

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cuidado cariñoso y sensible en la educación inicial



MARÍA CLOTILDE JUÁREZ HERNÁNDEZ

Horizontes
Educativos

Desde 2019, la educación inicial es un derecho de niños y niñas entre 0 y 36 meses, que por su nivel de desarrollo y lenguaje preverbal, el adulto supone generalizadamente que *no saben, no entienden, no se dan cuenta*, por lo que cree que cualquiera puede hacerse cargo de su cuidado.

El personal docente de los centros de educación inicial tiene una formación apenas técnica. Paliativamente, la SEP incorporó el *Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible* (OMS, UNICEF y BM, 2018) al Programa de Educación Inicial, Un buen comienzo (SEP, 2017), con la intención de involucrar a padres y cuidadores para ofrecer condiciones que garanticen que las y los pequeños tengan servicios de salud, nutrición, oportunidad de aprendizaje temprano y calidad en las relaciones de interacción social y emocional favorables para su bienestar, crecimiento y desarrollo saludable, enfatizando que las educadoras trabajen el desarrollo infantil integral, el desarrollo socioemocional y establezcan una relación de calidad educador-niña/niño.

Empíricamente, se ha mostrado que la falta de formación profesional del personal con función docente, constituye un obstáculo y riesgo para la aplicación del marco del cuidado cariñoso y sensible. Aquí se ofrece un acercamiento accesible y comprensivo a los fundamentos teórico-metodológicos del *Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible*, evitando su aplicación mecánica, y un novedoso recurso de las escalas de los *atributos del cuidador educador sensible, colaborador, accesible y aceptante*, capaz de entender y atender las necesidades socioemocionales de menores de 3 años, como una experiencia de aprendizaje que guíe la auto-observación, auto-reconocimiento y auto-evaluación, sin experimentar la sensación persecutoria de una evaluación externa.

Cuidado cariñoso y sensible en la educación inicial

María Clotilde Juárez Hernández



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Cuidado cariñoso y sensible en la educación inicial

María Clotilde Juárez Hernández

Primera edición, 6 de junio de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-458-2

BF723

A7.5

J8.3

Juárez Hernández, María Clotilde

Cuidado cariñoso y sensible en la educación inicial / María Clotilde
Juárez Hernández. -- Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (64 p., [1] tabla) ; 2.3 MB ; archivo pdf
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-458-2

1. CONDUCTA DE APEGO EN LOS NIÑOS 2. EDUCACIÓN PREESCOLAR
I. t. II. Serie

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

Hecho en México.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| I. EVIDENCIA EMPÍRICA | 9 |
| II. ENFOQUE RELACIONAL | 13 |
| III. CONDUCTAS Y PATRONES DE APEGO | 19 |
| A. Patrón de apego seguro | 21 |
| B. Patrón de apego evitativo | 23 |
| C. Patrón de apego resistente | 26 |
| D. Apego desorganizado | 28 |
| IV. NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES | 31 |
| V. CUIDADO CARIÑOSO Y SENSIBLE | 37 |
| VI. ESCALAS DE ATRIBUTOS | |
| DEL COMPORTAMIENTO DEL EDUCADOR | 41 |
| 1. Escala de Sensibilidad vs. Insensibilidad a las señales de la niña o del niño | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 2. Escala de Cooperación vs Interferencia con el comportamiento que realiza la niña o el niño | 46 |
| 3. Escala de Accesibilidad física o psicológica vs. Indiferencia y Negligencia | 51 |
| 4. Escala de Aceptación vs Rechazo de las necesidades de la niña o del niño | 55 |
| VII. CONCLUSIONES | 61 |
| REFERENCIAS | 63 |

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, desde el siglo XX, las madres trabajadoras han tenido la experiencia de *la crianza compartida* de sus hijos menores de 6 años, en el ámbito privado, con la red social de la familia extensa o, en el ámbito público, con grupos de madres organizadas comunitariamente o en guarderías. La gran conquista del derecho de la madre trabajadora para tener la prestación del cuidado de sus hijos durante su jornada de trabajo, hizo posible crear los primeros espacios de la entonces Secretaría de Salud Pública (SSP) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), donde se ofreciera un esmerado cuidado asistencial: alimentación, higiene y seguridad. Luego incorporaron a su trabajo la estimulación temprana del desarrollo físico, y pronto se habló de promover el desarrollo infantil con diversas actividades de cantos y juegos.

Por su nivel de desarrollo, los niños menores de 6 años no tienen un lenguaje plenamente desarrollado aún; eso hace suponer a los adultos que los *niños no saben, no entienden, no se dan cuenta*. Entre las implicaciones de estas erróneas creencias generalizadas, es que cualquier adulto puede hacerse cargo del cuidado de un niño pequeño al que solo se le alimenta, asea y, a lo sumo, se estimula. Consecuentemente, la contratación de personal docente en guarderías, estancias o centros, no exige una formación profesional porque no

se requiere. Evidentemente es suficiente, en el mejor de los casos, una preparación técnica. Consiguientemente, este personal técnico no demanda una plaza docente, ni condiciones laborales y menos aún un salario profesional por atender a los niños pequeños en educación inicial.

El hecho de que *legalmente* la reforma constitucional del Artículo 3º (DOF, 2019) reconozca a la educación inicial como derecho de la niñez mexicana, y responsabiliza al Estado para garantizarla, sin duda alguna representa un parteaguas cuyo impacto ha detonado una serie de acciones en cascada, orientadas a mejorar la calidad de los servicios:

Sectorialmente: la educación inicial completa el esquema de la educación básica obligatoria, gratuita y laica dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) y se incorpora al Nuevo Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la denominada Nueva Escuela Mexicana, cuyo plan es implementarla a partir del ciclo escolar 2021-2022. Si, y solo si, para entonces se logra haber paleado los efectos de la pandemia por el SARS-CoV-2 asociada a la COVID-19 sobre la salud de los humanos, y el consecuente cierre de las escuelas (ONU, 2020).

Políticamente: se crea la Estrategia Nacional para la Atención Integral de la Primera Infancia, (ENAPI) (DOF, 2020) como garante de los derechos de las niñas y de los niños, sobre el derecho de la madre, reconociendo que todas las niñas y los niños, menores de 3 años de edad, tienen derecho a la educación inicial, estén con su familia en el hogar o asistan a un centro de educación inicial (guardería, estancia o centro) y que la educación inicial es el único servicio del SEN en el que, por las características de crecimiento y desarrollo de los bebés/lactantes (0-12 meses), infantes/maternales (13-24 meses) y niños pequeños (25-36 meses), requieren de servicios de atención, cuidado, desarrollo y educación en el contexto del CEI. En este sentido, la ENAPI identifica al *Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible* (OMS, UNICEF y BM, 2018) como el medio para involucrar a padres y cuidadores, responsables de ofrecer condiciones estables

que garanticen que niñas y niños pequeños tengan servicios de salud, nutrición, oportunidades de aprendizaje temprano, calidad en las relaciones de interacción social y emocional favorables para su bienestar, crecimiento y desarrollo saludable.

Curricularmente: a instancia de la ENAPI, la SEP incorpora el *Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible* al Programa de Educación Inicial, un Buen Comienzo (SEP, 2017), con la expectativa de que las educadoras trabajen el desarrollo infantil integral, atiendan el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños y se presten para establecer una relación de calidad educador-niño. Estos representan, indudablemente, sorprendentes y deseables cambios, pero a la vez son un gran desafío por el riesgo de tratar de aplicar algo sin preparación ni conocimiento. La SEP y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) lo saben, por lo que han convocado a instituciones de educación superior para crear un plan gradual de *profesionalización* del personal en servicio con función docente en educación inicial, mediante programas de diplomado, licenciatura y posgrado.

Ante semejante perspectiva en suspenso por la Pandemia, se prepara este trabajo dedicado en especial, aunque no exclusivamente, al personal en servicio con función docente de los centros de educación inicial de nuestro país, con un doble propósito: Primero, acercarlo de manera accesible y comprensiva al conocimiento teórico y metodológico que le sirva como pre-requisito indispensable para apropiarse de los fundamentos subyacentes al *Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible*, adoptado oficialmente en el Programa de Educación Inicial, un Buen Comienzo, evitando así su aplicación mecánica. Segundo, proporcionarle el novedoso recurso de las escalas de los *atributos del cuidador educador sensible, colaborador, accesible y aceptante*, capaz de entender y atender las necesidades socioemocionales de las niñas y los niños menores de 3 años, que le sirva como una experiencia de aprendizaje que guíe su auto-observación, auto-reconocimiento y auto-evaluación, sin experimentar la sensación persecutoria de una evaluación externa.

I. EVIDENCIA EMPÍRICA

Aunque actualmente se anuncia explícitamente que en la educación inicial no se realiza más un trabajo asistencial, para atender solo alimentación, higiene y seguridad de las niñas y los niños menores de 3 años de edad, sino que se atienden también sus necesidades socioemocionales, cognitivas y de aprendizaje, las observaciones nos mostraron la realidad que las niñas y los niños viven cotidianamente, veamos un ejemplo en la siguiente viñeta:

Viñeta. Flor (7 meses). Laura, maestra del grupo y Ana, asistente educativo*

Flor expresa sus necesidades socioemocionales, sin ser atendidas.

Flor está llorando. Ana está sentada detrás de ella, por ratos le acaricia un poco la espalda. Su llanto es intenso, por momentos permanece sentada y a veces hace muestras de buscar a Ana, le ofrece los brazos en señal de querer que la cargue.

En un momento de silencio entre dos canciones, Flor está tranquilamente sentada. Cuando una nueva canción comienza, se

sobresalta y empieza a llorar de nuevo. Ana le dice que no la puede cargar. Después de un rato, la carga y deja de llorar, mientras mira lo que los otros niños están haciendo. Después de un rato, Ana la vuelve a sentar en el suelo y Flor comienza a llorar de nuevo.

En la actividad del círculo, las educadoras les cantan a las niñas y los niños. Durante las tres canciones, Flor llora; Ana insiste en que continúe sentada en el suelo; cuando la llega a cargar y sentar en sus piernas, se calma y deja de llorar, pero cada vez que la pone en el suelo, vuelve a llorar.

Las maestras colocan a los bebés en el área de cojines: dos están sentados y quietos, pero Flor llora casi todo ese tiempo. Ana sólo mira a los bebés. Varias veces, Ana invita a Flor a sentarse sobre el tapete y a veces la coloca en posición para gatear. Mediante movimientos corporales, ella le pide que la cargue. Ana se niega varias veces a hacerlo, diciéndole con voz fuerte, “no te puedo cargar”, “ya deja de llorar”, “ya cállate”, “ya, ya”, “shsh”, “¡Flor ya!”. En una ocasión, la sienta en sus piernas y deja de llorar. Cuando la pone nuevamente en el tapete, llora durante 25 minutos. Gatea y va en busca de Ana. Se acuesta boca arriba, Ana la pone boca abajo y protesta enérgicamente, arqueando el cuerpo, con la cabeza hacia atrás y sus piernas y brazos tensos. Su llanto es intenso.

Las maestras hacen los preparativos para el desayuno. Ana sienta a Flor en una silla portabebé, le quita el suéter, pues observa que está sudando y la deja en el suelo. Flor sigue llorando, pero se va calmando poco a poco. Ana le da un juguete de tela que sostiene todo el tiempo y sólo una o dos veces lo lleva a la boca. Deja de llorar y observa lo que sucede a su alrededor. Flor se empezó a dormir. Ya estaba con los ojos cerrados y la maestra le dice con voz fuerte “no te duermas, no te duermas” y la sacude un poco para despertarla. No llora ni se duerme.

