





*Guía para las familias y agentes  
educativos: inclusión educativa  
y diversidad*



# Guía para las familias y agentes educativos: inclusión educativa y diversidad



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Plan y  
programas  
de estudio  
para la educación básica



Programa  
Expansión de  
la Educación Inicial

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**DELFINA GÓMEZ ÁLVAREZ**

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA  
MARTHA VELDA HERNÁNDEZ MORENO

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR  
CLAUDIA IZQUIERDO VICUÑA

Primera edición, 2021  
© Secretaría de Educación Pública, 2021  
Argentina 28,  
Centro 06020  
Ciudad de México  
ISBN: en trámite  
Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

En los materiales dirigidos a las educadoras, las maestras, los maestros, agentes educativos, las madres y los padres de familia de educación inicial, educación preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emplea los términos: niño(s), adolescente(s), joven(es), alumno(s), educando(s), aprendiz(ces), educadora(s), maestro(s), profesor(es), docente(s) y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1. LA INCLUSIÓN COMO DERECHO HUMANO</b>	<b>9</b>
<b>2. TODOS SOMOS DISTINTOS</b>	<b>10</b>
<b>3. DE LA DIVERSIDAD A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>11</b>
<b>4. EL TIEMPO DE CADA NIÑA Y CADA NIÑO: LOS RITMOS PROPIOS</b>	<b>13</b>
<b>5. JUGAR Y CREAR EN DIVERSIDAD</b>	<b>14</b>
<b>6. ¿HAY NIÑOS BUENOS Y NIÑOS MALOS?</b>	<b>18</b>
<b>7. ¿CÓMO DEFINIMOS EL DESARROLLO?</b>	<b>20</b>
<b>8. LA LIBERTAD DE MOVIMIENTO GARANTIZA EL APRENDIZAJE AL PROPIO RITMO</b>	<b>21</b>
<b>9. REPENSANDO LOS ENTORNOS ENRIQUECIDOS ENTRE FAMILIAS Y EDUCACIÓN INICIAL</b>	<b>25</b>
<b>10. LA DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA</b>	<b>27</b>
<b>11. ¿CÓMO SE INGRESA A CUALQUIER MODALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL CUANDO UNA NIÑA O NIÑO TIENE DISCAPACIDAD?</b>	<b>29</b>
<b>12. CUANDO APARECE EL “SOBREDIAGNÓSTICO” Y LA ROTULACIÓN O ETIQUETA</b>	<b>33</b>
<b>13. DIVERSIDAD DE FAMILIAS. LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD SEXUAL</b>	<b>35</b>
<b>14. LA EDUCACIÓN INICIAL: UN ESPACIO PARA TODAS Y TODOS</b>	<b>39</b>

# Introducción

Bienvenidas y bienvenidos a esta guía, en la que proponemos trabajar sobre algunas ideas clave en el acompañamiento de las primeras infancias, atendiendo a la **inclusión**, respeto y valoración de la **diversidad** en todas sus formas humanas.

Para la Nueva Escuela Mexicana es un tema central acompañar a las familias y a la sociedad en general en el respeto a la inclusión y la diversidad como ejes rectores de la educación.

Esperemos que esta guía fomente la reflexión y la mejora continua de las relaciones familiares que propicien el cuidado amoroso y sensible de las niñas y los niños.

---

**“El comportamiento humano no es biológicamente determinado. El ser humano es esencialmente un ser cultural, entretejido en un sustrato biológico. La naturalización de los patrones de comportamiento, llevando a la creencia generalizada de que se debe actuar bajo determinados moldes, es uno de los elementos estructurales de la sumisión, del no cuestionamiento, de la docilización de los cuerpos y mentes” (Affonzo y Azevedo, 2013).**

---

Con esta cita de dos especialistas en el cuidado de la salud de las niñas y los niños, comenzamos a plantear una serie de cuestionamientos acerca de la diversidad. Los patrones de comportamiento que durante muchos años han funcionado como la “normalidad” pueden ser cuestionados; la idea misma de “normalidad” es un concepto discutible, que muchas veces deja a las niñas y a los niños en situaciones de exclusión por estar precisamente a la búsqueda de sus propios modos de ser y vivir. Lo mismo ocurre con los adultos y con las formas de constitución familiar y sexual.

Les proponemos, entonces, “desnaturalizar” algunas miradas que pueden convertirse en estereotipos y anulan las subjetividades. Desde el punto de vista del Programa de Educación Inicial, todas las niñas y los niños tienen derecho a la libre expresión y a una identidad propia, y es a través del juego, de la experiencia artística, de los vínculos afectivos dentro de la comunidad como se materializa la conformación de la personalidad y su proyección en el mundo. Asimismo, todas las familias, cualquiera sea su constitución y el contexto en que vivan, tienen derecho a la educación inicial y a ser respetados en su diversidad.

# 1. La inclusión como derecho humano

---

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, no quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 2013).

---

Este pensamiento de la filósofa Hannah Arendt puede ser un buen modo de introducirnos en el concepto de “inclusión”. Amar el mundo lo suficiente, dice Arendt, como para garantizar a cada niña y niño un lugar educativo, de proyección hacia el futuro, confiando en sus capacidades de transformar el mundo común al que han llegado. La inclusión supone el amor a los otros, el deseo profundo de dar, de recibir, de compartir, de valorar, de respetar. Trabajaremos para que la inclusión no se convierta solo en una palabra adecuada, sino más bien en un reto ético capaz de sumar felicidad y oportunidades de vida a cada familia que ingresa a la educación inicial, en cualquiera de sus modalidades.



## 2. Todos somos distintos

---

“Dani es un niño que no sabe andar en bicicleta. Todos los demás niños de su barrio ya andan en bicicleta; los de su «cole» ya andan en bicicleta; los de su edad ya andan en bicicleta. Han llamado a un psicólogo para que estudie su caso. Ha hecho una exploración, le ha tomado unas pruebas (coordinación motriz, fuerza, equilibrio y muchas más; han hablado con los padres, con los profesores, con los vecinos, con los compañeros de clase) y han llegado a una conclusión: este niño tiene un problema, tiene dificultades para andar en bicicleta. Dani es «disbiciclético».

Ahora ya podemos estar todos tranquilos, ya tenemos un diagnóstico. A partir de ese momento todo tiene explicación: el niño no anda en bicicleta porque es disbiciclético y es disbiciclético porque no anda en bicicleta” (Ruiz, 2005).

---

Este relato, que tiene cierto humor, pone en evidencia la arbitrariedad con que muchas veces definimos las diferencias: el tiempo o la habilidad con que cada niña y niño aprende a andar en bicicleta no marca una patología; sin embargo, en un mundo que tiende a la homogeneidad, que no tolera los tiempos propios del aprendizaje, que busca la velocidad y el rendimiento para garantizar el éxito, los ritmos y estilos propios de las infancias pueden ser vulnerados, y lejos de habilitar la exploración y el “ensayo y error”, puede estigmatizarse en lo que algunos adultos llamarían “fracaso”.

La diversidad muestra, precisamente, que todos, por un lado, aprendemos de modos distintos y, por otro, tenemos gustos y formas de ser diferentes. Y esto no quiere decir que quien tenga alguna dificultad quede abandonado a su suerte, sino que todas las niñas y los niños tienen derecho a aprender de acuerdo con sus necesidades y posibilidades, y que es tarea de los agentes educativos crear los ambientes necesarios y pertinentes para que todas sus capacidades puedan desplegarse. Así como estamos enfocados en respetar los gustos de cada niña y niño, sus preferencias en el juego, en la música, en los vínculos afectivos, también es imprescindible respetar sus tiempos del desarrollo.

Permitir “elegir” es parte del respeto a la diversidad, además del respeto a la propia iniciativa, y en el Programa de Educación Inicial esto es traducible a las planeaciones de los agentes educativos, cada vez que se

hace énfasis en las propuestas abiertas, construyendo el guion con las niñas y los niños, facilitando el juego en libertad y los procesos de creación.

