



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Subsecretaría de Educación Básica



**ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL REGRESO SEGURO A LOS
CENTROS DE ATENCIÓN INFANTIL**

CICLO ESCOLAR 2021-2022

Secretaría de Educación Pública

Delfina Gómez Álvarez

Subsecretaría de Educación Básica

Martha Velda Hernández Moreno

Revisión de contenidos

Irma Lilia Luna Fuentes

Jessica Quiñones Vásquez

María Emilia López

Supervisión de contenidos

Irma Lilia Luna Fuentes

Jessica Quiñones Vásquez

María Emilia López

Análisis de contenidos

Irma Lilia Luna Fuentes

Jessica Quiñones Vásquez

María Emilia López

Diseño y formación

Andrea Sánchez Fragoso



ISSSTE
SALUD

Documento revisado por la Dirección Normativa de Salud del ISSSTE

La *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil* es el resultado de un proceso de revisión y actualización necesario para apoyar, de mejor manera, las necesidades de la comunidad educativa frente al proceso de reapertura de los Centros de Atención Infantil (CAI). Para su elaboración, se tomaron en cuenta las recomendaciones de la guía de *Orientaciones para la nueva normalidad en los Centros de Atención Infantil ante la emergencia sanitaria por COVID-19*¹ y se consideraron las experiencias de agentes educativos y responsables locales.

Derivado de la revisión, análisis y conversación con agentes clave en el funcionamiento operativo de los CAI surgió la necesidad de crear una Caja de Herramientas cuyo objetivo es que las y los agentes educativos tengan una serie de materiales que fortalezcan su intervención pedagógica en la modalidad presencial, híbrida o a distancia. Los componentes de la Caja de Herramientas son los siguientes:

1. *Orientación para el trabajo desde casa apoyado por madres, padres y cuidadores.* Hace una recopilación de las fichas de actividades que se enviaron de manera diaria durante el ciclo escolar 2020-2021. Estas fichas contienen actividades sugeridas para fortalecer movimiento, salud e higiene, cuidado cariñoso y alimentación perceptiva.
2. *Aprende en casa: Educación Inicial.* Se hace un repositorio de los programas transmitidos a lo largo del ciclo escolar 2020-2021 para que los agentes educativos tengan la libertad de seleccionar y compartir los programas que consideren pertinentes de acuerdo a los intereses y necesidades de las familias.
3. *Herramientas de acompañamiento socioemocional.* En él se hace una revisión y selección de los materiales que pueden ayudar a los agentes educativos para acompañar a los bebés, niñas, niños y sus familias en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

ÍNDICE

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	10
INTRODUCCIÓN	11
I. MARCO JURÍDICO	14
II. PRINCIPIOS RECTORES DE LA ESTRATEGIA NACIONAL	18
2.1 Excelencia y mejora continua	18
2.2 Integralidad	19
2.3 Corresponsabilidad e impulso a las transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad	20
2.4 Comunicación efectiva	20
2.5 Inclusión y equidad	21
III. ETAPAS DE LA ESTRATEGIA NACIONAL	23
3.1 Etapa I. Medidas previas	23
3.1.1 Vacunación del personal del sector educativo	23
3.1.2 Aplicación de cédula rápida de evaluación para los Centros de Atención Infantil	24
3.1.3 Entrevista previa a cada familia	25
3.1.4 Censo de vacunación	25
3.1.5 Difusión y aceptación de protocolos de filtro	25
3.1.6 Certificado médico de agentes educativos, niñas y niños.	25
3.2 Etapa II. Orientaciones de organización	26
3.2.1 Funcionamiento de salas burbuja	26
3.2.2 Protocolo de higiene para la asistencia al Centro de Atención Infantil	26
3.2.3 Protocolo de salud para la asistencia al Centro de Atención Infantil	30
3.2.4. Casos en los que las personas no deben asistir al Centro de Atención Infantil	30

3.2.5 Insumos para desinfectar y garantizar la efectividad en protocolos	31
3.3 Etapa III. Medidas de atención socioemocional	32
3.3.1 La importancia de la Educación Inicial en contextos de emergencia	32
3.3.2 Bebés, niñas y niños de 0 a 3 años en contextos de emergencia	33
3.3.3 ¿Cómo es el psiquismo de las niñas y niños de 0 a 3 años?	36
3.3.4 ¿Qué es la <i>continuidad del ser</i> ?	37
3.3.5 ¿Cómo construir confianza en el mundo entre los 0 y 3 años?	37
3.3.6 ¿Cómo ofrecer actitudes acertadas para el desarrollo emocional infantil?	39
3.3.7 La continuidad de las experiencias: las transiciones	41
3.3.8 La construcción de ritmos, narrativas y sentidos	45
3.3.9 ¿Cómo planear el trabajo desde la construcción de narrativas?	46
3.3.10 La importancia del juego, el lenguaje, las caricias y la expresión artística	48
3.3.10.1 La expresión artística y las primeras huellas	51
3.3.10.2 Las palabras y las historias	53
3.3.10.3 Cuentos orales, libros y poesía	53
3.3.10.4 El cuerpo, el movimiento y las caricias	56
3.3.11 El acompañamiento de los duelos	59
3.3.12 Una pedagogía <i>situada</i>	60
3.3.13 ¿Cómo <i>cuidar y cuidarse al ser agente educativo</i> ?	62
3.3.14 ¿Qué <i>aporta el cuidado colectivo y en qué consiste</i> ?	63

3.4 Etapa IV. Medidas pedagógicas	65
3.4.1 Observación, registro y autoevaluación	65
3.4.2 Orientaciones para el diseño de ambientes de aprendizaje	66
3.4.3 Recomendaciones del Comité de Bioética para el uso de materiales didácticos y lúdicos para los ambientes de aprendizaje	70
IV. ESQUEMA DE SEGUIMIENTO DEL RETORNO Y DESARROLLO DEL SERVICIO PRESENCIAL	71
CONSIDERACIONES FINALES	73
FUENTES CONSULTADAS	74

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CAI	Centros de Atención Infantil
CCAPI	Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia
CCT	Clave de Centro de Trabajo
CONAEDU	Consejo Nacional de Autoridades Educativas
CSG	Consejo de Salubridad General
DOF	Diario Oficial de la Federación
EPOC	Enfermedad pulmonar obstructiva crónica
IE	Internacional de la Educación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
SEP	Secretaría de Educación Pública
TICCAD	Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de garantizar a niñas y niños su derecho a la educación y al aprendizaje, aún en situaciones de emergencia —priorizando el interés superior de la niñez y ante el contexto actual resultado de la propagación del virus SARS CoV2— el ciclo escolar 2020-2021 inició con la *Estrategia Aprende en Casa* utilizando, fundamentalmente, la televisión y las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD). Con ello, se daría cabal cumplimiento a los planes y programas de estudio de inicial, preescolar, primaria y secundaria determinados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Con dicha *Estrategia* —y gracias al trabajo, esfuerzo y dedicación de las y los agentes educativos, así como de las madres, padres de familia o cuidadores— se ha logrado brindar educación a distancia para todo el ciclo escolar 2020-2021. La *Estrategia*, a nivel nacional, alcanzó lo siguiente²:

1. Llegar a más de 30 millones de NNA de educación básica y media superior. Tan solo en educación básica, un total de 25 millones 360 mil 477 estudiantes cursan alguno de los niveles educativos, incluyendo educación especial, de los cuales 22 millones 483 mil 153 acuden a escuelas públicas y 2 millones 877 mil 324 cursan sus estudios en escuelas privadas³
2. Gracias al uso de canales de televisión abierta se llegó a poco más del 94% de los hogares mexicanos
3. Se atendió a comunidades indígenas a través del sistema de radios comunitarias que transmiten en 22 lenguas
4. Madres, padres y cuidadores se sumaron al proceso educativo y de desarrollo de las niñas y niños para la elaboración de diversas actividades con la finalidad de fortalecer su desarrollo

² Secretaría de Educación Pública, *Aprende en Casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia*, México, SEP, 2020. Recuperado de: https://0201.nccdn.net/4_2/000/000/038/2d3/05_Aprende_en_casa_Orientaciones_20_ABRIL_vf.pdf

³ Secretaría de Educación Pública, *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*, México, SEP, 2020. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

5. Se acrecentó el diálogo entre agentes educativos y madres, padres o cuidadores

A pesar de lo valioso de estos esfuerzos, es importante reconocer que existen niñas y niños que —debido a las circunstancias graves de contagio del virus en sus familias o al no contar con los recursos tecnológicos y de acompañamiento suficiente por parte de sus madres, padres o agentes educativos— han tenido alguna dificultad o retroceso en su desarrollo integral.

Es por ello que, a más de un año de operar el servicio educativo a distancia y a fin de promover la inclusión de las niñas y los niños, la *Estrategia Aprende en Casa*, debe dar paso al regreso a los Centros de Atención Infantil, para brindar el servicio de forma presencial, segura y ordenada conforme a lo dispuesto en el acuerdo 23/08/21⁴, en su numeral segundo, y de acuerdo a las recomendaciones del Consejo de Salubridad General (CSG) y a las consideraciones de las autoridades locales.

En este sentido, en la nueva realidad epidémica, el semáforo de riesgo se mantiene en escala de cuatro colores con las siguientes implicaciones para el sistema educativo:

- a) Para los colores verde, amarillo y naranja se establecen las actividades educativas bajo el esquema de la nueva normalidad
- b) Para el color rojo se debe establecer el modelo híbrido de educación, combinando la educación presencial y a distancia

En todos los colores del semáforo se plantea seguir de manera permanente las medidas básicas de prevención: lavado de manos, estornudo de etiqueta, no saludar de beso ni de mano, mantener una sana distancia y el uso correcto del cubrebocas, que constituyen los elementos centrales de la Nueva Normalidad.

La presencialidad dará mayores condiciones para atender de manera integral a las niñas y niños de los CAI y permitirá cohesionar con mayor fuerza a los colectivos de agentes educativos para idear estrategias y

⁴ Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 23/08/21. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021

ambientes de aprendizaje que respondan a los intereses y necesidades de las niñas y niños, así como el fortalecimiento del vínculo entre la comunidad que conforma el CAI, madres, padres y cuidadores.

OBJETIVO GENERAL

El presente documento, tiene el objetivo de establecer los principios y las directrices que conduzcan a reabrir los CAI de forma responsable y ordenada. Asimismo, busca contribuir a orientar las acciones que las autoridades educativas estatales planean para garantizar las mejores condiciones para un regreso incluyente de niñas y niños a los CAI.

En este sentido, se proponen una serie de orientaciones para la organización del regreso seguro. Se pretende que, desde la diversidad de condiciones de operación de cada CAI, el regreso se convierta en una oportunidad para repensar las propias prácticas como agentes educativos, formar una comunidad resiliente, inclusiva y equitativa con la participación de todas y todos los integrantes.

Sabemos que el éxito en la implementación de las acciones que sugerimos en este documento, revisadas por un Comité de Bioseguridad, dependerá de la capacidad de coordinación entre los diferentes órdenes de gobierno, de la correcta implementación de las estrategias por parte de la autoridad educativa local, así como de los consensos y compromisos que se establezcan con la comunidad del CAI. En este sentido, cabe señalar que su ámbito de aplicación es nacional en el marco del federalismo educativo.

La corresponsabilidad de madres, padres y cuidadores es fundamental para que el regreso a la escuela ofrezca las garantías de seguridad sanitaria y tranquilidad social que son necesarias para que el proceso educativo cumpla sus propósitos de formación integral.

I. MARCO JURÍDICO

El fundamento normativo de la presente *Estrategia* se encuentra en el marco jurídico que articula la Nueva Escuela Mexicana (NEM) así como en los acuerdos secretariales que surgieron en el marco de la pandemia por la COVID-19. Enseguida se presentan los elementos jurídicos más relevantes para el regreso seguro a clases.

1. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que en su artículo 3º define lo siguiente “Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación”⁵.
2. Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que en su artículo 1º reconoce “a las niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, con capacidad de goce de los mismos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad”; y establece, como uno de sus principios rectores, el interés superior de la niñez además de “garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de sus derechos” entre los que se encuentra la educación⁶.
3. La Ley General de Educación, en particular, en lo que señala el artículo 11 relativo a que la NEM buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación para lo cual colocará en el centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de NNA y jóvenes, y que tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. Asimismo, en lo que el Capítulo III del Artículo 16 establece acerca de

⁵ Gobierno de México, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Gobierno de México, 2021. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf

⁶ Gobierno de México, *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños, y Adolescentes*, México, Gobierno de México, 2021. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf

que la educación será democrática, nacional, humanista, equitativa, inclusiva, intercultural, integral, de excelencia, promoverá el interés general de la sociedad y los principios del desarrollo sostenible. En el Artículo 38. Señala que, en educación inicial, el Estado, de manera progresiva, generará las condiciones para la prestación universal de ese servicio. Las autoridades educativas fomentarán una cultura a favor de la educación inicial con base en programas, campañas, estrategias y acciones de difusión y orientación, con el apoyo de los sectores social y privado, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales. Para tal efecto, promoverán diversas opciones educativas para ser impartidas, como las desarrolladas en el seno de las familias y a nivel comunitario, en las cuales se proporcionará orientación psicopedagógica y serán apoyadas por las instituciones encargadas de la protección y defensa de la niñez. Así como en el Título V, Capítulo I⁷.

4. Acuerdo por el que el Consejo de Salubridad General reconoce la epidemia provocada por el SARS-CoV2 (COVID-19) en México, como una enfermedad grave de atención prioritaria, así como se establecen actividades de preparación y respuesta ante dicha epidemia, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 23 de marzo de 2020⁸.
5. Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el DOF el 16 de marzo de 2020⁹.
6. Acuerdo número 09/04/20 por el que se amplía el periodo de suspensión del 23 de marzo al 30 de mayo de 2020 y se modifica

⁷ Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión, Ley General de Educación, México, Cámara de Diputados, 2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

⁸ Consejo de Salubridad General, Acuerdo por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), México, Gobierno de México, 2020a. Recuperado de:

http://www.csg.gob.mx/descargas/pdf/index/informacion_relevante/acuerdo-covid19-csg.pdf

⁹ Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 02/03/20. Recuperado de:

http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/3/images/a02_03_20.pdf

el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el DOF el 30 de abril de 2020¹⁰.

7. Acuerdo número 14/07/20 con su respectiva nota aclaratoria, publicados en el DOF el 3¹¹ y el 6 de agosto de 2020¹², los cuales tuvieron por objeto establecer acciones específicas y extraordinarias ante la emergencia sanitaria por causas de fuerza mayor relativas a la conclusión del ciclo escolar 2019-2020 y a las evaluaciones establecidas en los Planes y Programas de Estudio para el tipo educativo Básico y Normal, así como el tipo educativo Medio Superior que dependan de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, las cuales serán aplicables tanto para la conclusión del ciclo mencionado, como para el inicio del ciclo escolar 2020-2021, en función de las indicaciones de las autoridades correspondientes respecto a la emergencia sanitaria.
8. Acuerdo número 16/06/21, publicado el 22 de junio de 2021, por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)¹³.
9. Acuerdo número 15/06/21 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2021-2022, aplicables en toda la República para la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica¹⁴.

¹⁰ Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 09/04/20, Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,superior%20y%20superior%20dependientes%20de

¹¹ Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 14/07/2020. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020

¹² Diario Oficial de la Federación, NOTA Aclaratoria al Acuerdo Número 14/07/20. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597914&fecha=06/08/2020

¹³ Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 16/06/21. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021

¹⁴ Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 15/06/21. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5622116&fecha=24/06/2021

10. Acuerdo por el que se da a conocer el medio de difusión de la nueva metodología del semáforo por regiones para evaluar el riesgo epidemiológico que representa la enfermedad grave de atención prioritaria COVID-19, publicado el 27 de julio de 2021¹⁵ que, en términos de su segundo transitorio, abroga el Anexo “Semáforo por Regiones” del Acuerdo por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias, publicado en el DOF el 14 de mayo de 2020.
11. Acuerdo número 23/08/21¹⁶ por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.