Fuente: Registro de Observación de una docente de Unidad UPN); *pseudónimos protegen la identidad.

La viñeta muestra a la educadora y su asistente ocupadas afanosamente para alimentar y cantar con las niñas y los niños de su sala. Sin embargo, las necesidades socioemocionales de Flor, manifestadas mediante su búsqueda de contacto físico y llanto (conductas de apego), no son atendidas. Aunque se le carga momentáneamente y deja de llorar (el contacto físico funciona mágicamente para contener la ansiedad), no se averigua qué le pasa. Si se le deja de cargar y nuevamente llora, se le trata de callar como si no se tolerara escuchar su llanto, pero no se atiende lo que necesita (esto es rechazo). Lloro por 25 minutos (esto es negligencia) y ella misma es quien tiene que ir en búsqueda de la cuidadora. La niña poco a poco deja de llorar (no es porque esté calmada, sino agotada). La asistente acierta, sin embargo, en darle un juguete de tela (para que se entretenga), el cual por su efecto en el estado mental de la niña, se infiere que funciona como la compañía de un “objeto transicional” (Winnicott, 1982). Flor logra auto-calmarse, dejando de llorar y empieza a dormirse. Nuevamente, sin averiguación alguna y sin consideración, la consigna imperativa e insensible del adulto es *no te duermas*, sacudiéndola físicamente para impedir que lo haga.

Así como esta, tenemos otras viñetas con múltiples ejemplos de cómo, aunque las niñas y los niños menores de 3 años expresen mediante su lenguaje preverbal sus necesidades socioemocionales, pierden su sentido comunicativo por la falta de un interlocutor adulto receptivo, empático, comprensivo y atento a las señales de las niñas y los niños, pero sobre todo informado sobre qué es el desarrollo socioemocional y cómo se manifiesta en los pequeños mediante su lenguaje preverbal. Por lo que no debe sorprendernos que la educadora haga caso omiso y solo atienda el llanto no porque sea un medio comunicativo, sino porque molesta o porque puede contagiar a las otras niñas o a los otros niños. Absurdamente, en vez de atender a la niña o al niño que llora, suele aislarse en otra habitación (práctica conductista del *time out*), sin reflexionar que tal acción transmite un mensaje de prohibición cruel y punitivo a la niña o al niño menor de

3 años, quién humanamente siente intensas emociones y ansiedades y las expresa pidiendo ayuda.

Nos preguntamos ¿por qué ocurre esto en la vida cotidiana de bebés, infantes y niños pequeños atendidos en guarderías, estancias o centros? Identificamos que, mientras que el equipo de salud que los atiende, todos son profesionales: pediatra, dentista, nutrióloga, enfermera, psicóloga, trabajadora social, en contraste, el personal docente tiene una precaria preparación heterogénea. Desde no tener formación académica, pero se le habilita; a ser personal administrativo a disposición de personal, pero que se le reubica en las estancias; tener licenciatura no afín a la educación, pero se le improvisa; puede ser en promedio técnico como agente educativo, asistente educativo y Puericultista, sólo 1% tiene licenciatura en educación inicial o preescolar. Esta evidente falta de formación profesional generalizada del personal en servicio con función docente que atiende a niñas y niños menores de 3 años en los centros de educación inicial (Juárez, Rodríguez y Soler, 2021), tiene varias implicaciones delicadas: falta de respeto a los derechos humanos de niñas y niños; prácticas basadas en el desconocimiento; trato insensible o mal trato de las niñas y los niños por sus necesidades socioemocionales; obstáculo para la aplicación idealizada del marco del cuidado cariñoso y sensible. Todo lo cual, redundando negativamente y en contra de los propósitos de la educación inicial, la confianza de los padres de familia sobre el desarrollo integral, bienestar y salud mental de niñas y niños durante la infancia temprana.

II. ENFOQUE RELACIONAL

Justo antes de la pandemia, durante mi supervisión de las prácticas profesionales de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, así como de las observaciones que docentes de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la Ciudad de México realizaron en diversos centros de educación inicial (guarderías, estancias o centros), fue posible observar directamente, en su ambiente natural, a bebés, infantes y niños pequeños, en interacción con el personal con función docente que en ese momento los atendía.

El marco del Cuidado cariñoso y sensible, que oficialmente se adopta en el programa mexicano de la educación inicial, para que operativamente sea factible, requiere de un mediador capaz de cumplir con la condición indispensable de establecer una relación de calidad educador-niño, a la que denomino *enfoque relacional*, cuyos fundamentos están enraizados en la teoría del apego, como se muestra a continuación.

- a) Aspectos teóricos. La Organización Mundial de la Salud (OMS), después de la Segunda Guerra Mundial, pidió al psicoanalista inglés, John Bowlby, investigar los aspectos de la salud mental de niñas y niños huérfanos. Sus resultados

evidenciaron que la pérdida de la madre tenía un impacto adverso en la salud mental de las niñas y los niños (Bowlby, 1951[1995]). Estas primeras evidencias empíricas, contribuyeron al desarrollo de su *teoría del apego* (1982 [1969]; 1973; 1988), que da cuenta de los aspectos emocionales, sociales y cognitivos involucrados en las relaciones interpersonales y explica que, dependiendo de la calidad de la relación del adulto con una niña o un niño pequeño, es la calidad de su vínculo afectivo y, desde luego, del desarrollo emocional como precursor de su desarrollo integral. Esto se explicará con detalle más adelante, en los patrones de apego.

Bowlby construyó su teoría del apego con conceptos psicoanalíticos, etológicos y psicológicos:

- i. Del psicoanálisis británico y las relaciones objetales de Melanie Klein, consideró la idea de la capacidad del bebé para representar en su mente los sentimientos amorosos y hostiles que experimenta en su relación con los primeros objetos, como el pecho materno y la madre.
- ii. De la etología de Konrad Lorenz reconoció los motivos instintivos de supervivencia del bebé humano, quien se comunica mediante el llanto y señales preverbales, para llamar al adulto a que lo atienda en situaciones de necesidad y peligro.
- iii. De la teoría de sistemas retomó la idea de la formación de *modelos de trabajo mental* del bebé, para representar *expectativas* concordantes con el tipo de respuestas de su cuidador.
- iv. De la teoría cognitiva de Jean Piaget adoptó la idea de la capacidad simbólica de la niña y el niño pequeño, necesaria para representar en su mente nociones conceptuales, como la *permanencia del objeto* y las *expectativas*.

Integrando tales aportaciones teóricas, se puede entender que, desde antes del nacimiento de un ser humano, se inicia la historia de una relación de interacción social cotidiana de un bebé con su cuidador principal, experiencia que le va permitiendo construir *modelos de trabajo mental*, representados internamente por *expectativas*, que revelan su capacidad predictiva; es decir, de saber, esperar y anticipar cierto comportamiento y determinadas respuestas de parte de su cuidador, para atenderlo en sus necesidades apremiantes de sobrevivencia física y psicológica.

Bowlby definió conceptualmente al *apego*, como el *vínculo afectivo entre un adulto y una niña o un niño*. No es un fenómeno individual del adulto o del niño, sino que se genera en la *relación de la diada adulto-niña/niño*. En este sentido, el *apego es un fenómeno relacional*. Explica también que el vínculo afectivo (con sus sentimientos amorosos y hostiles), se desarrolla mediante la interacción social cotidiana en las actividades de cuidado de crianza de la madre o del cuidador principal con el bebé a lo largo del primer año de vida, y continua hasta que se consolida. Entonces, se puede entender que el desarrollo *socioemocional* de la niña o el niño como persona se considera como un concepto integrado porque el desarrollo emocional, no se genera de manera espontánea en el abstracto ni individual, sino que requiere del contexto de una relación social. El desarrollo socioemocional de la niña y el niño en su hogar tiene que ver con su relación con sus figuras emocionalmente significativas; el desarrollo socioemocional de la niña y el niño en el CEI, tiene que ver con los cuidadores educadores, así como con las niñas y los niños con los que convive cotidianamente. Así, el marco del cuidado cariñoso y sensible tiene un enfoque relacional basado en la calidad de la relación educadora-niña/niño, para atender las necesidades socioemocionales de los menores de 3 años.

- b) Aspectos metodológicos. La teoría del apego de Bowlby se probó mediante investigación empírica. Partiendo del supuesto de que el apego se desarrolla en la relación madre-niña/niño,

Mary Ainsworth, psicóloga canadiense contribuyó con la metodología, diseñando dos instrumentos: 1. Escalas de evaluación del comportamiento de la madre en la casa durante las actividades de cuidado de crianza (Ainsworth, 1969), con el propósito de tener información sobre (a) el *antecedente del apego*. 2. Escalas de evaluación del comportamiento de la niña y el niño en el contexto de la *Situación extraña* (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978), con el fin de calificar sus *conductas de apego* en dos episodios de reunión con su mamá, así como inferir y clasificar (b) el patrón de apego.

- i. Evaluación del comportamiento de la madre en casa y el antecedente del apego. Para aplicar las escalas de evaluación del comportamiento de la madre, Ainsworth (1969) propuso realizar *observación naturalista* en el contexto del hogar de la familia del bebé, de manera longitudinal, iniciando casi desde su nacimiento y a lo largo de su primer año de vida; mediante una sesión semanal con duración de una hora. El propósito es observar la interacción social cuidador-infante durante la realización de las diversas actividades de cuidado de crianza del bebé: amamantamiento, alimentación, vestir-desvestir, higiene, arrullo, juego libre, interacción lúdica, socialización, expresiones afectuosas, entre otras. Esta observación y evaluación del comportamiento del cuidador en casa, proporcionan información sobre la historia del desarrollo y la calidad del vínculo afectivo de la díada madre-bebé; por tal circunstancia, se considera como el *antecedente del apego*.
- ii. Evaluación del comportamiento de la niña o del niño en la situación extraña y los patrones de apego. Concluida la observación longitudinal en casa, entre los 12 y 13 meses de edad del bebé, asegurándose de que sea capaz de desplazarse por sí solo, sea gateando o caminando. Se acondiciona una cámara de Gesell para realizar la *Situación Extraña* (SE) diseñada por Ainsworth y Witting (1969).

Se colocan dos sillas, una para la madre y otra para una persona desconocida o extraña; en el piso, sobre un tapete y frente a las sillas, están dispuestos algunos juguetes. Detrás del espejo hay una videocámara que graba el procedimiento de ocho episodios de aproximadamente 3 minutos cada uno: 1. La mamá entra con su bebé cargándolo en brazos; 2. Cuelga su bolso o pañalera en el respaldo de su silla, sienta a su bebé en el piso frente a los juguetes y la cámara, toma la revista que está en el asiento de su silla, se sienta y pretende leerla, mientras el pequeño puede manipular libremente los juguetes; 3. La desconocida/extraña entra en silencio y se sienta en la silla contigua a la madre. Pasado un minuto, le explica a la madre las instrucciones, para que salga de la habitación cuando escuche un toquido sobre la pared. Al segundo minuto, la desconocida se levanta de la silla y se sienta en el piso frente al bebé, toma un juguete mostrándoselo con la intención de llamar su atención y producir su respuesta de interacción. Al tercer minuto, se escucha el sonido señal para la madre, quién poniéndose de pie, dice a su bebé “ahora regreso”; camina saliendo de la habitación y cierra la puerta. 4. La niña o el niño permanece en la habitación con la desconocida. Ella, después de un minuto, se levanta del piso y se sienta en su silla, al tiempo que puede observar la reacción del bebé ante la separación de su mamá por su salida. La duración de este episodio está condicionada a la intensidad del llanto del bebé, y la anticipación de que no se calme pronto. No se le dejará llorar más de 30 segundos. 5. La mamá entra a la habitación, mientras la desconocida sale silenciosamente. La madre, espontánea y momentáneamente, puede hablar, tocar o cargar a su bebé, dejarlo frente a los juguetes y regresar a sentarse en su silla, para continuar pretendiendo leer la revista. 6. La madre escucha el toquido que indica que debe de salir

nuevamente. Le dice a su bebé “ahora regreso” y camina hacia la puerta para salir y cerrar. El bebé se queda solo en la habitación. Igualmente, la duración del episodio dependerá de si la niña o el niño llora y de la intensidad de su llanto. 7. La desconocida entra. Si el bebé juega, ella silenciosamente se dirige a sentarse en su silla. Si el bebé se muestra afligido o desconsolado, trata de cargarlo para calmarlo y, si es posible, involucrarlo en el juego. La madre entra, habla, toca o carga a su bebé, según lo que crea que su bebé necesita. La desconocida sale.

