

Los preescolares en desarrollo

María Clotilde Juárez Hernández

Los preescolares en desarrollo
María Clotilde Juárez-Hernández

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0
ISBN VOLUMEN: 978-607-413-383-7

F

LB1140.25

M6

Juárez Hernández, María Clotilde

J8.7

Los preescolares en desarrollo / María Clotilde Juárez Hernández. --
Ciudad de México : UPN, 2020.

1 archivo electrónico (30 p.) ; 749 KB ; archivo PDF

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-383-7

1. EDUCACION PREESCOLAR - MEXICO 2. EDUCACION Y
ESTADO - MEXICO 3. DESARROLLO INFANTIL - MEXICO I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
I.- CONSIDERACIONES SOBRE LOS PREESCOLARES COMO PERSONAS.....	7
II.- OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA UPN	8
II.- LOS PREESCOLARES EN DESARROLLO.....	11
IV. LOS MARAVILLOSOS 3, 4 Y 5 AÑOS DE LOS PREESCOLARES ¿SON IGUALES?	24
V.- CONCLUSIÓN.....	29
REFERENCIAS.....	30

LOS PREESCOLARES EN DESARROLLO

*María Clotilde Juárez-Hernández**

PRESENTACIÓN

La celebración del 40 Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), significa evocar su origen y su propio devenir histórico, que da cuenta de procesos vitales de nacimiento, crecimiento, desarrollo y evolución, ideas afines que concuerdan con el tema de *los preescolares*

* AA3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes
Doctora en Psicología por la UNAM y en Clínica Psicoanalítica por ELEIA. Postdoctorado UNAM-IMSS. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Estancia de investigación en el Instituto de Desarrollo del Niño de la Universidad de Minnesota, EUA, con el Dr. Alan Sroufe, para validar la investigación masiva sobre apego en México. Estancia en el Centro Internacional Golda Meir de Israel, para conocer la educación inicial y preescolar. Estancia como clínica asociada en la Clínica Tavistock en Londres, Inglaterra. Investigadora del PRODEP. Fundadora del Centro Quetzalcóatl de Tiflotecnología en la UPN Ajusco, para la integración-inclusión educativa y laboral de personas con discapacidad visual. Cuerpo Académico: Educación y Desarrollo (AA3). Líneas de investigación: Desarrollo y su evaluación en la primera infancia con y sin discapacidad visual; Educación Inicial y Preescolar; Formadora de formadores en observación de bebés, infantes y niños pequeños. Autora de libros, capítulos de libros, artículos y ponencias. Libro más reciente: Magagna & Juárez (2017). Observación de Bebés. Londres: Inglaterra. Karnac.

*en desarrollo*¹ del que este texto nos ocupa y que se abordará en los apartados siguientes: I. Consideraciones sobre los preescolares como personas; II. La obligatoriedad de la educación preescolar y la UPN; III. Los Preescolares en desarrollo; IV. Los maravillosos 3, 4 y 5 años de los preescolares ¿son iguales?; V. Conclusión.

1 Parte de este trabajo, se presentó en conferencia magistral conmemorativa del 70 aniversario de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (2018).

I.- CONSIDERACIONES SOBRE LOS PREESCOLARES COMO PERSONAS

Niñas y niños preescolares considerados como personas, tienen:

- ❖ Derechos: a la vida, a nacer y crecer sanos, a alimentarse, a desarrollarse, al bienestar y a la educación, derechos inalienables que cuidadores y educadores somos éticamente responsables de garantizar.
- ❖ Un desarrollo como proceso dinámico en continua transformación, que cuando lo promovemos en casa y en la escuela, se potencia para hacerlos cada vez más capaces.
- ❖ Un desarrollo socio-emocional, que funciona como un precursor de su desarrollo integral, niñas y niños queridos y cuidados, son seguros y confiados, felices y ávidos de aprender.
- ❖ Un comportamiento, que debe observarse en el ambiente natural en el que crecen (casa, guardería, centro preescolar) para entender en qué y cómo se puede intervenir.
- ❖ Una perspectiva propia, que da cuenta de cómo se perciben a sí mismos y a su mundo; para comprenderla necesitamos observarlos y escucharlos.
- ❖ Características semejantes, cuyas pautas de desarrollo que se comparten por el grupo de la misma edad, resaltan las diferencias individuales.
- ❖ Una personalidad y un ritmo de desarrollo distintos, y por tanto, únicos.
- ❖ La necesidad de una educación mediada por un educador profesional y sensible, capaz de ofrecerles una atención con contacto humano de calidad y calidez, para incidir en el despliegue de su desarrollo.

II.- OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA UPN

Recordemos que a inicios del siglo XXI, se modificaron los artículos 3º y 31º de la Constitución Política Mexicana (D.O.F. 1917/2002/2013) y la Ley General de Educación (D.O.F. 1993/2016), con la finalidad de sustentar legalmente la acción gubernamental de incluir, en el 2002, los tres niveles de *educación preescolar* dentro del sistema educativo nacional. Este cambio implicó para la Secretaría de Educación Pública (SEP) unificar estructural, curricular y laboralmente los tres niveles constitucionales obligatorios: preescolar, primaria y secundaria, en un solo nivel de educación básica integrada.

Esa nueva realidad educativa planteó una serie de necesidades urgentes por atender. Requirió de nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria y los correspondientes programas de formación inicial de las normales de todo el país. Por la vía de los hechos, se rompía el esquema de *los 5 años para preescolar...* teniendo que incorporar escalonadamente a la población infantil, que representaba una matrícula de varios millones de niñas y niños² de distintas edades: los maravillosos 3, 4 y 5 años (Juárez-Hernández, 2004b). Por lo que la SEP enfrentaba el reto de responder de manera expedita con la preparación de personal docente de este nivel.

Teniendo como contexto, la todavía reciente reestructuración académica de la UPN, la rectora Maestra Marcela Santillán Nieto, convocó a la planta docente para participar en diversos proyectos emergentes y contribuir con las demandas de la SEP como consecuencia de la obligatoriedad de la educación preescolar. Docentes del Cuerpo Académico 4 de la recién creada Área Académica 3, Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes, respondimos a dicha convocatoria, colaborando en tres proyectos específicos:

2 Aquí se mantiene una perspectiva de género, considerando niñas y niños por igual, sin embargo, en el texto solo se referirá a niño(s), para facilitar la lectura.

1.- *El Diplomado en Educación Preescolar.* Para incidir en la atención del déficit de docentes en el nivel preescolar en el Distrito Federal, se diseñó un diplomado en el que colaboraron conjuntamente dos equipos: uno de académicos de la Licenciatura en Psicología Educativa coordinado por la Dra. Clotilde Juárez-Hernández y otro de expertos en *programas e-learning* del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Por acuerdo con la Dra. Sylvia Ortega, Subsecretaria de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la SEP, el diplomado se implementó en *modalidad digital* en las plataformas de la UPN y del ILCE.