II. PRINCIPIOS RECTORES DE LA ESTRATEGIA NACIONAL

La nueva Ley General de Educación publicada en el DOF el 30 de septiembre de 2019 definió los propósitos y principios de la NEM que fundamentan y motivan la presente *Estrategia Nacional para El Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil (CAI)*. En este sentido, y con base en el Artículo 11 de la Ley General de Educación (DOF, 30 de septiembre de 2019), los propósitos que orientan las acciones de la NEM y que definen el sentido de las medidas que la Estrategia Nacional propone son:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad¹⁷.

La *Estrategia Nacional para El Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil (CAI)* tiene cinco principios rectores: 1. Excelencia y mejora continua, 2. Integralidad, 3. Corresponsabilidad e impulso a las transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad, 4. Comunicación efectiva y 5. Inclusión y equidad, que se abordan en los siguientes apartados.

2.1 Excelencia y mejora continua

Las acciones que se implementen en los CAI deberán orientarse a la mejora de la intervención pedagógica de los agentes educativos que propicien

¹⁷ Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión, Ley General de Educación, México, Cámara de Diputados, 2019, pág. 6. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

el desarrollo integral de niñas y niños, el fortalecimiento de las acciones de crianza compartida y la participación de la comunidad a favor del desarrollo integral.

Se deberá procurar que los CAI cuiden el proceso de adaptación y separación temprana de los niños con un mayor énfasis en la salud física y emocional.

La capacitación de los agentes educativos, directivos y supervisores para el regreso a los centros, ante la nueva normalidad, es fundamental para que puedan sumarse y realizar las diferentes funciones que ayuden a la promoción de hábitos de higiene y salud, atención a la salud mental y socioemocional, así como aquellas que les permita el desarrollar habilidades en el manejo de las diferentes tecnologías para la educación a distancia y mixta.

2.2 Integralidad

La pandemia por COVID-19 ha afectado a todas las esferas de la sociedad a escala mundial quedando así de manifiesto la interrelación que guardan unas con otras. Frente a esta situación, se requiere una mirada holística capaz de entender la manera cómo interactúan los diferentes ámbitos y cómo se transmiten los efectos de uno a otro.

Esa mirada exige la acción concertada de los diferentes órdenes y niveles de gobierno, conforme a sus respectivos ámbitos de competencia, y debe expresarse en políticas y estrategias de carácter intersectorial.

Así, para encarar exitosamente los problemas generados por la emergencia sanitaria, en el ámbito educativo, deberán implementarse necesariamente acciones en los ámbitos económico, sanitario, alimentario, de la protección social, entre otros. Porque los derechos de la infancia han sido trastocados y se ha afectado la educación, salud, protección, nutrición y seguridad frente al entorno de niñas y niños.

En este sentido, el apoyo socioemocional es un aspecto a tomar en cuenta para generar estrategias y actividades que les permitan expresar a, niñas, niños y familias, las emociones y preocupaciones que les ha generado la pandemia a fin de bajar sus niveles de ansiedad y con ello potenciar al máximo sus capacidades.

2.3 Corresponsabilidad e impulso a las transformaciones sociales dentro de la escuela en la comunidad

La participación activa de los integrantes de la comunidad escolar es indispensable para transitar hacia la nueva normalidad. Fortalecerla facilitará transitar a las condiciones del trabajo en la sala y en el hogar. Por ello, es importante gestionar —desde los primeros días— ambientes de aprendizaje basados en la escucha y apertura para la identificación y expresión de emociones como una condición de base para avanzar en los aprendizajes. Se recomienda, entonces, establecer mecanismos de participación con los niños y sus familias para captar sus opiniones.

Es importante que la comunidad escolar forme parte en la toma de decisiones y medidas que se implementen en la organización para la reapertura de los centros ante el COVID-19. Por ejemplo, tanto en áreas comunes como en las salas deben contar con filtros sanitarios, diseño de la señalización de los espacios en el CAI, establecimiento de horarios durante la jornada escolar, etcétera, pero esto no será suficiente sin la colaboración decidida de los padres de familia para cuidar los espacios en el hogar, el tránsito hacia el servicio educativo, las actividades realizadas durante los fines de semana y la burbuja familiar.

Se deberá impulsar el enfoque de resiliencia a lo largo de todo el proceso de apertura de los CAI que genere competencias para actuar con flexibilidad y oportunidad frente al comportamiento incierto de la pandemia.

No hay que olvidar que el regreso seguro a los CAI es responsabilidad de toda la comunidad educativa y no solamente de las autoridades educativas de cada municipio, entidad federativa o de la federación.

2.4 Comunicación efectiva

La comunicación se vuelve muy importante para que toda la comunidad educativa se encuentre enterada de qué y cómo se van a dar los pasos de un regreso seguro a los CAI. En este sentido, se pueden seguir las siguientes recomendaciones:

1. Diseñar una amplia estrategia de comunicación que permita a las autoridades escolares explicar los criterios que guían el proceso de reapertura de los centros, compartir información sobre las pautas a seguir, responder a las inquietudes y preguntas de la comunidad y de las familias. Esto puede incluir:
 - Mensajes adaptados a los diferentes grupos objetivo y edades en formatos accesibles que aseguren la inclusión de todos los integrantes de la comunidad educativa
 - Mensajes específicos para aquellos grupos que están en mayor riesgo de abandono escolar
 - Información clara sobre las medidas adoptadas y los protocolos establecidos para garantizar la seguridad y protección de todos los niños, niñas de las diferentes edades
 - Informar a las madres, padres de familia o tutores sobre el calendario y los horarios de sesiones regulares y virtuales
2. Asegurar un flujo continuo de información hacia los distintos miembros de la comunidad escolar y las familias en las diferentes etapas del regreso.
3. Adaptar la estrategia de comunicación a los medios disponibles en la comunidad: carteles, llamadas telefónicas, mensajes vía WhatsApp, perifoneo, volanteo, entre otros

2.5 Inclusión y equidad

Es prioritario considerar la diversidad de contextos sociales de las comunidades educativas —desde los cuales han enfrentado la emergencia sanitaria— para ofrecer alternativas específicas que sean inclusivas y garanticen la prestación de servicios educativos equitativos.

Por ello se consideran los planteamientos de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) en la que se establecen las directrices para

asegurar la presencia, participación y logro académico para todas y todos los estudiantes sin excepción y sin importar su origen, condición o preferencias¹⁸. De esta manera, se busca priorizar las acciones que contribuyan a erradicar las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que afectan, con particular intensidad, a determinados grupos de niñas y niños en el contexto del cierre de centros.

En este sentido, para el proceso de reapertura se deberá considerar una perspectiva de género que permita tomar en cuenta la situación y necesidades específicas de mujeres y niñas para un regreso seguro. Lo anterior implica, entre otras cosas, generar respuestas ante la violencia de género implementando acciones de prevención y los protocolos correspondientes y fomentar el interés de las niñas por la exploración y las experiencias artísticas.

Se favorecerá el pleno ejercicio del derecho a una educación de excelencia de niñas y niños sin importar su origen y condición. Para ello, se combatirán las desigualdades socioeconómicas, regionales, de género, además de las derivadas de condiciones de discriminación, tales como el origen étnico o nacional, la discapacidad, la condición de salud y otras. Se respaldará a niñas y niños en condiciones de vulnerabilidad social, en particular a quienes que pertenezcan a comunidades indígenas, afrodescendientes y en situación de migración. Se ofrecerá a todos una educación con calidad y calidez que asegure su acceso, tránsito, permanencia, egreso oportuno en los servicios educativos.

Se deberán tomar en cuenta las diversas circunstancias, necesidades e intereses de las niñas y niños para eliminar las barreras del aprendizaje y la participación. Ello implica tomar en cuenta las distintas maneras en que niñas y niños han vivido el tiempo del cierre de los CAI en virtud de que no todos han tenido acceso a recursos y apoyos durante el periodo en que ha estado vigente la educación a distancia.

Finalmente, el proceso de retorno presencial debe verse como una oportunidad para integrar a las niñas y niños que desde antes de la pandemia se encontraban fuera del sistema educativo formal.

¹⁸ Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo Educativo Nacional Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/EduInclusiva.pdf>

III. ETAPAS DE LA ESTRATEGIA NACIONAL

La *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil (CAI)* se desarrolla en las siguientes etapas:

- 1.- Medidas previas
- 2.- Orientaciones de organización
- 3.- Medidas de atención socioemocional
- 4.- Medidas pedagógicas

3.1 Etapa 1. Medidas previas

3.1.1 Vacunación del personal del sector educativo

El cierre de los CAI y escuelas ha intensificado el rezago educativo de niñas y niños, además de la limitación en su proceso de socialización con sus pares que da cauce a su desarrollo como individuos y ciudadanos. Una pieza fundamental para la reapertura de los centros educativos lo constituyen los agentes educativos, maestras y maestros quienes han sido considerados como personal prioritario y de primera línea.

Por esa razón, el 16 de abril de 2021, el Gobierno de México inició la estrategia de vacunación para el personal educativo. Lo que permitiría la apertura de las escuelas en los estados.

De esta forma, comenzaría la apertura de las escuelas como lo dice la UNESCO y la Internacional de la Educación (IE) que exhortaron a los países a incluir a las y los docentes como grupo prioritario en los planes nacionales de vacunación destinados a frenar la propagación del COVID-19 y a proteger a las y los docentes, así como a las y los alumnos para garantizar la continuidad del aprendizaje y un retorno a la enseñanza presencial de manera segura¹⁹.

¹⁹ *Ibid.*

Lo mismo ha sido planteado por el UNICEF cuando hace un llamado para que se priorice a los maestros en la vacunación contra el COVID-19, una vez que se haya vacunado al personal de salud de primera línea y a las poblaciones de alto riesgo. Esto contribuirá a proteger a las y los maestros contra el virus, les permitirá enseñar en persona y, en última instancia, servirá para mantener las escuelas abiertas²⁰. Lo anterior, garantizará la paulatina reapertura de los CAI.

3.1.2 Aplicación de cédula rápida de evaluación para los Centros de Atención Infantil

Previo a la reapertura de los CAI, las autoridades educativas locales deberán aplicar la *Cédula Rápida de Evaluación de Centros de Atención Infantil federalizados y similares*²¹ a todos los servicios oficiales e incorporados con clave de centro de trabajo con la finalidad de garantizar que los inmuebles respondan a las normas oficiales mexicanas vigentes en materia de protección civil, salud e higiene²².

Es importante implementar las medidas de seguridad, higiene y plan de alimentación para un regreso ordenado y regionalizado de las actividades, destacando las medidas higiénicas desde el hogar, en particular, el filtro familiar. Asimismo, aquellas específicas para los CAI y demás servicios escolarizados y no escolarizados, además de las acciones por parte de la comunidad para desarrollar labores en espacios saludables y seguros, por ejemplo, los filtro, la limpieza de instalaciones y materiales didácticos, el desarrollo de hábitos de higiene personal, y de competencias para el autocuidado.

²⁰ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Notas de orientación sobre la reapertura de escuelas en el contexto de COVID 19 para los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe*, Panamá, UNICEF, 2020. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/14311/file>

²¹ Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones para la nueva normalidad en los Centros de Atención Infantil (CAI) ante la emergencia sanitaria por COVID-19*. Anexo 2, Cédula rápida de evaluación, SEP, México, 2021, Pág. 34. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202106/202106-RSC-449pZ4tgTr-ORIENTACIONESNUEVAMODALIDADCAIFINAL.pdf>

²² Diario Oficial de la Federación, *Norma Oficial Mexicana NOM-009-SEGOB-2015, Medidas de previsión, prevención y mitigación de riesgos en centros de atención infantil en la modalidad pública, privada y mixta*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5530208&fecha=05%2F07%2F2018

3.1.3 Entrevista previa a cada familia

Como se señala en la página 15 de la guía de *Orientaciones para la nueva normalidad en los Centros de Atención Infantil (CAI) ante la emergencia sanitaria por COVID-19*, es muy importante que cada agente educativo, previo al reingreso al CAI, realice una entrevista a cada familia de las niñas y niños con quienes compartirá ciclo escolar. Esto con la finalidad de conocer aspectos relevantes en torno al desarrollo de las niñas y niños, así como las inquietudes ante el retorno.

3.1.4 Censo de vacunación

Es importante que los directivos de cada CAI, así como las autoridades educativas locales, cuenten con un censo de vacunación de los agentes educativos y del personal del CAI. Esto con el propósito de identificar qué agentes educativos se quedaron rezagados y con cuánto personal se contará para la reapertura del centro.

3.1.5 Difusión y aceptación de protocolos de filtro

Previo al regreso a los centros, es necesario que se haga la difusión apropiada de los protocolos y medidas sanitarias con los que madres, padres, cuidadores, niñas y niños se encontrarán al volver al CAI. Se pueden realizar de una manera lúdica, creativa e informativa para que, al ingreso, la dinámica escolar fluya de la mejor manera posible.

3.1.6 Certificado médico de agentes educativos, niñas y niños

Las autoridades de los CAI deberán verificar, a través de un certificado médico, el estado de salud de los agentes educativos. Este proceso es de rutina y lo efectúa el servicio médico de cada CAI. Se sugiere que este proceso se efectúe de manera anticipada para que sirva de insumo en la organización escolar.

3.2 Etapa II. Orientaciones de organización

3.2.1 Funcionamiento de salas burbuja

Se propone el trabajo en esquema de *burbujas* que consiste en definir grupos de permanencia estable. Esta organización tiene como propósito identificar y conformar grupos fijos de niñas y niños que permanezcan juntos a lo largo del día, manteniendo el distanciamiento físico. Se busca mantener esta modalidad en todos los espacios, así como durante los momentos de recreación y de alimentación.

En caso de interactuar con personas fuera de la *burbuja*, es necesario mantener el distanciamiento físico y demás medidas de bioseguridad que incluye la higiene de manos y el uso correcto de tapabocas. Esto asegura un mejor control de la población en términos de contagio. Por tanto, cada sala debe ser ocupada por un número determinado de niñas y niños, de acuerdo a las métricas señaladas en la página 12 del documento *Orientaciones para la nueva normalidad en los Centros de Atención Infantil (CAI) ante la emergencia sanitaria por COVID-19*.

3.2.2 Protocolo de higiene para la asistencia al Centro de Atención Infantil

Luego de realizar una revisión de la situación actual de cada familia, del número de niñas y niños que están en condiciones de asistir en este momento, y tomando en consideración las condiciones epidemiológicas actuales, se elaborará el siguiente protocolo que incluye tanto pautas para organizar la asistencia como los cuidados desde el punto de vista de la higiene y la salud.

1. En la primera etapa, el centro de atención infantil funcionará tres veces por semana. Se podrá optar por asistir dos o tres veces por semana. Esta decisión toma en cuenta que muchas madres y padres asisten a trabajar en forma presencial dos veces por semana y viven demasiado lejos como para trasladarse más veces; otras familias, aunque trabajan en forma remota necesitan la colaboración del centro durante tres días. La asistencia escalonada permite reducir las interacciones entre

distintos grupos de niños y adultos, y ayuda a reducir la exposición en el caso del personal del *Centro* que vive lejos y debe tomar más de un transporte público.