Se analiza el video y se aplican las escalas para evaluar el comportamiento de la niña o el niño observado en la SE (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978), con el fin de calificar específicamente sus *conductas de apego* en los episodios de reunión, para poder inferir el *patrón de apego* de la diada madre-infante.

III. CONDUCTAS Y PATRONES DE APEGO

Humanamente, los adultos podemos entender que en la vida cotidiana y en la *situación extraña*, la separación de la madre le genera al bebé una intensa ansiedad y enojo. La investigación nos ha mostrado que, dependiendo de la historia de la calidad de la relación de interacción social madre-bebé observada en casa, se puede predecir el tipo de *conductas de apego* que la niña o el niño muestre frente a su mamá cuando ella regresa para reunirse con él, después de una breve separación.

Cabe mencionar que la descripción de las conductas y los patrones de apego de este apartado, se basan empíricamente en las observaciones realizadas y analizadas en la investigación del apego asesorada por el Dr. Alan Sroufe, la cual se realizó en una muestra de 250 díadas madre-bebé, provenientes de siete estados de la República Mexicana (Juárez, 2004).

Las escalas de evaluación del comportamiento de la niña o el niño en el contexto de la SE, precisamente se refieren a las cuatro *conductas de apego* que la niña o el niño muestra hacia su mamá en los dos episodios de reunión 5 y 8: 1. Búsqueda de contacto o cercanía, 2. Mantenimiento del contacto, 3. Evitación y 4. Resistencia.

1. Búsqueda de contacto o cercanía. El bebé se desplaza físicamente por sí mismo, gateando o caminando, para seguir a su mamá cuando sale, y se queda momentáneamente detrás de la puerta esperando o para encontrarla cuando entra a la habitación. Cuando está jugando, la mira salir, siguiéndola con la mirada y viendo cómo sale. De regreso la mira, hace contacto visual con ella, le puede mostrar el juguete con que juega y puede seguir jugando. Si la madre es quien se acerca, le puede tocar momentáneamente alguna parte de su cuerpo o le habla. Aunque esté ansioso por la separación, el regreso de la madre y el contacto físico lo calman instantáneamente, dejando de llorar y pudiendo volver a jugar.
2. Mantenimiento del contacto. Una vez que el bebé logra el contacto físico o visual con la madre, se considera su intención de querer permanecer en contacto con ella, lo que le permite o no regresar a jugar o querer no separarse de ella, que puede determinar incluso que se termine el episodio y el procedimiento de la situación extraña si no se logra que regrese a jugar. La niña o el niño mismo mantiene el contacto físico que necesita para calmar su ansiedad. Sin embargo, hay niñas y niños para quienes, el contacto físico no es suficiente para calmarlos, por el contrario, exacerba su ansiedad y enojo.
3. Evitación. Es un comportamiento evasivo contrario a la búsqueda inmediata de contacto con la madre. El bebé que evita el contacto o la cercanía con la madre, suele tener un antecedente de relación rechazante. El bebé está enojado, sea que la madre salga o regrese, él pretende estar más interesado e involucrado en su juego y la ignora. Si la madre se acerca al bebé para hablarle, tocarlo o cargarlo, físicamente con su cuerpo, le muestra que no quiere contacto con ella o le toma tiempo aceptarlo.
4. Resistencia. El contacto físico es condición necesaria para que se considere una conducta resistente. El bebé suele estar tan agobiado y enojado que, aunque se le abraza y

cargue, el contacto físico no lo calma. Por el contrario, responde mostrando agresividad pasiva llorando intermitente y episódicamente, o agresividad activa dejando caer, empujar, aventar un juguete o pegarle a la mamá. Suele terminar el episodio y el procedimiento de la SE, porque la niña o el niño se resiste a desprenderse físicamente de su mamá, sin lograr calmarse y menos aún regresar a jugar. El antecedente es el cuidado negligente.

Dependiendo de la calificación de cada una de las cuatro *conductas de apego* observadas en las dos reuniones, se infiere el *patrón de apego* de la díada adulto-bebé; es decir, se identifica claramente la estrategia de comportamiento en la interacción adulto-niña/niño, la cual es consistente, estable y predecible, por lo que el patrón de apego, reconocido también como una estrategia, se puede clasificar en tres categorías: (A) Apego seguro; (B) Apego inseguro evitativo y (C) Apego inseguro resistente.

A. PATRÓN DE APEGO SEGURO

Antecedente. El cuidador responde consistentemente a las demandas de la niña o el niño de manera pronta, pertinente, sensible y amorosa.

Presencia del adulto disponible. El adulto físicamente presente, aunque esté ocupado, está disponible psicológicamente y atento a lo que le sucede a la niña o al niño, quién de manera segura, confiada y serena, puede jugar y explorar su entorno físico, natural y social.

Demandas de la niña o el niño. En situaciones de malestar por sentirse hambriento, soñoliento, friolento, dolorido por los cólicos o porque está enfermo; ansiedad de separación; ansiedad a personas desconocidas; temor o susto a estímulos externos o internos; lastimado porque se cayó.

Contacto físico, escucha y habla del adulto. Acciones del adulto como cargar, abrazar, besar, hablar y explicar a la niña o al niño

sobre lo que le sucede, son efectivas, porque son suficientemente poderosas para tranquilizar y consolar inmediatamente a la niña o al niño. Su llanto y tensión cesan instantáneamente.

Expectativas. Para una niña o un niño, la interacción cotidiana con un adulto que lo cuida de manera pronta, pertinente, sensible y cariñosa, es una experiencia de vida mediante la cual va desarrollando profundos sentimientos de seguridad y confianza con ese adulto cuidador como su *figura de apego*, quien representa y funciona consistentemente como una *base segura*, a la que recurre cada vez que necesita contención de su ansiedad y consuelo emocional porque *sabe* que es confiable.

Función del adulto. La función del adulto es proporcionar un cuidado de crianza mediante el cual satisface las necesidades primarias, físicas, fisiológicas y psicológicas de la niña o el niño, atiende también sus necesidades socioemocionales; es decir, al mismo tiempo que le hace sentir bienestar físico, le ofrece contención emocional que lo tranquiliza y serena, condición necesaria para activar su curiosidad y avidez por explorar y aprender.

Vínculo humano. La condición socioeconómica y cultural de la familia en la que nace y vive una niña o un niño, no es determinante para que sea deseado, aceptado y tratado sensible y cariñosamente, sino la calidad del vínculo humano que sus figuras primarias le ofrezcan, para que desarrolle un apego seguro. Es natural que muestre cierta dificultad para separarse de sus figuras de apego, pero la auténtica y genuina confianza y seguridad que siente en sus vínculos, le permiten desarrollar la capacidad para tolerar cada vez mejor la ansiedad que le produce la separación. En la transición del hogar hacia el CEI, se encuentra con la educadora como un adulto en quien deposita sus expectativas de confianza y seguridad para relacionarse, comunicarse, socializarse y aprender.

Buen trato. La niña o el niño con apego seguro ha aprendido formas de interacción y comunicación, en las que se privilegia hablar para explicar y entender qué le pasa y lo que se espera de él. Entiende que la violencia y la agresividad no se llevan con el buen trato ni

el trato considerado. Suele no ser agresivo, pero tampoco acepta ser agredido. Desde bebé mantiene una actitud accesible, serena, sincera y agradecida para expresar sus sentimientos amorosos y hostiles, además de estar dispuesto a aceptar: alimento para que su cuerpo crezca sano; participar y colaborar individual o grupalmente de las actividades organizadas por sus cuidadores en casa o por los educadores en el CEI; disfrutar de la interacción social, cantar, escuchar cuentos e historias y jugar. Estas son muestras de su capacidad de recibir, reconocer y agradecer lo que el adulto le da.

B. PATRÓN DE APEGO EVITATIVO

Antecedente. El cuidador responde sistemáticamente a las demandas y expresiones afectivas de la niña o el niño de manera rechazante, sea física o verbalmente, mediante crítica, burla, sarcasmo o maltrato físico.

Demandas de la niña o el niño. En situaciones de acercamiento afectuoso y expresión de sus diversas necesidades.

Presencia del adulto. El adulto presente puede mantener una actitud un tanto rígida, exigente y demandante sobre el desempeño de la niña o el niño, para hacer o para apresurarlo a hacer cosas que corresponden a niñas o niños de mayor edad.

Contacto físico, escucha y habla que ofrece el adulto. Teniendo como antecedente el rechazo sistemático hacia la niña o al niño y sus expresiones afectivas, las acciones del adulto como cargar, abrazar, besar, hablar, en vez de calmar, exacerbaban en la niña o el niño sentimientos de enojo y agobio. Cada acción se convierte para la niña o el niño en una oportunidad para expresar su enojo, mediante formas defensivas de protegerse de las experiencias dolorosas del rechazo, a través de la evasión o la evitación. Por ejemplo, si lo cargan hace su cuerpo hacia atrás para evitar el contacto físico cercano o mete su brazo; si lo abrazan, hace su cuerpo flácido para

irse escurriendo y zafarse; si lo besan se voltea o se limpia la cara; si le hablan aparenta no hacer caso o no escuchar.

Expectativas. El patrón de apego evitativo es inseguro. Las expectativas de la niña o el niño se basan en una profunda desconfianza en su figura de apego. Aunque *sabe* que puede satisfacer sus necesidades físicas y fisiológicas, *sabe* también que no lo acepta como persona, y por tanto no lo atiende en sus necesidades socioemocionales más apremiantes.

Defensas. Ante tales expectativas, la niña o el niño da la impresión de ser capaz y autosuficiente, como una manera de mostrarle al adulto que no lo necesita. Pretende estar más interesado y ocupado con objetos concretos (juguetes) u otras personas (incluso desconocidas), para evitar o evadir el acercamiento, contacto visual y contacto físico con su cuidador. Aunque sienta ansiedad por la separación con su figura de apego, y fisiológicamente aumenten sus niveles de frecuencia cardíaca y pulso, así como los niveles del cortisol (hormona del estrés en la saliva), debido a su autocontrol autoimpuesto, pretende quedarse tranquilo y acepta con relativa facilidad estar con una persona desconocida. Siendo esto una señal de alarma, porque la niña o el niño se coloca en situación de riesgo. Paradójicamente, es una niña o un niño con serias dificultades de socialización para establecer relaciones sociales afectuosas, cercanas y duraderas con sus pares, tiene problema para tolerar la cercanía y el contacto físico, su enojo lo externa comportándose explícitamente hostil o agresivo con sus compañeros más débiles.

Función del adulto. Aunque la función del adulto es proporcionar un cuidado de crianza capaz de satisfacer todas las necesidades de la niña y el niño, lo atiende en lo físicamente más esencial: alimentación e higiene, descuidando sus necesidades socioemocionales y eminentemente psicológicas.

