

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/372787657>

Formación de educadores infantiles: reflexiones pedagógicas en la formación práctica en contexto de 0 a 3 años

Chapter · August 2023

DOI: 10.2307/jj.8500811.4

CITATIONS

0

READS

75

2 authors, including:



Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

51 PUBLICATIONS 44 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN CONTEXTO DE 0 A 3 AÑOS

Ana Inês Pinto Santos¹

Brigite Carvalho da Silva²

¹Máster en Educación Preescolar por la Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto, Portugal)

²Departamento de Formação de Professores, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto, Portugal); Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona (Lisboa, Portugal)

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los educadores infantiles debe prepararlos para responder adecuadamente a las características y necesidades de los niños en edades tempranas, ofreciéndoles un contexto y una educación de calidad. Sin embargo, se observa que los planes curriculares para la formación de educadores infantiles enfatizan más el desempeño en niveles educativos posteriores, dejando en segundo plano las particularidades y desafíos de la intervención pedagógica de 0 a 3 años. Esto provoca en los educadores que muchas veces no se sienten preparados para trabajar con bebés y niños muy pequeños. Junto a este escenario, la construcción de conocimiento sobre la intervención pedagógica en contextos de 0 a 3 años no encuentra propulsores para su avance. Paralelamente, aún persiste en la sociedad la idea de que el trabajo con bebés y niños pequeños se centra en los cuidados básicos, y la acción del educador se entiende principalmente desde una perspectiva asistencialista y no pedagógica (Folque y Vasconcelos, 2019; Barbosa y Marques, 2022). Esta perspectiva asistencialista se basa en la imagen de un niño dependiente de la acción del adulto, lo que tiene implicaciones para la participación de los niños.

Según los estudios de Filho y Delgado (2016) y Klein y Martins (2017), algunos educadores que trabajan con bebés consideran que su papel consiste en estimular y orientar al niño, con el propósito de combatir sus fallos. En este sentido, el educador asume una actitud compensatoria, siendo el niño percibido de acuerdo con su nivel de desarrollo que, en este caso, se revela como algo que necesita ser superado y no como una condición natural (Schmitt y Filho, 2017). Esta visión de la infancia hace que el reconocimiento de la *agencia* del bebé sea un gran desafío, ya que los educadores creen que la participación del bebé no es posible debido a la

ausencia de lenguaje verbal y consideran que el bebé es todavía un ser incapaz que necesita la intervención del adulto (Filho y Delgado, 2016; Coutinho y Vieira, 2020).



definición

En la literatura sobre educación infantil, se ha reforzado la perspectiva del niño como sujeto con *agencia* (*children agency*). Es un concepto polifacético que es aquí entendido, en sentido amplio, como la capacidad de lo niño hacer elecciones y tomar decisiones para influir en los acontecimientos y tener un impacto en el propio mundo. El niño es un actor clave, que tiene derecho a participar en los contextos en los que está inserto y que ejerce influencia sobre sus propios procesos de aprendizaje (cf. Oliveira-Formosinho, 2018; Burr y Degotardi, 2021).

Reconociendo al bebé como un ser competente y con derechos, se hace necesario aclarar que el papel del educador infantil, particularmente en contextos de 0 a 3 años, no se limita solamente a la acción de cuidar o incluso a la de educar. Estas dos acciones son complementarias y requieren que desarrolle una intervención consciente que garantice la calidad de la educación en este grupo de edad (Portugal, 2017; Costa, 2020). La planificación del día a día debe tener en cuenta que los niños se desarrollan a través de las relaciones que establecen con su entorno. Estas relaciones deben promover la curiosidad, la autonomía, la libertad de movimiento y la competencia del niño (Ferreira et al., 2021). El reconocimiento del niño como ser competente y de su derecho a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha puesto de relieve la necesidad de que los profesionales de la educación (re)formulen sus prácticas educativas, en particular en lo que se refiere a la naturaleza de las relaciones que establecen con los niños.

El concepto de participación se define como la posibilidad de que el sujeto pueda participar en los procesos de negociación sobre asuntos que también le conciernen. Es un proceso en el que el niño desempeña un papel activo en la toma de decisiones, en la medida en que su presencia es valorada como alguien que también tiene una opinión sobre el contexto en el que se inserta (Craveiro y Silva, 2016; Veiga y Ferreira, 2017). Así, a partir de esta definición, podemos ver que la participación es algo que el niño aprende a lo largo de su trayectoria en los diferentes contextos. Por lo tanto, es esencial que la educación infantil (0 a 6 años) sea espacio en que se reconozca el derecho del niño a participar.