La Maestra Xóchitl Moreno impartió el diplomado en las instalaciones del Ajusto. Se dirigió a profesionales de la educación como psicólogos y pedagogos, egresados de la UPN, interesados en habilitarse en la práctica docente con preescolares.

Mientras tanto, el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) diseñó un examen integrado de dos partes: la primera, consistía en un video, que la misma persona en proceso de evaluación debía elaborar, grabando una de las sesiones de su trabajo en el aula con preescolares, para entregarlo como evidencia de su experiencia docente en dicho nivel educativo; la segunda, era un examen escrito. Quien aprobara satisfactoriamente ambas partes de la evaluación, se le acreditaba la Licenciatura en Educación Preescolar y así podía acceder a una plaza docente federal.

2.- *El Proyecto Intersectorial para el Bienestar de la Primer Infancia en México.* El proyecto estuvo encabezado por dos secretarías de Estado, Educación y Salud. La Dirección General de Programación y Presupuesto la SEP se encargó de la coordinación intersectorial. Participaron instituciones externas al gobierno federal: el DIF-Nacional, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el auspicio del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF/United Nations International Children's Emergency Fund].

Se plantearon dos objetivos: construir los *indicadores de bienestar* de la primera infancia mexicana (0-6 años) y diseñar los *instrumentos* para evaluarlos. Se conformaron y organizaron tres mesas de trabajo: I.- Desarrollo, II.- Gestión escolar y III.- Calidad de los servicios. La UPN trabajó en la mesa de desarrollo, coordinada por la Dra. Clotilde Juárez-Hernández. Los instrumentos producidos en las mesas de desarrollo y gestión escolar se utilizaron posteriormente en el *Programa de Escuelas de Calidad de Preescolar*.

Las dependencias que ofrecían los servicios epidemiológicos de la Secretaría de Salud, así como los de Educación Inicial y Preescolar de la SEP, por su amplia experiencia de trabajo directo con niños de 0 a 6 años, contribuyeron significativamente con evidencias sobre el comportamiento infantil para definir los indicadores del desarrollo de niñas y niños. Paralelamente, en la SEP, se estaba elaborando el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) caracterizado por su enfoque por competencias. El cual se permeó en el Proyecto Intersectorial, por lo que en el momento de elaborar los instrumentos de evaluación de los indicadores del desarrollo de niños de 1, 2 y 5 años, debía mantenerse consistentemente el mismo enfoque por competencias. Sin embargo, al hacerlo, nos enfrentamos a la estructura del constructo, que técnicamente impedía *operacionalizar las competencias*, para hacer factible su medición en los reactivos de los instrumentos de evaluación del desarrollo infantil.

Con el fin de salvar esta dificultad, la Dra. Juárez-Hernández planteó una resolución con tres opciones alternas: primera, utilizar como unidad de medida un comportamiento específico, directamente observable y conceptualmente reconocido como *capacidad*, en vez de la *competencia*; segunda, diseñar escalas tipo Likert, en vez de solo una lista de chequeo; tercera, evaluar las capacidades en dos dimensiones: *producto y proceso*.

La *dimensión producto* de una capacidad enunciada en un reactivo, para que sea evaluada, es necesario reconocerla bajo la consigna: *Se observa*, pero puede suceder que *No se observe*. Mientras que, la *dimensión proceso* solo puede ser evaluada, si cumple con la condición de que *Se observe*. Solo así, se aplica una de las tres categorías para indicar en qué

nivel de desempeño se despliega el comportamiento observado, al que se refiere el reactivo: 1. *Incipiente*, 2. *Logrado*, 3. *Sobresaliente*. Con estas características estructurales, se diseñaron, pilotearon y validaron los reactivos las escalas de evaluación de las capacidades cognitivas y sociales de niñas y niños de 1, 2 y 5 años (Juárez-Hernández y Delgado, 2007; 2009 y Juárez-Hernández, 2017).

3.- *La Evaluación y el Acompañamiento de las Escuelas de Calidad de Preescolar*, fue un megaproyecto a nivel nacional del cual la UPN se hizo cargo a petición de la SEP. Se requirió de la conformación de 33 equipos con tres profesionales cada uno, integrados por personal docente de las unidades UPN y de Educación Preescolar de todos los estados de la República Mexicana y del entonces Distrito Federal. Se capacitó a los equipos en el uso de instrumentos para evaluar I. El desarrollo de los preescolares, II. La gestión escolar en preescolar y III. La calidad de los servicios en centros preescolares de zonas urbanas, rurales y campesinas (Moreno, Juárez y Sandoval, 2007).

II.- LOS PREESCOLARES EN DESARROLLO

A partir de la obligatoriedad de la educación preescolar en 2002, a la fecha se han publicado tres propuestas curriculares del Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004, 2011 y 2017). Estas propuestas tienen leves variantes entre ellas, pero todas mantienen en común: reconocer un enfoque por competencias; trabajar las competencias dentro de seis campos formativos; realizar una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar; diseñar las situaciones de aprendizaje basadas en los resultados del diagnóstico inicial y propiciar los aprendizajes esperados a través de acciones de intervención educativa intencionada.

Más aun, la actual Reforma Educativa (2015), con la finalidad de empatar por primera vez dos procesos de cambio, que regularmente estaban desfasados, se han realizado al unísono: a) la revisión del currículo de

preescolar para articularlo estructuralmente hacia arriba con el resto de la educación básica obligatoria y hacia abajo con la educación inicial y b) la revisión del currículo de la formación profesional inicial, para incidir en el perfil de los docentes de educación básica en general y de educación preescolar en particular (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013, en INEE, 2015).

No obstante los esfuerzos realizados hasta ahora, tanto el currículo del PEP, como el de la formación inicial de los docentes de preescolar, siguen siendo genéricos; es decir, aunque explícitamente se separan tres niveles educativos de preescolar, en la realidad no hay una evidencia objetivamente clara de la diferenciación de las competencias ni del nivel de desempeño en las mismas, ni por la edad (3, 4 ó 5 años) de los niños, ni por su nivel educativo (1º, 2º, 3º) que cursan. Más aún, en 2017 se declaró en el programa de educación preescolar, que tiene un enfoque humanista.

Por tanto, en este apartado se aborda el tema de *los preescolares en desarrollo* considerando dos insumos. Las aportaciones de especialistas en primera infancia (0-3): Emanuel (2007), Miller (1997) y Maroni (2008) y las múltiples experiencias de observación³ (Magagna y Juárez, 2017) de niñas y niños en su ambiente natural, con un doble propósito: primero, afinar y refinar una definición conceptual del desarrollo humano, concebido como un constructo hipotético complejo y dinámico de dos dimensiones coexistentes: *proceso* y *producto* (Juárez-Hernández, 2005a, 2005b) y segundo, dar cuenta del desarrollo socio-emocional de los preescolares.