Vínculo humano. Independientemente de la condición socioeconómica y cultural de la familia en la que la niña o el niño nace y vive, es rechazado y proclive a establecer un apego inseguro evitativo. Aun así, desarrolla un vínculo afectivo y tiene dificultad para

separarse de sus figuras de apego, pero por la desconfianza y la inseguridad que siente en sus relaciones, la separación le produce una agobiante ansiedad. En la transición del hogar al CEI, se encuentra con un adulto en quien deposita sus expectativas de desconfianza e inseguridad para relacionarse, comunicarse y aprender. Suele ser la niña o el niño que no le cae bien a la educadora por sus actitudes hostiles, repitiéndose así un círculo de rechazo. Cabe mencionar que esta experiencia en el CEI y su relación con la educadora, puede ser una gran oportunidad para romper ese círculo de rechazo. Si, por el contrario, la educadora reconoce el dolor y sufrimiento de la niña o el niño rechazado y acepta sus necesidades, reiterándole consistentemente que para ella es especial y que quisiera que la ayudara o apoyara con alguna tarea asignada, estaría incidiendo en la transformación gradual de las expectativas de la niña o el niño sobre su nueva relación con la educadora *quien sí lo comprende y lo aprecia*. Así, su patrón de apego inseguro evitativo inicial con ella podría cambiar a un patrón de apego seguro, cambiando con ello la calidad de la experiencia de vida de esa niña o ese niño.

Mal trato. Es importante aclarar que, independientemente del mal trato, una niña o un niño desarrolla un vínculo afectivo con su cuidador principal. La niña o el niño con apego inseguro evitativo, ha aprendido formas de interacción hostil con agresión verbal o física. Entiende que la violencia y la agresividad son formas de defenderse. Suele ser agresivo y recíprocamente agredido. Desde bebé mantiene una actitud opositora y desafiante, que suele rechazar todo cuanto el adulto le ofrece, como el alimento, vestirse, desvestirse, bañarse, además de tener dificultad en la participación y colaboración grupal en las actividades organizadas por el adulto en el CEI. No parece disfrutar la interacción social, prefiriendo aislarse para jugar solo. A menos que, como se mencionó en el párrafo anterior, excepcionalmente la educadora le ofrezca a la niña o al niño la oportunidad de conocer una nueva forma diferente de relacionarse con un adulto que lo mira, escucha, considera y comprende.

C. PATRÓN DE APEGO RESISTENTE

Antecedente. El patrón de apego resistente tiene un antecedente peculiar, debido a que el cuidador principal suele tener algún tipo de problema personal relacionado con enfermedad, depresión, duelo por alguna pérdida –divorcio, separación o muerte- o alguna adicción. Cualquiera de estas condiciones, prácticamente incapacitan al adulto para tener la suficiente energía vital para cuidarse a sí mismo, además de hacerse cargo de un bebé con toda la demanda que implica su cuidado. Así, se crea una condición de negligencia como antecedente del apego resistente. El adulto tiene que hacer un gran esfuerzo de voluntad para poder atender las demandas de la niña o el niño, quien llora desconsoladamente y tiene que gritar con desesperación, llamando al adulto para que lo atienda. Esta atención no es regular ni contingente a la demanda de la niña o el niño, sino que es impredecible, lo que genera incertidumbre y profundos sentimientos de inseguridad, desconfianza y enojo, pero, sobre todo, altos niveles de ansiedad, que activan en la niña o el niño una hipervigilancia o estados de alerta sobre si la mamá se va o desaparece, queriendo estar ansiosamente pegado a la mamá y no separarse, por lo que se denomina también apego inseguro resistente y ansioso.

Demandas de la niña o el niño. En situaciones de necesidades físicas, fisiológicas y psicológicas fundamentales como hambre/sed, sueño/vigilia, frío/calor, dolor interno o externo, malestar por estar enfermo; ansiedad de separación; ansiedad a la persona desconocida; temor o susto a estímulos externos o internos; lastimado porque se cayó. La niña o el niño con un apego inseguro resistente y ansioso es el que suele llorar más en casa, en el CEI y en la SE. Aunque el adulto trate de consolarlo mediante el contacto físico o hablándole, ninguno de estos medios son efectivos para consolarlo ni calmarlo.

Presencia del adulto. El adulto puede estar físicamente presente, pero por sus condiciones de salud física y/o mental, humanamente no le es posible estar disponible psicológicamente ni conectado

emocionalmente con la niña o el niño, para poder atenderlo cuando necesita: comer, dormir, estar aseado o está enfermo, asustado o aterrado. Su atención es consistentemente inconsistente y negligente.

Contacto físico, escucha y habla que ofrece el adulto. Teniendo como antecedente la negligencia, la niña o el niño carece de experiencias en las que el adulto lo cargue, abrace, bese, mire, hable para calmarlo. El llanto de la niña o el niño expresa sentimientos de enojo, agobio, frustración, desesperación y desesperanza.

Expectativas. El patrón de apego ansioso resistente es inseguro, caracterizado por una relación negligente, las expectativas de la niña o el niño son de continua incertidumbre por lo impredecible del comportamiento del adulto, que no da señales claras ni confiables para atenderlo y cuidarlo. Suele sentirse profundamente desamparado, abandonado, ansioso, angustiado, desconfiado, impaciente, demandante y tirano.

Defensas. La mayor defensa de la niña o del niño con apego resistente ansioso es justamente la *resistencia*, la cual se refiere a un complejo inter-juego entre su interés, energía y súper vigilancia centrados en su figura de apego, con el intenso deseo de tener su atención y contacto físico para que lo abrace, acurruque, cargue y hable; paradójicamente, cuando logra tenerlo, éste es insuficiente para calmar su resentimiento y poder tranquilizarlo. Por el contrario, su mantenimiento de contacto se distingue porque ansiosamente se aferra al adulto y no lo quiere soltar para separarse. Además de manifestar su *agresividad pasiva* mediante un llanto episódico con profundos suspiros o gritando desesperadamente, o su *violencia activa* a través de dejar caer, tirar o aventar cosas que el adulto le ofrece para distraerlo, o pegarle en la cara a la mamá o jalarle lentes o bisutería que traiga puesta. En la transición del hogar al CEI, la niña o el niño sufre intensamente la separación con su figura de apego, se le percibe débil, vulnerable y dependiente; suele ser la víctima de la *agresividad activa* de otras niñas u otros niños. Su permanente ansiedad y preocupación son tales, que invaden su mente, restándole espacio y vitalidad para poder jugar, concentrarse, pensar y aprender.

Función del adulto. Aunque la función del adulto es proporcionar un cuidado de crianza capaz de satisfacer todas las necesidades de la niña o el niño, en este caso es humanamente incapaz de hacerlo. La niña o el niño se ve descuidado en su aspecto físico, no está bien alimentado ni nutrido, sin peso ni talla adecuados para su edad, se ve ojeroso porque no duerme ni descansa, se ve triste y lloroso, está ansiosamente *pegoteado* al adulto porque no se quiere separar.

Vínculo humano. La condición socioeconómica y cultural de la familia suele asociarse a una situación de precariedad y vulnerabilidad, la cual agrava la condición del adulto negligente incapaz de hacerse cargo de sí mismo, menos aún del cuidado físico y emocional tan demandante de su bebé. No es cuestión de voluntad, sino de incapacidad real, por lo que se requiere de intervención profesional interdisciplinaria temprana.

Mal trato. La niña o el niño con apego inseguro resistente ansioso, ha aprendido que sus necesidades no son prioridad para el adulto. La negligencia le ha transmitido inseguridad y desconfianza tales, que para sobrevivir tiene que gritar desesperadamente para ser visto, escuchado y atendido. Su enojo, rabia, resentimiento y ansiedad, le roban energía vital para interesarse en el mundo social y natural que le rodean, teniendo muchas dificultades para interesarse por aprender.

D. APEGO DESORGANIZADO

Los tres patrones de apego descritos: A. Apego seguro, B. Apego inseguro evitativo y C. Apego inseguro resistente, corresponden a una categoría denominada *apego organizado*, lo que significa que claramente se puede identificar una estrategia definida y consistente en la interacción adulto-niña/niño en cualquier contexto que se observe. Sin embargo, hay otra categoría: D. Apego desorganizado, en que las conductas de apego que la niña o el niño muestra frente

a la mamá cuando ella regresa en los episodios 5 y 8 de la SE, tienen la cualidad distintiva de no tener una estrategia definida ni estable; por ejemplo, la niña o el niño da vueltas, se esconde, se queda como congelado, entre otras. La categoría D no se incluye aquí para su descripción detallada, porque corresponde más bien al ámbito clínico.

Es importante mencionar que un bebé, un infante, una niña y un niño pequeño tienen la capacidad de desarrollar también un vínculo afectivo y un patrón de apego con otros cuidadores adultos de la familia, como el padre, los abuelos, entre otros. Sin embargo, no todos sus vínculos son iguales; la niña o el niño es capaz de jerarquizar su relación con ellos. Esta capacidad de desarrollar relaciones vinculares, la niña o el niño la lleva consigo al entorno educativo del CEI, en el que desarrolla también una relación con cada educador que lo atiende.

Así mismo, también es importante entender que, tanto el desarrollo emocional, como el desarrollo cognitivo, implican procesos psicológicos internos. En el primer caso, se reconocen los cambios producidos en el cuerpo por reacciones fisiológicas, las relaciones y vínculos afectuosos, emociones, sentimientos y fantasías; en el segundo, se identifican el pensamiento y razonamiento, la memoria y el olvido, las representaciones mentales, las expectativas y las ideas, así como los conceptos y las nociones. Por su naturaleza, tanto los contenidos emocionales, como los cognitivos, no son directamente observables, aunque se pueden inferir; esta cualidad representa una dificultad real para que padres, cuidadores y educadores puedan identificarlos fácilmente. Por tal motivo, en el siguiente apartado se proporciona información que muestra las formas en las que bebés, infantes, niñas y niños pequeños comunican sus necesidades socioemocionales mediante su lenguaje preverbal. Esto, con la intención de ayudar a los adultos en el contexto familiar y del CEI, con funciones de atención, cuidado, desarrollo y educación de niñas y niños menores de 3 años, para poder intervenir como se espera dentro de los propósitos esenciales de la educación inicial.

IV. NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES

Desde una perspectiva integral, bebés, infantes, niñas y niños pequeños son seres bio-psico-sociales, que tienen diversas necesidades derivadas de su crecimiento y desarrollo en sus diferentes dimensiones: física, social, emocional y cognitiva. Tales necesidades, no solo requieren ser atendidas y satisfechas para sobrevivir física y psicológicamente, sino también para potenciar su crecimiento y desarrollo. En esta perspectiva, el desarrollo socioemocional que solo se logra en la relación vincular con un adulto, adquiere un lugar preponderante, por considerarse precursor del devenir de la niña y de niño en persona (Sroufe, Egeland, Carlson, y Andrew, 2005).

Evidentemente, en el contexto familiar y en el CEI, las niñas y los niños menores de 3 años de edad requieren de un adulto familiar o profesional, capaz y éticamente responsable de desempeñar las funciones de cuidador y educador, realizando las actividades correspondientes a las prácticas del cuidado de crianza, para atenderlos justamente en sus necesidades fundamentales: físicas, fisiológicas, sociales, emocionales, cognitivas, de aprendizaje y protección: amamantar, alimentar, asear, arrullar, abrazar, contener, dormir, jugar, hablar y socializar. Ofreciendo un contacto humano y un ambiente cálido que facilite generar relaciones de interacción espontáneas y lúdicas para mirar y acariciar a las niñas y los niños,

sonreírles, hablarles, explicarles, cantarles, leerles, bailarles y cargarles, contribuyendo de esta manera con el desarrollo de la niña y el niño como persona.