OBJETIVOS

Este texto presenta un análisis de la intervención desarrollada en el contexto de una formación práctica. Esta formación se refiere a la práctica docente

supervisada en 0 a 3 años de un Máster en Educación Infantil impartido en una Escuela de Educación, en Portugal, que se orientó por un conjunto de objetivos:

- Objetivo 1. Explorar las concepciones de niño y educador y su relación con la participación infantil;
- Objetivo 2. Comprender cómo los niños pueden ejercer su participación en la educación infantil;
- Objetivo 3. Identificar las dimensiones de la participación infantil en el contexto de la educación infantil y analizar el papel del educador en la promoción de la participación infantil.

A través de la presentación de la descripción de diferentes situaciones prácticas, registros fotográficos y reflexiones, se pretende reflexionar sobre la naturaleza de la participación de los niños en el contexto del primer ciclo de la educación infantil (0 a 3 años) y el papel de los profesionales.

CONTENIDOS

1. La participación de los niños en contexto de 0 a 3 años: dimensiones de la pedagogía

1.1. Organización del espacio físico y los materiales

La organización del espacio y de los materiales en los ambientes de educación infantil debe reflejar la creencia en la competencia participativa de los niños y proporcionar diversas oportunidades para sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Debe trascender ser solo un espacio físico, convirtiéndose en un entorno propicio para la vivencia de experiencias (Barbosa y Marques, 2022).



ejemplo

La siguiente situación es un ejemplo de cómo el niño, por su iniciativa, intenta resolver los problemas que encuentra en su proceso de descubrimiento sobre el espacio. Lo más importante para este niño es poner a prueba sus hipótesis:

Figura 1

El bebé explora los materiales que encuentra en el espacio físico



G. y R. están jugando junto a la piscina de pelotas. G. observa los objetos de la piscina hasta que decide ponerse de pie, apoyándose en la caja. R. también se agarra a la caja, pero permanece de rodillas. Los dos niños empiezan a empujar la caja por la habitación hasta que se topan con una pared. G. sigue empujando la caja contra la pared, R. se detiene y observa lo que G. intenta hacer. R. va a explorar otros materiales que hay en el suelo y G. sigue intentando empujar la caja. Después de varios intentos, el niño va hacia un lado de la caja y empieza a empujar de nuevo hasta que consigue girar la caja para que pase por la entrada de la zona de cambio de pañales. G. sigue empujando la caja por la zona de cambio hasta que se detiene, apoya una rodilla en el suelo y mira a su alrededor. Cuando ve que la estudiante en prácticas le está observando, el niño se queda quieto y mira, atentamente, al adulto. La estudiante no dice nada y G. continúa su acción, empujando la caja lo más lejos que puede. Luego se detiene de nuevo, mira a la estudiante en prácticas que la observa y sonríe. Al final, esta le dice al niño "G, has conseguido empujar la caja. Sólo que la piscina de bolas no puede quedarse aquí". El niño mira la caja y empieza a empujar el objeto hacia la habitación.

Fuente: elaboración propia

En esta situación es posible comprobar que el niño no necesita que el adulto llame su atención. La primera vez que G. miró el adulto, permaneció inmóvil durante algún tiempo, como si esperase una reacción. El comportamiento del niño muestra que reconoce que no debería estar en ese espacio con la piscina de bolas, sin embargo, el hecho de que el adulto no interfiriera en la actividad del niño le brindó la oportunidad de desarrollar su conciencia espacial: el reconocimiento del espacio, la ubicación de los objetos y los límites de su acción.

Portugal et al. (2019) refieren que los espacios de cuidado (alimentación, higiene y descanso) deben estar interconectados con el espacio de juego, ya que es posible promover el proceso de cuidar, educar y jugar. La organización del espacio físico de la sala debe permitir que el niño entienda cómo actuar, comprendiendo los límites de su acción (Gonzalez-Mena y Eyer, 2014), sin embargo, el educador debe planificar un espacio en el que no sea necesario prohibir constantemente al niño (Fochi, 2015).

Aunque la sala esté definida por áreas, es importante que su organización sea flexible y que permita que los niños exploren libremente lo que contiene. El movimiento libre es una actividad natural que es extremadamente importante durante los primeros años de vida, ya que la adquisición de movimientos influye en las demás áreas del desarrollo (Pikler, 1969; Goldschmied y Jackson, 2012). Es a través de la exploración de sus movimientos corporales, utilizando su propio cuerpo como mediador, que el bebé establece relaciones con el ambiente, adquiriendo información para construir su aprendizaje (Araújo, 2013; Schmitt y Filho, 2017; Costa, 2020).

Los educadores infantiles no siempre reconocen la importancia del movimiento para el niño. En un estudio realizado por Klein y Martins (2017), los educadores destacaron la importancia de estimular al niño, por ejemplo, para

entrenar el caminar y el sentarse. Así, el movimiento de los bebés es influenciado de acuerdo con la acción del adulto, siendo este el responsable de determinar los momentos específicos para que ese "aprendizaje" ocurra. Esta idea es respaldada por Schmitt y Filho (2017), que resaltan que los bebés tienden a permanecer en cunas o cómodas, saliendo únicamente para cambiarles el pañal y alimentarlos, lo que minimiza las interacciones y subestima la importancia del movimiento. Es a través del movimiento como el bebé aprende, muestra iniciativa y se expresa. Entonces, ¿por qué el adulto priva a menudo al niño de movimiento?