2. El número de niños y niñas en condiciones de asistir en este momento es reducido, por ese motivo se podrán sostener, de forma simultánea, tres *burbujas* en el turno mañana y una burbuja en el turno tarde, en el caso de los centros que tienen servicio mixto.
3. Cada *burbuja* contará con una sala propia, sin interacción con los grupos de las demás salas. Una *burbuja* deberá estar integrada por los mismos niños, y no podrán mezclarse con otros grupos.
4. El uso de los patios o espacios abiertos será por separado para cada *burbuja*.
5. En la primera etapa se recibirá a niñas y niños de 1 año y medio a 3 años. No asistirán bebés menores de un año y medio debido a que las condiciones de cuidado son muy complejas con los más pequeños. Por ejemplo, no es posible sostener con ellos la distancia física que imponen los protocolos, el uso de cubrebocas en forma permanente es muy desestabilizador para el desarrollo psicológico de los bebés que requieren de contacto y cercanía, de ahí que las condiciones de contagio puedan aumentar.
6. Incluir protocolos de bioseguridad siguiendo las medidas necesarias de lavado de manos y uso de cubrebocas en todo momento por parte de la comunidad escolar, así mismo dinámicas y actividades que refuercen el uso del cubrebocas durante toda la jornada.
7. El horario de funcionamiento del turno mañana será de 8hs a 12hs.
8. El horario de funcionamiento del turno tarde será de 15:30 a 18:30hs.
9. Para los periodos de alimentación, se sugiere que se establezcan horarios por sala, cuidando la forma en que se manipularán los alimentos y procurando que la sana distancia esté presente en las niñas y niños.
10. Los alimentos y bebidas para el desayuno y la merienda serán elaborados en el centro infantil con estrictos protocolos de higiene. Se ofrecerán alimentos sencillos, que no impliquen demasiada manipulación.

11. Cada niño recibirá sus alimentos en un recipiente personalizado. Las tazas, platos y cucharas serán higienizados con agua caliente y detergente, y luego desinfectados con alcohol o lejía.
12. Durante el período de adaptación, la madre, el padre o el adulto que acompaña estará cerca y a disposición. Si es necesario se organizarán horarios por separado para dos o tres niños por vez, de modo que no se sature el salón.
13. Siempre se tendrá alguna ventana abierta en cada espacio.
14. La planeación de la organización escolar será revisada cada 15 días en función de las condiciones epidemiológicas, de las necesidades de la comunidad y de las posibilidades del personal del centro de sostener la asistencia y la salud, a fin de considerar el aumento o disminución de los días y horarios.
15. Como el número de niñas y niños será reducido, algunas educadoras no tendrán grupos a cargo. Dos educadoras sin niños a cargo serán las responsables del teatro: se potencializará la experiencia creadora a través de funciones diarias, de títeres, teatro de sombras, *kamishibai*, teatro de objetos, etcétera. Las encargadas de este proyecto ofrecerán funciones diarias, una para cada *burbuja*. De este modo los niños tendrán más oportunidades artísticas, aun en el breve tiempo de asistencia.
16. Se les informará a los niños el porqué de los cambios y el sentido de cada una de las acciones diferentes. Se conversará con ellos sobre los cuidados sin alarmarlos.
17. Se privilegiarán las actividades al aire libre o en espacios abiertos dada la dificultad de mantener el distanciamiento físico con otros niños.
18. Será necesario evitar la rotación entre niñas, niños, agentes educativos y personal de apoyo manteniendo la estrategia de salas *burbuja*.
19. El uso de cubrebocas es obligatorio para todos los adultos durante su permanencia en el centro.
20. Se hará un registro por escrito a cada persona que ingrese al CAI.
21. Sólo un adulto podrá ingresar a acompañar a la niña o al niño al centro.
22. Al ingresar al centro, deberán cumplirse las siguientes pautas tanto con niñas y niños como con adultos:

- Toma de temperatura
 - Lavado de manos con agua y jabón
 - Uso de toallas desechables de papel en los baños y en las salas para todo uso
23. Para cuidar la higiene y prevenir la transmisión de gérmenes o virus, cada sala contará con un canasto donde colocar los juguetes al finalizar cada actividad. Esos juguetes serán lavados con detergente y desinfectados antes de ser utilizados nuevamente.
 24. Se permitirá el uso libre de los juguetes, dado que una de las condiciones de buen funcionamiento es evitar que el juego y la socialización se vean perturbados por los protocolos. Se hará de una manera organizada, siguiendo los protocolos de bioseguridad con manos limpias y cubrebocas puesto.
 25. Los juguetes que los niños se pongan en la boca se retirarán cuando el niño los abandone, aunque aún no se haya concluido la actividad de juego en general.
 26. Se permitirá traer juguetes de la casa, siguiendo las medidas de bioseguridad correspondientes, y al ingresar al centro se desinfectarán con alcohol. También podrán llevarse juguetes o libros en préstamo, que serán desinfectados al regreso.
 27. Los juegos grandes ubicados en el patio serán desinfectados con alcohol o detergente luego de que un grupo de niños haya jugado con ellos, para que otro grupo pueda ocuparlos.
 28. Luego de la salida de los grupos, serán higienizados y desinfectados todos los espacios del CAI.
 29. Las colchonetas serán desinfectadas después de que un niño o niña necesite ocuparlas para dormir.
 30. Durante su jornada laboral, el personal no podrá vestir ropa que haya estado expuesta a la calle por lo que deberá usar ropa especial.

3.2.3 Protocolo de salud para la asistencia al Centro de Atención Infantil

- a) Las familias deberán presentar el certificado médico de la niña o el niño emitido por el pediatra, así como el esquema de vacunación completo. Ambos como condición necesaria para que la niña o el niño inicie el período de adaptación.
- b) En el caso de que la niña o el niño haya presentado alguna enfermedad, para reincorporarse deberá mostrar un certificado de alta médica.
- c) Si el niño, niña o sus padres presentan síntomas de fiebre, dolor de cabeza, garganta o corporal un día antes de asistir al CAI o durante la noche previa, no deben acudir a las instalaciones y es importante realizar la consulta médica correspondiente.
- d) No podrán ingresar al establecimiento educativo aquellas personas cuya temperatura sea de 37.5 grados centígrados o más, o posea cualquiera de los siguientes síntomas: tos, dolor de garganta, dificultad respiratoria, dolor muscular, cefalea, diarrea, vómitos o pérdida brusca del gusto u olfato.
- e) En caso de tener alguno de los síntomas anteriores o 37.5 grados centígrados o más se deberá cumplir con el protocolo ante la aparición de un caso sospechoso de COVID-19.

3.2.4 Casos en los que las personas no deben asistir al Centro de Atención Infantil

1. Quienes presenten síntomas compatibles con sospecha de COVID-19
2. Quienes estén en aislamiento obligatorio debido a su diagnóstico
3. Quienes cumplan criterio de contacto estrecho, caso sospechoso o confirmado de COVID-19
4. Personal que forme parte de uno de los siguientes grupos:
 - Trabajadoras y trabajadores mayores de 60 años de edad, excepto que sean considerados personal esencial para el adecuado funcionamiento del CAI
 - Trabajadoras embarazadas

- Niñas, niños o personal incluidos en los grupos de riesgo que define la autoridad sanitaria. Dichos grupos, de conformidad con la definición vigente a la fecha, son:
 1. *Enfermedades respiratorias crónicas*
Enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC), enfisema congénito, displasia broncopulmonar, bronquiectasias, fibrosis quística y asma moderado o severo
 2. *Enfermedades cardíacas*
Insuficiencia cardíaca, enfermedad coronaria, valvulopatías y cardiopatías congénitas
 3. *Inmunodeficiencias*
Diabetes, personas con insuficiencia renal crónica, en diálisis o con expectativas de ingresar a diálisis en los siguientes seis meses

3.2.5 Insumos para desinfectar y garantizar la efectividad en protocolos

El CAI deberá contar con:

1. Termómetro infrarrojo
2. Dispensadores de alcohol en gel
3. Dispensadores de papel y de jabón líquido en todos los baños
4. Pulverizadores de alcohol al 70%
5. Guantes reforzados para auxiliares de limpieza
6. Paños de microfibra para limpieza de equipos tecnológicos
7. Papel desechable para limpieza de superficie con los difusores del alcohol al 70%

Aunado a lo anterior, como parte de los protocolos de salud, se considera que la ventilación es uno de los componentes para mantener entornos saludables, y es una importante estrategia de prevención ante del COVID-19 para los programas escolares y de cuidados infantiles.

Una buena ventilación ayudar a reducir la cantidad de partículas de virus en el aire. Junto con otras medidas preventivas, la ventilación puede reducir las probabilidades de propagación de la enfermedad.

De acuerdo a la plataforma *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades*²³, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Abrir las puertas y ventanas siempre que sea seguro hacerlo. Incluso el simple hecho de abrir una ventana o una puerta ayuda a aumentar la circulación de aire exterior, lo que permite reducir la posible concentración de partículas del virus en el aire. Si hace demasiado frío o calor, regule el termostato. No abra las ventanas ni las puertas si esto supone un riesgo para la seguridad o la salud: caídas, exposición a temperaturas extremas o riesgo de desencadenar síntomas de asma.
- Use ventiladores con sistemas de seguridad para niños a fin de aumentar la efectividad de las ventanas abiertas. Fije los ventiladores en una ventana para extraer el aire potencialmente contaminado y permita el ingreso de aire fresco a través de otras ventanas y puertas abiertas.
- Considere la posibilidad de que las actividades, las clases o los almuerzos se realicen al aire libre cuando las circunstancias lo permitan.

3.3 Etapa III. Medidas de atención socioemocional

Para esta etapa, se consideró importante incorporar fragmentos extraídos del documento *Educación inicial en contextos de emergencia*, documento en proceso de edición elaborado para la Secretaría de Educación Pública en colaboración con UNICEF.

3.3.1. La importancia de la Educación Inicial en contextos de emergencia

Aludiendo al *programa Educación Inicial: un buen comienzo*, Daniel Stern considera que

es preciso construir matrices de apoyo, es decir, redes de sostén afectivo capaces de acompañar la tarea de crianza, fungiendo como

²³ *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades*. Recuperado de: <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/ventilation.html>

alternativas de la familia funcional ampliada (abuelos, tíos, cuidadores, vecinos). [...] Está claramente comprobado que, a mayor sostén familiar, mejores posibilidades de desarrollo en los niños²⁴.

En este sentido, las situaciones de estrés que viven las niñas y los niños durante las emergencias pueden producir efectos nocivos sobre su desarrollo, especialmente en la etapa más temprana, comprometiendo la salud física y mental, así como los aprendizajes. Lo ambiental —definido como la conjunción de lo social, lo emocional y el contexto— influye de manera explícita sobre el desarrollo integral de las niñas y niños. Un contexto de crisis genera un ambiente proclive al sufrimiento y a la desestabilización interna.

El desarrollo integral, entendido como un proceso de creciente complejidad, altamente interactivo, que produce una expansión personal del sujeto donde la emoción y la relación vincular son los elementos-guía o el hilo conductor de ese devenir²⁵, puede verse afectado en situaciones donde el ambiente no resulta propicio para las estabilidades afectivas, físicas y temporales, para las situaciones de juego y exploración del medio que los bebés, niñas y niños necesitan.

Un propósito prioritario de la educación inicial en contextos de crisis es trabajar para la protección de la salud mental y el desarrollo integral de los bebés, niñas y niños, así como acompañar en su tarea a los cuidadores, es decir, proteger la crianza en todos sus aspectos. Se trata de un derecho humano básico que, desde el Programa *Educación Inicial: un buen comienzo*, es cuidado de diversas maneras en contextos de normalidad y debe ser aún más considerado en los de crisis.

3.3.2 Bebés, niñas y niños de 0 a 3 años en contextos de emergencia

Las niñas y niños de cero a tres años constituyen uno de los grupos más vulnerables en las emergencias y los desastres, incluso, muchas veces resultan invisibilizados por las siguientes razones:

²⁴ El concepto de *matriz de apoyo*, desarrollado por Daniel Stern, está publicado en su libro *La constelación maternal*, Paidós, Barcelona, 1997.

²⁵ Frenquelli, R. (comp.), *Los primeros años de vida. Perspectivas en desarrollo temprano. Homo sapiens*, 2005, Rosario.

- Se considera que son muy pequeños para darse cuenta de lo que sucede, por lo tanto, los efectos que producen las crisis o emergencias en sus vidas psíquicas no suelen ser identificadas. Esas nuevas conductas que dan cuenta del sufrimiento son anuladas o negadas por las personas adultas. Frente a la emergencia, “estar con vida” de forma física parece ser la única prioridad que se registra.
- Se considera que dirigir las intervenciones a las comunidades, familias o cuidadores, es suficiente para incidir positivamente en niñas y niños de 0 a 3 años.
- No se toma en cuenta que los adultos en tanto cuidadores pueden estar dominados por su propia ansiedad, sin conocimientos acerca del sufrimiento infantil en situaciones adversas, con escasa capacidad para reconocer signos de hostilidad en el desarrollo de las niñas y niños. También, pueden estar suficientemente angustiados como para no ser capaces de jugar, cantar, apapachar o ejercer acciones envolventes y calmantes de lenguaje hacia las niñas y los niños pequeños.
- Existe una tendencia generalizada hacia la atención de las necesidades que son más visibles: alimentación, alojamiento, abrigo, entre otras. Con ello, se descuidan otras necesidades que a esa edad son fundamentales para asegurar su desarrollo como el juego, cuidado cariñoso, continuidad de las experiencias y protección.
- Por lo general, en las estadísticas no hay datos desagregados por sexo o edad —incluida la etapa prenatal— que demuestren el impacto y las necesidades específicas que aparecen tras un desastre o emergencia.
- Se les considera víctimas pasivas dejando de lado sus capacidades, recursos y posibilidades resilientes.
- Persiste un desconocimiento de la evidencia científica sobre la relevancia de las intervenciones a temprana edad, que permite reducir los riesgos y los efectos de los desastres.

Las niñas y niños que ingresan a educación inicial se encuentran en el estado más sensible y frágil de la vida humana, desde el punto de vista psíquico o psicológico. Podríamos decir que los bebés apenas comienzan a

construir sus mentes, es decir, su capacidad de representar la realidad, entrar en la intersubjetividad, comprender el lenguaje. El nacimiento psicológico de la niña o el niño no coincide con su nacimiento biológico, son necesarias diversas funciones de sostenimiento afectivo para que las funciones mentales aparezcan, se desarrollen y permanezcan.

Para algunos autores, el bebé humano llega al mundo “premature” o “inmaduro” psicológicamente, no solo desde el punto de vista neurobiológico, en tanto se encuentra en estado de indefensión y dependencia en dos aspectos:

- En el sentido físico: necesita ser alimentado, higienizado y cuidado por otros, no puede desplazarse solo ni proveerse lo que necesita.
- En el sentido psicológico: aún no comprende el lenguaje humano, no identifica claramente sus dolores, temores y ansiedades. Piensa que es uno mismo con su madre o cuidador principal porque no se reconocerá inmediatamente como una “unidad”, como un “yo”.

Esta fragilidad inicial requiere de cuidadores sensibles y cariñosos, para completar el proceso biológico cerebral e ingresar en la esfera simbólica de la afectividad y el desarrollo psíquico. El bebé es una unidad psomatopsíquica es decir de cuerpo y psiquismo. Su desarrollo neurobiológico está íntimamente entrelazado con su desarrollo psíquico y éste con la protección: envolturas táctiles y simbólicas, experiencias lúdicas que le ayudan a desarrollar todas sus potencialidades.

En contextos de estrés, especialmente en situaciones de crisis o emergencias, siempre se verá incrementada la fragilidad inicial. En el programa de *Educación Inicial: un buen comienzo*, se destaca que:

Un niño que se encuentra en situación de stress no puede aprender ni disfrutar. Cuando el sistema de stress está echado a andar, no hay razonamiento. (...) Los niños que no cuentan con adultos cercanos que favorezcan la organización cerebral corren el riesgo de vivir de manera reactiva. Pero existe otro grado de stress, el tolerable, cuando se pasa por una adversidad y se cuenta con una red social de apoyo, o una figura clave y cercana, que hace sentir que todo pasará. Un niño puede vivir una pérdida o una experiencia dolorosa, pero si existe una red

social que lo contenga y le permita a su cuerpo registrar que 'no es para siempre', supera el evento²⁶.