A continuación, se describen algunas de las necesidades socioemocionales de las niñas y los niños menores de 3 años, que se pueden observar tanto en el contexto del hogar con la familia, como en el contexto del CEI con el personal con función docente.

Manifestación de conductas de apego mediante búsqueda y mantenimiento de contacto físico, visual y auditivo del bebé, infante, niña y niño pequeño, con su cuidador principal o figura de apego.

Producción de conductas de autocontención cuando el bebé, infante, niña o niño pequeño experimenta cierta cantidad de ansiedad, recurre a manipular, llevarse a la boca y chupar partes de su propio cuerpo como el pulgar, los dedos de sus manos, el puño, los dedos de sus pies; puede fijar la mirada en un punto o en una luz; puede disminuir su llanto momentáneamente; puede ofrecer una respuesta atenta al adulto.

Expresión de necesidades y malestar del bebé, infante, niña y niño pequeño, mediante llanto, gestos y sonidos guturales, para comunicarle al adulto lo que necesita o molesta.

Producción de sonrisa y risa del bebé, infante, niña y niño pequeño a su cuidador principal. No se trata de la sonrisa refleja que se produce mientras duerme, en los primeros dos o tres meses de vida. Es la sonrisa y risa intencionada, como una liberación de energía que se produce en el contexto de la interacción social con el adulto, o trata de atraer su atención, es el producto del disfrute de la interacción lúdica intensa con el adulto.

Expresión de sentimientos amorosos y hostiles del bebé, infante, niña y niño pequeño que suele mostrar a través de sus manifestaciones faciales, sus sentimientos de felicidad, enojo, tristeza, tensión, miedo, terror y sorpresa, entre otros.

Manifestación de la ansiedad por el destete y la ansiedad de separación del bebé, infante, niña y niño pequeño con su figura de apego. El destete es la pérdida dolorosa que un bebé vive cuando se le retira

permanentemente el pecho para amamantarlo. Entre nuestras costumbres culturales mexicanas generalizadas, se sabe de madres que llegan a aplicarse sábila, chile u otras sustancias amargas o picosas para que el bebé desista del pecho, las cuales son inadvertida e involuntariamente sádicas porque el bebé no solo sufre por la pérdida de su *lechita tibiecita, dulce en contacto físico con mami*, sino se le infringe innecesariamente dolor y sufrimiento físico. En el CEI, el personal entiende que se trata de una experiencia que le produce llanto al bebé, pero “se le tiene que pasar.” Así mismo, las niñas y los niños que llegan por primera vez a un CEI se separan de su mamá y/o papá, es una experiencia que produce ansiedad y agobio en los padres y en la niña y el niño por quedarse en un lugar y con personas desconocidas. Desde el lenguaje que se utiliza, se refiere a un trámite administrativo: *es un ingreso*. Destete y separación son para la niña y el niño experiencias humanas que el personal docente del CEI podría estar sensibilizado y preparado para disminuir el sufrimiento y contener la ansiedad. No se trata de ahorrarle a las niñas y los niños las experiencias de vida, se trata de que dichas experiencias no se vivan de manera traumática, por el costo que significa para la salud mental infantil.

Manifestación de la ansiedad a la persona desconocida por parte del bebé, infante, niña y niño pequeño. La presencia inesperada de una persona desconocida suele producir, en una niña o un niño pequeño, ansiedad, que se manifiesta por aproximarse a su figura de apego, abrazarla, no separarse o llorar. Los adultos desconocedores del significado de esta experiencia emocional, suelen pedirle a la niña o al niño que salude y bese a esa persona desconocida, lo que evidentemente exacerba su ansiedad. Los adultos que, por el contrario, reconocen la ansiedad a una persona desconocida, suelen abrazar y reafirmar a la niña y al niño diciéndole que no pasa nada, y le explica de qué persona se trata, sin pedirle que haga nada. Esta actitud socializadora, pero al mismo tiempo protectora, lo alivia y le produce contención a su ansiedad al sentirse seguro y protegido por el adulto.

Posesión del objeto transicional del bebé, infante, la niña y el niño pequeño. El psicoanalista inglés Winnicott (1980), estudió el significado de los objetos y los espacios transicionales. El objeto puede ser un peluche o una cobija pequeña, que para la niña o el niño adquiere el significado y valor de un objeto transicional; es decir, representa la metáfora de la relación vincular con su madre. La pertenencia de ese objeto, que puede llevar consigo a donde vaya y donde esté, por su olor, textura y aspecto asociados a su mamá o cuidador principal le evoca la relación, le hace sentir seguridad y confianza, aunque físicamente esté ausente. Este objeto, aunque esté sucio, mantiene el olor de la madre, por lo que no se debe lavar.

Realización del juego interactivo de aparecer, desaparecer, esconderse. El adulto puede realizar una variedad de juegos interactivos con el bebé, infante, niña o niño pequeño, pero los de esconder o de aparecer/desaparecer tiene la característica de jugar con el acto de ver la presencia-ausencia del objeto, que a su vez estimula el desarrollo cognitivo asociado a la noción de la permanencia del objeto, aprendiendo que independientemente de que no se vea, el objeto existe.

Comprensión de la disciplina, los límites y las reglas, el “no” y la imposición. Entendiendo la *disciplina* como un conjunto de reglas sencillas: *lo que se tiene que hacer, en el momento y lugar en los que se tiene que hacer y cómo se tiene que hacer*; aunada a la consistencia y firmeza por parte del adulto, quien establece un marco no solo de reglas, sino también de límites en el que el *no* está implícitamente considerado, contribuyendo todos ellos a la contención de la ansiedad del bebé, infante, niña y niño pequeño. Esto queda diferenciado de las decisiones arbitrarias del adulto autoritario para imponerle cosas a las niñas y a los niños, las cuáles, una vez que las reconocen, no las aceptan.

Interacción física y lúdica con otras niñas y otros niños. Los bebés, infantes, niñas y niños pequeños que encuentran a otras niñas y otros niños, muestran disfrutar ese encuentro mediante el acercamiento, el contacto físico y la interacción lúdica, así como las risas y las sonrisas asociadas a sus sentimientos de empatía.

En suma, el enfoque relacional de la teoría del apego nos ofrece la oportunidad de conocer, reconocer y comprender: (1) las conductas de apego, (2) los patrones de apego y (3) las necesidades socioemocionales, expresadas por bebés, infantes, niñas y niños pequeños, mediante su lenguaje preverbal, como insumos fundamentales con los que el adulto cuidador educador tendría que trabajar dentro del marco del cuidado cariñoso y sensible en la educación inicial.

V. CUIDADO CARIÑOSO Y SENSIBLE

Desde 2018, la OMS, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM) promueven en 100 países subdesarrollados de los cinco continentes, el *Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible*, que se sustenta en el enfoque relacional de la teoría del apego de John Bowlby y Mary Ainsworth. Convocando a los gobiernos para trabajar con padres y educadores en una coparticipación conjunta, con el fin de lograr ofrecer condiciones estables que aseguren que niñas y niños pequeños tengan salud, nutrición, oportunidades educativas, relaciones de interacción social y emocional de calidad, bienestar y desarrollo integral. Por su impacto en la política pública de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya lo adoptó e incorporó al Programa de Educación Inicial, un buen comienzo (SEP, 2017), en el que el principal protagonista es el docente, de quien se espera que tenga una serie de cualidades para desempeñarse como cuidador y educador capaz de:

1. Pensar a las niñas y niños menores de 3 años como personas pensantes, activas y competentes;
2. Concebir a las niñas y a los niños en continuo crecimiento y desarrollo;

3. Ofrecerse como una persona psicológica y emocionalmente disponible y dispuesta para atender a las niñas y los niños;
4. Atender sensiblemente las necesidades físicas, fisiológicas, socioemocionales, cognitivas y de aprendizaje de las niñas y los niños;
5. Auto-reconocerse como una figura de apego, que significa una base segura para que las niñas y los niños depositen en ella sus expectativas de seguridad y confianza para explorar y aprender;
6. Establecer una dinámica lúdica en la realización de las actividades de cuidado de crianza: abrazar, arrullar, amamantar, alimentar, asear, jugar, socializar y hablar con expresiones cariñosas (sin tono aniñado), para ofrecer bienestar físico y psicológico a las niñas y los niños;
7. Reconocer que todas las interacciones con las niñas y los niños, representan oportunidades educativas significativas propias de un ambiente rico de experiencias de aprendizaje, en el que pueden aprender hábitos, valores, actitudes, conocimientos, SIN necesariamente crear un ambiente escolarizado, propio de la educación preescolar;
8. Propiciar una relación cordial y solidaria con la familia, independientemente del contexto socio-económico-multicultural, para crear una fuerte alianza en la crianza compartida de las niñas y los niños menores de 3 años de edad;
9. Crear un clima cálido en su sala y establecer con las niñas y los niños un contacto humano cariñoso al mirarles, sonreírles, hablarles, explicarles, cantarles, leerles, platicarles, bailarles y cargarles, contribuyendo así con la construcción de la niña y el niño como persona.

Siendo realistas, sin ser pesimistas, el hecho de que la mayoría del personal con función docente que atiende los servicios de la educación inicial, no cuenta con una formación profesional para estar suficientemente sensibilizado y capacitado para realizar un Cuidado

Cariñoso y Sensible, y por ende entender y atender las necesidades socioemocionales de las niñas y los niños menores de 3 años, es un augurio de que la propuesta, aunque humanamente es excelente y deseable, se quede sobre el papel, en un nivel de buenas intenciones.

La profesionalización llevará por lo menos un lustro para empezar a vislumbrar sus primeros resultados.

Mientras tanto, aquí se ofrece, como parte del enfoque relacional de la teoría del apego que contribuye con el Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible, las escalas de atributos del educador de educación inicial, que le permita tener un primer acercamiento para espejearse e identificarse en su estilo de interacción y realización del quehacer de atender las necesidades socioemocionales de las niñas y los niños menores de 3 años.

El cuidado cariñoso y sensible requiere de un mediador e interlocutor con funciones de cuidador y educador con atributos de *sensibilidad, colaboración, accesibilidad y aceptación*, para ser capaz de identificar y comprender las señales preverbales comunicativas de los bebés, infantes, niñas y niños pequeños, y así atender sus necesidades físicas, fisiológicas, cognitivas, de aprendizaje, pero fundamentalmente las socioemocionales, en el contexto familiar o en el educativo del CEI. Recordemos que, dichos atributos del adulto contribuyen con la calidad de la relación adulto-niña/niño y el antecedente del apego seguro de niñas y niños.

VI. ESCALAS DE ATRIBUTOS DEL COMPORTAMIENTO DEL EDUCADOR

Ainsworth (1969) creó originalmente las Escalas de la sensibilidad materna, con el propósito de evaluar los atributos del comportamiento de la cuidadora, observándola en el contexto del hogar familiar. Cabe mencionar que, en este trabajo se adaptan tales escalas para aplicarse en el ambiente educativo del CEI, porque la educadora, para desempeñarse profesionalmente en la atención de las necesidades socioemocionales de las niñas y los niños menores de 3 años, requiere de los cuatro atributos evaluados por las escalas:

1. Sensibilidad vs insensibilidad a las señales del bebé;
2. Cooperación vs interferencia con el comportamiento que realiza el bebé;
3. Accesibilidad física y psicológica vs. ignorar y negligencia;
4. Aceptación vs. rechazo de las necesidades del bebé.