### 3. De la diversidad a la educación inclusiva

Vayamos al inicio del camino compartido con las familias, las niñas y los niños en la educación inicial. Pensemos en las familias: cuántos sentimientos se cruzaron en sus interiores cuando llegó el día en que llevarían a sus bebés a algún espacio o centro educativo en el que estarían con otras niñas y niños, y tendrían que dejarlos sin sus presencias. Es posible que los hayan asaltado temores acerca de cómo serían tratados, cómo sería la convivencia con los otros niños y niñas o si los demás padres de familia los aceptarían. Estos y muchos otros sentimientos son normales cuando llega el momento de separarnos de nuestras hijas e hijos, durante el tiempo que estarán en compañía de otras personas, que también traen sus pautas culturales, sus modos de ver y pensar la infancia, sus características individuales.

En la actualidad, el Sistema Educativo Nacional desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha planteado, bajo el lema “**ni un niño atrás, ni un niño afuera**”, que todos tienen derecho a la educación, sin importar la condición que presenten: alumnas y alumnos con altas habilidades, con discapacidad o con alguna condición que limite el acceso y la participación en el proceso educativo.

La inclusión considera también el valor de todas las lenguas maternas y la importancia de sostenerlas en la práctica cotidiana, la atención a las niñas, los niños y las familias que provienen de contextos socioeconómicos vulnerables, las distintas religiones; tal y como lo señala la población objetivo del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2019).

El Artículo 2º, apartado B, fracción II de la Constitución señala como obligación del Estado en materia de lengua y cultura: *“Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación”*.

Por su parte, el Artículo 3º, fracción II, inciso e), declara que *“en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e*

*intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural”.*

En los artículos 15 y 126 de la Ley General de Educación, se busca promover “la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación”.

Partiendo de estos puntos, en Educación Inicial se brinda atención a las niñas y los niños de cero a tres años de edad y a sus familias bajo el principio de inclusión, conformando grupos heterogéneos. La diversidad en el aula es una realidad en todas las escuelas del Sistema Educativo, haciendo garantes los postulados de la NEM (justicia social, equidad, inclusión, calidad y excelencia).

La inclusión como política educativa, conforme a la Ley General de Educación (2019), es “*el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación*”. Por otro lado, la UNESCO (2009) citado por Guijarro (2011), la define como: “*Proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación*”; lo que la convierte en un compromiso de todos.

De acuerdo con Rosa Blanco Guijarro (2011), responder a la diversidad implica transitar de enfoques homogéneos en los que se da a todos lo mismo, hacia estrategias diversificadas que respondan a las características, necesidades y condiciones de todas las niñas y los niños, sin discriminar a nadie.

En este sentido, los servicios que conforman la Educación Inicial están preparados para dar respuesta a la diversidad y, por ende, a la inclusión educativa. El planteamiento del Programa de Educación Inicial lleva como eje transversal la educación inclusiva, la atención a la diversidad cultural, así como la igualdad de género.

**La “inclusión” es un concepto más amplio que la “integración”, porque significa transformar los programas educativos para dar acogida a todas las niñas y los niños, con sus particularidades. No son las niñas y los niños los que deben adaptarse a un programa, sino que los programas deben revisar su amplitud y producir oportunidades para todos.**

La educación inicial que se ofrece en el país se divide en escolarizada y no escolarizada. Dentro de la educación escolarizada se encuentran todos los Centros de Atención Infantil (CAI), que atienden a las niñas y los niños de cuarenta y cinco días a tres años de edad, así como los servicios de Educación Especial y demás instituciones que brindan la educación inicial. En la modalidad no escolarizada se encuentran el programa de Visitas a los Hogares y los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI), Educación Inicial Indígena y CONAFE. En cada una de estas modalidades se deberá favorecer la atención a la diversidad, así como la educación inclusiva. Asimismo, se incluirá en los programas de atención a todas las niñas, los niños y las familias en situación migrante, ofreciendo asesoramiento y propuestas en diversos contextos (refugios, albergues, situación de vida en la calle), también con las madres y padres gestantes que se encuentran por fuera de las instituciones básicas de la Educación Inicial.

## 4. El tiempo de cada niña y niño: los ritmos propios

---

“La infancia es lo otro: lo que siempre, más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida” (Larrosa, 1997).

---

Como señala el filósofo Jorge Larrosa, la infancia es fundamentalmente un enigma, lo nuevo, lo desconocido, lo que descoloca nuestros saberes y nuestros prejuicios, nuestros modos de ver el mundo, ya formateados y convertidos en “normalidades”. Para las niñas y los niños el mundo es aún un universo por descubrir, y son capaces de atravesar cualquier hecho de la vida cotidiana con sus miradas lúdicas, hechas de fantasía y posibilidades. La infancia es un cofre de posibilidades.

Pero en lugar de hablar de “infancia”, deberíamos hablar de “infancias”, en plural. Porque la diversidad es precisamente el ritmo propio de cada niña y niño, los modos de hacer y resolver la relación con sus madres

y padres, con sus agentes educativos, con el juego, el cuerpo y el lenguaje. Pensemos en Dani, el niño que no sabía andar en bicicleta. Pensemos en qué parte de Dani vive en cada niño y niña, en cada uno de nosotros. La diferencia no siempre se puede capturar, y escapa a la homogeneización. Cuando logramos homogeneizar el comportamiento de un grupo de niñas y niños deberíamos preocuparnos, porque algo del “sometimiento” se ha puesto en juego. La infancia es indómita, busca su propia forma. “Domesticar” la infancia, diría Graciela Montes (2001), es un modo de someter más que de educar; por eso, en el Programa de Educación Inicial le damos tanta importancia al juego y a la expresión, a la escucha y la mirada amorosa, que permite advertir las singularidades y respetar las diferencias.

## 5. Jugar y crear en diversidad

Respetar la libertad al jugar es una forma de garantizar la inclusión y la diversidad. Las ideas de cada niña y niño, su pensamiento, su personalidad, se desarrollan a través del juego; por eso, pensar en una planeación abierta que garantice el desarrollo espontáneo de sus ideas es una manera de inclusión y de respeto a la diversidad. En casa, cuando están jugando en familia, que cada mamá, papá, abuela o figura de referencia permita a las niñas y niños transformar el espacio, dar vuelta una silla para hacer un caballo, colocar una sábana sobre la mesa para hacer una cueva, tomar las cucharas y cacerolas para hacer una orquesta y explorar los sonidos, por dar algunos ejemplos, los cuales constituyen formas de participación que habilitan lo propio de cada niña y niño, y eso es parte del derecho a la diversidad y a la inclusión dentro de la familia, como seres creadores que transforman sus mundos. Si mamá, papá, los demás familiares son los que siempre deciden qué se puede hacer o no, las niñas y los niños no tienen espacio para aprender la autorregulación, para desplegar sus imaginarios, para construir un “nosotros” dentro del ámbito familiar.

Desde el enfoque del Programa de Educación Inicial, el juego permite dar cabida al “como si”, siendo función de los adultos de referencia y agentes educativos estar atentos a estos procesos para acompañarlos y enriquecerlos cuando sea necesario. El juego nos muestra un estado de conexión de la niña y el niño con su propia subjetividad, con su mundo; es una experiencia metacognitiva y sensible que va más allá de seguir un manual de dinámicas y actividades con apariencia de juego.

Si se favorece la posibilidad del juego libre, donde la niña y el niño van creando e interactuando con los ambientes de aprendizaje, se está abriendo la oportunidad de construir subjetividades sanas que facilitan la experiencia de la libertad, lo cual incluye el derecho a jugar con todo y al propio gusto.

La mamá de Luis, de tres años, está preocupada porque Luis quiere llevarse todos los días del CAI una muñeca que tiene vestido y zapatitos rojos. La mamá le dice que no, que mejor elija un carrito, pero Luis se queja e insiste con la muñeca. La educadora le dice que puede llevársela, pero la mamá no está de acuerdo.

Esta escena nos permite preguntarnos: ¿existen juegos de niñas y juegos de varones? Desde la perspectiva del Programa de Educación Inicial, que pone en primer plano el respeto a la diversidad, no existen juegos clasificables por géneros; en ese sentido, todas las niñas y los niños tienen derecho a explorar a través del juego variedad de roles y modos de ser. Luis tiene derecho a elegir sus juguetes preferidos, en este caso la muñeca de zapatos rojos. Para él no existe el prejuicio de “juguetes de niñas-juguetes de varones”. Él quiere explorar narrativas con esa muñeca, su propio mundo interno se pone en juego, y todo lo que provenga del juego siempre será beneficioso; con el juego no hay riesgos.