Definición conceptual de desarrollo humano. No es lo mismo decir el desarrollo de los preescolares, que los *preescolares en desarrollo*. Mientras que la primera frase denota una condición estática, la segunda significa un sentido dinámico. El *desarrollo es un proceso* en continuo cambio y transformación. Promover el aprendizaje y desarrollo de los niños, a

3 Utilizando el Método de Observación de Esther Bick (1964).

través de la acción educativa intencionada, como se pretende hacer en la educación preescolar actual, requiere que la maestra del jardín de niños los conciba como personas, y reconozca al juego como el motor que los lleva a ese aprendizaje y desarrollo. Así, su función educativa consiste en ofrecerles espacios y oportunidades lúdicas para enriquecer sus experiencias de aprendizaje a lo largo de su paso por la escuela.

El comportamiento del niño que la educadora evalúa en el aula, es porque implícitamente se considera que el *desarrollo es un producto* resultante de la interacción dialéctica entre las estructuras biológicas y funcionales del niño con su ambiente social y natural, que necesariamente conlleva a una serie de *cambios cualitativos y cuantitativos*, que evidentemente se muestran a través del crecimiento y el comportamiento progresivamente más organizado, coordinado y complejo, que *modifican integral y armónicamente* no solo las áreas o dimensiones específicas (física, social, emocional, cognitiva), sino también el desarrollo del niño, en su totalidad, sea que tenga o no una discapacidad. Todo ello da cuenta de la *capacidad adaptativa* del preescolar como *persona quien es cada vez más competente* dentro de su contexto social-cultural y momento histórico.

A partir de la comprensión del sentido de *los preescolares en desarrollo*, se puede entender que, independientemente de que los niños vengan de casa o de guardería, no se han esperado a llegar al jardín de niños para empezar a crecer, desarrollarse, pensar y aprender. A través de la observación de su comportamiento y lenguaje verbal, una educadora debería estar en posibilidad de inferir las nociones que conocen, de lo que son capaces de hacer, de su historia de vida y de la calidad de los vínculos con sus figuras de apego. Veamos ahora cómo es que los niños llegan al centro preescolar:

Sus relaciones familiares. El niño que llega a preescolar trae consigo a su familia, con toda su estructura y funcionamiento particulares: intacta, monoparental, extensa. La diversidad de situaciones familiares imprime en la vida y la mente de un niño una serie de experiencias, preocupaciones y expectativas distintas, que pueden facilitarle o no, el desarrollo

de sus capacidades de aprendizaje y su tránsito por la escuela a la que vaya, sea urbana, rural o indígena.

Seguridad y confianza. Las condiciones económicas y sociales de la vida actual han contribuido al cambio de la estructura y el funcionamiento familiar. Un niño puede tener una mamá y/o un papá o personas familiares quienes, además de estar físicamente presentes, tienen la *función materna y/o paterna*, en su cuidado de crianza. El cuidador principal, por la relación de interacción social cotidiana a través de las prácticas de crianza, se convierte en una *figura de apego*; es decir, se trata de la persona adulta, con quien el niño desarrolla un vínculo afectivo significativo. Pero, dependiendo de la calidad de la interacción, se forma entre ambos una *relación de apego seguro o inseguro* (Juárez-Hernández, 2001a, 2001b; 2002b, 2003, 2004a).

Un *apego seguro*, se forma cuando el cuidador suele responder consistentemente de manera afectuosa, sensible, pertinente y expedita a las necesidades físicas y emocionales del niño; el contacto físico funciona de manera mágica, para calmar y consolar su malestar; el niño tiene la expectativa de que cada vez que la necesite, su figura de apego está disponible para atenderlo. Tal expectativa de confianza funciona como una *base segura*, para que sea capaz de jugar, explorar y descubrir tranquilamente el mundo que lo rodea. Un niño con apego seguro que llega a preescolar, no significa que nunca tendrá problemas. Significa que en un principio, podrá tener cierta dificultad para separarse de su figura de apego, pero es capaz de tolerar cada vez mejor la ansiedad que le produce la separación; puede ser capaz de buscar y encontrar algún compañero con quien se puede comunicar y socializar mejor para mantener una relación afectivamente cercana. Es común que llegue a formar una fuerte relación afectiva de amistad con alguna compañera o compañero como amigo favorito de quien se hace acompañar en su vida cotidiana en la escuela. Suele no ser agresivo, pero tampoco acepta ser agredido. Es fácilmente adaptable, participativo y colaborador de manera individual o en grupo y con su maestra en las actividades que ella organiza. Es capaz de disfrutar de los cantos y los juegos. Mantiene

una actitud accesible y serena, además de estar dispuesto a aceptar, concentrarse y aprender.

Sin embargo, hay dos condiciones particulares de la calidad del cuidado de crianza que intervienen en el *apego inseguro*: el rechazo y la negligencia. La *condición de rechazo* genera un *apego evitativo*. Cada vez que el niño le expresa a su cuidador su afecto o sus necesidades, la respuesta es de rechazo físico o verbal, ya sea mediante la crítica, la burla o el maltrato. Entonces, el niño enojado y agobiado recurre a formas defensivas para protegerse de esas experiencias dolorosas, pretendiendo estar más interesado y ocupado con objetos u otras personas, para evitar el acercamiento o el contacto físico con su cuidador. Cuando llega a la escuela, aunque sienta ansiedad por la separación con su figura de apego, aparenta quedarse tranquilo, acepta a su maestra o puede, incluso, hacerle caso o irse fácilmente con una persona desconocida, lo cual no es una señal de madurez; todo lo contrario, es una condición que lo pone en riesgo de situaciones de abuso físico y sexual. Contrastantemente, tiene dificultad para socializarse con sus pares, debido a su problema para tolerar la cercanía del contacto físico con ellos, comportándose agresivamente con sus compañeros más débiles, quienes suelen ser sus víctimas. La *condición de negligencia* se asocia con un *apego ansioso*. El cuidador principal puede tener algún tipo de problema personal, estar enfermo, deprimido o en duelo, por lo que, aunque esté físicamente presente, no está emocionalmente disponible ni en contacto con el niño para atenderlo cuando más lo necesita para comer, dormir, estar limpio o si está enfermo, asustado o aterrado. En tales situaciones, el niño suele sentirse profundamente desamparado, ansioso, inseguro, desconfiado, demandante, impaciente y hasta tirano. Su enojo en la separación, lo expresa mediante un comportamiento agresivo, pero pasivo: llora intensamente de manera lastimosa e intermitente, con episodios de suspiros profundos o grita desesperadamente; el contacto físico de su cuidador es incapaz de consolarlo o calmarlo; su interés, energía y súper vigilancia los centra en su figura de apego, para que una vez que logra la atención y el contacto, se aferra sin querer despegarse o separarse. Cuando llega

a preescolar, desde un principio está ansiosamente alerta y sufre intensamente la separación con su figura de apego, se percibe dependiente y vulnerable y suele ser la víctima de la agresividad de otros. Su ansiedad y preocupación son tales, que invaden su mente restándole el espacio y la vitalidad, necesarias para poder calmarse, concentrarse, y ser capaz de jugar y aprender. No debemos sorprendernos que estos antecedentes sean claros indicadores de violencia que se vive cotidianamente en un centro preescolar. No debemos creer que la violencia en la escuela sea por una simple reproducción de la imitación de lo que *mira* en casa, la TV o en la calle; es fundamentalmente porque el niño ha experimentado en su persona formas pasivas y activas de violencia que han forjado con creces sentimientos de odio y resentimiento, que los proyecta o expresa hacia los más débiles. Por lo que el *castigo* no es la respuesta ni la solución, sino la exacerbación del problema, la violencia trae más violencia. Esos niños necesitan ayuda y entre más temprano, mejor.