Tardos (2010) alerta sobre la importancia de la contribución de la libertad de movimiento del bebé al desarrollo de la actividad sensoriomotora del niño, que es la base del pensamiento. El movimiento libre del niño se constituye como una actividad que es iniciada y desarrollada por el niño a partir de su propio interés (Tardos, 2016; Tardos y Szanto, 2021; Caffari-Viallon, 2022) en que el bebé aprende a gestionar sus esfuerzos y construye conocimiento sobre sí mismo y su entorno (Fochi, 2018).



ejemplo

La siguiente situación retrata el movimiento libre del niño, demostrando el proceso de adquisición de posturas y movimientos intermedios:

Figura 2

El movimiento libre del niño y el proceso de adquisición de posturas y movimientos intermedios



L., sentado junto al colchón, observa a R. que gatea cerca de la piscina. Luego pone las dos manos en el suelo y levanta las rodillas, moviendo las piernas hacia delante y hacia atrás e intenta desplazarse. Durante sus intentos, L. se detiene y observa durante un tiempo a un niño que está cerca de él. Reanuda su actividad y, con las manos en el suelo, levanta las rodillas, pero finalmente se cae y se tumba boca abajo. Vuelve a intentarlo, fortalece los brazos y apoya las rodillas en el suelo, avanzando ligeramente. Mientras tanto, L intenta subirse al colchón. Pone las dos manos sobre el objeto y mueve las dos piernas, pero no puede. Durante su exploración, un adulto de la habitación se acerca al niño y le dice: "L., ahora tenemos que ponernos los calcetines, ¿vale? El niño se detiene y mira al adulto. El adulto le pone los calcetines y el niño reanuda su actividad. L. intenta varias veces subirse al colchón, pero no lo consigue. A lo largo de sus intentos, el niño hace una pausa en su actividad y la reanuda más tarde. L., incapaz de subirse al colchón, mira a S., que está sentado a su lado. Luego, boca abajo, gatea hasta acercarse al otro niño.

Fuente: elaboración propia

Los movimientos que el niño realiza con su voluntad como brújula guía le permiten desarrollar la percepción sobre su cuerpo y el espacio (Tardos y Szanto, 2021). Sobre su vientre, L. realiza un proceso de experimentación y ensaya movimientos, ajustándolos siempre que lo considera necesario. Según Pikler (1969), esta posición proporciona seguridad al niño, ya que la base de sustentación es mayor. Además, permite al bebé ejercitar otros movimientos y, por lo tanto, no es casualidad que L. vuelva siempre a esta posición a lo largo de su proceso.

Es importante mencionar que las expectativas que el adulto establece para el bebé pueden llevarle muchas veces a realizar una acción para la que el niño aún no se siente preparado. Por ejemplo, poner al niño en una posición que no domina puede generar sentimientos de frustración y llevar al bebé a construir una imagen negativa de sí mismo. Pikler (1969) refiere que durante los diferentes intentos del niño no se ayuda al niño a concluir un movimiento iniciado. En este caso concreto, podemos comprobar que el adulto no interfiere en la exploración del bebé; al contrario, informa al niño sobre su acción y le permite reanudar su actividad.

A partir de esta línea de pensamiento, el espacio debe tener equipamientos seguros que permitan al niño desarrollar sus movimientos sin requerir la intervención del adulto o discursos de prohibición (Fochi, 2018; Ferreira et al, 2021). La libertad de movimiento del bebé rompe con un concepto de pasividad, influyendo positivamente en la construcción de su personalidad (Tardos y Caffari-Viallon, 2010) pero hay que tener en cuenta que cada niño tiene su propio ritmo. En este contexto, en términos de espacio y materiales, el educador debe realizar una intervención que "desafíe" al niño a moverse, a partir de sus intereses (Coutinho y Vieira, 2020).