Por estos motivos, es conveniente revisar con mayor detenimiento algunos aspectos de la vida psicológica de las niñas y niños con el fin de planear acciones pertinentes y protectoras, en casos de emergencia.

3.3.3 ¿Cómo es el psiquismo de las niñas y niños de 0 a 3 años?

Al principio de su vida, los bebés constituyen una unidad con sus madres, padres o cuidadores de referencia; dependen en gran parte de la amabilidad y entrega de los adultos significativos para sobrevivir y desarrollarse, precisamente por la escasa posibilidad de interpretar el mundo y autoabastecerse.

La psique que está naciendo ignora que hay un mundo externo; son tanto la madre, el padre, como los cuidadores estables quienes le devuelven al niño, mediante los cuidados, los significados de sus propios estados físicos y emocionales, y lo enlazan con los significados del mundo que lo rodea²⁷.

Algunos autores nos hablan de la diada madre-bebé como una condición de subsistencia, es decir, que el bebé está muy necesitado de una relación íntima y cercana con la madre, casi con exclusión de las demás personas. Otros autores, para definir este tiempo inicial, hablan de una relación simbiótica entre la madre y el bebé, es decir que los dos son uno, están fusionados. En cualquier caso, de lo que están dando cuenta es de la gran necesidad de contar con referentes humanos muy próximos, dadores de sentido, sensibles y con capacidad de proteger. Por la fragilidad de los primeros años, uno de los grandes trabajos psíquicos que tienen por delante las niñas y niños de cero a tres años es la construcción de la continuidad del ser.

²⁶ Secretaría de Educación Pública, *Educación Inicial Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*, SEP, 2017, pág. 48. Recuperado de: https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf

²⁷ *Ibid.*, pág. 37.

3.3.4 ¿Qué es la *continuidad del ser*?

Este es un término acuñado por el pediatra Donald Winnicott²⁸ que refiere a la conciencia de ser una unidad, de sentirse integrado psíquicamente, de no depender exclusivamente de la presencia de las figuras de apego para reconocerse a sí mismo en el espacio y en el tiempo. Es una construcción que se desarrolla especialmente en la primera infancia y para la que hace falta contar con buenos vínculos amorosos, continuidad de las experiencias y apegos seguros.

Un bebé está jugando divertido con unos tarros y sonajas, muy concentrado. De repente voltea a ver dónde está su mamá o su papá, o agente educativo, si no los encuentra rápido con la mirada llora, grita, los reclama. Si el adulto de referencia aparece, el bebé sonríe y sigue jugando. No está llamándolo para jugar o porque tenga hambre o sueño. Solo está tratando de asegurarse que la mamá o quien sea está allí, porque sin su presencia se siente amenazado, se asusta. El adulto, figura de apego, funciona como un “yo auxiliar” para el bebé, que le asegura la continuidad de su existencia.

Cuando las niñas y niños obtienen buenas respuestas a sus demandas afectivas, se ve favorecida la construcción de su *continuidad del ser*. Ese logro psíquico determina en buena parte la salud mental en la infancia y luego, como adultos, su confianza en el mundo. Además, es fundamental para su capacidad de comprender y comprenderse a sí mismo, la tranquilidad para concentrarse en el juego y el aprendizaje y comenzar a ejercer la autonomía y tomar distancia de las figuras de apego.

En ese sentido, podemos decir que de las actitudes acertadas y generosas de los adultos de referencia depende en gran parte su bienestar psíquico y su buen desarrollo cognitivo y psicomotriz.

3.3.5 ¿Cómo construir confianza en el mundo entre los 0 y 3 años?

Todos los seres humanos, especialmente las niñas y niños de 0 a 3 años, necesitan relaciones estables y ciertas constantes en la vida cotidiana para

²⁸ Winnicott, D. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Barcelona, Paidós, 2004.

funcionar de manera óptima. Constancia, confiabilidad, empatía, tacto y capacidad de pensamiento reflexivo son imprescindibles para sostener vivencias psíquicas positivas en las niñas y niños pequeños.

Daniel Stern señala que:

Durante los seis meses primeros de la vida, el niño comienza a sentar los fundamentos de una de sus más altamente desarrolladas áreas de capacidad: la de 'leer' las señales y expresiones correspondientes al comportamiento de otras personas²⁹.

Esto significa que para las niñas y niños pequeños que están desarrollándose adecuadamente lo que ocurre a su alrededor no puede ser inocuo o indiferente. Desde muy temprano, los niveles de atención sobre los otros humanos y sobre las acciones de la vida cotidiana son altos; la sensibilidad para percibir cambios es consecuente con ello. Sin embargo, esa capacidad produce una paradoja dado que mientras están aprendiendo a leer lo que ocurre a su alrededor todavía sufren las consecuencias de un psiquismo en construcción, que se desestabiliza con facilidad frente a los cambios, la falta de palabras y la incoherencia de las conductas de quienes lo cuidan. Podríamos decir que "leer" señales no significa que sea capaz de reorganizarse por sí mismo cuando esas señales son de alarma dado que, una señal novedosa siempre puede ser alarmante en tanto ofrece dificultades para ser leída o no aporta un significado claro.

En situaciones de desastres, emergencias o frente a las urgencias es altamente probable la presencia de situaciones y conductas disruptivas, *señales novedosas de alarma* que, si no son tratadas adecuadamente y metabolizadas por el pensamiento de los adultos, impiden sostenerse emocionalmente y brindar la seguridad necesaria a las niñas y niños. Sin embargo, ¿cómo hace un padre, una madre, una abuela, un agente educativo que está sufriendo el *shock* de una emergencia o desastre, para separar sus propios sentimientos y ser capaz de escuchar y contener al bebé o a la niña o niño pequeño? ¿Cómo priorizar la lectura de los signos que ellos ofrecen y combinar la atención de sus necesidades con las demás urgencias?

²⁹ Stern, D. *La primera relación madre-hijo*. Madrid, Morata, 1998.

La ruptura de los límites —físicos o de sentido— que produce una emergencia trastoca el lugar de cada uno y la posibilidad de ubicar adecuadamente todas las prioridades. De allí que, al hablar de educación inicial en contextos de emergencias se vuelva prioritario pensar estrategias de atención tanto para las niñas y niños como para sus cuidadores.

Como ya se ha mencionado, en las situaciones de emergencia las niñas y niños de primera infancia suelen ser invisibilizados porque se considera que “no se dan cuenta de nada”. En este caso esa puede ser una creencia compartida, pero puede ser parte de un mecanismo de negación para evitar enfrentar el dolor.

A partir de la intervención del acompañante social, se develan los indicios que no eran posibles de poner en el consciente común. Las niñas y niños no son los de antes, ahora experimentan pesadillas, tristezas, cuestionamientos profundos sobre la muerte, incertidumbres, entre otros. La pregunta oportuna abre a las evocaciones y permite construir sentido sobre lo no dicho, lo que queda en las sombras, aquello que perturba, duele o trauma. Por eso es tan importante considerar a la escucha en primer plano que corresponde a la conversación colectiva en el grupo de pertenencia que funciona como sostén, donde padres, madres y cuidadores primarios, afectados también por el dolor de la comunidad, acompañan a sus hijas e hijos. Es decir, la conversación se convierte en un espacio en el que los adultos se acompañan, donde se pone en juego la crianza compartida y, a la vez, el cuidado protector para quien cuida.

3.3.6 ¿Cómo ofrecer actitudes acertadas para el desarrollo emocional infantil?

Stephen Briggs³⁰ reconoce tres patrones de continente de las relaciones parentales que pueden trasladarse a cualquier cuidador como, por ejemplo, las y los agentes educativos, quienes estarán ejerciendo función de contención emocional cuando las niñas y los niños estén a su cargo.

³⁰ Briggs, S., “La contribución de la observación de lactantes a la comprensión de los trastornos alimentarios en la infancia” en *Revista internacional de observación de lactantes y sus aplicaciones*. Vol. 1, 2000.

Los patrones que identifica Stephen son: convexo, plano y cóncavo. Enseguida se aborda cada uno.

a) Patrón convexo

Cuando el adulto funciona como un continente convexo lo que hace es proyectar sobre la niña y el niño sus propios temores, angustias, sentimientos negativos, cargándolos con esos sentimientos, sin poder hacerse cargo de sus demandas. Por ejemplo, una madre o un padre que están deprimidos y no tienen la suficiente energía psíquica para criar a su hija o hijo pueden arrojar sobre ella o él sentimientos de dolor, ira o frustración que perturbarán la mente del menor.

El modo de funcionamiento convexo es mucho más común en situaciones de crisis, en situaciones en que los adultos están privados de sus derechos, en situaciones de pobreza económica y simbólica, dado que la urgencia, la impotencia, la frustración o el miedo no permiten visibilizar la necesidad de la niña o niño y lo permeable que éste es al sentimiento del adulto. La violencia propia de algunas emergencias hace surgir modalidades de vínculo poco empáticas.

b) Patrón plano

Si el adulto funciona como un continente plano lo que hace es evitar la comunicación que la niña o el niño piden, es como si “rebotaran” frente a una superficie plana. Es la indiferencia. Esta forma de continente produce una perturbación emocional, dado que la niña o el niño queda *flotando como un corcho en el océano*, al decir de Winnicott. Esa desorientación que produce la indiferencia es muy disruptiva, impide construir sentido y metabolizar los sentimientos propios. Le hace sentir a la niña o niño que no está en la mente de nadie, que no hay *yo auxiliar* que envuelva y garantice la existencia.

Sumado a ello, hay niñas y niños cuyos umbrales sensoriales son bajos, es decir, que se ven desbordados con mayor facilidad cuando los estímulos son fuertes. En situaciones de emergencias o estrés, los estímulos siempre son intensos. Por eso, un funcionamiento plano o convexo, desde el punto

de vista del sostén afectivo, produce alteraciones importantes en las niñas y niños, quienes necesitan más que nunca ciertas *barreras antiestímulo*, que solo pueden ser producidas por intervenciones amorosas y continentales.

c) Patrón cóncavo

Cuando el adulto funciona en forma receptiva hacia la niña o el niño, es decir, con disponibilidad continente, hablamos de un patrón cóncavo. Esto significa que el niño o la niña son escuchados, los adultos los consuelan, los calman, les ayudan a procesar los miedos o las ansiedades, se involucran en el juego, regalan experiencia de lenguaje —tanto desde la conversación, como desde el lenguaje lúdico-cantos, cuentos— además de ofrecer los cuidados y contactos afectivos corporales. En lugar de sobrecargarlos con los sentimientos hostiles o dolorosos que el adulto puede vivenciar, se alivian los propios de la niña o niño. El adulto que regula sus propias emociones, se vuelve poroso al llamado de la pequeña o pequeño. Es el padre, la madre o la educadora que juega, acaricia, que está pendiente de los estados de ánimo.

Lógicamente, a mayor cantidad de experiencias vinculares cóncavas, mayor es la serenidad y el equilibrio psíquico de la niña o niño. Es ahí donde la *continuidad del ser* encuentra buenos aliados para evolucionar.

Pensando en situaciones de emergencias, será un gran desafío para los agentes educativos funcionar de manera cóncava y ayudar a los padres y madres a hacerlo de igual modo.

En este sentido, es necesario dar respuesta a la siguiente interrogante: *¿estoy funcionando como un continente cóncavo?* Detectar un funcionamiento plano o convexo en nosotros mismos nos predispone a mejorar la calidad de la intervención.

3.3.7 La continuidad de las experiencias: las transiciones

Así como la continuidad del ser se garantiza a través de las presencias constantes y solícitas de las figuras afectivas de referencia —madres, padres, abuelos, agentes educativos— existe un fenómeno más amplio que también incide de manera potente en la salud psicosocial de los niños y las niñas. Nos referimos a las *experiencias transicionales* o experiencias de continuidad.

Se consideran experiencias transicionales aquellas vivencias de pasaje de una situación a otra, de un cuidador a otro, de un ambiente a otro, que son acompañadas afectivamente a través de la presencia de objetos, juguetes, lenguaje, personas, que se desplazan junto con la niña o el niño.

La experiencia transicional supone un tiempo dilatado, que es lo contrario de un corte o separación abrupta. Por ejemplo, cuando en el Programa de *Educación Inicial: un buen comienzo* se da importancia a los procesos de adaptación de las niñas y niños al ingresar a los servicios de educación inicial para habilitan tiempo y espacio que permita a las madres, padres o abuelos acompañen a sus hijos varios días; cuando se proponen horarios reducidos y se fomenta que los niños y niñas traigan consigo sus juguetes, su trapito o su cojín, las referencias afectivas del juego familiar se están favoreciendo a partir de las experiencias transicionales. Es decir, se garantiza la continuidad de las experiencias afectivas vitales en sus vidas: lo que comparten con sus familias, en sus casas, recuperando su ambiente y dándoles tiempo para construir nuevas referencias.

En ese sentido, el programa de *Educación Inicial: un buen comienzo* establece una diferencia entre *desprendimiento* y *transición*.

Es importante detenerse en esta diferencia para hacerlo se recuperan aquí dos citas de ese programa:

Desprendimiento: niños que pasan de un cuidador a otro sin mediación, sin posibilidad de adaptarse a las diferencias cualitativas de los cuidados, sin tiempo transicional para comprender y aceptar esos cambios. El desprendimiento, visto desde la necesidad de sostenimiento del niño, es una experiencia riesgosa en cuanto a su propia integridad, a su posibilidad psíquica de elaborar el corte y la separación³¹.

Al referirse a la transición, en cambio, el mismo programa señala:

La transición permite un pasaje paulatino, una separación graduada, un respeto al tiempo del niño en cuanto a su capacidad de tomar distancia del adulto más referencial y confiar en los agentes educativos. Si el bebé o el niño pequeño reciben un trato sensible en ese lugar en

³¹ Secretaría de Educación Pública, *Educación Inicial Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*, SEP, 2017, pág. 108. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf

que la madre se separa de él, la posibilidad de elaborar la separación, de remediarla, es inmensa³².

Estas referencias hacen volver la mirada una y otra vez la calidad de los vínculos afectivos que se generan en cada contexto de educación inicial. Cada agente educativo es responsable de diseñar formas sensibles de alojar a los niños y niñas y a sus familias en estas transiciones. Garantizar la continuidad de las experiencias es una condición básica para el cuidado integral infantil, puesto que de ese modo se favorece la continuidad del ser, la solidez del yo que se está formando y todos sus procesos de aprendizaje.

Cuanto más abruptos son los cortes o la relación entre las presencias y las ausencias, más difícil es para el bebé, la niña o el niño sentirse integrado, sobrevivir al miedo y a la inseguridad.

En situaciones de desastre o emergencias es frecuente el distanciamiento no deliberado de las figuras de apego, las pérdidas de los propios objetos y juguetes, los cambios abruptos de espacios habitacionales e incluso de contextos de vida. Por ese motivo, es necesario pensar qué presencias, objetos, recursos, pertenencias, juguetes es posible ofrecer a la niña o niño para que pueda tomarse de ellos como reaseguros lúdicos y psíquicos.

Otro párrafo del programa *Educación Inicial: un buen comienzo*, refuerza la idea anterior:

El juego y los juguetes pueden estar cargados de contenidos simbólicos. [...] este es el caso de los objetos transicionales. Esta expresión fue acuñada por Donald Winnicott para referirse a esos objetos que el niño nutre con emociones propias y se convierten en una continuidad de sí mismo o de experiencias placenteras y calmantes; por ejemplo, el trapito o la mantita que se traslada con el niño de un lado al otro y que muchas veces, aunque esté sucio, el pequeño se resiste a entregar; algún objeto de la mamá que se queda con él en el CAI; el oso que lo acompaña a descansar o en los momentos de angustia. [...] El objeto transicional no es dependencia sino recurso psíquico propio, es desplazamiento, es metáfora³³.