Cada escala, comprende calificaciones numéricas, que se distribuyen en orden descendente: 9, 7, 5, 3, 1. En cada uno de estos puntajes numéricos, se describe de mayor a menor, la magnitud del atributo del comportamiento del cuidador que se evalúa (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Escalas del comportamiento del cuidador educador

| Atributos Calificación | 1. Sensibilidad | 2. Cooperación | 3. Accesibilidad | 4. Aceptación |
|-----------------------------------|--|--|---|---|
| | vs Insensibilidad | vs Interferencia | vs Inaccesibilidad | vs Rechazo |
| 9 | Muy sensible | Muy cooperador | Muy Accesible | Muy aceptante |
| 7 | Sensible | Cooperador | Accesible | Aceptante |
| 5 | A veces sensible A veces insensible | A veces cooperador A veces interfiere | A veces accesible A veces negligente | A veces aceptante A veces rechazante |
| 3 | Insensible | Interfiere | Negligente | Rechazante |
| 1 | Muy insensible | Siempre interfiere | Siempre negligente | Siempre rechazante |

Fuente: Elaboración propia a partir de las Escalas de Ainsworth (1969).

La relación adulto-niña/niño es esencialmente humana, implica la función del adulto como cuidador educador de niñas y niños menores de 3 años; sin limitarse a una atención meramente asistencial, al cuidador educador en casa o en un CEI, le corresponde realizar una serie de actividades asociadas con las prácticas de cuidado de crianza; dependiendo de la calidad de la relación de interacción adulto-niña/niño, se podrá garantizar la sobrevivencia, crecimiento, desarrollo y educación de las niñas y los niños de la primera infancia.

A continuación, se describe detalladamente el comportamiento del cuidador educador en cada una de las cuatro escalas.

1. ESCALA DE SENSIBILIDAD VS. INSENSIBILIDAD

A LAS SEÑALES DE LA NIÑA O DEL NIÑO

Esta escala evalúa la capacidad del cuidador para percibir, identificar e interpretar adecuadamente las señales y comunicaciones

implícitas en el comportamiento de la niña o el niño; como resultado de su comprensión, actúa para responder de manera apropiada y pronta. Ainsworth (1969) establece que la sensibilidad del cuidador educador se caracteriza por tener cuatro componentes esenciales: A) Percibir las señales; B) Interpretar correctamente esas señales; C) Responder apropiadamente y D) Responder prontamente.

- A) *Percibir las señales.* El cuidador educador debe estar razonablemente atento para percibir las comunicaciones de la niña y el niño mediante su lenguaje preverbal, antes de responder sensiblemente.
- B) *Interpretar correctamente las señales.* El cuidador educador es capaz de interpretar correctamente las comunicaciones de la niña o el niño. La interpretación es: a) atenta, b) sin distorsión alguna y c) empática.

Un cuidador educador desatento, frecuentemente, es incapaz de interpretar correctamente las señales de la niña y el niño; un cuidador educador altamente atento y accesible puede interpretar incorrectamente las señales, debido a que su percepción puede estar distorsionada por defensas como la proyección o la negación. Un cuidador educador capaz de reconocer sus propios deseos y estados de ánimo, distorsiona menos sus percepciones acerca del niño. El cuidador educador debe tener también la capacidad de ser empático con la niña y el niño. El egocentrismo del cuidador educador o la falta de empatía, pueden conducir al desapego y a dar respuestas intelectuales a las necesidades de la niña y el niño, más que a mantener interacciones cálidas y sensibles con ellos.

- C) *Responder apropiadamente.* La calidad de la interacción cuidador-niña/niño, es quizá el indicador más confiable de la sensibilidad. Es importante que las respuestas del cuidador educador resulten apropiadas a la situación y comunicación de la niña o el niño. Un cuidador educador sensible responde socialmente cuando la niña o el niño intenta iniciar

una interacción lúdica, cuando trata de iniciar un juego, sin embargo, en el juego y la interacción social, el cuidador educador que responde adecuadamente, no sobre-estimula a la niña o al niño, por el contrario, percibe e interpreta correctamente los signos de sobreexcitación, tensión excesiva o llanto incipiente, así como los cambios bruscos en la intensidad antes de que las cosas vayan más lejos. Es más, hay un punto preciso de balance en el que el cuidador educador puede mostrar a la niña o al niño que él o ella no es instrumento de su voluntad, sino una pareja cooperadora cuya participación debe propiciar la satisfacción de sus necesidades. Quizá el punto central es entender que una respuesta sensible y apropiada del cuidador educador no implica necesariamente cumplir los caprichos de la niña o el niño.

D) *Responder prontamente.* La característica más importante de una interacción apropiada, es cuando el cuidador educador proporciona una respuesta completa. El cuidador educador altamente sensible suele completar y resolver bien las interacciones con la niña y el niño, en contraste con los cuidadores poco sensibles, quienes fragmentan las interacciones mediante una serie de acciones o intervenciones exploratorias, sin atender realmente lo que la niña o el niño necesita.

Es importante la prontitud de la respuesta del cuidador educador a la comunicación del niño. Aunque una respuesta pueda ser apropiada, pero, si se dilata mucho, la niña o el niño no la percibirá como contingente a su comunicación, señales, deseos y estados de ánimo; además, podrá interpretar que no se percibieron sus señales o no le muestran empatía. En cambio, el cuidador educador poco sensible es incapaz de percibir en las actividades de la niña o el niño las comunicaciones sutiles o difíciles de detectar, por lo que frecuentemente tienen respuestas inapropiadas, lo que se evidencia en interacciones fragmentadas o pobremente atendidas.

Los rasgos distintivos de un cuidador educador sensible o insensible se describen a continuación. El número entre paréntesis indica la calificación de la escala que le corresponde:

(9) *Muy sensible*

- Está exquisitamente sincronizado con las señales de la niña o del niño.
- Responde apropiada y prontamente a las señales de la niña o del niño.
- Reconoce las comunicaciones de la niña o del niño y le ofrece alternativas aceptables.
- Establece transiciones suaves que dejan a ambos satisfechos.
- Tiene interacciones bien definidas.
- Da respuestas temporalmente contingentes a las señales y comunicaciones de la niña o del niño.

(7) *Sensible*

- Está algo sincronizado con la conducta sutil de la niña o del niño.
- Interpreta y responde apropiada y prontamente, pero poco sensible a las señales de la niña o del niño.
- Puede perder algunas señales de la niña o del niño, sin embargo, interpreta y recupera claramente, de manera definida, algunas señales.
- Da respuestas que no son consistentemente rápidas o finalmente apropiadas a las señales de la niña o del niño.
- Da muestras de que sus intervenciones e interacciones nunca son seriamente diferidas, fuera del estado de ánimo o de las comunicaciones de la niña o del niño.

(5) *A veces sensible; a veces insensible*

- Es bastante sensible, aunque hay momentos en los cuales el cuidador educador es insensible a las comunicaciones de la niña o del niño.
- Parece tener lagunas en su sensibilidad en la relación con la niña o el niño.

- Responde apropiada y prontamente en algunas ocasiones y lenta e inapropiadamente en otras.
- Es frecuentemente más sensible que insensible.
- Sorprende mucho que, en algunas ocasiones sea sensible e insensible en otras.

(3) *Insensible*

- Frecuentemente falla en responder apropiada y prontamente a las comunicaciones de la niña o del niño, aunque el cuidador educador pueda ocasionalmente mostrar su capacidad sensible.
- Carece de la habilidad para ver las cosas desde el punto de vista de la niña o del niño.
- Está preocupado por otras cosas, lo que le impide ser sensible a ciertas señales de la niña o del niño.

(1) *Muy insensible*

- Parece ensimismado, casi exclusivamente, en sus propios deseos, ánimos y actividades.
- Da muestra de que las intervenciones y las iniciaciones de la interacción están orientadas y formadas en gran parte por señales dentro de sí mismo (si el cuidador mezcla sus propias señales con las señales de la niña o del niño, esto es frecuentemente mera coincidencia).
- Se dilata en responder.
- Rutinariamente ignora o distorsiona el significado de la conducta de la niña o del niño.
- Da respuestas característicamente inapropiadas o fragmentadas e incompletas.

2. ESCALA DE COOPERACIÓN VS INTERFERENCIA CON EL COMPORTAMIENTO QUE REALIZA LA NIÑA O EL NIÑO

Esta escala se relaciona con la frecuencia en la que las intervenciones y el inicio de las interacciones del cuidador educador

irrumpen, interrumpen o coartan la actividad que la niña o el niño esté realizando, en vez de que éstas se realicen tomando en cuenta el ritmo y la calidad de su estado de ánimo, de acuerdo a su bienestar o intereses en ese momento. El grado de interferencia puede evaluarse de acuerdo a dos consideraciones: *a)* La interferencia física con la actividad de la niña o del niño y *b)* La frecuencia de las interrupciones.

Existen cuidadores educadores que restringen y limitan los movimientos de la niña o del niño mediante la intervención física o la fuerza. Otros cuidadores educadores, aunque no utilizan marcadamente la fuerza física, ejercen una alta interferencia porque la mayoría del tiempo están *sobre* la niña o el niño:

... dando instrucciones, entrenando, promoviendo, dirigiendo y controlando. En cualquiera de los dos casos, es claro que la madre que interfiere mucho no respeta [al niño] como persona separada, activa y autónoma cuyos deseos y actividades son válidas por sí mismas (Ainsworth, 1969, p. 2).

A este tipo de actitudes de interferencia, le subyacen varias dinámicas: *a)* la del cuidador educador de carácter obsesivo-compulsivo requerirá de controlar estrechamente a otra persona para calmar sus propias ansiedades; un cuidador educador de estas características se angustia y se enoja cuando la niña o el niño no hace exactamente lo que quiere que haga y en la forma que quiere; *b)* la del cuidador educador que considera a la niña o al niño como una extensión narcisista de su persona, tratando a la niña o al niño como si fuera su posesión, su criatura y la somete a sus estados de ánimo sin atribuirle ningún valor a sus sentimientos; *c)* la del cuidador educador que hace un énfasis especial al entrenamiento para moldear a la niña o al niño, de acuerdo con su concepción de lo que es una niña o un niño bueno, provocando la conducta que considera deseable y castigando la que estima indeseable. En suma, el cuidador educador que interfiere, piensa que la niña o el niño es

como si fuera de su propiedad y que tiene todo el derecho de imponerle su voluntad.

El cuidador educador que está en el otro extremo de este continuo, tiende más a guiar que a controlar la actividad de la niña o el niño. Integra sus deseos, estados de ánimo y responsabilidades de trabajo con los deseos, estados de ánimo y actividades de la niña o el niño. Un cuidador educador así, más que interrumpir la actividad de la niña o el niño, difiere su intervención hasta que ocurre un descanso natural o halla la manera gradual de desviarlo de lo que está haciendo, hacia lo que quiere que haga; es decir, crea estrategias generalmente basadas en el juego o en las vocalizaciones, para crear estados de ánimo favorables a la determinación conjunta.

Las calificaciones en esta escala tienen un balance porque se toman en cuenta las situaciones que van, desde provocar y dar instrucciones, hasta la espontaneidad. Los casos extremos de la interferencia física se ven cuando se carga y baja abruptamente a la niña o al niño que antes estaba libre sobre el piso, o cuando se da un intempestivo control a través de múltiples órdenes, no-no o quizá con nalgadas.

Es claro que, hasta un cuidador educador que no acostumbra interferir, lo haga si la actividad de la niña o el niño implica una amenaza de riesgo, aunque es característico del que suele no interferir primero poner *a prueba de la niña o del niño* el entorno de la casa y del CEI, de tal forma que su intervención física sea raramente necesaria.