A continuación, se presentan dos materiales, uno construido por la estudiante en prácticas y otro adquirido en una tienda. La construcción y selección de estos materiales pretendía responder a la creciente necesidad de los bebés de explorar el movimiento no sólo de sus cuerpos, sino también de los objetos. La figura 3 muestra que la estructura tiene dos barras para que los niños se apoyen, una de ellas más baja que la otra. Para los niños que ya son capaces de sentarse, la estructura tiene aberturas que permiten colocar objetos más abajo sin interferir con las exploraciones de los otros niños, porque para crear un espacio seguro y agradable que respete la individualidad de cada niño, es importante que puedan moverse y desplazarse sin molestar a los demás (Appell y David, 2010, citado por Fochi, 2018).



ejemplo

Partiendo de este pensamiento, y teniendo en cuenta el respeto a la libertad de movimiento del bebé, se colgaron de la estructura diferentes objetos (globos, pelotas, objetos metálicos, tejidos, etc.) que despiertan su curiosidad para actuar:

Figura 3

Estructura con diferentes objetos



Fuente: elaboración propia

A medida que el niño adquiere una movilidad más ágil, se interesa por observar lo que le rodea desde distintas perspectivas. La acción de subir/bajar a una estructura más alta es una oportunidad para hacer realidad esta intención.



ejemplo

La figura 4 consiste en un *puff* de material natural que, además de ofrecer al niño la posibilidad de explorar una nueva textura, le permite subir y bajar de forma autónoma. Este tipo de material brinda al niño la oportunidad de coordinar los movimientos corporales, desarrollar la noción de equilibrio y ver el espacio desde un ángulo diferente (Post y Hohmann, 2011).

Figura 4

Puff de material natural que permite al niño subir y bajar de forma autónoma



Fuente: elaboración propia

La sala y los materiales, como ya se ha dicho, deben ser seguros para el niño. Sin embargo, la seguridad no puede ser el motivo de prácticas educativas inadecuadas basadas en discursos de protección que, en muchos casos, sólo niegan el derecho del niño a moverse (Costa, 2020). El desarrollo motor del niño se produce desde el nacimiento y es intrínseco, es decir, no es necesario planificar actividades dirigidas que estimulen directamente el movimiento del bebé, al contrario, acaban siendo perjudiciales para el niño (Pikler, 1988). Así, la creación de un ambiente positivo con materiales adecuados y estimulantes es una condición esencial para potenciar la disposición del bebé a actuar sobre su entorno (Szoke, 2016). Los

materiales deben apelar a los sentidos del bebé y promover experiencias que le permitan tener contacto con objetos de diferentes texturas, funcionalidades, sonidos, olores, pesos, propiedades y que le permitan tener la oportunidad de participar en un proceso de descubrimiento en el que pueda jugar y aprender (Barbosa y Marques, 2022). Si creemos en la competencia del bebé y en su capacidad de aprender por iniciativa propia, entonces los materiales deben respetar la autonomía del niño.

Cuando el educador pretende hacer cambios en el espacio y materiales, debe tener en cuenta el impacto que puede tener para los niños, porque ellos desarrollan sus actividades de forma autónoma cuando están insertos en un ambiente que les es familiar y seguro. Un cambio drástico en el ambiente provoca sentimientos de inseguridad, porque el conocimiento que tienen sobre el espacio deja de tener sentido. Al introducir nuevos materiales es necesario tener en cuenta que los niños confían en un entorno que es predecible (Post y Hohmann, 2011).

El conocimiento del espacio y de la ubicación de los materiales es un factor fundamental para que los niños desarrollen su autonomía. Para que el niño pueda iniciar sus procesos de investigación de forma autónoma, es importante que los materiales sean accesibles y que se mantengan siempre en el mismo lugar, por ejemplo, en cestas o estanterías (Szoke, 2016; Schmitt y Filho, 2017). De lo contrario, el educador limita su oportunidad de elegir y tomar decisiones (Post y Hohmann, 2011).



ejemplo

La siguiente situación demuestra cómo es posible promover la actividad autónoma del niño y cómo la simplicidad de los materiales, como un plato de madera, puede resultar un objeto importante para alimentar la curiosidad del niño:

Figura 5

Fomentar la curiosidad del niño con los materiales seleccionados



G. se dirige a la cesta de materiales de madera del armario y saca dos objetos: una caja y un plato. Luego los arrastra por el suelo y se sienta cerca de la despensa, junto a una silla para comer. En ese momento, el niño coge el plato de madera y lo pone encima de la caja. Luego golpea con un objeto sobre el otro, produciendo sonido. G. decide ir a otro sitio y, arrastrando los dos objetos por el suelo, va a sentarse cerca de un catre. G. reanuda su exploración en este nuevo lugar hasta que se detiene y mira el catre que tiene delante. Se sienta en el suelo, apoyado en un brazo, e intenta meter el plato de madera entre los barrotes del catre. Cuando

G. ve que el plato no cabe, decide ponerse de pie y, con una mano agarrada a los barrotes del catre, vuelve a intentar meter el plato. Esta vez el niño cambia la posición del objeto y consigue meterlo en la cuna. En ese momento, G. repite su acción varias veces.