Identidad y conciencia de sí mismo. La identidad es una noción personal, individual, sobre una pregunta fundamentalmente existencial ¿Quién soy? Desde que una persona nace, se le da un nombre que lo identifica. Pero su identidad, es un proceso que se va construyendo a través de su relación de interacción social con cada miembro de la familia, quienes lo miran y lo espejean y así aprende una manera distinta de cómo lo perciben los otros, cómo se percibe a sí mismo y cómo saber quién es. La experiencia con mami, por su *función materna*, es nutricia, de amor incondicional, benevolencia, dependencia, de cuidado y de consuelo procurando su bienestar. Su primera noción de identidad es vivirse como *el niño de mami*. La experiencia con papi por su *función paterna* es lúdica, de aprendizaje de reglas y disciplina, su noción de identidad lo hace sentirse chiquito e impotente a su lado, pero se afana en querer ser grande y fuerte para parecerse a ser como él. Su identidad con respecto a sus hermanos depende si es primogénito o no, o qué lugar ocupa entre sus hermanos. Para el primogénito, la llegada de su hermanito o hermanita es devastadora, viene a quebrantar su noción de identidad porque deja de ser *el niño de mami* y tiene que forzosamente desplazarse hacia su

figura paterna, porque tiene que dejarle su espacio al bebé, para adoptar un nuevo lugar e identidad que corresponden al de *un hermanito mayor*; pudiendo consolar sus apasionados sentimientos de celos con ideas omnipotentes como *yo soy grande, fuerte, capaz de hacer cosas que el bebé por ser pequeño no puede hacer, yo puedo hablar, caminar, correr, jugar, ir a la escuela, tener amigos y el bebé no*. Podrán preguntarse, ¿qué pasa con los preescolares que no tienen un papá biológico físicamente presente? Recordarán los términos que utilicé anteriormente de la *función paterna*, la cual la puede desempeñar una figura masculina sin ser el padre biológico, pero que es un cuidador adulto afectivamente significativo para el niño.

Autonomía. Tiene que ver con el proceso de alejamiento de mami y acercamiento hacia papi. Desde que el niño descubre para qué le sirven sus piernas, en presencia de sus figuras de apego como una *base segura*, hace muchos ensayos desplazándose físicamente para alejarse y acercarse, tocar la base para cargarse de energía y alejarse nuevamente. Es una forma lúdica y segura de lidiar y desarrollar sus capacidades para tolerar sus ansiedades de separación y sentimientos de pérdida. Le es gratificante descubrir el mundo a su alrededor. Su máxima prueba, es vivir la transición de la casa a la guardería o al centro preescolar. Dependiendo de la calidad de la relación con sus figuras de apego y de cómo le han ayudado a superar sus experiencias frustrantes y difíciles, podrá sobrellevar mejor la separación. Así, se prepara para desarrollar su capacidad de adaptación a circunstancias, condiciones y personas nuevas, adultos y niños en preescolar.

Juego y concentración. Metafóricamente, el juego es el motor que impulsa al niño en su desarrollo y aprendizaje. El juego libre y espontáneo del niño, es el medio natural con múltiples experiencias ricas de aprendizaje para: trabajar mentalmente de manera concentrada, imaginativa y creativa; comunicar sentimientos y pensamientos; crear a su amigo imaginario y acompañarse con él en la aventura dentro de su mundo de fantasía; descubrir cómo son y funcionan las cosas del mundo real; percibir dentro de su mente un mundo de imágenes y pensamientos;

convertir su curiosidad en la guía para su exploración del interior del cuerpo y de las cosas, en su incansable ejercicio de meter y sacar, de esconder y aparecer como una forma de reasegurarse de que las cosas no se desaparecen, no se pierden, sino que su existencia prevalece, independientemente de que sean o no vistas. El efecto contrario al juego, lo producen las *pantallas* de la TV, la tableta y el celular, porque son dispositivos diseñados para capturar la atención mediante un bombardeo de múltiples y alucinantes estímulos audio-visuales, que producen fascinación, pasividad y adicción, doblegando la voluntad de decisión y elección, y alterando también, la capacidad imaginativa y de concentración sostenida.^{4, 5} Paradójicamente, estos dispositivos o son amigos del cuidador negligente o son enemigos del educador. En casa, el cuidador está físicamente presente, pero suele tener muchas tareas que atender y poco tiempo para dedicarle al niño, en tales circunstancias, se dice que las pantallas de la TV, la tableta o el celular se convierten en una perfecta nana, perpetuando así el cuidado negligente. En la escuela, en cambio, la educadora virtualmente se tiene que parar de cabeza para llamar la atención, lograr la concentración y apostarle al aprendizaje del niño.

Juego simbólico. El niño de tres años⁶ sigue cercano a sus figuras de apego. Suele comportarse seductor y expresar sus apasionados sentimientos amorosos y deseos de exclusividad, a quien ha elegido como su preferida o preferido, quien con mayor frecuencia, suele ser el del sexo opuesto, hacia la mami, el niño, quien llega a decirle *mami, cuando yo sea*

4 La **Asociación Pediátrica Canadiense** (2017) alerta que las pantallas de la TV, la tableta y el celular son dispositivos adictivos debido al bombardeo de estímulos alucinantes, que producen un círculo de recompensa mediante la producción de la hormona de la dopamina. Se recomienda, para no alterar la capacidad de la atención sostenida: No pantallas antes de los 2 años y menos de una hora en la edad preescolar de 3-5 años de edad.

5 En 2018, el **Ministerio de Educación de Francia**, prohíbe el celular en la escuela, desde la educación básica hasta la preparatoria.