Restringir se considera una interferencia si implica una confrontación física directa entre el cuidador educador, la niña y el niño. Sin embargo, la restricción impersonal, por sí misma, no constituye una interferencia; por ejemplo, sujetar a la niña o al niño con un cinturón de seguridad, no constituye una interferencia, pero, si previamente la niña o el niño se ha rehusado a ser sujetado y luego el cuidador educador lo acomoda y sujeta, esta acción sí se considera interferencia.

Aun cuando existe una dificultad manifiesta, calificar con esta escala a los cuidadores educadores que han interferido mucho en el pasado, y que por ello la niña o el niño se ha vuelto pasivo, tendrá que hacerse sobre la evidencia positiva de la cooperación o la interferencia que el cuidador educador muestra en el momento de evaluar.

Las rutinas de alimentación, baño, cambio de ropa e irse a la cama a dormir, pueden ser ocasión para la interferencia sobre todo si se trata de un control físico directo, pero si lo que se da es un control importante y cuidadoso, una restricción impersonal, no se le considera como tal.

A continuación, se describen los rasgos distintivos de la cooperación del cuidador educador. El número entre paréntesis indica la calificación que le corresponde.

(9) *Muy cooperador*

- Ve a la niña y al niño como una persona separada, activa y autónoma, cuyos deseos y actividades tienen validez por sí mismas.
- Evita interrumpir alguna actividad que la niña o el niño esté realizando.
- Cuando instruye al bebé, al infante, la niña y el niño pequeño, o evoca algunas conductas específicas, lo hace en proporción pequeña respecto de su interacción total, y son suficientemente apropiadas al estado de ánimo de la niña o el niño, por lo que se le consideran determinadas conjuntamente.
- Nunca interfiere abruptamente y con fuerza física en las actividades de la niña o del niño, salvo emergencias.
- Maneja la estructura de la situación de exploración con libertad, de tal manera que raramente necesita instrucciones.
- Determinar conjuntamente no implica una actitud permisiva.

(7) *Cooperador*

- Aunque no es sobresalientemente respetuoso de la autonomía de la niña o del niño, la mayoría de las veces es cooperador y no interfiere.
- Arregla menos el ambiente físico y su propia rutina, de tal forma que pueda evitar la necesidad de interferencia; consecuentemente, son más las ocasiones en que tiene la necesidad de interrumpir.
- Evita frecuentes interferencias innecesarias y raramente interviene.
- Busca la cooperación de la niña y el niño en las rutinas y en los cambios de actividad, sin embargo, no es tan hábil como los cuidadores educadores con mayores calificaciones para capitalizar la espontaneidad y para lograr una cooperación óptima.
- Es frecuentemente más *instructiva* o evocadora de las calificaciones más altas.

(5) *A veces coopera; a veces interfiere*

- Más que ser una persona que interfiere o controla, este cuidador educador es desconsiderado con los deseos y las actividades de la niña o del niño.
- Interrumpe e interfiere más frecuentemente que los cuidadores educadores con mayores calificaciones.
- Comete interferencias moderadas, más que directamente abruptas y con intenciones de forzar físicamente.
- Da más instrucciones verbales y prohibiciones para controlar a la niña o al niño.
- Confía más en la instrucción y en *provocar* modos de juego y de interacción, aunque es menos espontánea que otros cuidadores educadores.
- Interviene más en las rutinas y en los cambios de actividad.
- Es muy directa y pone poca atención a la preparación de ánimo de la niña o del niño.

- Propone actividades extrañas al estado de ánimo de la niña o del niño.

(3) *Interfiere*

- Aquí es crucial el juicio sobre la arbitrariedad.
- El cuidador educador interfiere físicamente de manera forzada y directa o tiene frecuentes interferencias menores o ambas.
- El cuidador educador tiene frecuentemente alguna justificación para sus acciones.
- Sus interferencias no son arbitrarias (tiene alguna razón).
- Trata de *entrenar* a la niña o al niño en su manera para hacer las cosas.
- Interfiere sustancialmente en frecuencia, calidad o ambas.
- Interfiere *instruyendo*, provocando, prohibiendo u ordenando.

(1) *Siempre interfiere*

- No respeta a la niña o al niño como una persona activa, autónoma, cuyos deseos y actividades son válidos por sí mismos.
- Piensa en la niña o el niño como si fuera suyo y tiene todo el derecho de hacer con él lo que sea.
- Sorprende la arbitrariedad de la interferencia *sin razón aparente*.
- Sus interrupciones o restricciones son sobresalientemente directas, físicas y a la fuerza.
- Durante largo tiempo está *sobre la niña o el niño* dando instrucciones, entrenando, provocando, dirigiendo y controlando.
- Falta extrema de respeto a la autonomía de la niña o del niño y obstinación; irrumpe en las actividades de la niña o del niño sin molestarse en explicarle, ni siquiera justificar sobre las razones para la interrupción.

3. ESCALA DE ACCESIBILIDAD FÍSICA O PSICOLÓGICA

VS. INDIFERENCIA Y NEGLIGENCIA

Ainsworth (1969) explica que esta escala evalúa la variable *accesibilidad* del cuidador educador hacia la niña o el niño, considerando

su capacidad de responder a sus señales. Esto se refiere a la accesibilidad psicológica; es decir, el cuidador educador está atento y dispuesto a responder activamente a las necesidades de la niña o del niño cuando lo necesita. No se trata de una mera presencia física en la que el cuidador educador puede ignorar y, consecuentemente, no responder a las señales de la niña o del niño.

El cuidador educador accesible, la mayor parte del tiempo no solamente está atento a la actividad y a las señales de la niña o del niño, sino que le responde inmediatamente, esto debido a que no lo aparta de su campo de atención perceptual, de tal forma que siempre está accesible al alcance de la niña o del niño, por lo menos, a través de receptores perceptuales a distancia.

En cambio, un cuidador educador inaccesible, ignora a la niña o al niño y en este sentido es negligente. La negligencia no solo implica descuido físico, sino también psicológico. Se identifican dos tipos de cuidadores educadores inaccesibles:

Indiferente: se trata de cuidadores educadores que no están atentos a las señales y comunicaciones de la niña o del niño, por lo tanto, no responden.

Negligente: hay cuidadores educadores que, aunque perciben las señales y comunicaciones de la niña o del niño, simplemente no responden.

En la indiferencia subyace una dinámica patológica: el cuidador educador parece presentar un estado de depresión, fragmentación o desintegración; encuentra en las demandas implícitas de las señales de la niña o del niño, una amenaza a su balance precario. En la negligencia, se identifica que el comportamiento del cuidador educador no responde hacia la niña o el niño y sus señales. Es demasiado impersonal y aparentemente objetivo, quizás por ello inaccesible a la niña o al niño.

La inaccesibilidad se torna más obvia cuando la niña o el niño está mandando señales y el cuidador educador no responde; sin embargo, hay niña o niños que hacen pocas demandas, tal vez

porque están acostumbrados a ser ignorados, lo cual no hace al cuidador educador más accesible.

En síntesis, un cuidador educador accesible, la mayor parte del tiempo, está atento al niño y a su comportamiento: reconoce su presencia, sus señales y comunicaciones las más de las veces. En contraste, un cuidador educador inaccesible, frecuentemente, o por periodos prolongados, no reconoce la presencia de la niña o el niño o simplemente no le responde.

Se aclara que esta escala de accesibilidad física y psicológica vs indiferencia, negligencia, no considera la calidad del cuidado hacia la niña o el niño o la calidad de la interacción del cuidador educador, sino al hecho de que muestre su capacidad de reconocer la presencia real de la niña o del niño y esté física y psicológicamente accesible para atenderlo cuando se lo pide.

Las características distintivas de la accesibilidad de un cuidador educador se describen a continuación. El número entre paréntesis, indica la calificación de la escala que le corresponde.

(9) *Muy accesible*

- Arregla cosas de tal forma que es accesible a la niña o al niño y el pequeño al cuidador educador.
- Lo mantiene cerca y está alerta de sus estados de ánimo, señales y actividades.
- Permanece alerta a sus travesuras.
- Está pendiente de la niña o del niño, aun cuando esté durmiendo.
- Es capaz de distribuir su atención entre la niña y el niño y otras personas. raramente lo desatiende.
- Reconoce su presencia y raramente entra a la habitación sin darle algún indicio de que está pendiente de la niña o del niño.

(7) *Accesible*

- Raramente se distrae de la atención a la niña o al niño, usualmente su atención está más sincronizada con ella o con él.

- Aunque no compite con los cuidadores educadores con calificaciones más altas, tiende a alternar y puede fácilmente cambiar su atención hacia la niña o el niño.
- Aunque se preocupa por realizar actividades para el cuidado de la niña o del niño, falla al reconocerlo.
- Por algunas circunstancias ignora a la niña o al niño, aunque la mayoría de las veces es altamente accesible.

(5) *A veces es accesible; a veces es negligente*

- Tiene periodos prolongados de atención cercana y accesible, alternados con otros de olvido de la niña o del niño, a pesar de la presencia y de los intentos de éste por captar su atención.
- Su inaccesibilidad se atribuye a estar ocupado con sus propias actividades, pensamientos o por el trabajo cotidiano.
- Puede ignorar a la niña o al niño cuando entra a la habitación, aun después de una ausencia momentánea.
- Puede olvidarse de la niña o del niño cuando se distrae con una conversación, actividad o pensamiento, y no interviene cuando la niña o el niño quiere llamar su atención, tiene una conducta peligrosa o una conducta traviesa.
- Es más frecuentemente accesible que inaccesible; durante sus periodos de accesibilidad, es altamente responsivo a la niña o al niño.

(3) *Negligente*

- Ocasionalmente parece responder a la conducta de la niña o del niño y a sus señales implícitas.
- Frecuentemente es más inaccesible que accesible a la niña o al niño.
- Está demasiado preocupado por sus propias actividades o pensamientos.
- Entra y sale de la habitación sin reconocer las señales de la niña o del niño, ya sea conspicuas, sutiles o silenciosas.
- Aunque frecuentemente ignora a la niña o al niño, no es completamente olvidadizo.

- Puede responder si las señales de la niña o del niño son suficientemente intensas o persistentes.
- Atiende a la niña o al niño con su propia programación, más que con la de la niña o del niño.

(1) *Siempre negligente*

- Preocupado la mayor parte del tiempo por sus propias pensamientos y actividades, que le impiden notar a la niña o al niño.
- No lo mira, no le devuelve sus sonrisas.
- Si la niña o el niño está en algún otro lado, parece olvidar su existencia.
- Puede hablar de la niña o del niño, pero tal parece que, uno imaginariamente concebido, es más real que el que está llorando o el que juega queriendo llamar su atención.
- Raramente responde a la niña o al niño dándole atención y cuidado.
- Sus intervenciones son más caprichosas y a su conveniencia.

4. ESCALA DE ACEPTACIÓN VS RECHAZO

DE LAS NECESIDADES DE LA NIÑA O DEL NIÑO

Ainsworth (1969) explica que esta escala tiene que ver con el balance entre los sentimientos positivos y negativos del cuidador educador hacia la niña o el niño, a atenderlo particularmente y la medida en la que ha sido capaz de integrar sus sentimientos ambivalentes o resolver su conflicto. En el extremo positivo de la escala, se identifica un predominio de sentimientos de amor y aceptación que compiten con los de frustración, irritación, las limitaciones o, tal vez más precisamente, con los sentimientos negativos circundantes y difusos. En el extremo negativo, prevalecen sentimientos de coraje, resentimiento, como si hubiera una herida o una irritación que están en conflicto conspicuo con los sentimientos positivos, resultando en un mayor o menor rechazo hacia la niña o el niño.