En ese momento, el niño deja caer el plato al suelo y lo recoge rápidamente, reanudando su actividad. Con una rodilla en el suelo, G. intenta meter el plato en el catre, pero no cabe y acaba cayendo al suelo. El niño vuelve a intentarlo, cambiando de nuevo la posición del objeto. Cuando consigue meter el plato entre los barrotes, G. mira sorprendido al estudiante en prácticas. Ante la reacción del niño, el formador dice: "Ya lo he visto G., has conseguido meter el plato dentro de la cuna". El niño sonríe y continúa su exploración. Mientras tanto, deja el plato dentro de la cuna y se dirige a la casa sensorial para recoger la cuchara de madera del suelo. El niño coloca el objeto dentro de la casa y luego vuelve a la cuna para recoger el plato de madera que había dejado. A la entrada de la casa, G. inicia una nueva exploración con el plato y la cuchara de madera.

Fuente: elaboración propia

A partir de esta situación, surge la siguiente pregunta: ¿puede el bebé ser autónomo? Teniendo en cuenta los estudios de Filho y Delgado (2016) y Dinis (2018), es decir, el concepto que los educadores tienen sobre su papel, podemos deducir que la respuesta a esta pregunta sería no, porque el aprendizaje del bebé es visto como algo externo al propio sujeto y el bebé es incapaz de tomar decisiones. Por esta razón necesita que el adulto le guíe. También en el estudio de Klein y Martin (2017), los educadores mencionan que los bebés "no saben distinguir lo que les gusta y lo que no" (p.127).

Según Tardos (2008, citado por Fochi, 2015) y Fochi (2018), la autonomía puede ser definida como la actividad basada en la iniciativa del niño y guiada en consecuencia. Por lo tanto, la autonomía del niño está determinada por factores internos, pero los factores externos como el espacio, los materiales y la actitud del adulto pueden influir mucho en la actividad del niño.

Cuando el niño tiene la oportunidad de llevar a cabo sus procesos de descubrimiento de acuerdo con sus intenciones, tiene en cuenta distintos factores. Los adultos no siempre son conscientes de estos factores porque su atención suele estar más centrada en el resultado y no en el proceso (Schmitt y Filho, 2017). Así, tienden a construir una imagen equivocada del niño, como podemos ver más arriba. El proceso de descubrimiento del niño está guiado por la toma constante de decisiones (Fochi, 2018) y la autonomía y la libertad de movimiento son dos condiciones interconectadas que están presentes ya sea a través de la elección de materiales o posturas por parte del niño.

En la situación descrita, podemos ver que G. selecciona un material en lugar de otro, elige el lugar que le permite desarrollar su investigación, adopta las posturas corporales necesarias para realizar sus acciones y abandona o inicia otra actividad

en función de su voluntad. Todo esto sólo es posible porque los materiales son accesibles para el niño y puede moverse libremente por el espacio. G. realiza determinados movimientos y adapta su postura para colocar el plato dentro de la cuna. La propia posición del objeto cambia en función de la acción del niño. A través de la repetición, G. pudo comprender que la posición del plato es un factor determinante para lograr su acción (ponerlo en el catre y sacarlo). A lo largo de este proceso podemos observar que el niño combina diferentes objetos: el plato de madera - caja; el plato de madera - cuna y el plato de madera - cuchara de madera. De este modo, adquirir información sobre un objeto no consiste únicamente en explorar el objeto en sí, ya que, como vemos, es a través de las relaciones que G. establece con los diferentes objetos construye su pensamiento.

Así, como vemos, el bebé tiene todas las habilidades para ser autónomo, ya que expresa iniciativa, toma decisiones, se implica en sus procesos de descubrimiento, aprende a enfrentarse al fracaso y adapta sus acciones para conseguir sus propósitos. Todo esto sólo es posible porque el espacio y los materiales están organizados con un enfoque centrado en el reconocimiento de la competencia del bebé, el respeto por el tiempo del niño, la valoración del movimiento libre, la presencia de un adulto que apoye los procesos de descubrimiento del bebé (mediante miradas, palabras y gestos) y el desarrollo de la observación atenta. Estas son las condiciones necesarias para promover la autonomía del niño y, simultáneamente, contribuir al desarrollo y preservación del proceso de autoaprendizaje (Tardos, 2010; Szoke, 2016; Costa, 2020).

1.2. Organización del tiempo

De nada sirve organizar el espacio físico y los materiales, teniendo en cuenta todos los supuestos enumerados anteriormente, si el educador no ofrece y dedica tiempo al niño. Como afirma Oliveira-Formosinho (2018), el aprendizaje del niño ocurre en un tiempo y espacio determinados y estos dos componentes están interconectados. Recordemos la situación de G. y su proceso de descubrimiento con el plato de madera, que sólo fue posible porque el niño disfrutó de un tiempo gestionado por él mismo.