³² *Ibid.* Pág. 108.

³³ *Ibid.* Pág. 75-76.

Como se expone aquí, los niños y niñas son capaces de construir por sí mismos objetos transicionales, intermediarios entre la realidad exterior y sus mundos internos. Ese es, precisamente, un trabajo simbólico. La capacidad de imaginar, fantasear y arropar objetos y juguetes con carga afectiva es parte de la riqueza simbólica de las niñas y niños pequeños.

Muchas madres y padres —durante el período de pandemia en que la comunicación ha estado mediada por aparatos tecnológicos— han sido capaces de transmitir alegría a los niños y niñas al escuchar a sus agentes educativos. Han manifestado que los menores se calmaban cuando escuchaban una y otra vez la canción de referencia de su grupo, así como las madres y padres mismos encontraron cierta tranquilidad al escuchar a las educadoras decir por la televisión que las pesadillas eran normales o que “volver a hacer pipí” en la cama era una regresión posible y no patológica sino circunstancial, dado el desconcierto, los temores y el agobio de niñas y niños.

De acuerdo con investigaciones recientes, muchas niñas y niños manifiestan ciertas regresiones, perturbaciones en el juego, incluso inhibición del lenguaje, situaciones que pueden resultar preocupantes. La pandemia es una situación de crisis y de emergencia que ha exigido a los padres, madres o cuidadores la doble tarea de criar y trabajar en casa simultáneamente —en el caso de quienes no han perdido sus trabajos— o fuera de casa, bajo el temor al contagio, situaciones que vulneran la capacidad de los adultos de funcionar como continentes cóncavos, de escuchar y disponerse a jugar. También, han aparecido más situaciones de violencia familiar, a veces generada por la falta de trabajo y la impotencia que genera no poder sostener las necesidades de la familia o por dificultades de violencia previa que se exacerban al estar encerrados mucho tiempo en los mismos espacios reducidos. Las niñas y niños no pueden garantizar por sí mismos su equilibrio psíquico.

Será muy importante tomar en consideración la cantidad de tiempo que las niñas y niños han pasado dentro de sus casas, con sus familiares como únicos referentes, y planear estrategias que permitan tiempo y vivencias transicionales adecuadas a la necesidad de cada uno: traer sus juguetes, pasar más tiempo con mamá o papá en el CAI, proponer más préstamo de libros,

etcétera. Que no se produzcan cortes abruptos en el ingreso a cada centro es fundamental como trabajo post-pandemia.

De igual modo, para las visitas domiciliarias o el trabajo en los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) de forma presencial, será necesario planear acciones afectivas que permitan confiar en los agentes educativos, concentrarse en el juego, perder el temor a los extraños.

3.3.8 La construcción de ritmos, narrativas y sentidos

La primera etapa de la vida de los bebés es una fase de aprendizaje acerca de “las cosas humanas”. A partir de los intentos de conquistar la atención de su madre, padre y educadora, el bebé se inicia en algo tan importante como las interacciones sociales. Tiene que estar atento para leer las señales que los adultos le envían, y a la vez ella o él emite señales: grita, llora, balbucea, mira, clava la mirada inquisidoramente. A decir de Brazelton:

Si usted ubica su cara a unos treinta centímetros del bebé y la mueve lentamente, el bebé la seguirá. Hará el gran esfuerzo por concentrarse en la persona que se le acerca. Parecerá como que sus ojos brillantes se le salen de la cara para interpelarlo a usted y decirle: “Mírame”. Soy una persona. “¡Quiéreme!” Sus ojos prácticamente hablan solos³⁴.

Ese gran trabajo que hacen las y los bebés por entrar en la escena humana nos muestra su enorme apetito de interacciones, de las que dependen para sobrevivir. Sin embargo, el bebé no es pasivo sino activo, se encarga de promover esos encuentros junto con los adultos de referencia. En tanto el adulto responde mirándolo, escuchándolo, acariciándolo una y otra vez, estableciendo contactos corporales, va aprendiendo pautas de interacción e incorporando ritmos.

Los ritmos son muy importantes en la primera infancia, porque con su carácter predecible permiten tranquilizar a la niña o al niño y le devuelven seguridad. Los ritmos, a diferencia de las rutinas, responden a las necesidades

³⁴ Brazelton, B. y Sparrow, J., *El llanto. El método Brazelton*. Norma. Bogotá. 2009.

individuales de cada uno de las niñas y niños, no son impuestos desde afuera, sino contruidos en el intercambio con los adultos. Si el adulto funciona de manera cóncava, receptivamente, tomará en cuenta las señales que le envían las y los pequeños para construir la planeación de cada día, tanto desde el punto de vista de los cuidados básicos como desde el juego.

El ritmo se relaciona con el aprendizaje de las interacciones sociales. Una buena interacción social permite ver y escuchar a los demás, advertir sus gustos, preferencias, necesidades. Si la mamá, papá y agente educativo no escucha ni observa al niño o a la niña, difícilmente comprenderá sus ritmos, es decir sus modos de ser y estar en el mundo, para poder regular sus necesidades y deseos.

El ritmo es, también, una de las marcas que acompaña a los niños y niñas desde la vida intrauterina: han pasado nueve meses, sin pausa, junto al latir de los corazones de sus madres. Esa vivencia se convierte en un factor determinante de continuidad psíquica. El ritmo cardíaco materno es música que tranquiliza e inaugura la experiencia rítmica. A partir de entonces, cualquier nuevo ritmo agradable, respetuoso, será fuente de placer y tranquilidad.

Antoine Guedeney, concuerda con que los bebés son muy sensibles a los ritmos. Él los llama *expertos en ritmos*³⁵ y remarca que por ese motivo se dan cuenta enseguida cuando “la música está fuera de tono”. Es decir, que cuando el hacer adulto se vuelve disruptivo, cuando actúa “sin ton, ni son”, el niño lo percibe inmediatamente y esa percepción lo puede dañar. En las situaciones de emergencias o crisis, los ritmos siempre tienden a alterarse, a producir hechos que resultan “sin ton ni son”, por eso es tan importante revisar este tema y pensar específicamente cómo sostener ritmos.

3.3.9 ¿Cómo planear el trabajo desde la construcción de narrativas?

Construir narrativas es tan importante como construir ritmos. Una narrativa es un relato o una serie de relatos que pone en palabras lo que ocurre en la realidad o en la ficción. Cuando compartimos la vida cotidiana con los

³⁵ Guedeney, A. citado por Linda H. y otras, en Veccia, T. (comp.), *Problemáticas actuales en niños y adolescentes. Diagnóstico, abordajes terapéuticos y programas de prevención*, Pontón. Buenos Aires, 2009.

bebés —si estamos en buena sintonía y disposición— vamos ofreciendo narrativas casi sin proponérselo.

La mamá va de la cocina al cuarto y le cuenta que ahora va a buscar su “chamarrita” porque está fresco y van a salir a hacer las compras, traerán jitomates, calabazas y queso; al regreso, va a cocinar para la cena. Esa es una narrativa que produce interacción entre la mamá y el bebé; que lo alimenta de lenguaje y que, además, le muestra el significado de una serie de acciones que de otro modo quedarían dispersas. También, construye sentido sobre lo que el bebé observa hacer a su mamá, ordena los hechos y el lenguaje. La presencia constante de narrativas le permite al bebé comenzar a construir sentido por sí mismo, es decir, interpretar el mundo a partir de lo que observa y escucha, no solo con la intermediación del adulto, sino a partir de su propia iniciativa. Sin embargo, para iniciarse son necesarios los ejemplos. Ese es un proceso cognitivo y psicológico de gran importancia, fundamental en su proceso de humanización.

Las narrativas —como los ritmos— calman, porque ofrecen predictibilidad.

En un salón del CAI, donde juegan los niños de 2 años, varios lloran, deambulan, otros muerden y pegan. Hay cerca de 20 niños y niñas. ¿A qué se debe este clima? Indagamos en el ambiente psicosocial de los últimos días. Una de las educadoras cuenta que ella se incorporó ayer, porque otra educadora tuvo un accidente y estará con licencia médica tres semanas. Otra educadora está concentrada en cambiar pañales (lo hace sin hablar con las niñas y los niños, en silencio) y la tercera ordena la ropa que les han cambiado. Nadie habla ni se sienta a jugar con los niños y las niñas, la educadora nueva dice que no la conocen aun, por eso lloran. Preguntamos qué les han contado a los niños y las niñas sobre los cambios, sobre lo ocurrido con la educadora referente para ellos y ellas. Responden que no les han contado nada, que no han tenido tiempo. No hay narrativas, esa ausencia de sentido produce caos, y el caos se traduce en mordidas, llantos, deambular sin concentrarse en nada. Tan estructurante o desestructurante puede ser la presencia o la ausencia de narraciones que den significado a lo que viven las niñas y los niños pequeños. Registro de observación de María Emilia López.

Una situación como la presentada puede ser muy frecuente si no reparamos en la importancia de las narrativas. Imaginemos cuánto puede afectar esa ausencia en situaciones de emergencia, aunque la ausencia abrupta de una figura de apego también es una pequeña emergencia. La falta de lenguaje y explicaciones sobre lo que ocurre resulta desorganizante y ansiógena. Incluso el bebé más pequeño, que no comprende el sentido de todas las palabras, “lee” en los gestos y el tono de quien le explica lo trágico o lo suave de una situación. Tendremos que pensar, entonces, en la necesidad de restituir narrativas como psicoprofilaxis.

3.3.10 La importancia del juego, el lenguaje, las caricias y la expresión artística

Jugar es la acción humana fundante de la infancia. Todo el aprendizaje del mundo en el que vivimos ocurre a partir del juego, de la interacción con las cosas, con el propio cuerpo, con el lenguaje, con la madre, el padre, los miembros de la familia y de la comunidad, los pares y los agentes educativos. A través del juego las niñas y niños dominan el mundo. El juego es un modo de existencia que permite la creación, expansión psíquica, simbolización y sublimación.

Cuando los bebés, las niñas y los niños de 0 a 3 años juegan viven en esa zona intermedia a la que Winnicott denominó *espacio transicional*³⁶, zona construida con elementos del mundo interno y del mundo externo, de lo que reciben del medio, de sus propias vivencias, ansiedades, imágenes mentales y de sus experiencias nacientes. Jugar tiene, por lo tanto, un gran compromiso con la subjetividad de la niña o niño que juega. Por eso mismo, jugar es algo tan personal y único, que no puede ser dirigido por el adulto.

En el juego está toda la libertad, la vida interior, fantasías, anhelos, temores, lo íntimo. Jugar no solo es arrastrar carritos, arrojar pelotas, hacer dormir a los muñecos o cocinar pasteles; en el acto de jugar la niña o el niño se transforman, el “yo” elabora la vida real a través de los frutos de su

³⁶ Winnicott, D. *Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona, 1983.

imaginación. Por eso, podemos decir que el espacio transicional —ese lugar mágico en el que ocurre el juego— es la zona subjetiva por excelencia del ser humano, donde se desarrolla su aspecto más creativo y singular.

Además de todas sus virtudes, desde el punto de vista del aprendizaje y las interacciones sociales que ya conocemos, el juego permite algo muy importante desde el punto de vista psíquico que está ligado a su valor terapéutico cuando pensamos en situaciones de emergencias: le permite a la niña o niño hacer “afuera” lo que ocurre dentro de sí. Cuando la realidad lo supera, lo inquieta o angustia, esas vivencias aparecen desplazadas hacia el juego, metaforizadas a través de un trabajo de sustitución. Hacer en el afuera lo que duele o sensibiliza en su interioridad permite elaborar ese dolor.

Cuando la niña o el niño vive una situación de angustia, puede aparecer un efecto traumático. Lo traumático petrifica, nos deja sin defensas, solo se traduce en malestar, que muchas veces no encuentra cómo ser transmitido a los otros. Cuando las niñas y niños logran llevar lo traumático a la escena del juego se rompe lo petrificado, comienzan a ejercer un dominio sobre lo traumático, pueden volverse activos y hacerles a los juguetes lo que ellos han vivido pasivamente.

Jugar es la forma con que las niñas y niños cuentan para enfrentar y elaborar las problemáticas de la agresión. Dotar a los personajes de diversas posibilidades, separando a los buenos de los malos, organizando las luchas, son formas de procesar y ordenar lo que viven, también de descargar las tensiones que no se pueden resistir psíquicamente. Por eso es tan importante permitir que las niñas y niños jueguen a su modo, no interferir en los contenidos de los juegos: el único límite es lastimarse o lastimar. Sin riesgos de lastimar, cualquier situación de juego es legítima y necesaria.

Por todo lo precedente, es necesario toma en cuenta los siguientes puntos:

- Favorecer varias posibilidades de jugar y otorgar tiempo de juego son acciones pedagógicas imprescindibles en situaciones de emergencias. Siempre que se restituya el lugar del juego, se estará protegiendo adecuada e integralmente a niñas y niños.
- Si las niñas y niños pueden jugar libres, todas las funciones se ven beneficiadas: sueño, alimentación, tranquilidad diurna, porque

a través de las experiencias lúdicas y placenteras regulan sus ansiedades y vivencian situaciones de felicidad y plenitud, descansan de los mandatos adultos y pueden incumplir con las expectativas de los padres, sin costos.

En muchas circunstancias, las niñas y niños repiten un mismo juego una y otra vez tanto que podría decirse que esta es una característica del juego propiamente dicho. Esa repetición, que no es a iniciativa del adulto, sino del niño o niña, es fundamental para cumplir las diversas funciones de jugar. Si no se interrumpe, la jugadora o jugador logrará elaborar internamente las contradicciones de la vida, los dolores, las ausencias, la agresión, lo no comprendido de su entorno, o habrá aprendido y dominado algún aspecto interesante que estaba dispuesto a explorar. En ese repetir, las niñas y niños se van transformando, vuelven cada vez de distinta manera al mismo juego, hasta completar el proceso interior de creación y elaboración de su mundo interno.

Jugar es vital para la primera infancia. A mayor cantidad de juegos, más inteligencia, más sensibilidad, más creatividad y más salud mental. La creatividad es un elemento clave. Porque lo más interesante del juego no es solo su capacidad de “curar”, sino que esos procedimientos parten de la creatividad de la mente infantil. Es a fuerza de imaginación, experimentación y re combinaciones como los niños y niñas construyen los juegos. Cuando juegan, las niñas y niños están inmersos en un territorio vital, toda su energía está al servicio del pensamiento, creatividad, ilusión y diversión. En ese sentido, el tiempo de juego en situaciones de emergencia es, también, un tiempo de liberación, en el que es posible salir del agobio dramático y trasladarse temporalmente a un espacio psíquico de resguardo, donde el mundo puede ser feliz, a su antojo. No obstante, puede ocurrir que, si la situación que se vive es demasiado desorganizante o traumática, las niñas y niños queden paralizados y el juego no aparezca. En esos casos el adulto debe convertirse en un provocador, estimulando la zona del juego.

Para estimular el juego se recomienda atender los siguientes puntos:

- Ofreciendo ricos materiales para jugar, que pueden ser desde juguetes convencionales hasta objetos de la vida cotidiana: cajas, telas, papeles, ramas, piedritas, etcétera.

- Ofreciéndose como co-jugador, es decir, iniciando un juego, invitando, pacientemente, a jugar o ayudar a una niña o niño que no puede iniciar un juego a integrarse a los de otros.
- En determinadas circunstancias, las niñas y los niños necesitan ayuda con el juego, un “yo-auxiliar”, y la tarea del agente educativo con esa función es provocar un deseo, impulsar la curiosidad, ofrecerse al vínculo, dejarse arrastrar hacia el personaje que los niños y niñas decidan. Esa es una forma de funcionar como continente cóncavo, alojando las proyecciones de las niñas y niños.