6 In memoriam a **Louise Emanuel**, mi apreciada supervisora en la Clínica Tavistock, en Londres, Inglaterra.

grande, me quiero casar contigo o hacia el papi, la niña, quien puede decirle lo mismo. Mientras que al contrario, se comporta hostil con quien no es su favorito, esto significa que es su manera de expresar sus propios e incómodos sentimientos de exclusión de la pareja parental. A los cuatro o cinco años, parece haber comprendido que su fantasía de formar una pareja con mami o papi, en la realidad no es posible. Entonces se vuelca hacia las personas adultas del mundo exterior, encuentra a su maestra y a sus compañeros de edad. Su lenguaje y su interés por las personas adultas y lo que hacen, le ofrecen una perspectiva imaginativa de un tipo de juego distinto. Ahora, despliega sus capacidades sociales para interactuar lúdicamente con sus compañeros, lo que ha aprendido del mundo de las personas en el juego simbólico, que lo utiliza como un recurso para expresar sus afectos y pensamientos en la personificación de los roles asociados a personajes con los que se ha identificado, dramatizando los libretos de historias que conoce muy cercanamente a su vida (Emanuel, 2007).

Fantasía y realidad. Para el niño de tres años su imaginación no tienen límites dentro de su maravilloso y mágico mundo interno de fantasía. Tiene la convicción de que sus deseos con solo pensarlos, se convierten en realidad. El niño de cuatro o cinco años, en cambio, ya es capaz de darse cuenta de la diferencia entre la fantasía y la realidad.

Tolerancia a la frustración. Un niño pequeño se enfrenta cotidianamente a múltiples experiencias que lo confrontan y pone en juego sus capacidades para actuar, intercambiar y transformar en su mente a los sujetos, objetos y a las situaciones con los que interactúa. Según su *temperamento* y *carácter*, así como su *seguridad* y *confianza*, puede tener una mayor o menor capacidad de autocontención de sus emociones y ansiedades, y de poder lidiar con sus dificultades y obstáculos que encuentra a su paso. Se esperaría que tiene la capacidad de pedir ayuda cuando se da cuenta que solo, no puede con todo. Contrariamente a ser dominado por el enojo, la desesperación y la desesperanza por no conseguir lo que quiere.

Conocimiento de su cuerpo por fuera y por dentro. El aseo corporal, la estimulación de su piel y de las zonas erógenas, vestirse y desvestirse,

respirar y transpirar, la ingesta y la eliminación del alimento y los fluidos, verse reflejado en la mirada de los otros o en un espejo, son algunas de las múltiples y diversas experiencias sensoriales y perceptuales que favorecen en el niño la posibilidad de descubrir y conocer las diferentes partes que componen su cuerpo, qué se siente y cómo se siente por dentro y por fuera, así como qué cosas produce su cuerpo y qué efecto tiene en sus cuidadores o educadores, ¿lo celebran?, ¿lo rechazan?, ¿les da asco? Experiencias que le han enseñado también las semejanzas y diferencias de sexo entre las personas: quienes son mami o papi, niño o niña, mujer u hombre... y yo.

Comunicación y lenguaje pre-verbal y verbal. Por lo general, el niño nace biológicamente equipado para desarrollar una capacidad expresiva y comunicativa. Sin embargo, necesita de la interacción social cotidiana para desarrollar un lenguaje, para adquirir su lengua materna. Su lenguaje pre-verbal y sus palabras gradualmente van adquiriendo poder, la primera evidencia de esto su llanto o mover su cabeza para un lado y otro en sentido negativo o decir la palabra *no*. Su vocabulario va siendo poco a poco más amplio y su articulación más clara. El lenguaje es un valioso recurso que lo hace sentir capaz para expresar cada vez mejor sus necesidades y deseos. Señal de alerta, es que un niño llegue a preescolar a los tres años y no sea capaz de articular lenguaje en su lengua materna. Sobra decir, lo importante que es considerar que un niño que llegue a preescolar y su educadora, así como sus compañeros hablen español, y que esto represente para ese niño una segunda lengua.

Experiencia de convivir en grupo. El niño de tres años reconoce que no es igual a los niños que viven con él en su casa, o son más pequeños o más grandes. En el contexto escolar encuentra a los pares de su misma edad. Aunque al principio extraña su hogar y su cuidado individual, encuentra gratificante el grupo social al que se integra con quienes puede jugar, conversar y hacer amigos, sin dejar de ser *conflicto compartir*, especialmente los juguetes y las personas. El de cuatro o cinco años tiene mayor experiencia en el proceso de socialización con sus compañeros, tiene más recursos y lenguaje para explicar reglas, organizar y negociar en el juego.

Disfruta ganar, porque lo hace sentirse potente y poderoso; se pone triste o se enoja cuando pierde, pero se repone con relativa facilidad, porque piensa que puede hacer otras cosas para compensar, por ejemplo, hay turnos para ganar y turnos para perder o que puede negociar constantemente las reglas para cambiarlas, y estar siempre en condiciones de ventaja.

La maestra como figura parental. Sin duda, una maestra de jardín de niños desempeña un trabajo profesional. Sin embargo, es la calidad y calidez de su trato en la comunicación con los preescolares que la pueden percibir como una persona adulta que, en la escuela asume la función de una figura parental que los cuida, protege y les enseña. Así, la salida de la casa al centro preescolar es una transición en la vida del niño, en la que los adultos podemos facilitar o dificultar llegar a un lugar desconocido, con personas desconocidas, aunada a la incertidumbre de lo que va a suceder, lo que produce ansiedad por la separación con la base segura que le dan sus padres como figuras de apego. Entonces, la maestra llega a convertirse en una figura clave con una *función parental combinada*: porque por un lado, cumple con una *función materna* por la cualidad de su interacción y por otro, una *función paterna* porque asume la autoridad que establece de manera consistente, firme y benévola un clima de trabajo, estructurado con una rutina, disciplina, una serie de reglas y límites. Así es cómo un niño puede percibir a su maestra como una figura de apego dentro del contexto de preescolar. Más aún, un niño con un apego inseguro, que encuentre en la figura de su maestra una persona empática y benevolente que lo mira, escucha, entiende y atiende; tal vez sin saberlo, le está ofreciendo la gran oportunidad de cambiar sus expectativas para ganar la confianza y la seguridad que necesita y lograr tener una mente capaz de pensar y aprender en la escuela; esto significa que con ella puede llegar a tener un patrón de apego seguro. Desde luego que esto ni está considerado ni en el currículo de preescolar ni en el de la formación de la docente, sin embargo, representa en el plano del desarrollo socio-emocional de un niño, una experiencia de aprendizaje humano invaluable.