El día del niño debe estar guiado por una rutina que no sólo debe garantizar sus necesidades básicas (alimentación, higiene, descanso), sino también respetar su deseo de descubrir el mundo. La repetición de estos momentos permite al bebé entender cómo será su día, dándole seguridad y confianza (Post y Hohmann, 2011; Araújo, 2013; Costa, 2020). Sin embargo, la mera repetición de ciertos momentos del día no es sinónimo de calidad. La rutina del bebé debe respetar su idiosincrasia y su sentido de competencia (Araújo, 2013; Izagirre, 2013; Fochi, 2018). Sin embargo, esto no siempre ocurre. Aún hoy, asistimos a prácticas educativas que conciben al niño como un "objeto" que sigue la misma línea de montaje, esto significa que el

educador realiza una acción mecanizada y el niño debe someterse al tiempo y al espacio del adulto (Fochi, 2015; Costa, 2020).



ejemplo

Tomando como punto de partida los derechos del niño y el reconocimiento de su competencia, con el tiempo, esta visión de un niño sumiso ha sido refutada. La siguiente situación nos permite comprender la importancia de la actitud del adulto en los momentos de cuidado y cómo su actuación es un factor condicionante de la participación del niño:

Momento del cambio de pañales

Antes de empezar el cambio de pañales, el aprendiz le dice a N. "Hoy soy yo quien te va a cambiar el pañal. ¿De acuerdo? En ese momento, el niño miró atentamente al aprendiz. Ante la reacción del niño, el formador le dice: "Empezaré por limpiarte la cara con una toallita". El niño, muy atento, mira al formador y mientras el adulto le limpia la cara. N. empieza a mover la cabeza, mostrando incomodidad. Ante esto, la estudiante en prácticas interrumpe su acción y dice "N. Sé que la toallita está fría. No te gusta la sensación, ¿verdad? La niña sonríe ante esta pregunta. En ese momento, N. mira al adulto, balbucea y señala a DH, que está en el otro cambiador. La estudiante en prácticas observa la reacción del niño y dice: "Sí, N. es DH. DH. le está cambiando el pañal". N. sonríe y vuelve a tumbarse en el cambiador. En ese momento, el formador le dice a N. "Ahora vamos a cambiar el pañal de N., igual que DH". La niña gira la cabeza hacia un lado y mira a DH. Cuando vuelve la mirada hacia el aprendiz, este le dice "Voy a tener que quitarte los pantalones. Así que voy a levantarte un poco las piernas para poder bajarte los pantalones, ¿vale?". N. sonríe a la aprendiz y la mira atentamente durante el cambio de pañales. Durante este momento, la persona en formación describe las acciones que está realizando y busca los ojos de la niña para ver sus reacciones. Una vez cambiado el pañal, la educadora le dice: "Ahora vamos a ponerle los pantalones. N., ¿puedes levantar un poco las piernas para ponerte los pantalones? Ante esta petición, N. levanta un poco las piernas y el adulto le agradece su ayuda. Al final, el adulto toma a N. en su regazo y le dice: "Gracias N. por ayudarme". La niña sonríe y, después que el adulto la baje, vuelve al espacio de juego.

Los momentos de cuidado, como, por ejemplo, la alimentación y la higiene, resultan ser un momento privilegiado para el establecimiento de una relación positiva entre el infante y el adulto responsable. Estos momentos no se basan únicamente en la satisfacción inmediata de las necesidades infantiles (Fomasi y Travaglini, 2016), sino que, por el contrario, permiten al niño construir la noción de previsibilidad y seguridad a través del establecimiento de una relación de calidad con el adulto. Estas dos nociones son esenciales para que el bebé se lance a descubrir el mundo, ya que sabe que tiene un lugar seguro al que puede volver.

Cada niño es único y, por eso, las interacciones que el educador establece con cada bebé varían de acuerdo con diferentes factores (necesidades, intereses, manifestaciones, temperamentos, etc.). Hevesi (2021) refuerza esta visión y revela que es necesario que el adulto tenga en cuenta la forma en que toca el cuerpo del bebé, cómo lo alimenta, cómo se dirige a él y cómo lo mira. El hecho de que el niño se encuentre en un momento de cuidado no significa que deje de interesarse por todo lo que le rodea, es decir, respetar y valorar su voluntad de actuar es un aspecto que se debe tener en cuenta en este momento (Post y Hohmann, 2011). En la situación anterior, se puede comprobar que el niño expresa este deseo, N. intenta observar al niño en el otro vestuario. El adulto interrumpe su acción y permite al niño la oportunidad de desarrollar su interés. Otro aspecto importante es la forma en que el adulto observa las manifestaciones del niño y adapta su acción. Al hacerlo, el niño empieza a reconocerse gradualmente como un ser único y siente confianza en el adulto (Hevesi, 2021). La narración de las acciones realizadas por el adulto es otro aspecto esencial, ya que permite al niño no sólo implicarse en este proceso, sino también construir la noción de la secuencia de los acontecimientos y le ayuda a predecir. No basta informar al niño sobre lo que se va a hacer; es importante que el adulto solicite la ayuda del niño y le dé tiempo para responder (Izagirre, 2013; Fomasi y Travaglini, 2016; Fochi, 2018). De esta forma, el niño crea una imagen positiva de sí mismo y del adulto que le cuida, ya que sabe que sus necesidades serán atendidas. Aunque los momentos de cuidado (alimentación, cambio de pañal, sueño) sean, a veces, difíciles de gestionar y la presión del tiempo sea una limitación para la actuación del adulto, es importante que este tenga en cuenta su actitud. De lo contrario, en lugar de momentos de calidad y placenteros, tendremos momentos frustrantes tanto para los niños como para los adultos (Goldschmied y Jackson, 2012; Costa, 2020).