3.3.10.1 La expresión artística y las primeras huellas

Así como jugar produce una serie de experiencias liberadoras y metaforizantes, el arte —hermano del alma del juego— facilita el surgimiento de imágenes intensas y la expresión plena. Por eso, poner a disposición de niñas y niños materiales para dibujar, pintar, moldear o construir es parte esencial de las intervenciones pedagógicas más que necesarias en tiempos de emergencias.

Los dibujos constituyen relatos que se escriben a través de la forma, el color, los personajes, las dimensiones. Ese universo de posibilidades permite expresar de diversos modos el mundo propio, lo inmediato y pasado. También, lleva al espíritu hacia lugares nuevos y, aunque la niña o el niño que pinta tengan uno, dos o tres años de vida, su mente es capaz de entrar en los procesos de la ensoñación.

Cuando una niña o niño de un año y medio pinta con las manos, todo su cuerpo se abstrae, se entrega, el placer de embadurnarse y el tacto consciente sobre su propio cuerpo se mezclan con las huellas que va dejando sobre la superficie.

Los dibujos y las pinturas recuperan nuestros paisajes oníricos, los sueños de la noche se mezclan con los trazos de las niñas y niños, así aparecen las brujas, los dinosaurios, los seres de terror junto a la mamá, el papá y la familia. Ese cruce de mundos alivia y lleva al plano creador todo lo que mueve el pensamiento en cada mente infantil. Por eso, en tiempo de emergencia o desastre, ¿cómo no considerar al arte plástico como un elemento indispensable para la experimentación, la creación y el ordenamiento interior?

Algunas reflexiones, tomadas de *la Guía para madres y padres de familia El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa*, pueden resultar útiles para pensar esas intervenciones:

No existen los dibujos feos o malos; todas las expresiones gráficas de los niños son valiosas, todas tienen un significado profundo, manifiestan un proceso de exploración por parte del niño o la niña. Por eso es tan importante valorarlos, tener interés por lo que el niño puede compartir. Es por eso que la libertad es fundamental: muchas veces los niños hacen dibujos que encantan a sus padres, pero luego los borrarlos o pintar encima, algo que produce frustración en el adulto, que censura esa actitud. Pero para los niños eso no es un conflicto, es parte de su proceso de exploración. [...] Es importante como padres o madres [y como agentes educativos] apoyar esas iniciativas, pensar la obra o el dibujo como algo no definitivo, que tiene valor como proceso³⁷.

Esta cita cobra especial importancia al considerar que en contextos de emergencia los niños y niñas están especialmente sensibles, tanto en la necesidad de manifestar sus sentimientos como en las contradicciones o temores que los invaden. Por ese motivo, podría suceder que cuando dibujan aparecieran deseos de romper el papel, garabatos más descontrolados que de costumbre, trazos apretados y enérgicos o, por el contrario: tiempos muy largos de exploración sobre el papel, paredes, tierra o el propio cuerpo. En cualquier caso, se vuelve necesario permitir y facilitar esas exploraciones y valorar todas sus manifestaciones. También, conviene conversar sobre sus dibujos y pinturas, sobre las historias que encierran y sus fantasías si ellos lo desean. Expresarse a través del arte es una forma de liberar miedos, ansiedad y las emociones difíciles de procesar.

Ofrecer posibilidades de pintar, dibujar, jugar con papeles, trozar, dibujar en la tierra, amasar con barro, así como salir de excursión por el espacio que dispongamos a buscar hojas, piedritas, palitos o construir y derribar con cajas, envases, bloques, son acciones pedagógicas expresivas y facilitadoras de los procesos de simbolización, es decir de la capacidad de elaborar lo que se vive.

³⁷ Secretaría de Educación Pública, Educación inicial. *Guía para madres y padres de familia El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa*. SEP, 2018, pág. 18. Recuperado de: <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/arteyjuego/1Guia-Arte-y-Juego.pdf>

Si el arte tiene un aspecto terapéutico, es precisamente porque a través de la creación ocurre una afirmación de la vida como fuerza creadora, con su potencia de expansión. Crear es una especie de rebelión frente a lo que ya está dado y, en ese sentido, ofrecer a los niños y niñas posibilidades creadoras en tiempos de emergencia, cuando parte de sus mundos cotidianos tiene riesgo de desaparecer o al menos perturbarse, es una intervención pedagógica y psicológica de gran ayuda. La ensoñación, es decir la capacidad de imaginar y fantasear, permite creer que hay otros mundos posibles, permite confiar en el futuro, y el dibujo y la pintura se constituyen en buenos soportes para dichas experiencias.

3.3.10.2 Las palabras y las historias

Los relatos que permiten dar forma simbólica a lo que se vive ordenan la mente, el tiempo y las vivencias. Siempre que construimos relatos estamos protegiendo la vida integral de las niñas y niños. Más aun en situaciones de emergencias, cuando lo conocido se desbarata y pierde sus puntos de referencia. Hay relatos necesarios, que le ponen palabras a lo que está ocurriendo en la realidad y de ese modo se convierten en miradas compartidas tranquilizadoras: la niña o el niño sabe que su mamá, su papá, su educadora siente y percibe como él, entonces ya no está solo, al menos son dos compartiendo una preocupación y eso alivia. Hay otros relatos que corresponden a la ficción, y permiten metaforizar vivencias de la realidad, haciendo soportable lo insoportable y ofreciendo información que ayuda a reconstruir el propio ser.

3.3.10.3 Cuentos orales, libros y poesía

Así como jugar posibilita una serie de sublimaciones, metaforizaciones, exploraciones psíquicas y salidas de las zonas trágicas, los cuentos y poemas abonan en el mismo sentido toda la experiencia infantil. Narrar cuentos orales, poner en disponibilidad, de las niñas y niños, libros de cuentos, leyendas, poemas, etcétera. Además, ofrecerlos para su libre lectura o leerlos con ellas y ellos constituyen formas de aprendizaje y protección.

Muchas veces se considera que, para momentos difíciles, es necesario presentarles historias igualmente complejas, como si los libros debieran reflejar la realidad para de ese modo dominarla, o para que las niñas y niños “aprendan” del libro alguna lección acerca de cómo aceptar la tristeza o el conflicto.

Sin embargo, las niñas y niños necesitan libros como espejos y mucho más, es decir, libros que permitan reconocerse, con situaciones similares a las vividas, porque eso habilita una serie de asociaciones y conversaciones con el adulto que pueden resultar tranquilizadoras. Esas historias son una especie de juguete para “mordisquear” las formas del dolor, las veces que sean necesarias, hasta lograr comprenderlas o elaborarlas. Al mismo tiempo, necesitan libros literarios que viajen muy lejos de los problemas, que ofrezcan universos menos dolorosos, ligados al humor, la fantasía, el placer, sin relación literal con la tragedia o la crisis porque esos son los que permiten escapar a otros mundos de paz cuando el psiquismo ya no tolera el dolor o el conflicto, hasta que sea capaz de hacer frente, internalizándolo como una experiencia que puede manejar afectivamente. La alegría de algunas historias aporta sosiego.

Entonces, es importante proponer libros que viajen entre lo lejano y lo cercano para reconocerse en la tristeza, el miedo, el duelo, libros informativos que permitan comprender los fenómenos vividos, y libros para reír o distenderse. Los adultos deben ofrecerlos, proponerlos, y son las niñas y los niños quienes van marcando qué pueden, deciden o necesitan leer, así como sobre qué necesitan conversar.

En un grupo de niños y niñas de 3 años, la educadora propone leer el libro “La abuelita de arriba y la abuelita de abajo”, de Tomie de Paola. En este relato, la bisabuela que vive en el piso de arriba, muere. La educadora planeó incluirlo porque hace unos pocos días murió la abuelita de Diego, un niño que además perdió a su papá hace unos meses. Ella considera que es necesario incluir libros como este para aliviar a Diego, para poder hablar de la muerte, para que el niño tenga materiales para elaborar esa dolorosa pérdida. Sin embargo, cuando la educadora comienza a leer el libro, Diego se pone de pie con mucho enojo, grita y le pega al libro y a su educadora. Luego se retira a un rincón. La educadora entiende que no es un buen momento para esa lectura, guarda el libro y elige otros con los niños y las niñas. Diego permanece alejado. Dos semanas

después, la educadora observa a Diego buscando algo entre los libros de la biblioteca, con insistencia. Un rato después lo ve hojeando “La abuelita de arriba y la abuelita de abajo”. Registro de trabajo de María Emilia López³⁸

Estas escenas son útiles para considerar que el tiempo de la niña o del niño no necesariamente coincide con el tiempo del adulto, y que será necesario observar y respetar los deseos y posibilidades de cada uno: no siempre se está listo para abordar el dolor de inmediato. Resulta interesante la acción de la educadora, en el relato anterior: no escondió ni sacó de circulación el libro, sino que lo dejó en la biblioteca, para que fuera Diego quien se acerca a él cuando estuviera listo. A partir de entonces Diego le pidió casi diariamente que le leyera ese libro, durante semanas. Luego incorporaron otros a la biblioteca, que también incluyen la muerte entre sus problemáticas, como *El pato y la muerte*³⁹. La educadora lo dejó allí, como un material al que Diego podría acceder en la medida que lo necesitara y que lo resistiera, ambas cuestiones están en juego de forma simultánea. Poco a poco Diego y sus amigos comenzaron a comentar cosas sobre la muerte —de sus mascotas, del papá de Diego, de una abuelita— mientras leían y la educadora inició con ellos grandes conversaciones. En ese sentido,

Es muy importante conversar sobre lo que leemos, sobre lo que sienten, piensan o imaginan los niños, habilitando cualquier idea que surja. No hay ideas “malas” cuando provienen de los niños, siempre lo que expresan es reflejo de un sentimiento, un pensamiento, una sensibilidad. Por lo tanto, nuestra tarea como adultos es fomentar la conversación y la expresión de cada uno de ellos, con libertad, acompañándolos a pensar algo que les preocupe, riendo con ellos frente al descubrimiento, conmoviéndonos si el libro es triste y los lleva a un territorio interior⁴⁰.

³⁸ Del documento inédito *Educación inicial en contexto de emergencia que realizan en colaboración SEP-UNICEF*.

³⁹ Erlbruch, W., *El pato y la muerte*, Bárbara Fiore, Barcelona, 2008.

⁴⁰ Secretaría de Educación Pública, *Programa Expansión de Educación Inicial, Guía para madres y padres de familia. Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas Educación inicial: un buen comienzo*, 2020, Pág. 23. Recuperado de: https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/guia-madres-padres-mi_primera_biblioteca/Guia_Mi_primera_biblioteca.pdf

Es importante pensar también en qué libros permiten hacer estos viajes interiores, movilizando las múltiples capas de sentido que puede albergar una emoción dolorosa como la que se produce en una crisis. A veces surgen libros escritos especialmente para las emergencias, que nada tienen de literario, que “aplanan” tanto el conflicto, lo “digieren” previamente, que no les dejan a las niñas y niños ningún resquicio para lo propio. Al hablar de buenos libros, se recomiendan libros literarios o informativos de alta calidad, escritos por verdaderos escritores, que dejen siempre en suspenso algo del sentido para que cada uno introduzca en la lectura su propio mundo interno.

No solo es importante leer sobre temas conflictivos con los niños y niñas; también ellos necesitan espacio, tiempo y palabras liberadoras, escuchar otras historias que alivien la carga de lo real, y los buenos libros son aliados imprescindibles en ese trabajo. Acompañar significa respetar tanto sus acciones como sus palabras, sus interpretaciones de la realidad y de los cuentos, “contener” con disposición física y emocional, según lo requieran, sus emociones dentro de esa “burbuja mágica” que se construye entre las niñas, los niños y los agentes educativos que protegen.

Por otro lado, la lectura de libros en contextos de emergencia produce la presencia del relato en comunidad, entonces no se trata solo de una niña o niño que lee o es letrado⁴¹, sino de un grupo de niños, niñas y adultos que son abarcados por la palabra poética y sus efectos.

3.3.10.4 El cuerpo, el movimiento y las caricias

No bastan la higiene, el control médico y la buena alimentación para cuidar el cuerpo de un bebé. Si no se filtran, junto con los cuidados, el afecto, el deseo de estar en vínculo, el tacto consciente, la predisposición a alojar simbólicamente ese cuerpo entre las manos y el propio cuerpo del adulto, el bebé no llega a sentir que él mismo tiene un cuerpo propio. El contacto, las caricias, la mirada, constituyen los elementos esenciales para dar lugar al *diálogo tónico*⁴², que es la forma de sostenimiento e intercambio en la que adulto y niño se conectan

⁴¹ López, M. *Lectura*. Jardín Lac. México, 17 de noviembre de 2020.

⁴² Aucouturier, B., *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao, Barcelona, 2004.

a través del juego, masajes, cuidados, sostén seguro, en definitiva “mensajes de amor”.

Cuando el bebé se amamanta, además de alimentarse con leche materna incorpora la mirada y la voz de quien lo alimenta. Si solo bebiera la leche, sin mirada y sin voz —como cuando a un bebé se le da el biberón para que él lo tome solo, sin acompañamiento en el acto de comer— se cubriría la necesidad orgánica, pero no la necesidad psíquica: el apetito que tiene todo niño o niña de presencia humana interactiva. Sin la alimentación que representan el vínculo afectivo, a la transmisión de emociones y al contacto de la piel, los bebés pierden seguridad, sufren el temor a la caída, a la desintegración. La ausencia de contactos corporales, sensoriales, constantes y acordes a los tiempos del bebé puede producir serias perturbaciones en la salud mental.

Cuando el bebé está satisfecho en sus necesidades y, sobre todo, está tranquilo porque percibe que los adultos lo comprenden nace en él una envoltura de bienestar que es soporte de la ilusión, necesaria para fundar su *yo*⁴³. Ese trabajo es parte del camino hacia un desarrollo emocional sano. Indica, también, que el bebé y su madre, padre, cuidadora han podido establecer un *feed-back*, es decir que se envían mensajes y se entienden, hay una comunicación de ida y vuelta, los adultos responden al llamado del bebé y el bebé es capaz de producir esos llamados.

Desde los estudios realizados sobre la importancia del tacto y el contacto corporal, las caricias y la mirada correspondida en la base del desarrollo psíquico, Didier Anzieu habla del “yo-piel” para plantear la importancia del entorno maternante que rodea al niño con una envoltura de mensajes acertados, que se ajusta con suavidad al cuerpo del bebé, de acuerdo con sus señales. En la medida en que mamá, papá, la educadora, responden a tiempo y acertadamente a los llamados del bebé, es decir a sus necesidades particulares, el bebé se afirma como un ser único, se da cuenta de que se hace comprender y se fortalece.

⁴³ Anzieu, D., *El yo piel*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1998.

De esta manera, se reafirma la idea del cuerpo como una unidad psomatopsíquica: no hay “cuerpo” sin afectos, caricias, voces, no alcanza con la leche para crecer.

Cabe entonces preguntarse qué ocurre con este entorno maternante cuando se atraviesa una situación de emergencia, con esa envoltura de cuidados corporales que son tan imprescindibles como organizadores para cualquier niña o niño. En este sentido, es necesario tener presentes los siguientes aspectos:

- Planear los juegos corporales, toques, caricias, y albergar a los niños en el regazo.
- Con los bebés se debe pensar en juegos que comprometan partes de sus cuerpos: canciones que reconozcan cada dedo, las manos, los pies, la cara. Cuando jugamos con los deditos, y decimos “este compró un huevito...”, los dedos de los bebés se transforman en juguetes gracias a la carga poética del poema.
- Con las niñas y niños de 2 y 3 años también es importante sostener juegos de regazo, canciones, juegos de palmas y, en la medida en que se sientan seguros y se cuente con espacio suficiente, promover juegos de rondas, espacios para saltar, brincar, trepar.
- En este punto es importante pensar, también, en la relación entre el movimiento y el espacio. Hablamos de niñas y niños muy pequeños, incluso que recién gatean. Será necesario buscar y delimitar un espacio seguro, con piso liso, que permita despejarlo para el gateo y rediseñarlo con cajas o cubos para subir y bajar.
- También, es importante contar con telas grandes que permitan hacer barcos para arrastrar, hamacas para balancear a las niñas y niños, casitas para esconderse. Estas son formas de arropar los cuerpos, metaforizarlos a través de la fantasía y producir protección emocional.