Veamos otros ejemplos de la vida real, en los que los adultos somos interpelados por nuestras creencias, nuestros temores o... ¿nuestros prejuicios?

María va a la juguetería con su papá a comprar un regalo por el Día de la niña y el niño. El papá le propone que elija lo que quiera y ella escoge dos carritos de carreras. El papá le pregunta: —¿Para qué quieres dos carritos?, tú eres una niña.

Carlos juega a castigar a los animales que tiene en su granja, grita y dice algunas palabras violentas. La educadora lo reprende, le dice que no está bien jugar así, que ya no grite.

### Preguntas de reflexión:

- ¿Encuentras en tu práctica o en tu familia ejemplos similares a las experiencias que compartimos?
- ¿Por qué crees que reacciona así la educadora de Carlos?
- ¿Cómo actúas cuando tu hijo/a, los niños y las niñas de tu grupo de trabajo eligen juguetes o roles que no representan los estereotipos de género?, ¿lo respetas con facilidad?
- ¿Registras otras situaciones en que el género de las niñas o niños interfiera en las cosas que se les permite hacer o no hacer?

Promover el juego con cada una de las niñas y los niños, independientemente de su condición, favorece la inclusión educativa y atención a la diversidad. En los casos de las niñas y los niños con discapacidad, de igual manera disfrutan del juego libre, del acompañamiento con los cantos, la música, expresándose a través de ellos. Es un mito creer que ellos no son capaces de disfrutar de los juegos con otros niños y niñas o que se necesite indicarles qué hacer. Los juegos, aún con los obstáculos que se puedan presentar, tienden a la diversión; por ello, es importante que los adultos no pretendan controlarlos y escolarizarlos.

El juego es hacer posible todo lo que para los adultos es imposible. Es transformar los objetos en aviones, barcos, animales, monstruos, cavernas. Es tener la posibilidad de correr, bailar, saltar; es un movimiento espontáneo,

individual y en compañía. Es una posibilidad de reencuentro con uno mismo y con el entorno, y eso es válido para todas las niñas y los niños.

El contexto influye en el juego: niñas y niños de regiones indígenas, por ejemplo, disfruten primordialmente del juego en relación con la naturaleza, de juegos tradicionales, de correr por espacios grandes, saltar, convertir los árboles en casas o en grandes cuevas, utilizar la tierra para jugar a la tiendita. Y tanto para los niños y niñas de ciudad como para los de zonas rurales será muy importante que los agentes educativos les provean posibilidades diversas, en especial las que no son tan accesibles en su contexto; por ejemplo, la relación con la naturaleza en los centros urbanos (salir a observar el parque, juntar ramitas, observar los árboles, poner atención al canto de los pájaros, buscar por dónde corre el agua, plantar semillas, etcétera), o la relación con ciertos materiales de la cultura en algunas zonas rurales, como los libros, que no siempre están al alcance en todos los hogares. Diversidad quiere decir también oportunidades de encontrarse con lo desconocido, ampliar mundos y construir relaciones nuevas.

Bruner (1983) nos dice:

---

“El niño no solamente está aprendiendo el lenguaje sino también su utilización combinatoria como instrumento de pensamiento y de acción. Pero para poder hablar del mundo de forma combinatoria, el niño debe ser capaz de jugar con el mundo con esa desenvoltura que propicia la actitud lúdica”.

---

Cuando el bebé juega significa el mundo, se vale de esa posibilidad de transformar su entorno en situaciones que le generan satisfacción y placer. Reír con un juego de manos, mover su cuerpo de manera espontánea ante la música que escucha o repetir un poema que le gusta una y otra vez, lo ayudan a construir sentido. Los agentes educativos tendrán que estar atentos, siempre en disposición de acompañar, observando cuándo es conveniente participar activamente o retirarse en el momento adecuado. Que el agente educativo tenga la posibilidad de jugar y de disfrutar los juegos de las niñas y los niños permitirá que se fortalezcan los vínculos afectivos entre ellos, la confianza, el sentido de lo comunitario.

**Todas las personas tenemos algunas características que nos asemejan y otras que nos diferencian, lo que hace que cada niña y niño sea único y singular. De eso se trata la diversidad, y en la interacción con seres diversos aprendemos más y mejor.**



## 6. ¿Hay niños buenos y niños malos?

Otra de las formas de discriminación, que se ve con bastante frecuencia en diversos ámbitos, es juzgar a las niñas y los niños por sus conductas, otorgándoles responsabilidades morales como si fueran adultos. Es común que pensemos que no tienen derecho a estar molestos o que siempre deben responder “de buena manera”, y ante un acontecimiento en el que no responden de la forma que los adultos consideramos “educada”, etiquetamos como “malo” o maleducado, los reprendemos y los ubicamos en el lugar del reproche y la falta. En realidad, no hay niñas o niños malos, tan solo están construyendo su subjetividad y se encuentran en una lucha constante sobre el manejo de sus emociones, que suelen ser potentes y muchas veces los desbordan. Cuando tienes uno, dos o tres años de edad es difícil renunciar a los juguetes que quieres, o sostener los tiempos de espera que mamá o papá desean; muchas veces las niñas y los niños

se sienten amenazados por la pérdida de sus figuras de apego si mamá, papá o la educadora se ausentan demasiado, y la reacción puede ser un berrinche o llanto, o romper cosas. Pero eso no quiere decir que se trate de una niña o un niño “malo”, sino más bien frágil, que solo tiene dos o tres años, y por eso mismo necesita la compañía del adulto, para entender sus sentimientos y emociones, y calmarse cuando se angustia. Para que esto suceda, debemos permitirles externar sus sentimientos, acompañarlos en ese proceso de exploración de lo que sienten y ayudarlos a través de la conversación, del juego. Cuando un niño o una niña hacen un berrinche necesitan escucha, tiempo de compañía y luego conversar para entender lo que les pasó. La inclusión, en este caso, está relacionada con comprender cómo funciona la mente de una niña o un niño pequeño, y desde allí pensar las mejores formas de acompañarlo, que nunca será el castigo, sino la escucha.

Paula es una niña de dos años y medio. Ella nace en México al inicio de la pandemia y después de unos meses su familia se traslada a vivir al extranjero. Regresan a México a pasar unos días en la playa, pero su único contacto con personas ha sido con sus padres. En la alberca unos niños se acercan a pedirle sus juguetes y los toman; se molesta mucho, llora y les dice que son sus juguetes y no se los presta.

Paula no es una niña egoísta. Pero, en muchas ocasiones, cuando ocurre una escena como ésta, se obliga a las niñas y a los niños a prestar sus juguetes agregando: “qué mala niña” o “qué envidiosa, tienes que compartir”, pues es lo que los adultos creemos que debe ser, y no se consideran cada una de las situaciones que están alrededor del “no” o del enojo. En el caso de Paula, ella aún se encuentra en ese proceso en el que cree que todo lo pertenece, lo cual se ha incentivado en el tiempo de pandemia, donde no tuvo oportunidad de compartir con otras personas, más que su madre y su padre, de tal forma que no es posible que acceda amablemente al préstamo de sus juguetes. Ese aprendizaje irá desarrollándose en la medida en que comparta espacios de juego con otros niños y niñas; en ese sentido, la pandemia es un contexto que hay que considerar.

## 7. ¿Cómo definimos el desarrollo?

Vamos a reflexionar sobre el desarrollo en un sentido amplio. Normalmente, cuando hablamos sobre este concepto, tendemos a pensar en un proceso compuesto por etapas fijas o por grupos etarios. En este sentido, podemos pensar qué es lo que deben hacer las niñas y los niños de cero a seis meses, o los de doce meses a veinticuatro meses, y creemos que si no cumplen estrictamente con esos parámetros, estamos ante una deficiencia o discapacidad.