La rutina en la guardería también incluye, como se mencionó inicialmente, momentos para que el niño sea activo en su proceso de aprendizaje. En estos momentos, el reloj que guía el tiempo del niño es su deseo de actuar y la voluntad de comprender el mundo que, en este contexto, será el espacio en el que se inserta (Filho y Delgado, 2016). Este tiempo del niño, a menudo designado como actividades espontáneas, requiere que el adulto desarrolle una mirada atenta a las acciones del niño y deje que el niño sea el protagonista. Esta capacidad del adulto de descentralizar su necesidad de control debe ser transversal y no restringirse sólo a estos momentos predefinidos en la rutina.

Fochi (2015) menciona que, en el contexto de la educación infantil, hay un verbo que debe guiar la acción del educador: el verbo esperar. Esperar significa dar tiempo al niño y al adulto. Para que el niño pueda llevar a cabo sus procesos de investigación y para que el adulto pueda (re)educar su forma de mirar al niño. El siguiente ejemplo muestra lo que el bebé es capaz de hacer cuando tiene tiempo para implicarse en sus propios procesos de descubrimiento.



ejemplo

Figura 6

La importancia del tiempo que el adulto da al niño para resolver sus problemas



S., sentada, saca el cubo verde de la caja de juguetes para explorarlo. Primero intenta agarrar el cubo por las "protuberancias" del objeto. Luego, con la mano derecha, agarra el cubo por un lado y lo sujeta. De repente, la niña deja caer el cubo al suelo y éste acaba ligeramente alejado de ella. S. mira el objeto e intenta alcanzarlo, estirando un poco el brazo hacia delante, pero no consigue llegar al cubo. La niña repite el mismo movimiento, pero estirando completamente el brazo para intentar agarrar el objeto. S. vuelve a su posición inicial y mira de nuevo el cubo. El niño vuelve a intentarlo y esta vez, además de estirar el brazo, inclina todo el cuerpo hacia delante. S. empieza a parlotear y a mover la cabeza de un lado a otro porque no puede alcanzar el objeto que quiere. Después de este momento, la niña hace otro intento: inclinando todo el cuerpo hacia delante, estirando completamente el brazo derecho y con la mano izquierda apoyada en el suelo, se arrastra ligeramente hacia delante y acaba acercándose un poco más al objeto. S. acaba tocando el cubo verde con los dedos y éste se acerca a ella. La niña consigue alcanzar el cubo y lo mira, sonriendo. S. se acerca el cubo y, sosteniéndolo en la mano, suspira. Después de un rato, la niña empieza a explorar el cubo y siente la textura del objeto, lo mueve de un lado a otro y lo deja caer varias veces al suelo.

Fuente: elaboración propia

¿Cuántos adultos en esta situación le habrían dado el cubo al niño? No interferir es una tarea compleja que requiere entrenamiento por parte del adulto, concretamente en cuanto a su capacidad para saber esperar (Szoke, 2016; Civarolo, 2020). Esperar no significa que el adulto no haga nada, al contrario, la observación es una actividad fructífera en la práctica pedagógica de cualquier profesional de la educación y extremadamente importante para el desarrollo positivo del niño.

La definición de un niño activo y capaz implica la movilización de varios conceptos importantes en la educación infantil, como la autonomía, la libertad de movimiento, la actividad espontánea del niño, es decir, supuestos que sólo son posibles de verificar cuando el educador observa y los hace visibles a través de la documentación (Fochi, 2015; Oliveira y Pinazza, 2019).

Como podemos ver en el ejemplo anterior, S. no espera a que el adulto resuelva su problema, su voluntad la impulsa a emprender un proceso de experimentación. La niña realiza las acciones que considera necesarias para conseguir su objetivo que, en este caso, es alcanzar el cubo. Teniendo en cuenta sus limitaciones, la niña moviliza su cuerpo como medio para encontrar las respuestas al

desafío al que se enfrenta (Portugal, 2017). Cabe destacar que S. es una niña que sólo se sienta y el hecho de que el cubo estuviera fuera de su alcance le obligó a realizar diferentes movimientos que le permitieron agarrar el objeto. En este caso, el niño desarrolla un proceso basado en diferentes acciones, es decir, define hipótesis, las pone a prueba, extrae información de sus intentos, añade un nuevo elemento y vuelve a intentarlo. A partir de este proceso, el aprendizaje se vuelve significativo para el niño porque este conocimiento es construido por el propio niño. No es casualidad que S. sonría cuando finalmente alcanza el cubo.