Disciplina. Definida como *lo que se tiene que hacer, en el momento y el lugar en los que se tiene que hacer*, cuyo antecedente es una *rutina consistente*, alrededor de la cual una mami o una educadora organiza cotidianamente el cuidado y la atención de un bebé, un infante, un niño pequeño o un preescolar. La consistencia de la rutina es fundamental para crear las expectativas sobre *lo que toca hacer* en cada momento y lugar. Establecer una disciplina en casa y la escuela, mediante una rutina consistente y límites firmes, significa que hay *un adulto que se hace cargo*. Esta es una forma natural de organizar y estructurar la mente y la vida de un niño, que le ayudan a sentirse contenido, cuidado, apreciado y seguro. Esta es una primera experiencia vital, que a su vez, le ayuda a ser capaz de auto-contener cada vez mejor sus ansiedades, sentimientos, emociones y a convivir dentro del grupo familiar y escolar. Un niño de tres años, conoce personalmente la regla básica de la secuencia de una rutina y de la firmeza de una disciplina dentro de una relación de interacción social adulto-niño, sin embargo, cuando decide decir *no* o hacer rabietas cuando no se le complace o cuando no quiere hacer lo que se le pide o se espera que haga, es todo un reto para el niño probar desafiando la consistencia y firmeza de la disciplina de los grandes. No se puede desperdiciar este desafío para transformar esta oportunidad en una experiencia de aprendizaje en la que el adulto pueda enseñar al niño a explicar y negociar. Uno de cuatro o cinco años, no solo conoce esas reglas, sino que reconoce que en el contexto escolar, la maestra es la autoridad y quien establece las reglas de la disciplina, pero como autoridad racional enseña que hablando se entiende la gente.

Que significa que un adulto diga 'no'. El adulto que es capaz de decir oportunamente *no* al niño, lo hace con conocimiento de causa, sin la intención de imponer la decisión de la voluntad de una autoridad autoritaria, justamente por ser lo contrario, una autoridad racional que entiende que le está dando un gran *regalo* al niño. Un niño, desde los tres años lo puede comprender. ¿Cómo es esto posible? Un niño que se sienta ansioso, inseguro o temeroso, puede ser que no sepa cómo expresar lo que siente; no sabe tampoco cómo decir que necesita que emocionalmente lo detengan

y lo contengan; es entonces que *actúa* eso que siente; es decir, se comporta de tal forma que consigue que el adulto le diga *no se puede* o *no hay* además de explicarle el *por qué*. Sorprendentemente, ese *no* con la *explicación*: *me encantaría poder complacerte, sé que quieres eso que tanto te gusta, pero no puedo o no tengo...* funcionan, fundamentalmente porque en primer término, se reconoce el deseo y el gusto del niño, pero al mismo tiempo se pone un límite para contenerlo y calmarlo, lo que le permite despejar la mente para pensar, comprender y al unísono, aprender que el adulto le está mostrando una perspectiva más realista sobre los límites humanos. Desalentando así la *fantasía omnipotente*, así como la *idealización* sobre los adultos, de creer que por el solo hecho de ser adultos, todo lo saben y todo lo pueden.

Los libros y las historias. Metafóricamente, un libro lo podemos pensar con una función semejante a la del *pecho materno* que alimenta para nutrir la mente. La imagen de una mamá amamantando a su bebé, el bebé recibe la lechita tibia y dulce que le calma el hambre, lo hace sentir bien, le hace sentir placer y lo hace crecer físicamente. El bebé puede mostrar su aprecio al pecho generoso mirándolo, sonriéndole y acariciándolo. Estas sensaciones corporales primitivas desde los orígenes de las experiencias de vida de una persona, son una serie de imágenes grabadas inconscientemente en la mente de un niño preescolar, las que pudieran facilitar el camino para establecer una mejor relación con el *libro* como un pecho materno que alimenta la mente para su desarrollo y aprendizaje. Contar, inventar y cantar historias preparan al niño que logra apreciar el disfrute que le da el descubrimiento del contenido y aprendizaje de un libro, se muestra agradecido, lo mira, hojea, acaricia, cuida y a través de sus dibujos e historias, no solo anticipa lo que comprende, sino que también habla de lo que trata.

IV. LOS MARAVILLOSOS 3, 4 Y 5 AÑOS DE LOS PREESCOLARES ¿SON IGUALES?

En la elaboración de este apartado sobre los maravillosos 3, 4, 5 años de edad de los preescolares, se consideran también los conocimientos de los especialistas en primera infancia (0-3) de la Clínica Tavistock de Londres Inglaterra, Emanuel (2007), Miller (1997) y Maroni (2008), así como las múltiples experiencias de observación⁷ (Magagna y Juárez, 2017) de niñas y niños en su ambiente natural.

Sin pretender dar una respuesta apresuradamente prematura, podemos decir que los preescolares *si* son iguales, pero al mismo tiempo podemos decir que *no* son iguales. ¿Cómo es que se pueden dar estas dos respuestas diametralmente opuestas, pero al mismo tiempo relativamente válidas? Entre los preescolares en desarrollo, podemos distinguir ciertos *patrones de comportamiento* semejantes entre niñas y niños de una misma edad. Por ejemplo, los de tres años se perciben a sí mismos como que ya no son unos bebés, sino *niños grandes*; sin embargo, a veces se comportan como nenes chiquitos y a veces como adultos pequeños. En contraste, los de cuatro o cinco años, poco a poco van reafirmando su autonomía y su interés por el mundo exterior. Están en mejores condiciones para lidiar con la transición de la casa a la escuela. Luchan por mantener tanto los vínculos con sus figuras de apego, como las nuevas relaciones con personas que van conociendo en la escuela y más allá de la familia. Es importante hacer notar que esta lucha, es semejante a la que libran los adolescentes por querer ser independientes, pero manteniendo un equilibrio entre la relación con sus padres y con sus pares del grupo de referencia. Sin embargo, debemos tener siempre presentes las diferencias individuales; es decir, independientemente de su edad, los preescolares aunque muestren patrones de comportamiento semejante a los de su grupo, al observarlos de cerca podemos reconocer y distinguir diferencias matizadas por su personalidad y ritmo en su desarrollo.

⁷ Utilizando el Método de Observación de Esther Bick (1964).

Relación con los padres. El niño de tres años quisiera mantener su relación cercana y exclusiva con mami o con papi, siente celos por su hermano menor que lo ha destronado. El niño de cuatro o cinco años, reorienta su interés y curiosidad hacia el mundo exterior de los grandes, se relaciona con otros adultos y niños en la escuela. Tiene curiosidad por descubrir el misterio entre las parejas; ¿qué hacen los adultos juntos?, ¿por qué se encierran? ¿De dónde vienen los bebés? Armado de la poderosa herramienta de su lenguaje, hace innumerables preguntas que repite innumerables veces, como si cada respuesta no fuera suficientemente satisfactoria, sobre el origen de las personas y del mundo que lo rodea.