A través de los años hemos comprendido que el concepto de desarrollo debe ser más integral e inclusivo, acorde a los planteamientos actuales. Por su parte, el concepto de infancia se ha ido modificando conforme a los momentos históricos que se han vivido, a las investigaciones desde la psicología del desarrollo, la pedagogía, las neurociencias, la sociología, y en la actualidad se da respuesta desde una perspectiva integral: *“Etapas cronológica, contexto socio-histórico-cultural y experiencias subjetivas particulares conforman una matriz dialéctica e indivisible desde donde entender, entonces, el desarrollo”* (Fass, 2018).

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) concibe al niño y a la niña “como sujetos de derechos que participan y sus opiniones son consideradas en la toma de decisiones que les afectan”. Este concepto implica que las niñas y los niños son personas que sienten, que piensan y que son capaces de expresarse dentro y fuera de la comunidad a la que pertenecen. A partir de estos nuevos planteamientos debemos ser conscientes, entonces, que la educación inicial brindará atención a las niñas y los niños de cero a tres años de manera inclusiva y favoreciendo su desarrollo integral, independientemente de la condición que presenten, por lo que habrá que plantear estrategias diversificadas, que los involucren atendiendo a sus intereses, potencialidades, características y respetando cada uno de sus procesos.

Los bebés, al nacer, se encuentran preparados biológicamente para avanzar en su desarrollo, pero esos procesos no vienen solos, pues requieren de experiencias de convivencia humana que alimenten y activen la predisposición biológica, en el camino hacia lo psicológico, lo cognitivo, lo corporal, lo social y lo cultural.

Cuando se piensa en el desarrollo de la niña y el niño en el Programa de Educación Inicial, se toman en cuenta sus derechos, el sostenimiento afectivo y los vínculos tempranos, así como los estudios de contexto, el

juego, las artes y la lectura. Cada uno de estos enfoques ofrece la oportunidad de mirar a las niñas y los niños desde diversas dimensiones, lo que le da un sentido amplio, flexible e integral al desarrollo. La intervención humana modifica las formas en que cada niña y niño crece y conquista sus habilidades y construye sus relaciones con el mundo que lo rodea.

## 8. La libertad de movimiento garantiza el aprendizaje al propio ritmo

Judith Falk, psicomotrista, señala que, en general, la evolución del niño pequeño se considera normal cuando sigue el camino y el ritmo definidos en escalas y tablas de desarrollo, en manuales de pediatría, de puericultura y de psicología y en libros de divulgación destinados a los padres (con frecuencia, con sugerencias de intervención si el niño aparenta tener un retraso en relación con las “normas”, tratando de acelerar su desarrollo). Pero lo que no explican esas tablas, dice Falk, es que el tiempo que se toma cada niña o niño entre una etapa y otra es muy personal. Lo más importante, entonces, no es en qué mes de vida ocurre una destreza, sino cuán activos están las niñas y los niños en cuanto al interés por el movimiento, la iniciativa propia, la conexión con el mundo.

En este sentido, podemos comenzar a tomar como alerta conductas de inmovilidad o falta de iniciativa, y en ese caso es conveniente consultar con los servicios especializados. Pero es necesario no confundir inmovilidad con un ritmo propio más lento, que está dentro de los parámetros de desarrollo posible.

Por otro lado: *“Desde el punto de vista del niño, los estadios menos espectaculares no son tiempos vacíos de espera o de ‘estacionamiento’, sino períodos importantes de intentos o de ensayos de experiencias, de descubrimientos y ejercicios durante los cuales el niño se plantea tareas cuya solución le resulta accesible en ese momento. La no aceptación de su ritmo personal se traduce en una no aceptación de su persona”* (Falk, 2001). La actitud que manifestamos al aceptar, o no, las posibilidades actuales de las niñas y los niños tiene una gran influencia en el modo en que ellos se conciben a sí mismos.

**“Para que el niño pueda sentirse aceptado y apreciado, la actitud que debe tomarse no puede expresar rechazo, ni disgusto, ni impaciencia, ni decepción, ni desesperación, ni una conducta sobreprotectora”.**

Falk, 2001

Cuando un bebé nace, llega a un mundo totalmente desconocido en el que ya no tiene todas las condiciones de protección con las que contaba cuando se encontraba en el útero de mamá. Para este bebé son desconocidas las sensaciones de hambre, frío, el temor a una caída; por eso, desde este momento requiere de un adulto que cubra gran parte de sus necesidades.

El organismo biológico con el que el bebé llega al mundo no se integra por sí solo, sino que requiere del cuidado amoroso, las caricias, palabras, voces, arrullos de mamá, papá y adultos de referencia.

Dice Bernard Aucouturier, citado en la Guía sobre “Cuerpo y movimiento” (SEP, 2019):

---

“La madre se transforma simultáneamente a la transformación corporal del bebé: la sensorialidad, el tono, las posturas, el ritmo de sus gestos y las emociones cambian del mismo modo que su actitud psicológica. La madre transforma a su bebé al responder satisfactoriamente a sus necesidades y el bebé transforma a la madre con su disponibilidad para recibir y para interactuar en ella”.

---

Es necesario resaltar esta situación, ya que aquí podemos observar que el aparato biológico no es suficiente para el desarrollo del niño, sino que requiere de un cúmulo de experiencias brindadas por los adultos y los contextos en los que se encuentran. En cada una de estas interacciones, mamá, papá, educadora y bebé van descubriendo el placer de la presencia, del contacto del uno con el otro, lo que permite al bebé ir integrando su propio cuerpo en su propia mente.

Otro elemento importante de resaltar es el desarrollo psicomotor que el bebé irá logrando a lo largo del primer año de vida. Un desarrollo que es proceso continuo, en el que va pasando por diferentes posiciones hasta llegar a ponerse de pie y caminar. Pasar de la posición de boca arriba

a boca abajo, rodarse en el momento que lo desee, reptar, gatear, ponerse de pie, caminar, son grandes conquistas. Sin embargo, no es necesario “enseñarlas”, pues el bebé, con la oportunidad que le brinda el adulto de lograrlas a su propio ritmo de maduración, a través de cada uno de los ambientes de aprendizaje que le provea, lo conseguirá por sí solo, y eso implica no solo mayor riqueza en el aprendizaje sino también el camino hacia la autonomía.

Dice Emmi Pikler, pediatra húngara:

---

“La intervención directa del adulto durante los primeros estadios del desarrollo motor, (es decir dar la vuelta al niño, sentarle, ponerle de pie, hacerle andar), no es una condición previa para la adquisición de estos estadios (es decir, volverse sobre su vientre, sentarse, ponerse de pie, andar), porque en condiciones ambientales favorables el niño pequeño consigue regularse por sí mismo, por su propia iniciativa, con movimientos de buena calidad, bien equilibrados, volverse sobre el vientre y después pasando por el rodar, el reptar y el gateo, sentarse, ‘ponerse de pie’, lo que le permitirá desarrollarse armónicamente” (Pikler, 2004).

---

¿Y qué quiere decir “condiciones ambientales favorables”? Por ejemplo, que los bebés tengan un espacio limpio en el piso donde puedan estar bien apoyados y mover sus piernas, brazos, torsos, con libertad, para ejercitar sus fuerzas y descubrir nuevas posturas, alcanzar los objetos, etcétera. Si el bebé está todo el tiempo en el portabebé o en la periquera, difícilmente podrá ejercitar con autonomía estas posibilidades. El piso es un contexto, la periquera es otro. En el contexto del piso el desarrollo encuentra mejores oportunidades que en la periquera. Los bebés que acompañan a sus madres en el rebozo, mientras ellas realizan sus tareas, desarrollan gran sensibilidad y percepción al ritmo cardíaco, al aroma y el tacto de la piel de su mamá, porque mantienen un contacto muy íntimo, largo tiempo, lo cual favorece los buenos apegos. El cuerpo de la mamá y su rebozo constituyen un contexto propicio. Si mientras el bebé y la mamá están en su casa o en un momento de descanso, el bebé tiene la oportunidad de estar jugando acostado sobre su espalda, en una superficie firme, se combinan el contexto amoroso del cuerpo de la madre con el contexto del piso que da libertad de movimiento, lo que ayuda a explorar otras cosas. Esas intervenciones también son parte de la diversidad que ayuda a crecer.