Podría ocurrir que los agentes educativos no advirtieran la importancia que tienen estos gestos de insatisfacción de las niñas y los niños, y apostarían a que “ya se van a acostumbrar”. Siguiendo la pedagogía de *Un buen comienzo*, esa expectativa de acostumbramiento va en contra de los derechos de las

niñas y niño, porque les exige una renuncia dolorosa y sin mediación alguna, los priva de la experiencia creadora y vulnera el derecho a la participación. Pensarlos como aprendices competentes implica, entre otras cosas, darles voz y participación frente a las distintas circunstancias de vida en que están involucrados. No en todas las situaciones las niñas y niños pueden opinar, decidir y planear acciones, eso depende de las características de las emergencias, pero siempre deberemos tomar en consideración la pregunta acerca de qué sí pueden y cómo garantizar el derecho a esas intervenciones.

3.3.11 El acompañamiento de los duelos

Los duelos suelen incrementarse en tiempos de emergencias y desastres de ahí que se vuelva necesario dedicarles un tiempo de reflexión.

En una comunidad del Estado de Veracruz, en 2013, se desgajó un cerro que sepultó algunas casas y un autobús de pasajeros en el que viajaban obreros y campesinos muy jóvenes, entre algunos eran familiares, es decir que el duelo fue comunitario. Una mujer muy jovencita quedó viuda, su marido iba en ese autobús y ella quedó con un bebé recién nacido de no más de dos meses. Ella participaba calladamente en el grupo de mujeres, durante las 6 sesiones que se realizaron, acudía con su bebé, escuchaba con atención, a veces daba pecho, en otras parecía que sollozaba y pese a que la coordinadora del grupo le daba la palabra, nunca decía nada. El último día ella pidió hablar a solas con la coordinadora del grupo y entonces pudo decir: ¿Qué le voy a decir a mi hijo de que su papá murió? ¿Cómo le explico eso?⁴⁴.

En la cita anterior se presenta el dolor y la incertidumbre frente a la muerte, con el agregado de tener que pensar cómo abordar con un bebé la muerte de su padre. Algunas opciones se presentan enseguida.

- En principio, escuchando a la mamá. La o el agente educativo debe convertirse en un ambiente amoroso y receptivo, capaz de alojar sus angustias

⁴⁴ Registro aportado por Arturo Marinero Heredia, en conversación con Irma Pérez, Iván Corral, Laura Quijada, Laura Abud y María Emilia López, durante la elaboración del documento inédito *Educación inicial en contexto de emergencia* que realizan en colaboración SEP-UNICEF.

- En segundo lugar, se debe ayudar a pensar cómo reconstruir la memoria del padre para este bebé tan pequeño: ¿qué le gustaría transmitirle a su hijo hoy sobre su padre?, ¿qué le gustaría transmitirle a largo plazo?
- Elaborar junto con la madre una lista de las cosas que quisiera contarle a su hijo, pensar juntos cuándo contárselas
- Ayudarle a decirle a su bebé que su papá falleció
- Proponerle buscar algunas fotos del papá, plastificarlas, y ofrecérselas al bebé conforme va creciendo contándole de quién se trata
- Seleccionar algunos objetos o juguetes, canciones que estén asociados al papá, y ponerlos a disposición del niño
- Tratar de sostener algunos juegos o hábitos que el papá tuviera con su bebé
- Ayudarle a construir una red de cuidados, con su propia familia o con otras familias u otras madres, puesto que es una madre muy joven y ha quedado sola con su hijo

Esta serie de acciones sobre la muerte de su padre no le devolverá al bebé ni a la madre el padre real, pero facilitará la posibilidad de elaborar la muerte y ubicar, simbólicamente, a un padre y sus afectos. También, puede fortalecer el rol de la madre, abatida en un principio por la falta y lo abrupto de la muerte.

Perder a las personas, sus casas, sus pertenencias, significa grandes retos para los niños pequeños. En ese sentido, en situaciones de emergencia puede haber varios duelos para atravesar. Pensar en esos términos las pérdidas le da otra trascendencia a la protección del núcleo familiar.

3.3.12 Una pedagogía situada

En contextos de emergencia, los servicios educativos deben priorizar ayudar a los niños y niñas a recuperar el sentido de la normalidad y continuidad, imprescindibles para reducir los efectos psicosociales de las crisis a través de las interacciones afectivas, la escucha, la compañía, la palabra. En este

sentido, las propuestas pedagógicas prioritarias no necesariamente son las que se desarrollarían en contextos de normalidad, sino aquellas que restituyen necesidades observables en las niñas y niños en las situaciones mismas de crisis, es decir propuestas variadas, innovadoras, ligadas fuertemente a la salud mental, que produzcan emociones placenteras, que devuelvan la calma.

Si, como en toda crisis, hay sufrimiento psíquico, será necesario por un lado hablar de lo que ocurre, desarrollar juegos dramáticos que permitan procesar y expresar sentimientos, temores, ansiedades, dibujar lo propio y emergente. Por otro lado, será importante generar propuestas que permitan concentrarse en nuevos intereses, correrse del miedo y las amenazas como emociones dominantes y a la vez desestructurantes, pero no bajo la consigna pedagógica de aprendizajes esperados de acuerdo a una organización curricular previa, sino bajo la tutela de la libre expresión y el arropamiento de las ansiedades, contribuyendo de ese modo a los procesos de simbolización de la crisis, el dolor, la angustia: restituyendo la organización psíquica.

Por ese motivo, se propone abordar intervenciones *situadas*, que se planean y desarrollan observando y respetando los estados, sentimientos y necesidades de las niñas y niños de cada pequeño grupo o individualmente⁴⁵.

Si bien esta característica que responde a una didáctica situacional⁴⁶ es propia del programa *Educación Inicial: un buen comienzo* en su totalidad, es necesario remarcarla en contextos de crisis por la descontextualización que provoca. Las niñas y los niños son “otros” cuando están en situaciones de emergencia, distintos de sí mismos en su cotidianeidad, con nuevas necesidades. Esas peculiaridades deben ser consideradas y recuperadas en las propuestas lúdico-pedagógicas.

⁴⁵ López, M., *Una pedagogía situada (en la primera infancia)*. Buenos Aires, 2020. Texto inédito.

⁴⁶ Con el término *didáctica situacional* nos referimos a un modo de pensar las intervenciones didácticas que cuestiona a la didáctica instrumentalista que predominó en el campo educativo durante muchos años y aún permea muchas prácticas, se basada en la transmisión de saberes a todos por igual, más allá del contexto, y bajo resultados esperados. Una didáctica situada, en cambio, toma en cuenta el contexto social, las necesidades que dicho contexto pone de relieve, las emociones de los sujetos implicados, en nuestro caso los bebés, niños y niñas pequeños y sus familias, la participación activa de dichos sujetos en el plan de acción: el juego y las diversas propuestas. La didáctica situada supone una construcción cultural conjunta entre maestros y alumnos, un encuentro basado en las interacciones y sus efectos.

Retomando las prioridades del programa *Educación Inicial: un buen comienzo*, se considera que no solo el aprendizaje—desde el punto de vista pedagógico—está en juego en la educación inicial, sino que en el mismo nivel de complejidad e importancia se encuentra el desarrollo emocional. De ahí que, las prácticas o actividades propuestas en emergencias también serán guiadas por ambos ejes de la planeación de *Un buen comienzo: el sostenimiento afectivo y el juego* que es la forma prioritaria de las intervenciones pedagógicas, con todos los matices que el juego ofrece, desde lo corporal, el lenguaje, la literatura, la relación con los objetos, con el espacio, etcétera.

Por eso mismo, el concepto de *currículo* puede resultar estrecho para nombrar las prácticas integrales que se llevan a cabo en educación inicial puesto que el trabajo no solo está orientado a las cuestiones pedagógicas, también hacen énfasis en el sostenimiento afectivo, la construcción de la *continuidad del ser*, y esa experiencia no se concreta solo a través del acercamiento a los bebés, niñas y niños requiere, también, de sus familias, ayudando a visibilizar y potenciar las intervenciones afectivas que producen sostén emocional y seguridad personal.

No debe perderse de vista que la seguridad y continuidad del ser repercute en la capacidad de aprender y desarrollar capacidades cognitivas. Es decir, si en situación de crisis los niños y niñas de la primera infancia y sus familias no reciben la atención psicológica necesaria, hay posibilidades de que los pequeños sufran perturbaciones tanto a nivel psicológico como desde el punto de vista cognitivo.

3.3.13 ¿Cómo cuidar y cuidarse al ser agente educativo?

Tradicionalmente se piensa a las niñas y niños como los *frágiles*, sin embargo, en situaciones de crisis, todos lo somos. Los agentes educativos, quienes deberán proveer la mayor atención a la población de educación inicial, también necesitan cuidados y, sobre todo, reflexión compartida que permita dar sentido a lo que sienten y experimentan.

Más que pensar en términos de *autocuidado*, este documento se sitúa en la perspectiva del *cuidado colectivo*. El *autocuidado* supone un trabajo individual para conservar el bienestar y el equilibrio. Sin desmerecer

ese modo de pensarlo, se considera el *cuidado colectivo* como una forma más solidaria, protectora y significativa. El cuidado colectivo implica la constitución de grupos de trabajo que, además de organizar y planear las intervenciones se encuentran para escucharse, apoyarse en la tarea cotidiana, intercambiar recursos, preguntas, inquietudes, temores, así como contener las incertidumbres de cada uno junto a los otros.

De acuerdo con las características de las emergencias, se puede trabajar con el grupo completo de una institución o formar equipos de dos o tres personas, las más cercanas, que incluyan no solo a agentes educativos de la misma institución, sino trabajadores alternativos que se sumen a ayudar.

Las características del trabajo en emergencias hacen que muchas veces los involucrados se vean desbordados por las emociones, a veces hay situaciones de violencia e injusticia extrema, pérdidas irrecuperables, y la población a la que se atiende es especialmente sensible a ello. Debemos señalar que una de las características que vuelve tan valioso al agente educativo es la misma que le predispone a la tristeza y al dolor frente al sufrimiento del prójimo: ser empático supone una identificación en algún punto que hace posible la solidaridad, al mismo tiempo que hace sentir muy cercano el dolor del otro. Sumado a ello, otras veces los mismos agentes educativos están viviendo esas tristezas en forma personal, porque han resultado afectados como parte de la comunidad.

3.3.14 ¿Qué aporta el cuidado colectivo y en qué consiste?

El cuidado colectivo agrega una protección psíquica particular, fruto de la experiencia de la grupalidad. En lo individual hay riesgo de que aparezca mayor dispersión. Podemos estar todos juntos en un mismo espacio, pero eso no garantiza cohesión o encuentro, cada uno puede estar sintiendo y percibiendo de modo diferente, sin punto de contacto con los otros. En la dispersión de lo individual hay fragmentos de ideas, discursos diversos que, si no tienen un cauce común, en lugar de potenciar el pensamiento se chocan.

El trabajo colectivo, en cambio, se esmera por reunir lo disperso. El grupo escucha, contiene, da sentido a cosas que en lo individual no es posible identificar, calma ansiedades, enriquece las ideas. Desde el cuidado colectivo se puede enfrentar el miedo con otros recursos. En este sentido Zygmunt Bauman plantea que:

El miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro; cuando nos rodea sin ton ni son; cuando flota libre, sin vínculos, sin anclas. Miedo es el nombre que le damos a nuestra incertidumbre; a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que ya está más allá de nuestro alcance⁴⁷.

De esta manera, el grupo funciona como un recurso indispensable para afrontar la emergencia, en tanto construye una envoltura protectora para la ansiedad y el miedo individual. Además, ayuda a construir y socializar recursos, por eso —como señala Enrique Pichón Riviere— el grupo en sí mismo es terapéutico, independientemente de sus funciones de base.

El trabajo del pensamiento colectivo está entre los ejes del programa de *Educación Inicial: un buen comienzo*, en ese sentido no será nuevo para los agentes educativos pensar bajo este paradigma las intervenciones en emergencias. Sin embargo, es necesario anticiparse, puesto que las crisis afectan el tiempo para resolver y planearlo todo. Es importante tomar en consideración, de antemano, la generación de ciertos acuerdos como los que en seguida se presentan.

- Planear de antemano quién asumirá cada rol en caso de emergencias
- Tomar acuerdos en la emergencia misma
- Reunirse durante las situaciones de emergencia a analizar junto con las intervenciones del día
- Pensar juntos los sentimientos que les atraviesan
- Estar atentos a las características y necesidades de cada miembro del equipo, para colaborar con quienes resulten más frágiles en cada circunstancia

⁴⁷ Bauman, Z., *Miedo líquido*. Paidós, Barcelona, 2007, pág. 10.

- Construir redes de apoyo psíquico a través de la escucha y la preocupación mutua
- Elaborar registros de las propuestas realizadas, los efectos, las actitudes de las niñas y niños y sus familias e intercambiarlos con los miembros del grupo

3.4 Etapa IV. Medidas pedagógicas

En el sentido pedagógico, es importante que los agentes educativos flexibilicen las estrategias pedagógicas que apoyen la organización de las salas como rincones o centros de interés implementando estrategias innovadoras que motiven el interés y la creatividad de las niñas y niños.

3.4.1 Observación, registro y autoevaluación

Orientar a los agentes educativos sobre la importancia de la observación y el registro como herramientas que pueden rescatar información sobre el desarrollo de las niñas y los niños, a través de la forma en que interactúan con los ambientes de aprendizaje. Por eso, es importante realizar autoevaluaciones de su intervención pedagógica, en esos mismos procesos, y registrar, en los expedientes, información sobre las prácticas de crianza familiar.

Todo lo que ocurre en el entorno de los niños, todas sus manifestaciones, reclamos, proyecciones y acciones son dignas de ser observadas y consideradas. Algunas observaciones nos devuelven información sobre el desarrollo de cada niño y niña en particular, otras sobre los modos en que los niños, a nivel grupal, resuelven el juego, los aprendizajes y los retos que les propone el ambiente de aprendizaje que creamos para ellos. También las interacciones entre padres, madres, niños y niñas ofrecen material que muchas veces nos ayuda a pensar de qué se tratan las actitudes de los niños⁴⁸.

⁴⁸ Secretaría de Educación Pública. *Manual para agentes educativos: Planeación, observación y registro*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/manual-agentes-planeacion/1Manual_agentes_planeacion_observacion_registro.pdf

Con la finalidad de establecer una autoevaluación de los agentes educativos y poder dar seguimiento a su proceso, se proponen los siguientes indicadores a observar y registrar. Esta evaluación servirá para reflexionar sobre las intervenciones pedagógicas y poder mejorarlas o potenciarlas.

- Establezco vínculos seguros y afectivos con todas las niñas y los niños
- Valido las emociones de todas las niñas y niños
- Preparo un ambiente enriquecido y desinfectado para recibirlos
- Promuevo el juego libre en el ambiente
- Observo y registro los hallazgos de todos los niños y niñas
- Soy receptivo a las necesidades emocionales de las niñas y los niños y respondimos a ellas de manera asertiva, constituyéndonos en un sostén para ellos
- Apoyo el proceso de adaptación de los niños y niñas, asegurándome de que la separación de su familia sea de manera paulatina y acorde a las necesidades de cada menor y de familia
- Doy prioridad al interés superior del niño

Será necesario integrar en los expedientes que se elaboren —a partir de la conversación inicial con los padres y madres— nuestros registros de observación con la finalidad de continuar promoviendo ambientes que potencien el desarrollo de las niñas y niños, partiendo de sus intereses y necesidades.