Madres o padres solteros. Aunque en casa haya solo una mami o un papi, quienes cotidianamente tienen que vivir con la exigencia de desempeñarse en un doble papel para compensar la falta de la figura parental. Materialmente tiene que proveer los recursos necesarios para el mantenimiento de la familia, pero al mismo tiempo tiene que resolver cómo atender las necesidades del cuidado, el bienestar y la seguridad de su hijo o hijos. Suele ser un tercero, que surge de la red social más cercana o sustituta, quien se hace cargo de la función materna, ya sea un familiar, un cuidador externo o la guardería. Aun así, el niño tiene en su imaginario mental a ambos padres; la mami le habla bien o mal del papá y viceversa. Algunos niños no conocen a papá; otros, no conviven con él todo el tiempo. En este contexto familiar el niño aprende a vincularse diferenciadamente y hace algo todavía más sofisticado, establece una jerarquía entre sus cuidadores, determinada no solo por la función que desempeñan, sino sobre todo, por la calidad del vínculo de apego. Así, un niño puede decir, por ejemplo, que quiere más y prefiere a su mami, luego a su abuelita y luego a su tía. Esta información es muy importante sobre el desarrollo socio-emocional del niño, para una educadora de pre-escolar, porque la puede guiar para saber con quién se debe comunicar sobre asuntos sensibles relacionados con el niño.

Intimidad y tiempo de la pareja parental. Las condiciones de vida actuales son tan demandantes y limitantes que difícilmente una pareja dispone de tiempo y espacio suficientes para cuidar su relación e intimidad. Conforme el niño crece, va tolerando cada vez mejor dormirse separado de los padres y dormir a lo largo de la noche. Sin embargo, cuando se siente invadido por los celos o por la curiosidad de la intimidad de sus padres, es una preocupación que lo pone ansioso y se le va el sueño. El niño de tres años demanda todavía más atención por la noche, le da miedo la oscuridad que significa miedo a separarse, a sentirse solo y dolorosamente excluido. El niño de cuatro y cinco años se siente acompañado por sus muñecas o peluches o su amigo imaginario que lo tranquiliza para lograr dormirse solo. No debe sorprender a una educadora que un niño llegue desvelado, soñoliento y desganado. Si ella logra explorar el motivo o plantearles a los niños hipótesis sobre lo que les pasa, será una jornada productiva si trabaja a través de historias o libros las situaciones que los niños viven a diario en casa.

Embarazo y nuevo bebé en la familia. El embarazo representa en la mente de un niño de tres años una amenaza de la pérdida de la exclusividad de la mami. La llegada del bebé viene a concretar en la realidad sus temores; físicamente tiene que desplazarse de lugar para ceder su espacio para que mami pueda cargar, abrazar, amamantar y cuidar al nuevo bebé, lo que le despierta celos impregnados de apasionados sentimientos de amor y odio hacia su hermanito. Entonces, encuentra refugio en la figura de apego con función paterna, quien compensa de algún modo atenderlo y cuidarlo como hermanito mayor. El niño de cuatro y cinco años, también siente celos, pero está más preparado para tolerarlos, que hasta está dispuesto para ayudar a *cuidar* al hermanito. Esta realidad en la mente de los preescolares, puede ocurrir en el contexto de la escuela cuando se da el caso de la llegada de un nuevo niño al salón de clase. La expresión de los sentimientos de ambivalencia, celos y rivalidad no van a esperarse por parte del resto de los compañeros del grupo. La educadora, debe ser capaz para anticipar la situación y preparar a su grupo.

Hermanos: rivalidad, celos, amistad. Aparentemente, la vida de un niño como hijo único, pareciera ser idílica, porque se diría que no sufre por el desplazamiento que le impone un hermanito. Sin embargo, la sensación de exclusión, celos y rivalidad los vive apasionadamente con la pareja de mami, el papi. Incluso en la escuela en donde tiene que compartir a su maestra y a los juguetes. Los hermanos aprenden a vivir y crecer con sentimientos de celos y rivalidad porque tienen que tolerar compartir el amor de mami y de papi. El niño de cuatro y cinco años, cuando llega a la escuela, aprende que su maestra tiene la función de cuidado materno con todos los niños de su grupo, y no le es ajena la experiencia de tener que compartir la atención de ella con el resto de sus compañeros. Sin embargo, si alguno quiere llama su atención o ella tiene u ofrece cierta exclusividad, son situaciones que invariablemente despiertan la rivalidad de sus pares, para mostrarse como niño grande que es mejor y más capaz. Se atizan sus celos cuando la maestra atiende de manera particular y da algo especial a alguno de ellos. La educadora, tendría que aplicar la ética del cuidado es decir, ofrecer condiciones equitativas de cuidado y atención para todos sus alumnos (con o sin discapacidad), aprender que hay turnos, para que todos tengan la misma oportunidad de participar; es decir, expresándolo coloquialmente, *nadie es especial, todos coludos, todos rabones.*

Separación, despedirse, juego. La llegada a la escuela representa en la mente de un niño preescolar abrir la puerta de un mundo desconocido. Imaginemos que pareciera como la llegada de Alicia en el País de las Maravillas, quien descubre que detrás de la puerta existe un hermoso jardín lleno de coloridas flores e interesantes personajes. Momentáneamente se sorprende y se siente atraída por semejante descubrimiento, pero al mismo tiempo advierte que es el pasaje a la separación. Entonces se frena y se detiene un poco por la amenaza fantaseada de la pérdida de sus vínculos amorosos de casa. Las experiencias de separación son una excelente oportunidad para que lúdicamente pueda despedirse y separarse de su figura de apego. Dejando el espacio libre para el encuentro con adultos y niños de su edad que le ofrecen una infinidad de lindas y ricas experiencias de aprendizaje.

Identificación con los padres e identidad propia. Mientras que el niño, desde que nace, ya trae consigo su *temperamento*, y nos lo muestra a través de su forma en cómo reacciona ante los estímulos internos y externos, el *carácter* o forma de ser, lo va forjando a través de su interacción cotidiana con sus figuras de apego y sus hermanos. El niño no solo hereda características físicas de sus padres, sino que también va identificándose y apropiándose de aspectos de mami y de papi. Un niño de tres años es capaz de mostrarnos con su comportamiento sus rasgos de carácter, que lo hacen parecerse a la forma de ser de sus padres. Sin embargo, el entramado entre temperamento y carácter conforman la personalidad de un individuo. De manera que un niño de cuatro o cinco años ya es capaz de mostrarnos incipientemente características particulares que lo distinguen de sus padres y hermanos.

Impotencia y omnipotencia. El niño de tres años es sensible a las experiencias en las que, frente a los adultos, se da cuenta que no puede hacer ciertas cosas; no deja de sentirse chiquito, impotente y humillado. Una manera de aliviar esos sentimientos es echando mano de poderosas defensas omnipotentes, capaces de superar lo que los otros puedan hacer. El niño de cuatro o cinco años está en mejores condiciones para negociar entre lo que es capaz de hacer y lo que no y cuando lo necesita, despliega su capacidad para pedir ayuda al adulto.