Sergio era un bebé de cuatro meses de edad, con síndrome de Down. Al momento de ingresar al centro educativo su mamá se mostraba muy ansiosa y preocupada por tener que dejarlo allí. Por otro lado, Sergio era un bebé que se movía poco y su tono muscular era débil. Esto también preocupaba a la mamá. Antes que nada, el equipo técnico y la educadora tuvieron una plática con la señora para explicarle el trabajo que se hacía en la escuela, así como la planeación por parte del equipo del plan curricular para Sergio. Se le aclaró que ella continuaría con todo lo que tenía prescrito por el médico (terapia física, consultas médicas) y que, la escuela, tomando como base ese plan de trabajo, favorecería su desarrollo integral a partir del cuidado cariñoso y sensible, que acompañaría a Sergio en todo su desarrollo.

El proceso de separación de Sergio y su mamá fue muy cuidado, de tal forma que la señora permanecía períodos de tiempo en los que ella podía sentirse tranquila, lo cual permitió que el bebé también lo estuviera. Poco a poco la mamá de Sergio se fue retirando. Podía pasar espacios de tiempo fuera del salón y observaba desde fuera el trabajo con el niño, hasta que pudo retirarse por completo. Esto le permitió a Sergio tener cercanía con los agentes educativos y mostrarse contento en el grupo. Se respetaron sus ritmos de maduración en el desarrollo de sus posturas motrices, pero siempre acompañado del agente educativo en disposición, amoroso, atento a sus necesidades y potencialidades, lo que le permitió estructurar poco a poco su esquema corporal. El acompañamiento del agente educativo fue determinante para concretar ese proceso, adaptándose al bebé, lo mismo que los espacios dispuestos para el aprendizaje de las niñas y los niños. Al final, la sala está siempre abierta para cuando mamá o papá quieran acudir, logrando una excelente comunicación con ellos. Arrullos, juegos corporales, poemas, objetos diversos, cuentos, sosténimiento afectivo, fueron los acompañantes del desarrollo motriz de Sergio, determinantes también para su desarrollo psíquico y cultural. Porque todos los niños y las niñas, sin excepción, tienen derecho y necesitan los cuidados afectivos, lúdicos, poéticos, para desarrollar a su tiempo y a su modo capacidades simbólicas y sociales.

En condiciones especiales, cuando una niña o un niño manifiesta alguna dificultad en el desarrollo o tiene síndrome de Down, también existen procesos y ritmos propios que, bien acompañados, enriquecen el desarrollo.

Es necesario resaltar que con todos los bebés, las niñas y los niños que acuden a Educación Inicial, se llevan a cabo este tipo de estrategias en las que se crean ambientes de aprendizaje en los que tendrán la oportunidad de moverse en libertad, de crear a través de la música, del canto, de subir y trepar y de desplazarse de un lado a otro conforme su propia motricidad lo permita; con el acompañamiento y mirada atenta de los agentes educativos, que ofrecen a las niñas y los niños su ternura, caricias, continuidad del juego y del espacio abierto, favoreciendo así su desarrollo personal.

## **9. Repensando los entornos enriquecidos entre familias y educación inicial**

El papel de las familias es de suma importancia. La buena comunicación y relación entre la familia y los centros educativos propiciará un trabajo colaborativo que beneficia a las niñas y los niños y enriquece las prácticas de crianza, así como el sostenimiento afectivo hacia las familias (recordemos que en educación inicial pensamos en dos grupos de destinatarios: las niñas y niños y las madres y los padres o cuidadores). Muchas veces, las familias cuyo hijo o hija tiene alguna discapacidad sienten temor de dejarlo en una institución, porque creen que el niño o la niña “dará más trabajo” y no confían en que los agentes educativos podrán sostener suficiente empatía y paciencia. Es muy relevante mostrarles a las madres y padres que sí estamos preparados para observar, contener y comprender a cada niña y niño, y en función de ello planear situaciones que le permitan incluirse, jugar, soñar, aprender y crecer.

Sol es una niña de tres años que llega a un grupo de Educación Inicial en un Centro de Atención Múltiple de Educación Especial. El motivo por el que la llevan a este centro es porque no habla. Su mamá, la señora Ester, dice estar muy preocupada porque no emite ninguna palabra y ella siempre adivina lo que Sol quiere.

Cuando la maestra del grupo inicial y el equipo de apoyo entrevistan a la señora Ester, brinda elementos para comprender la dificultad de Sol. Ella es una persona introvertida que también habla muy poco. El papá de Sol las visita de vez en cuando y a ella le da miedo salir; de tal forma que la niña no tiene contacto con niños, ni con ningún otro adulto que no sea su mamá, quien no favorece la comunicación con su hija. Una vez que Sol se integra al grupo, poco a poco comienza a expresarse de tal manera que, en tres meses, habla y mantiene una comunicación fluida. El trabajo realizado con la señora Ester fue orientarla para que perdiera el miedo a salir y, así, favorecer que lleve a Sol a parques, paseos, que juegue con ella, le hable y, a final de cuentas, compartan más momentos juntas. Las acciones permitieron que Sol se integrara a la escuela regular y que paulatinamente su mamá fuera más abierta, compartiendo, jugando y comunicándose con Sol.

En este caso, Sol es una niña que no presentaba ninguna discapacidad, pero por el contexto en el que se encontraba no fue posible que se comunicara como las demás niñas y niños, haciendo pensar entonces que había alguna dificultad propia. Sin embargo, cuando el contexto cambió, Sol pudo desplegar toda su habla, lo cual evidencia no solo que no tenía ninguna discapacidad, sino que es fundamental que evitemos prejuizar y “etiquetar” a las niñas y los niños con diagnósticos.

En Educación Inicial comprendemos que el problema no está muchas veces en las niñas y los niños, sino en la forma en que los pensamos, y podemos ser agentes educativos que favorecen el desarrollo integral o que lo limitan. Pensando en Sol, es importante que se realice un diagnóstico acertado, sin prejuicios, que tome en cuenta el contexto de vida, las condiciones sociales y afectivas de la vida cotidiana. Que una niña o un niño no hable, no quiere decir que tenga una patología; los posibles motivos son múltiples, entre ellos la falta de estímulo oral, algunas situaciones familia-

res difíciles o el hecho de que su ritmo de desarrollo es distinto al de otras niñas y niños. La primera intervención que merece una niña o un niño con una dificultad de lenguaje es que indagemos de qué se trata en relación con su vida social y cotidiana, y, por fortuna, esta situación con Sol se resolvió de manera acertada.

A veces notamos que en un grupo de niñas y niños el ritmo del habla es lento, que no pronuncian demasiadas palabras, que se manejan con gestos avanzados para los dos años de edad; en ese caso, al tratarse de algo generalizado, es conveniente revisar nuestra planeación, los modos de conversación, porque podría tratarse de falta de estímulo para la oralidad de parte de los agentes educativos. Leer cuentos, poemas, poner los libros en disponibilidad cotidiana, enviarlos en préstamos a las familias, recitar versos, hacer juegos de manos, rondas, son formas de favorecer la oralidad, de trabajar contra cualquier dificultad y enriquecer los procesos de aprendizaje. En el caso de que una niña o un niño no manifieste interés en el lenguaje o no progrese en sus formas de comunicación oral, a pesar de que nuestras intervenciones sean ricas y fluidas, y de que el contexto familiar sea óptimo desde el punto de vista del lenguaje, sí será conveniente realizar una consulta especializada.

## 10. La discapacidad en la escuela inclusiva

En el pasado, cuando se hablaba de discapacidad se hacía alusión a una deficiencia, limitación o incapacidad de la persona y a su no participación activa, por lo que difícilmente las niñas y los niños podían acceder a la escuela regular. Actualmente, en el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* (PFSEE 2021), definen al educando(s) con discapacidad como: *“aquella o aquel que tiene deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*. Si partimos de este concepto, nos damos cuenta que la discapacidad se plantea desde una mirada más integral, en la que las niñas y los niños no son responsables de su condición y se alude a su posibilidad de participación una vez que la escuela y la comunidad eliminen las barreras para el aprendizaje a las que se puedan enfrentar.