El cuidador educador puede mostrarse ambivalente por la llegada de esta niña o de este niño. Por el lado positivo, está el innegable gusto del cuidador educador que le evoca ternura, deseos de protección y otras reacciones nobles. Por el lado negativo, está el hecho de que la llegada de una nueva niña o de un nuevo niño implica mayor trabajo, que interfiere y limita no solo la autonomía, sino también el tiempo para realizar otras actividades importantes. La situación se torna muy compleja emocionalmente hablando. Se mezclan y alternan sentimientos de ternura, cuidado y gusto, con coraje, resentimiento, irritación, herida y rechazo. Es decir, se crea una niña buena y adorable o un niño bueno y adorable a la vez que una niña mala y refunfuñona o un niño malo y refunfuñón; la niña o niño real se pierde de algún modo entre ambos.

Como la norma social alienta la expectativa de que tanto las madres, como los cuidadores y educadores, deben ser amorosos y cariñosos con la niña y con el niño y no deben rechazarlos, los sentimientos hostiles o negativos de coraje y rechazo tienden a ser escondidos, suprimidos o reprimidos. Algunas madres, cuidadores o educadores, tienen predominantemente sentimientos positivos, y los expresan frecuente y espontáneamente, sin esfuerzo para jugar un rol amoroso y cariñoso, para dar una buena impresión y hasta para ser amables con la niña o con el niño; reconocen sus intereses exploratorios, respetan su deseo de autonomía, comprenden y reconocen su sentimiento de coraje cuando está frustrado. En suma, no ven conflictos de intereses tempranos que les preocupen o les obliguen a ser agresivos; sus impulsos de amor-odio están bien equilibrados, por lo que son capaces de simpatizar con la niña y el niño.

En cambio, madres, cuidadores o educadores *pseudo* aceptantes, suelen cumplir con las demandas de la niña y el niño, pero de forma que, en sí misma, es inapropiada: de manera masoquista, que denota un prolongado sufrimiento, con una falsa paciencia. En este tipo de cumplimiento subyace mucha agresión reprimida, que incluso al ser percibida por la niña o el niño, puede activar en él una respuesta negativa.

En algunas madres, cuidadores o educadores altamente rechazantes, su actitud es tan clara y abierta, que llegan a manifestar, explícitamente, que desearían que la niña o el niño nunca hubiera nacido o llegado. Otros son menos abiertos y solo se quejan de lo molesto o interferente que puede ser. Más específicamente, señalan los defectos y las desventajas de tener que lidiar con esa niña o ese niño.

La actitud de rechazo puede expresarse verbalmente o a través del comportamiento. Verbalmente, el rechazo se puede comunicar de maneras diversas, por ejemplo: comentarios despectivos, hirientes y burlones; bromas en las que afloran los sentimientos negativos; sentido del humor que aparentemente puede ser cálido y afectuoso, pero en realidad se percibe sadismo. El comportamiento de la madre, del cuidador o educador altamente rechazante, puede provocar atmósferas penetrantes de irritación o regaño cada vez que cree que la niña o el niño reta su poder; tal vez menos altamente rechazante que aquel comportamiento que ignora o aleja a la niña o al niño.

Los rasgos distintivos de la aceptación del cuidador educador se describen a continuación. El número del paréntesis indica la calificación que le corresponde.

(9) *Siempre acepta*

- Admite suficientemente al bebé y su comportamiento, aun cuando para otros cuidadores educadores sus conductas les parezcan hirientes o irritantes.
- Valora la voluntad de la niña o del niño, aunque se oponga a la voluntad del cuidador educador.
- Se complace en observar el interés de la niña o del niño en otra persona o en explorar su entorno, aunque ello signifique que lo ignore en su acercamiento.
- Respeta el sentimiento de enojo de la niña o del niño, aunque el cuidador educador mismo se sienta frustrado o irritado.
- Acepta la responsabilidad de cuidar a la niña o al niño sin importarle las restricciones que esto implica; no se enfada por los lazos que lo atan temporalmente.

(7) *Acepta*

- El balance de los sentimientos se inclina hacia el lado positivo de aceptar y amar, en contraste con la frecuente irritación y resentimiento.
- No muestra tanto respeto hacia la voluntad y la autonomía de la niña o del niño, no acepta plenamente que éste tenga una voluntad propia, por lo que frecuentemente se va a interesar por otras personas o cosas, o también puede enojarse.
- Es generalmente paciente con la niña o el niño.
- Parece suprimir o reprimir relativamente poco sus sentimientos hacia la niña o el niño, debido principalmente a que casi no existen sentimientos negativos ocultos hacia él.
- Acepta generalmente las limitaciones que a su propia autonomía le impone la niña o el niño y su cuidado.

(5) *A veces acepta; a veces rechaza*

- Manifiesta sentimientos positivos hacia la niña o el niño que, en ocasiones, parece disfrutar, sin embargo, inesperadamente pueden irrumpir formas inapropiadas de resentimiento y dolor, derivadas de una idea de revancha originada por alguna conducta del bebé: enojo, frustración, preferencias momentáneas por otras personas o cosas que la madre, el cuidador o educador toman como desafío y hostilidad dirigida, posición o rechazo.
- A veces se muestra impaciente e irritable con la niña o el niño, rechazándolo cuando deja de obedecer sus órdenes o de congraciarse con su cuidador educador, sin embargo, todavía hay suficiente interacción positiva para no asignarle una calificación más baja.
- Asume conductas rechazantes, si interpreta rechazo de parte de la niña o del niño, cuando no viene directamente hacia el cuidador educador o prefiere a alguien más.
- Suele burlarse de la niña o del niño cuando está enojado, molesto o difícil, conducta que desde luego agrava la dificultad.

- Sus expresiones de sentimientos negativos no deben predominar sobre los positivos.

(3) *Rechaza*

- Sus respuestas negativas, sean veladas o abiertas, son más frecuentes que las positivas.
- Aleja a la niña o al niño cuando no hace lo que el cuidador educador quiere, o deliberadamente lo ignora como una especie de venganza.
- Conversa solo sobre el mal comportamiento de la niña o del niño y los problemas que ocasiona, más que sobre sus logros y el placer que genera.
- Dice cosas críticas, despectivas y feas acerca de la niña o del niño, en su presencia.
- Manifiesta una velada irritación contra la niña o el niño porque se siente obligado a satisfacer sus demandas.
- Muestra una marcada impaciencia en la atención de la niña o del niño.
- Enmascara un sadismo contra la niña o el niño, que se evidencia en formas pequeñas.
- Muestra conducta hiriente y de revancha de manera frecuente.

(1) *Siempre rechaza*

- Expresa en una, o en una combinación de diferentes formas, una abierta actitud de rechazo, debido a que sus pensamientos de resentimiento y coraje rebasan sus sentimientos positivos.
- Se queja de la niña o del niño señalando sus defectos y limitaciones.
- Rechaza verbalmente a la niña o al niño, se opone a sus deseos, lo humilla con enojo insano y se pelea con ella o con él, cuando percibe que reta su poder.
- Los aspectos positivos de su relación con la niña o el niño son raros y aislados.

Después de haber presentado una descripción minuciosamente detallada del comportamiento del cuidador educador, que se puede

observar en el contexto natural de la casa o de la sala de un CEI, es pertinente mencionar que se diseñaron formatos específicos para cada escala, con el propósito de registrar el comportamiento observado y asignar la calificación correspondiente, a partir de la cual, se pueden determinar cuáles son los atributos característicos de un cuidador educador en particular.

VII. CONCLUSIONES

Ante la problemática de la falta generalizada de una formación profesional entre el personal docente que labora en los diversos CEI en nuestro país, para atender a niñas y niños menores de 3 años de edad, y frente al inminente compromiso de aplicar el *Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible* (OMS, UNICEF y BM, 2018), se pone a su disposición un conocimiento accesible y comprensivo sobre los referentes que sustentan el *enfoque relacional*, para sensibilizar, informar, concientizar y comprender profunda y articuladamente el origen y desarrollo teórico-metodológico-investigativo de la teoría del apego, aplicada al campo de la educación inicial, tratando de evitar una mera aplicación mecánica.

Quedando así inscrito que el *enfoque relacional* que subyace al Marco del Cuidado Cariñoso y Sensible de la educación inicial mexicana, está sustentado robustamente en: fundamentos teóricos por su construcción conceptual del apego; evidencias empíricas de las conductas de apego, los patrones de apego y las necesidades socioemocionales de bebés, infantes, niñas y niños pequeños, expresadas mediante su lenguaje preverbal; recursos accesibles metodológicos con instrumentos de evaluación del comportamiento relacional del cuidador educador en el contexto de la casa o del CEI.

Sin precedente, se ofrece al personal con función docente de los CEI, una guía metodológica mediante escalas que describen detalladamente el comportamiento característico de cada uno de los cuatro atributos del cuidador educador, en un amplio espectro de opuestos: sensible/insensible, cooperador/intrusivo, accesible/negligente y aceptante/rechazante, con la intención de que tenga un primer acercamiento a la práctica de su auto-observación, auto-reconocimiento y auto-evaluación, sin la persecución de la evaluación externa, con la intención de que esté en posibilidad de trabajar sinceramente consigo mismo en un cambio en la calidad de la relación con las niñas y los niños con los que trabaja y, desde luego, comprender la esencia del Cuidado Cariñoso y Sensible para poder aplicarlo.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1969). *Escalas de sensibilidad materna*. Manuscritos. Recuperado de http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). *Escalas de la evaluación de la situación extraña*. Manuscrito. Recuperado de http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ss_scoring.pdf.
- Ainsworth, M. D. S. y Witting, B. A. (1969). Attachment and exploratory behaviour in one-years-old in a Strange Situation. En B. M. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behaviour*. (Vol. 4, pp. 111-136). Londres, Inglaterra: Methuen.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Nueva Jersey, EUA: Erlbaum.
- Bowlby, J. (1951 [1995]). Maternal care and mental health. *Master Work Series*. Maryland, EUA: Jason Aronson.
- Bowlby, J. (1969 [1982]). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation, anxiety and anger*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Reforma Constitucional del Artículo 3º en materia educativa*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.
- Diario Oficial de la Federación (2020). *Estrategia Nacional para la Atención de la Primera Infancia* (ENAPI). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>.

- González, C. O. (SF). *Viñeta de observación de Flor en un Centro de Educación Inicial*. Manuscrito.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004). Estudio transcultural e intercultural del apego en una muestra no clínica de infantes mexicanos, pp. 159-169. En M. C. Juárez-Hernández (Ed.). *La influencia cultural en el vínculo madre-bebé*. México: UPN.
- Juárez, M. C., Rodríguez, L. M. N. y Soler, M. C. (Coords.) (2021). *Formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. REDUCAR. UNAE y UPN-Colombia. Recuperado de <https://unae.edu.ec/editorial/portal-de-libros/estado-de-la-formacion-de-maestros-de-educacion-inicial-una-lectura-desde-las-universidades-pedagogicas-de-argentina-colombia-cuba-ecuador-honduras-y-mexico/>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Policy Briefs: Education during COVID-19 and beyond*. Recuperado de: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.
- Organización Mundial de la Salud, Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia y Banco Mundial (2018). *El cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/nicaragua/media/516/file/Cuidado%20cari%C3%B1oso.pdf> y <https://nurturing-care.org/>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Programa de Educación Inicial, Un buen comienzo*. México: SEP. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. y Andrew, W. C. (2005). *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. Nueva York, EUA: The Guildford Press.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y Juego*. Barcelona, España: Gedisa.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Laura Magaña Pastrana
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa *Editor y corrector de estilo*
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*

Esta edición de *Cuidado cariñoso y sensible en la educación inicial*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en junio de 2022.