Lenguaje y conversación. Dependiendo de su temperamento y carácter un niño puede ser introvertido o extrovertido. El niño de tres años, aunque entienda el lenguaje verbal que escucha, puede echar mano de una combinación de lenguaje pre-verbal y verbal para comunicarse, y lo puede lograr cuando transmite la intención de lo que quiere decir. El niño de cuatro o cinco años tiene un mayor dominio de lenguaje verbal que utiliza para comunicar sus deseos y necesidades, pero ahora ya practica otra de sus funciones, la conversación con sus pares y los adultos.

Competitividad, rivalidad. Así como tiene sus aspectos gratificantes la vida en grupo de pares, tiene también sus aristas ásperas y difíciles. La maestra, siendo la figura adulta más significativa para cada niño de su grupo, la aspiración y deseo infantil de ser mirado y querido por ella,

es central. Por lo que, parte de los conflictos en la convivencia cotidiana, pueden estar asociados a la dificultad para competir y compararse. El niño de tres años desilusionado se da cuenta que así como mami no puede ser exclusiva para él, su maestra tampoco. En su fantasía, ahora se da cuenta que no solo tiene una persona como en su casa, sino que tiene dos quienes lo cuidan y se preocupan por él: una en su casa y otra en la escuela. El niño de cuatro o cinco años, se sabe más grande, fuerte y capaz, por lo que en su afán de conseguir el reconocimiento de la maestra prueba que es mejor o el mejor, percibiendo a sus compañeros como rivales a quienes hay que vencer. Sus juegos matizados por estos sentimientos, se convierten en una lucha de contrarios entre los buenos y los malos, los fuertes y los débiles, los ganadores y los perdedores. En su fantasía, el niño se va a sentir aliviado por colocarse del lado de los buenos, los fuertes y los ganadores.

V.- CONCLUSIÓN

Desde principios del siglo XXI, en el que se propuso incluir dentro del esquema de la educación básica obligatoria integral del Sistema Educativo Mexicano, a los tres niveles de preescolar para atender a niñas y niños de 3, 4 y 5 años de edad, se percibe una clara ambivalencia que se ha permeado en varios planos: a) en las tres propuestas curriculares de la educación preescolar (SEP, 2004; 2011; 2017) prevalecen elementos en común: un enfoque por competencias, una clasificación de las competencias en seis campos formativos, una evaluación inicial diagnóstica para planear mejor la intervención educativa, un trabajo educativo mediante situaciones de aprendizaje y una priorización de los aprendizajes esperados; sin embargo, todo se mantiene de manera genérica, como si todos los preescolares fueran iguales. En ninguno de los programas, se logra llegar a una clara diferenciación entre el desarrollo infantil, ni en la intervención educativa por edad o nivel educativo. Aunque en la versión 2017, se habla de un enfoque humanista y de una ética del cuidado, tampoco

queda claro, qué es el desarrollo socio-emocional de los niños y cómo desde la interacción de la educadora con los niños puede trabajarlo.

REFERENCIAS

- Asociación Pediátrica Canadiense (2017). *Alerta sobre el uso de las pantallas de la TV, la tableta y el celular*, recuperado de: <http://www.rcinet.ca/es/2017/06/02/pediatras-canadienses-senalan-los-limites-de-tiempo-de-pantallas-para-ninos-menores-de-5-anos/>
- D.O.F. (1917/2002/2013). *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*.
- D.O.F. (1993/2016). *Ley General de Educación*.
- Emanuel, L. (2007). *Comprendiendo a tu hijo de 3 años*. México: Paidós.
- INEE (2013/2015). *Ley General de Servicio Profesional Docente*, pp. 123-167. En: *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México: INEE.
- INEE (2015). *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México: INEE.
- Juárez-Hernández. M. C. (2001a). El apego infantil y la práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología* Vol. 18. No. 1, pp. 120-121.
- Juárez-Hernández. M. C. (2001b). El estudio del apego en una muestra de infantes mexicanos. *Memorias: XXVIII Congreso Interamericano de Psicología* (CD). Santiago de Chile.
- Juárez-Hernández. M. C. (2002). Infant's emotions expressed during separations from and reunions with his/her mother in the strange situation. *Proceedings: XVI Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Unity in Diversity: Enhancing a Peaceful World. Yogyakarta, Indonesia.
- Juárez-Hernández. M. C. (2003). La seguridad del vínculo y las reacciones emocionales de los infantes con visión, debilidad visual o ceguera en la situación extraña. *Memorias: XXIX Congreso Interamericano de Psicología* (DVD). Lima, Perú.

- Juárez-Hernández. M. C. (2004a). Estudio transcultural e intercultural del apego en una muestra no clínica de infantes mexicanos. En: Juárez-Hernández, M. C. (2004). *La influencia de la cultura en la relación madre-hijo*. México: SEP/UPN.
- Juárez-Hernández. M. C. (2004b). La renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar en México, un sueño hecho realidad o una realidad soñada, pp. 55-71. En: Guadalupe Teresina Bertuchi, G.T. (Coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva 2004*. México: UPN-Porrúa.
- Juárez-Hernández. M. C. (2005a). ¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias en la educación infantil? Conferencia presentada y publicada en la Memoria (DVD) del *III Encuentro de Educación Infantil y Preescolar*. México, D.F.: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, SEP.
- Juárez-Hernández. M. C. (2005b). Cómo evaluar y qué evaluar en las competencias de los preescolares al debate. En: Guadalupe Teresina Bertuchi, G.T. (Coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva 2005*. México: UPN.
- Juárez-Hernández. M. C. (Julio - diciembre, 2007). La relación madre-bebé según Bowlby & Bion. *Paideia*. Año 3, No. (3), pp. 7-19.
- Juárez-Hernández. M. C. (2017). Escalas de capacidades cognitivas y sociales para infantes de uno y dos años, pp. 79-91. En: Martínez, T. (Coord.). *Quehacer del docente-investigador*. México: UPN.
- Magagna, J. y Juárez, C. (2017). *La observación de bebés*. Londres, Inglaterra: Karnac.
- Maroni, L. (2008). *Comprendiendo a tu hijo de 4-5 años*. México: Paidós.
- Ministerio de Educación en Francia (2018). Se aprueba ley que prohíbe el uso del celular en la escuela. Recuperado de: <https://www.dw.com/es/francia-aprueban-ley-que-prohíbe-uso-de-móviles-en-escuelas/a-44115124>
- Miller, L. (1997). *Comprendiendo a tu hijo de 4 años*. México: Paidós.

Moreno, X., Juárez, C. y Sandoval, M. (2007). Centros Preescolares, Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad en Preescolar. *Ciencia y Desarrollo*. Vol. 33. Núm. 208. pp. 54-58.

SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.

SEP. (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011*. México: SEP.

SEP. (2017). *Programa de Educación Preescolar 2017*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial Guillermo Torales Caballero
Corrección de estilo y cuidado de la edición Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa
Formación Mariana Jali Salazar Guerrero
Diseño de portada Margarita Morales Sánchez

Esta primera edición de **LOS PREESCOLARES EN DESARROLLO** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.