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son las situaciones o condiciones que se pueden presentar en los contextos donde se encuentran las personas con discapacidad. Entonces, es necesario identificar cuáles son esas barreras en los centros escolares, pues al hacerlo se identifica cómo solucionarlas. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019), considera cuatro grandes categorías: a) culturales, b) materiales, c) normativas y d) didácticas.

Roberto es un niño de dos años de edad que presenta discapacidad motora en sus extremidades inferiores. Es un pequeño de ojos grandes que siempre está atento a lo que se le dice. Tiene dificultades para comunicarse de manera verbal, pero lo hace perfectamente con las manos. La mamá de Roberto siempre está pendiente de lo que él necesita y existe un vínculo afectivo muy fuerte y sano entre ellos.

Ante la dificultad de Roberto para desplazarse, se optó por tener el espacio del aula lo más despejado posible, con una alfombra grande, para mantenerlo en el suelo, ya que se trasladaba arrastrándose de nalgas. Era muy rápido y participaba con mucho gusto en todas las actividades realizadas en el grupo. Le gustaba cantar y siempre buscaba hacerlo en la medida de sus posibilidades. Los ambientes de aprendizaje se generaban de manera en que él podía interactuar con las y los demás niños.

Si analizamos el ejemplo de Roberto, nos damos cuenta a qué se refiere “eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”, pues no se partió de las limitantes que el niño tenía, sino que se consideraron sus características, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, y se hizo un ajuste en el mobiliario del aula, creándose ambientes de aprendizaje con los que siempre pudiera interactuar. Además, contó con agentes educativos que acompañaban con su voz, el juego, la música, eliminando cualquier impedimento para el juego, el aprendizaje o la socialización. Se eliminaron las barreras materiales y didácticas.

“El concepto de dificultades de aprendizaje es relativo. Depende de los objetivos educativos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Cuanto más rigidez tenga el sistema educativo, (...) mayores posibilidades existirán de que más alumnos se sientan desvinculados de los procesos de aprendizaje y manifiesten, por ello, más dificultades”.

Marchesi, 2017

## 11. ¿Cómo se ingresa a cualquier modalidad de Educación Inicial cuando una niña o niño tiene discapacidad?

Existen dos formas en las que una niña o niño de cero a tres años de edad puede llegar a los Centros de Atención Infantil. Una de ellas es que la familia solicite directamente del bebé, niña o niño al CAI, y la segunda es que se realice a través de un servicio de Educación Especial, como pueden ser los Centros de Atención Múltiple (CAM) o la Unidad de Apoyo a los Servicios de Educación Regular (USAER).

Cuando es la familia quien solicita el proceso inclusivo, corresponde al equipo técnico del CAI (áreas médica, nutrición, psicología, trabajo social, educación especial y agentes educativos) llevar a cabo la conformación del expediente del niño o la niña con alguna discapacidad. En caso de que el proceso inclusivo se lleve a cabo por medio de un servicio de Educación Especial, se establecerá desde el primer momento la comunicación y colaboración con la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a cargo de este proceso. En cualquiera de los casos, los agentes educativos de los CAI estarán atentos en la atención del bebé, la niña o el niño, así como de los padres de familia para brindar un acompañamiento y sostenimiento afectivo.

La llegada de un pequeño con discapacidad a los Centros de Atención Infantil genera que los agentes educativos desarrollen una serie de estrategias antes de recibirlo, ya que es un gran compromiso el proceso de inclusión que se llevará a cabo.



El CAI estará abierto para recibir a todas las niñas y los niños, tengan o no discapacidad, por lo que será necesaria la comunicación permanente con los padres de familia o adultos de referencia, así como con los servicios de Educación Especial, independientemente de que no se cuente con ellos en la escuela.

La atención de la discapacidad en estos centros requerirá llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades que como centro se deben atender para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y al mismo tiempo detectar a quién corresponde resolverlas.

De igual forma, deberán llevarse a cabo adecuaciones curriculares por parte de los agentes educativos de las salas en coordinación con el equipo técnico y el equipo de apoyo de la USAER, dependiendo de la discapacidad de la que se trate. Sin embargo, es importante señalar que en todos los casos las niñas y los niños con discapacidad, al llegar al CAI son incluidos en todas las acciones que se realizan al interior del mismo, así como de la sala a la que pertenecen. Se realizará un proceso de adaptación en que mamá y papá o las personas encargadas de su cuidado en la familia, se organizarán para asistir previamente, según lo que se establezca, para que las niñas y los niños vayan conociendo a sus agentes educativos, las familias compartan con la educadora sus expectativas, miedos, angustias, sobresaltos y más emociones que se presentan ante el proceso de separación. Podrán compartir también las formas de crianza que llevan dentro del hogar, como sus horarios de sueño, comida, qué canciones o música le gusta escuchar, así como las modalidades propias que hayan desarrollado frente a la discapacidad. En este sentido, el CAI responde al concepto de educación inclusiva que establece la ENEI (2019):

---

Se sustenta en el reconocimiento de la igual dignidad y derechos de todas las personas, el respeto a las diferencias, la valoración de cada uno de los estudiantes, la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas que inhiben la adecuada atención a la diversidad de necesidades de los educandos y su participación, el combate a cualquier forma de discriminación, el compromiso con el éxito escolar de los estudiantes y el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales.

---

Es importante señalar que, desde la mirada del Programa de Educación Inicial, este enfoque de inclusión se encuentra permeando cada una de sus bases teóricas, lo que favorece el respeto de los derechos de las niñas y los niños, así como su desarrollo integral.

De acuerdo con Beatriz Martínez (2017), la discapacidad tiene dos componentes principales: el primero tiene que ver con la persona y el segundo con el contexto social en el que se desenvuelve, lo que propiciará que las situaciones varíen; es decir, que las dificultades de cada persona serán más grandes o más pequeñas en función de los obstáculos que encuentren y del grado de inclusión social que se propicie, motivo por el cual los CAI estarán organizados para que la respuesta inclusiva favorezca al máximo el desarrollo de los bebés, las niñas y los niños que asisten diariamente.

Cuando hablamos de discapacidad suponemos que los pequeños no podrán llevar a cabo muchas de las actividades que realizan otras y otros niños; sin embargo, cuando el centro educativo va eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación, y cuenta con agentes educativos en disposición, que están atentos con su cuerpo, mirada y voz, estableciendo relaciones vinculares sanas y reconociendo sus potencialidades, las niñas y los niños podrán tener un desarrollo pleno.

Si hablamos del desarrollo psicomotor, en la mayoría de los casos se irá dando de manera natural, a través de todas las actividades que se llevan a cabo en los CAI, lo cual no implica que, si el pequeño debe recibir algún tipo de estimulación prescrita por una médica o médico, la deban suspender. Continuarán en casa con las rutinas establecidas y se enriquecerán con las acciones implementadas en el CAI.

En el caso de la discapacidad visual y auditiva, tal y como lo establece la Ley General de Educación (2019) en el Artículo 65 fracción I y II, la escuela deberá ofrecer el sistema de comunicación Braille y el aprendizaje

de la Lengua de Señas Mexicanas. Los CAI, en colaboración con los servicios de Educación Especial, establecerán una estrategia de trabajo en la que se favorezcan las áreas que vayan preparando a las niñas y los niños con alguna de estas condiciones de discapacidad, para el aprendizaje de estos sistemas de comunicación. De igual forma, se capacitará a todos los agentes educativos en el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicanas para la comunicación cercana con las niñas y los niños, de manera que se puedan establecer vínculos afectivos sanos, amorosos y sensibles, y, de ser posible, todas y todos quienes acuden al CAI, comenzarán el aprendizaje de la misma.



## 12. Cuando aparece el “sobrediagnóstico” y la rotulación o etiqueta

En la actualidad, observamos un sobrediagnóstico y etiquetamiento precoz de las infancias. Pronto, cuando una niña o un niño manifiesta conductas no homogéneas con otros niños, es rotulado con siglas que dejan de lado su nombre personal, sus características, sus cualidades, y pasa a ser nombrado como “TGD” (trastornos generalizados del desarrollo), “TEA” (trastornos del espectro autista), etcétera. En otros casos, se produce una medicalización muy temprana, que deja de lado el análisis de los factores emocionales que producen un desequilibrio o conductas disruptivas.