3.4.2 Orientación para el diseño de ambientes de aprendizaje

A continuación, se presentan una serie de orientaciones para construir el ambiente que recibirá a los niños y niñas cada día garantizando el sostenimiento afectivo, la validación de sus emociones, el cuidado de su bienestar y salud psíquica mediante el juego, la exploración y la creatividad. A través de estas acciones se podrá realizar la observación y registro en los expedientes de cada niño y niña.

1. Niños y niñas de 0-6 meses

Inicio y cierre de día

- Sobre colchonetas en forma de círculo, dar la bienvenida a los bebés, hablarles y cantarles para recibirlos
- Acerca al bebé muñecos o sonajas de uso exclusivo para cada uno, de tal manera que puedan explorarlas. Hacerles saber que se está ahí para ellos. Siempre mantén contacto visual
- Despedirse de los bebés, se les puede leer un cuento para cerrar el día

Durante el día

- Sobre las colchonetas, explorar actividades artísticas. Es importante que el bebé escuche la voz del agente educativo, puede contarle un cuento, cantar una nana, jugar con títeres o hacer juegos de manos.

Juegos a la hora de comer o en el cambio de pañal

- Realizar juego de manos, acompañado de canciones o historias creadas. Explicarles lo que hace con sus manos el agente educativo. Ejemplo:
“Tengo una manita, la cierro, la abro, la cierro, la abro y la vuelvo a guardar”
- Al cambiar el pañal, se les debe explicar lo que se hace. “Te voy a cambiar el pañal, te voy a limpiar tus genitales para que te sientas mejor y estés limpio”

Juegos de Luz y Sombra

- Con los bebés sobre colchonetas, colocar en el piso lámparas que ayuden a reflejar sombras en el techo. Mostrarles con las manos movimientos suaves que podrán ir viendo mientras se reflejan en el techo

- Acompañar la actividad con voz tenue, se les puede cantar o simplemente observar sus reacciones. Es importante no olvidar mantener contacto visual con ellos en todo momento

2. Niños y niñas de 6 meses-1 año

Inicio y cierre del día

- Sobre colchonetas en forma de círculo se recibirá a los bebés saludando y cantando, haciéndoles sentir cariño como parte de la bienvenida
- Es necesario mantener contacto visual con las niñas y niños en todo momento
- Despedir a los bebés con mucha alegría

Durante el día

- Sobre las colchonetas explorar actividades artísticas. Es importante que el bebé escuche la voz del agente educativo, para eso se puede recurrir a contarles un cuento, cantarles una nana, jugar con títeres o hacer juegos de manos
- Acercar juguetes con diferentes texturas y tamaños, por ejemplo, instrumentos musicales, títeres, pelotas de diferentes texturas o almohaditas rellenas de semillas
- Colocar espejos en donde las niñas y niños puedan observarse, ya sean de tamaño pequeño o colocados en la pared

Juegos a la hora de comer o en el cambio de pañal

- Permitir que las niñas y niños exploren los alimentos: que los huelan, los prueben, jueguen con ellos de manera individual. Es importante explícales qué están comiendo
- Realizar juego de manos, acompañado de canciones o historias que puedas crear. Es importante explicarles lo que se hace con las manos

- Al cambiar el pañal, los agentes educativos deben explicarles a las niñas y niños lo que se está haciendo. “Te voy a cambiar el pañal, te voy a limpiar para que te sientas mejor y estés limpio”

Crianza compartida

- Prepara en la mochila un libro que haya sido de interés del niño, agrega una nota con alguna actividad sugerida para los padres y madres, que puedan realizar en casa

3. Niños y niñas de 1-3 años

Durante el día

Arte

- Promover que los bebés exploren las texturas, las sensaciones con su cuerpo y que proyecten en el piso su gran obra de arte
- Se puede acompañar esta actividad con música de sonidos naturales: agua, árboles, cascadas
- Observar y registrar el proceso de exploración para saber si lo disfrutaron o no, cómo utilizan los materiales y cómo interactúan con sus compañeros
- Aprovechar el lavado de manos para enseñarles, a las niñas y niños, la forma correcta de hacerlo, se puede inventar una canción para que sea más divertido

Juego dramático

- Coloca en el ambiente juguetes de la vida práctica como teléfonos, utensilios de cocina de plástico, ropa, disfraces
- Invitar a los niños modelando la exploración de los objetos, se puede crear una historia, hacer exclamaciones de asombro, cantar una canción
- Ejemplo: Tomar los instrumentos de cocina y comienza a platicarles qué les estás haciendo de comer puede ser una sopa. La interacción puede ser a partir de una preguntarles: “¿Alguien quiere sopa?”, “¡mmm que rico huele!”

- Observar y registrar sus procesos de interacción
- Colocar espejos en donde puedan observarse, ya sean espejos pequeños de mano o en la pared

Crianza compartida

- Colocar en la mochila un juguete que haya sido de interés para la niña o el niño y agregar una nota con alguna actividad sugerida para los padres y madres, con la intención de que puedan realizar en casa

3.4.3 Recomendaciones del Comité de Bioética para el uso de materiales didácticos y lúdicos para los ambientes de aprendizaje

A continuación, se presenta un listado de materiales y recursos que es necesario evitar en los ambientes de aprendizaje:

- Globos
- Arena
- Peluches
- Papel periódico

IV. ESQUEMA DE SEGUIMIENTO DEL RETORNO Y DESARROLLO DEL SERVICIO PRESENCIAL

La apertura de los CAI debe ser objeto de observación y análisis por parte de las autoridades educativas en los tres órdenes de gobierno, desde el enfoque de coordinación y en el marco del Federalismo Educativo.

Es aquí donde la participación del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), del equipo directivo y del equipo de seguimiento estatal, es indispensable para generar las condiciones de coordinación y comunicación gubernamental que faciliten el flujo de información y la toma de decisiones en los tres órdenes de gobierno. Las dimensiones claves de seguimiento para el regreso seguro presencial en los CAI son:

1. Evaluación y seguimiento de los protocolos de salud y sanitarios a fin de garantizar que niñas, niños y agentes educativos regresen al CAI con la seguridad de no ser contagiados en los espacios educativos.
2. Sistema de monitoreo y seguimiento. Con el apoyo de herramientas tecnológicas, se debe implementar un sistema de monitoreo que permita contar con información puntual y oportuna sobre la progresión de la apertura de los CAI por Clave de Centro de Trabajo (CCT). Con los datos obtenidos se podrá monitorear:
 - Información estadística sobre los CAI que regresan de manera presencial
 - Información estadística sobre la asistencia de niñas, niños y personal del CAI
 - Continuidad en las condiciones sanitarias básicas para el regreso: la continuidad en los servicios de agua, disposición de agua para el lavado de manos, si cuentan con jabón para el lavado de manos, si disponen de toallas de papel, si cuentan con alcohol en gel para desinfección de manos, si existen botes

de basura para el manejo de los residuos, si se cuenta con una red de drenaje funcional y si es necesaria la reorganización de los espacios para facilitar la sana distancia.

3. Evolución histórica del regreso a los CAI. Mediante un tablero de análisis integral de los CAI se da seguimiento al número de días que se laboraron y número de niñas y niños atendidos, así como personal en función y su organización. Estos indicadores se podrán mostrarán a nivel nacional, entidad federativa, municipio y CAI.
4. Información oportuna de las niñas y los niños. Bitácoras de los procesos de las niñas y niños tanto presencial como a distancia. Será necesario involucrar al personal médico para que la concentración se realice en un expediente único.
5. Consulta permanente. Es importante abrir un espacio permanente de diálogo que recoja las opiniones y sugerencias de los distintos miembros de la comunidad educativa como parte del esquema de seguimiento y de una estrategia de mejora continua.

Finalmente, como resultado de todas las etapas de esta *Estrategia*, los gobiernos locales deberán compartir con la SEP toda información que pueda ser considerada de relevancia para la autoridad educativa estatal y federal.

CONSIDERACIONES FINALES

Organismos nacionales e internacionales —SEP-Salud, UNESCO, UNICEF, BM, entre otras— coinciden en que la pandemia de COVID-19 ha sido, hasta ahora, el mayor embate que han sufrido los sistemas educativos a nivel local y global, pues llevó al cierre total de escuelas en todos los niveles educativos. Ante este escenario, se generaron una serie de estrategias que buscaron garantizar el derecho a la educación de niñas y niños. A esta crisis de salud se sumó la persistente brecha de desigualdad que intensificó el impacto de la pandemia en la educación y que se traduce en una pérdida general de aprendizajes y en el abandono escolar de un número importante de niñas y niños.

Por lo anterior, es necesario transitar, en la medida de lo posible y siguiendo las medidas sanitarias correspondientes, hacia la apertura de los CAI y las escuelas y así atender las necesidades de nuestras niñas y niños. Porque si bien, la estrategia de educación a distancia —que puso en marcha el Gobierno de México en coordinación con los gobiernos estatales— ha permitido dar continuidad y garantizar el derecho a la educación, no sustituye la labor pedagógica directa de los agentes educativos.

Mantener los servicios educativos en este largo periodo de cierre forzado ha sido posible únicamente con el apoyo de madres, padres de familia o tutores; con las profesoras, profesores y agentes educativos; con los CTE; con el CONAEDU y demás instancias que han puesto empeño y dedicación —a partir de la generación de estrategias y acuerdos— para contrarrestar los efectos escolares negativos de la pandemia.

Para esta nueva etapa, la de regreso a los CAI, es imprescindible seguir contando con su apoyo y solidaridad a fin de seguir construyendo una NEM resiliente, incluyente, equitativa y justa que haga frente a esta etapa post pandemia y a otras situaciones complejas que puedan presentarse en el futuro.

FUENTES CONSULTADAS

Anzieu, D., *El yo piel*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1998.

Aucouturier, B., *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao, Barcelona, 2004.

Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Estados Unidos, World Bank, 2021. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>

Bauman, Z., *Miedo líquido*. Paidós, Barcelona, 2007.

Brazelton, B. y Sparrow, J., *El llanto. El método Brazelton*. Norma. Bogotá. 2009.

Briggs, S., "La contribución de la observación de lactantes a la comprensión de los trastornos alimentarios en la infancia" en *Revista internacional de observación de lactantes y sus aplicaciones*. Vol. 1, 2000.

Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión, *Ley General de Educación*, México, Cámara de Diputados, 2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades: <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/ventilation.html>

Consejo de Salubridad General, *Acuerdo por el que establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2*. México, 2020b. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590914&fecha=31/03/2020&print=true

Consejo de Salubridad General, *Acuerdo por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*, México, Gobierno de México, 2020a. Recuperado de: http://www.csg.gob.mx/descargas/pdf/index/informacion_relevante/acuerdo-covid19-csg.pdf

- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 12/06/20*. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/3/images/a12_06_20.pdf
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 26/12/20*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 02/03/20*. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/3/images/a02_03_20.pdf
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 09/04/20*, Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,superior%20y%20superior%20dependientes%20de
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 14/07/2020*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 15/06/21*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5622116&fecha=24/06/2021
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 16/06/21*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 23/08/21*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo que modifica el diverso por el que se establecen medidas administrativas en la Secretaría de Economía, con motivo de la emergencia sanitaria generada por el coronavirus COVID-19*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5604417&fecha=06/11/2020#:~:text=Que%20el%2014%20de%20mayo,relacionado%20con%20la%20reapertura%20de

- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo que por el que se da a conocer el medio de difusión de la nueva metodología del semáforo por regiones para evaluar el riesgo epidemiológico que representa la enfermedad grave de atención prioritaria COVID-19*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5604417&fecha=06/11/2020#:~:text=Que%20el%2014%20de%20mayo,relacionado%20con%20la%20reapertura%20de
- Diario Oficial de la Federación, *Norma Oficial Mexicana NOM-009-SEGOB-2015, Medidas de previsión, prevención y mitigación de riesgos en centros de atención infantil en la modalidad pública, privada y mixta*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5530208&fecha=05%2F07%2F2018
- Diario Oficial de la Federación, *NOTA Aclaratoria al Acuerdo Número 14/07/20*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597914&fecha=06/08/2020
- Erlbruch, W., *El pato y la muerte*, Bárbara Fiore, Barcelona, 2008.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Notas de orientación sobre la reapertura de escuelas en el contexto de COVID-19 para los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe*, Panamá, UNICEF, 2020. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/14311/file>
- Frenquelli, R. (comp.), *Los primeros años de vida. Perspectivas en desarrollo temprano*. Homo sapiens, 2005, Rosario.
- Gobierno de México, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Gobierno de México, *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños, y Adolescentes*, México, Gobierno de México, 2021. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf
- Guedeney, A. citado por Linda H. y otras, en Veccia, T. (comp.), *Problemáticas actuales en niños y adolescentes. Diagnóstico, abordajes terapéuticos y programas de prevención*, Pontón. Buenos Aires, 2009.
- López, M. Lecturar. *Jardín Lac*. México, 2020.

- López, M., *Una pedagogía situada (en la primera infancia)*, Buenos Aires, 2020. Texto inédito.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol UK, UNESCO, CSIE, 2000. Recuperado de: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Respuesta del ámbito educativo al COVID-19: Preparación para la reapertura de las escuelas*, documento de trabajo, Francia, UNESCO, 2020a. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401_spa.locale=en
- Pichón, E., en Zito, V., *Conversaciones con Enrique Pichón Riviere. Sobre el arte y la locura*. Ediciones cinco. Buenos Aires, 1985, pág. 22. Recuperado de: <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com>
- Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo Educativo Nacional Implementación operativa*. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Recuperado de: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/EduInclusiva.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, *Aprende en Casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia*, México, SEP, 2020. Recuperado de: https://0201.nccdn.net/4_2/000/000/038/2d3/05_Aprende_en_casa_Orientaciones_20_ABRIL_vf.pdf
- Secretaría de Educación Pública, *Educación Inicial Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*, SEP, 2017, pág. 48. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública, *Educación inicial. Guía para madres y padres de familia El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa*. SEP, 2018, pág. 18. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/arteyjuego/1Guia-Arte-y-Juego.pdf>

Secretaría de Educación Pública, *Manual para agentes educativos: Planeación, observación y registro*. Recuperado de:

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/manual-agentes-planeacion/1Manual_agentes_planeacion_observacion_registro.pdf

Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones para la nueva normalidad en los Centros de Atención Infantil (CAI) ante la emergencia sanitaria por COVID-19*, México, SEP, 2021. Recuperado de:

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202106/202106-RSC-449pZ4tgTr-ORIENTACIONESNU EVAMODALIDADCAIFINAL.pdf>

Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones para la nueva normalidad en los Centros de Atención Infantil (CAI) ante la emergencia sanitaria por COVID-19*, SEP, México, 2021, Pág. 34. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202106/202106-RSC-449pZ4tgTr-ORIENTACIONESNUEVAMODALIDADCAIFINAL.pdf>

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202106/202106-RSC-449pZ4tgTr-ORIENTACIONESNUEVAMODALIDADCAIFINAL.pdf>

Secretaría de Educación Pública, *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*, México, SEP, 2020. Recuperado de:

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública, *Programa Expansión de Educación Inicial, Guía para madres y padres de familia. Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas Educación inicial: un buen comienzo*, 2020, Pág. 23. Recuperado de:

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/guia-madres-padres-mi_primera_biblioteca/Guia_Mi_primera_biblioteca.pdf

Secretaría de Educación Pública, *Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*, México, SEP, 2017. Recuperado de:

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/inicial-ae-programa.html>

Stern, D., La primera relación madre-hijo. Madrid, Morata, 1998.

Winnicott, D., Los procesos de maduración y el ambiente facilitador,
Barcelona, Paidós, 2004.

Winnicott, D., Realidad y juego. Gedisa, Barcelona, 1983.



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA