiéramos darte un reconocimiento y un regalo. No nos queda más que despedirnos. Dos ejes cruzaron el coloquio: el tema de la formación inte-

gral como uno de los elementos sustantivos que el Conafe identificó por medio del diagnóstico, y el tema de la equidad muy asociado a la diversidad. Creo que son los dos grandes ejes en la discusión de un tema tan importante como la educación temprana.

Cierre

Lucero Nava Bolaños

Muchísimas gracias. En nombre del doctor Arturo Sáenz les dejo un agradecimiento muy especial por la disposición y el ánimo; por estar aquí después de seis conferencias y permanecer en el esfuerzo y la reflexión. Me llevo en lo particular algunas preocupaciones: cómo logramos incorporar y traer a los modelos de educación inicial y a la intervención pedagógica y de problematización de lo que pasa en las comunidades y para todos los niños, la investigación de lo que está ocurriendo en otros ámbitos de lo académico.

Cuando escuchaba al doctor Islas, a Feggy y a Fayne, yo decía: “tenemos tanto trabajo por hacer, tanto que ver sobre si realmente estamos incluyendo todas las aportaciones de la ciencia, la investigación, la academia, y estamos permeando estos programas en los que siento una gran responsabilidad, porque son los niños quienes más lo necesitan”.

Tal vez estemos usando fórmulas gastadas para atender problemas de poblaciones que requieren intervenciones que realmente potencien su desarrollo en esos primeros años. Por allí escuché que necesitamos tiempo para procesarlo, así como espacios en sus estados y en sus instituciones, para construir una masa crítica que impulse la intervención y el cuidado de los primeros años.

Tuvimos una moderadora de lujo, la maestra Aurora Elizondo. Ella viene de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene una maestría en ciencias en el DIE, CINVESTAV, un doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona, en España, y una maestría en sociología en la UNAM. Viene de la UPN con todo un trayecto formativo en el tema de educación inicial. Le agradecemos el esfuerzo de la moderación y su intervención oportuna.

Agradezco a todos habernos tomado un día para pensar en la importancia de los primeros años de vida y para entender a la luz de la memoria de nuestra primera etapa de la vida las cosas que cada quien desde su ámbito puede hacer para buscar el desarrollo de nuestros niños y niñas.

Referencias de los autores

Gilberto Pérez Campos

- Coleman, Marilyn & Ganong, Lawrence H. (2004). *Handbook of contemporary families. Considering the past, contemplating the future.* Thousand Oaks: Sage.
- DeVault, Marjorie L. (1994). Constructing the family. En: Gerald Han-del & Gail G. Whitchurch (eds.) *The psychosocial interior of the family* (pp. 299-312). New York: Aldine de Gruyter.
- Donzelot, Jaques (1979). *La policía de las familias.* Valencia: Pre-Textos.
- Flandrin, Jean-Louis (1979). *Orígenes de la familia moderna.*
- Fuchs, Rachel (2004). Introduction to the forum on the changing faces of parenthood. *Journal of Family History*, 29(4), 332-338.
- Gergen, Kenneth J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós.
- Mestdag, Inge & Vandeweyer, Jessie (2005). Where has family time gone? In search of joint family activities and the role of the family meal in 1966 and 1999. *Journal of Family History*, vol. 30(3), 304-323.

- Paradise, Ruth (1994). Interactional style and non-verbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together. *Anthropology and Education Quarterly*, 25(2), 156-172.
- Popiel, Jennifer (2004), Making mothers: the advice genre and the domestic ideal, 1760-1830. *Journal of Family History*, vol. 29(4), 339-350.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Tomlinson, Mark & Swartz, Leslie (2003). Representing infancy across the world: does Osama Bin Laden love his children? *Culture & Psychology*, 9(4), 487-497.
- Valsiner, Jaan; Branco, Angela & Melo Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: heterogeneity within parental belief orientations. En: J.E. Grusec & L. Kuczynski (eds.), *Handbook of parenting and the transmission of values* (pp. 283-304). New York: Wiley.
- Van der Pas, Alice (2003). *A serious case of neglect: the parental experience of child rearing. Outline for a psychological theory of parenting*. Amsterdam: Eburon Delft.

Ana Bertha Pérez Lizaur

Olaiz-Fernández G., Rivera-Dommarco J., Shamah-Levy T., Rojas R., Villalpando-Hernández S., Hernández-Ávila M. *et al. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2006.

Los primeros años. Educación inicial en perspectiva se terminó de imprimir en julio de 2008, con un tiraje de 3000 ejemplares, en los talleres de Programe, S.A. de C.V. Av. Unión 25, col. Tlatilco, deleg. Azcapotzalco, CP 02860, México, D.F.

La formación de forros se realizó en Illustrator con tipos ITC Usherwood Std a 24/28 puntos y Zapfino a 43/52 puntos y se imprimió sobre lustrolito cubierta dos caras brillante de 250 g, en dos tintas (Pantone 179 C y Black C). La composición de los interiores se hizo en InDesign con tipos ITC Usherwood Std a 10/18 puntos y Trade Gothic LT Std a 11/18 puntos y se imprimió en bond ahuesado de 90 g; se utilizaron dos tintas (Pantone 179 U y negro).

ESTE LIBRO ES PROPIEDAD FEDERAL

QUEDA PROHIBIDA SU VENTA

Aquella persona que comercie o especule con la presente obra, será sancionada conforme al artículo 387 fracc. II del Código Penal para el Distrito Federal, aplicable para toda la República en materia federal.