Como agentes educativos es importante no rotular y ayudar a las familias a observar a sus hijas e hijos y tratar de comprender sus conductas. Cuando los saberes del agente educativo no alcanzan para “leer” lo que la niña o el niño manifiesta, es necesario consultar a un especialista. En los diversos servicios de educación inicial se cuenta con psicólogos que pueden hacer el paso siguiente, y, de ser necesario, recomendar una derivación a un profesional especializado. No todas las dificultades son genéticas, la mayoría de las veces lo que las niñas y los niños muestran como conductas disruptivas responde al contexto o ambiente de la vida social, a conductas que los adultos pueden llevar a cabo sin saber cuánto perturban el desarrollo infantil. Si pensamos en la mamá de Sol, la intención con su hija era muy buena, pero no advertía que el silencio en el que ambas vivían limitaba las posibilidades de hablar y socializar de la niña. La función de la educación inicial es ayudar a comprender y hacer visibles las necesidades de las niñas y niños pequeños.

Bernard Golse (1987), un especialista francés, también destaca que el desarrollo infantil es un proceso polifactorial y complejo, que implica el entrecruzamiento de factores genéticos, biológicos, psicológicos y cognitivos, y también de factores como el ambiente emocional, cultural, metabólico, alimentario, ecológico, más los factores impredecibles del encuentro humano y las formas de crianza. Tomando en cuenta todos estos factores, no es posible pensar que todas las niñas y los niños responderán al mismo tiempo y de igual modo a los parámetros del desarrollo. Sin embargo, cuando detectamos algo que nos llama la atención, somos responsables de dar seguimiento a nuestra observación, para ayudar todo lo posible.

Tomás tiene tres años, concurre al centro infantil desde que era bebé. Al principio era un bebé activo, que se relacionaba muy bien con los demás. A partir del año y medio de vida comenzó a evitar la mirada de los otros niños y de los adultos, su juego se volvió muy repetitivo, elegía solo dos objetos para jugar y no aceptaba otros. Incorporó el lenguaje, hablaba correctamente, pero decía cosas incoherentes, estereotipadas, no podía seguir una conversación. Su motricidad era muy buena. A los tres años tiende a jugar solo, se queda mirando fijamente las cosas que giran, juega con las ruedas de los carritos (no usa los carritos sino que solo gira sus ruedas). Parece desconectado de lo que ocurre en su salón; sin embargo, le gusta mucho leer: le pide a su educadora un libro detrás de otro. Sabe textos de memoria. Cuando se angustia porque hay mucho ruido en el salón, o porque tiene un mal día, se va a la biblioteca y se pone a leer, en voz alta, para sí mismo, todos los libros que se sabe de memoria. Si su educadora está disponible y se acerca a leerle, él reacciona, la mira, la acaricia, se conecta y escucha el cuento.

---

“La evaluación diagnóstica no nos autoriza a rotular pacientes y clavarlos con un alfiler como mariposas en un museo, sino que nos sirve para mirar el mundo a través de los ojos de un niño autista”.

Tustin, 1996

---

Esta cita de Frances Tustin, otro investigador de la salud mental en la primera infancia, muestra la importancia de acercarnos a las niñas y los niños con dificultades relacionadas con el espectro autista, pero podríamos hacerlo extensivo a cualquier tipo de dificultades: construir un vínculo amoroso y tratar de sostener la empatía que permite una relación, cualquiera sea la condición del niño o la niña. Ese es un derecho humano, y de eso habla el concepto de inclusión. Dejar de hablarle a un niño autista porque “no responde” es una forma de abandono humano.

La disponibilidad de esta educadora, que no abandona a Tomás, le permite reconectar con el grupo y con los materiales de juego y de lectura que lo rodean. Tomás cuenta con adultos que lo apoyan para que, desde su perspectiva, el mundo se vuelva más ameno y controlable.

La doctora Gisela Untoiglich (2015) manifiesta que las niñas y los niños con signos autistas se defienden intentando clausurar lo que proviene del mundo exterior, porque el mundo es imprevisible y los otros se le presentan como algo arbitrario. A causa de su desconfianza básica del otro, se intentan “autoconstruir” con los elementos que tienen a la mano; por ejemplo, una llave de luz que prenden y apagan incesantemente, un objeto que golpean rítmicamente sobre la mesa, el cerrar y el abrir de puertas. Podemos pensar estas conductas como “estereotipias” que hay que destruir, y aparece entonces una intervención que intenta sacar al niño de la situación o se le prohíbe seguir haciendo ese gesto. Pero, en realidad, esos son intentos de construir algo previsible, algo que ellos mismos puedan dominar. Por eso es tan importante que los adultos: mamá, papá, agente educativo, intervengan tratando de insertarse en esa acción, que se parece a un juego, más que tirando abajo la iniciativa del niño. Decir alguna palabra, preguntar por lo que hace, seguir el ritmo de las acciones es una forma de buscar la interacción, y eso hace sentir amado al niño; y a veces también se produce un intercambio verdadero.

## **13. Diversidad de familias. La igualdad de género y la diversidad sexual**

Hablar de educación inclusiva nos remite también a hablar de igualdad de género, concepto fundamental en el desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes, pues es en estas etapas de la vida que se va estructurando y donde la participación de la escuela es primordial. Desde la Nueva Escuela Mexicana se busca modificar el dominio del patriarcado, que establece grandes diferencias entre los derechos de las niñas, adolescentes y mujeres. Si bien es cierto que este patriarcado tiene su origen en las culturas y se encuentra inmerso en la conformación de las familias donde prevalece la supremacía del hombre sobre la mujer, es en la escuela donde las niñas y los niños pasan gran parte de su tiempo y donde se refrenda esta situación.

Si hablamos de educación inclusiva será la escuela quien tenga la tarea de dar una nueva significación al concepto de género, reconocer la igualdad y derechos de las niñas y adolescentes, de las mujeres y los varones, las personas transgénero o con cualquier otra identidad sexual.

Ante esta situación serán determinantes las prácticas de los agentes educativos en cada una de las situaciones y en el trato igualitario a las niñas y los niños; de igual manera, promoverán el cambio de concepciones entre el personal de los centros escolares. Es decir, aquellas prácticas encaminadas a desarrollar espacios de aprendizaje y convivencia respetuosa y libres de violencia por razones de género.

Por otro lado, un concepto que va de la mano del de igualdad de género es el de diversidad sexual. Para comprender esta relación entre sexo-género Firestón, (1999), citado en (Flores, 2006), entiende que “el sexo se define a través de las determinaciones biológicas al momento de nacer hombre o mujer, y el género por la construcción cultural de la sexualidad; es decir, lo femenino y lo masculino”. Desde hace mucho tiempo se habla de la diversidad sexual, que está íntimamente relacionada con el género y la orientación sexual, siendo necesario reconocerlas como parte de la igualdad y la inclusión. En este sentido, desde la educación inicial será necesario ir construyendo las bases para una comprensión igualitaria que permita a las niñas y los niños valorar la diversidad de género y asumirla como parte de nuestra cultura, pues de otra forma se estará dando cabida a la permanencia de la exclusión y la discriminación. Estas comunidades se encuentran conformadas por grupos de lesbianas, homosexuales, bisexuales, transexuales. A la luz de cada uno de estos conceptos es un hecho que los centros escolares de educación inicial tienen un reto importante, para reconocerse como escuelas inclusivas, por un lado, y, por otro,



para lograr que las niñas, los niños, sus familias y ellos mismos, como agentes educativos, se integren a esta cultura de diversidad e inclusión en el reconocimiento de que todos somos diferentes. Los ejemplos que hemos compartido en esta guía sobre los juegos y juguetes de “niñas” y de “varones” iluminan intervenciones pedagógicas no sexistas, es decir, inclusivas.

---

“Poco o nada se habla en el curriculum de la vida cotidiana de las mujeres y sus ámbitos de discriminación; (...) o de las condiciones de las personas con alguna discapacidad; poco es lo que se dice de la vida de los colectivos homosexuales, lesbianas o transexuales; son escasos los contenidos (...) que hablan de la situación de las comunidades y pueblos indígenas de zonas rurales” (Torres Santomé, 2012)

---

En ocasiones, cuando pensamos en las familias que asisten con los niños a los centros infantiles, suponemos que están siempre conformados de la forma tradicional. Sin embargo, en la actualidad las familias nucleares se encuentran constituidas de distintas maneras. Se pueden observar familias con mamá e hijos, o papá e hijos, papá-papá o mamá-mamá. También hay “familias de crianza”, cuyos niños y niñas no están unidos a sus cuidadores por lazos de sangre, sino que son filiaciones simbólicas atravesadas por el deseo y el compromiso de cuidado elegido. Es necesario reconocer que independientemente de cómo esté conformada la familia, los agentes educativos deberán interesarse por conocer cómo viven, cuáles son sus prácticas de crianza, de tal manera que el trabajo a realizar con las niñas y los niños incluya esa cultura, sus creencias y formas de vida. Por otro lado, madres maltratadas o segregadas por su condición suelen pasar desapercibidas dentro de los centros educativos, pues únicamente se tiene la mirada puesta en las alumnas y los alumnos; en ese sentido, resulta fundamental observar toda la dinámica familiar de las niñas y los niños, sus reacciones, actitudes, y, si es necesario, establecer un plan de acompañamiento de las familias.

**Una auténtica comunidad siempre es inclusiva, porque genera espacio y receptividad para todos sus miembros, ofrece afecto, pensamiento, cobijo social y aprendizaje.**

Asimismo, vale la pena tener en cuenta que, cuando hablamos de familias que tienen un hijo o una hija con discapacidad, será necesario estar atentos a las necesidades emocionales que puedan existir, pues cuando madres y padres esperan con emoción a su bebé lo imaginan sin ninguna dificultad y sueñan, incluso, con lo que podrá llegar a ser en la vida. Ante el golpe de la discapacidad de su pequeña o pequeño, las emociones y sentimientos se trastocan de tal manera que ya no saben cómo actuar, qué hacer o a quién culpar. Será necesario, entonces, un trabajo cercano con ellos, un acompañamiento sensible en cada uno de los procesos de aprendizaje de sus hijas o hijos y una contención emocional que les permita funcionar nuevamente como pareja parental, ya que en muchas ocasiones la falta de un apoyo profesional puede llevar a la separación de los padres o a que sea la mamá quien tenga a su cargo toda la atención del bebé. De igual forma, establecer procesos de apoyo, para que puedan comprender la condición de su hijo, y cómo el trabajo diario en el centro infantil favorecerá su sano desarrollo en armonía con sus propios ritmos, procesos y necesidades.



## 14. La educación inicial: un espacio para todas y todos

Consideramos fundamental, al hablar de inclusión, pensar las formas de dar cuidado, afecto y protección a todas las personas con niñas y niños pequeños a cargo, en cualquier contexto de vida. Poblaciones migrantes, familias que no cuentan con vivienda, que viven en albergues o en la calle, necesitan más que nadie la protección afectiva de los diversos actores de la educación inicial. Esta es una invitación a observar con ojos amorosos nuestros entornos, a poner atención en las necesidades de las personas que nos rodean, a inventar dispositivos y encuentros que garanticen los derechos de la primera infancia y de los adultos a la crianza compartida. Los CCAPI y Visita a hogares cumplen parte de esta función, pero también están los excluidos de toda práctica comunitaria, a los que deberemos abocarnos con ánimo de amar, compartir, nutrir y aliviar el peso de sostener otras vidas, cuando apenas se puede con la propia.

La educación inicial tiene amplias posibilidades de producir una diferencia a favor de las crianzas y del sostenimiento afectivo de nuestra sociedad.



# Bibliografía

Affonso Moysés, M. A y Cecilia Azevedo Lima Collares. "Control y medicalización de la infancia". *Desidades*. Año 1. N° 1. diciembre 2013. Universidad Federal de Río de Janeiro. Brasil.

Arendt, Hannah (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Editorial Península, Barcelona.

Blanco Guijarro, Rosa y Cynthia Duk. "Educación inclusiva en América Latina y el Caribe". *Participación Educativa*. N° 18. Noviembre 2011. España

Bruner, Jerome (1983). "Juego, pensamiento y lenguaje", *Preschool Playgroups*. Recuperado de: [https://issuu.com/karmagv/docs/juego\\_pensamiento\\_lenguajeimera](https://issuu.com/karmagv/docs/juego_pensamiento_lenguajeimera) Edición ed., CDMX, 2019.

Falk, Judith. "Desarrollo lento o diferente". *Revista In-fan-cia*. N° 70. 2001. Distribuido para Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea, Barcelona.

Fass, Ana (2018). *Psicología del desarrollo de la Niñez*. Editorial Brujas. Córdoba.

<http://monitoreodna.com/wp-content/uploads/2020/09/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO.pdf>

Flores Dávila, Julia Isabel. "La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión". *Colección de Estudios*. N° 5. 2007. CENAPRED, México. [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/E0005\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0005(1).pdf)

Golse, Bernard (1987). *El desarrollo afectivo e intelectual del niño*. Masson, España.

Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Núria (comp.) (1997). *El enigma de la infancia. Imágenes del otro*. Virus, Barcelona.

Marchesi, Álvaro, César Coll y Jesús Palacio (comp.) (2017). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. (2005-2009). Alianza, Madrid.

Martínez Ríos, Beatriz (2017). *Pobreza, discapacidad y derechos humanos*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad y sus Familias (CERMI), España. [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1602/Art\\_MartinezRiosB\\_Pobrezadiscapacidadyderechoshumanos\\_2013.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1602/Art_MartinezRiosB_Pobrezadiscapacidadyderechoshumanos_2013.pdf?sequence=1)

Montes, Graciela (2001). *El corral de la infancia*. FCE, México.

Pikler, Emmi (2004). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Narcea, Madrid.

Ruiz, Emilio. "Disbicicléticos". *Revista Síndrome de Down*. N° 22. Pp. 73-74, 2005. Cantabria.

Stainback, Susan y William Stainback (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea, Madrid.

Torres Santomé, Jurjo (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata, Madrid.

Tustin, Frances (1996). *El cascarón protector en niños y adultos*. Amorrortu, Buenos Aires.

Untoiglich, Gisela (comp.) (2015). *Autismos y otras problemáticas graves en la infancia. La clínica como oportunidad*. Noveduc, Buenos Aires.

## Documentos

SEP. 2019. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. México.  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)

SEP. 2019. ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa del ejercicio fiscal 2019. Diario Oficial de la Federación. México.  
[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019)

SEP. 2020. ACUERDO número 27/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2021. Diario Oficial de la Federación. México.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5609165&fecha=29/12/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609165&fecha=29/12/2020)

SEP. 2017. *Educación Inicial: Un Buen Comienzo*. México.

SEP. 2021. *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Documento de trabajo.

SEP. 2019. *Guía para madres y padres. Cuerpo y Movimiento. Educación Inicial: Un buen Comienzo*. México.

SEP. 2017. *Política de la Inclusión Educativa*. México.

SEP. 2019. *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México.  
[https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)



# Créditos

## **COORDINACIÓN DE LA OBRA**

Irma Lilia Luna Fuentes

## **ELABORACIÓN DEL CONTENIDO**

Irma Lilia Luna Fuentes

Luz María del Pilar Vergara Montelongo

María Emilia López

## **CRÉDITOS DE REVISIÓN**

Jessica Quiñones Vázquez

## **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Jorge Luis Herrera Zamudio

## **DIAGRAMACIÓN Y FORRO**

Lizbeth Batta Fernández

## **CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS**

La SEP cuenta con los créditos de las fotografías y la autorización para reproducirlas:

By Jasso / Acervo iconográfico DGDC-SEB-SEP

Página: 9, 18

Acervo iconográfico DGDC-SEB-SEP

Páginas: 15, 36

©Getty Images

Páginas: 32, 3

Marina Rodríguez Uribe / Acervo iconográfico DGDC-SEB-SEP

Página: 30, 39