Cuando los niños tienen tiempo para implicarse de verdad en sus investigaciones son capaces de encontrar las soluciones a sus problemas. Es importante destacar un aspecto concreto de este ejemplo que, a ojos de muchos, puede pasar desapercibido: las pausas que el niño realiza a lo largo del proceso. Estas pausas también denominadas por Tardos y Szanto (2021) como "momentos de descanso" son momentos importantes para el infante. Según estos autores, en estos momentos el niño abandona la actividad que está realizando y puede centrar su atención en otro aspecto. En este caso específico, S., en estos momentos de pausa, mira el cubo y define el próximo "paso" a ser dado. Después de este momento, la niña integra un nuevo elemento en su acción, esto sólo es posible comprobarlo si prestamos atención a los movimientos de la niña. Sin embargo, no es muy común que el adulto observe las posturas del niño y les asigne un significado (Fochi, 2015). El adulto debe tener en cuenta la interpretación que hace de estos momentos y saber esperar, ya que el niño sigue su propio ritmo. A veces, una interpretación errónea hace que el adulto interrumpa la actividad del niño porque cree que ya no le interesa, pero el niño también tiene derecho a descansar. En el caso de S., estos momentos de descanso podrían llevar al adulto a interferir en la actividad del niño y limitarse a entregarle el cubo.

Realizar diferentes acciones ante un reto para superarlo permite al niño construir una autoimagen positiva a la vez que aprende a gestionar sus emociones durante todo el proceso (Szoke, 2016). En este ejemplo, la niña muestra disgusto cuando sus intentos no funcionan. Sin embargo, S. no se rinde y al final consigue su objetivo, mostrando placer por su logro. Si el adulto se hubiera limitado a entregarle el cubo, habría restringido su repertorio de movimientos y habilidades. El niño necesita adultos receptivos que apoyen sus actividades proporcionándole un entorno en el que las interacciones le permitan ser un investigador activo (Civarolo, 2020).

1.3. Interacciones

Las interacciones de confianza, respeto y reconocimiento son la base estructural de la práctica pedagógica en la educación infantil (Portugal, 2011; Portugal, 2017; Folque y Vasconcelos, 2019). Como se mencionó anteriormente, los momentos de cuidado son esenciales para el desarrollo de la actividad espontánea del niño, pero el acto de cuidar no es sólo satisfacer las necesidades fisiológicas del

niño. Cuidar a alguien es un acto que implica estar disponible para acoger al otro, es decir, el educador está cuidando al niño cuando estimula sus procesos de descubrimiento, observa conscientemente sus acciones, valora sus manifestaciones y organiza el ambiente (Post y Hohmann, 2011; Araújo, 2018; Costa, 2020). La siguiente situación representa el camino de autodescubrimiento de un niño y sus movimientos corporales.

ejemplo

Figura 7

La presencia del adulto durante el proceso de descubrimiento del niño



DH., sentado junto al panel del espejo, observa su reflejo inclinándose sobre el panel. La niña levanta una sola mano y empieza a moverla de un lado a otro, observando. A continuación, golpea la placa con la mano y escucha el sonido que hace, repitiendo el movimiento varias veces. Mientras tanto, DH. levanta ambos brazos en el aire y golpea con fuerza la pizarra. Mientras realiza estos movimientos, balbucea y sonríe a la imagen que se refleja en el plato. Durante su exploración, DH. se detiene y mira a su alrededor. Cuando ve que la estudiante la observa, le sonríe y comienza de nuevo su actividad.

Fuente: elaboración propia

A partir de este ejemplo, es posible comprender cómo la postura del educador, es decir, su mirada, es un elemento fundamental para el niño. Una mirada puede tener varios significados, por ejemplo, en esta situación la mirada del educador da seguridad y ánimo al niño. La mirada del niño, acompañada de una sonrisa, muestra al adulto que el niño disfruta con la exploración.

Fochi (2015) y Tardos (2016) demuestran que la mirada del adulto, durante la actividad libre del niño, confiere confianza y bienestar en la medida en que el niño sabe que el adulto está disponible para él y se interesa por sus actividades. Al mirar, el adulto apoya al niño sin imponer su presencia. Observar las expresiones de los niños requiere que el adulto rompa con la idea predefinida de que sólo es posible escuchar las voces de los niños cuando ya son capaces de comunicarse oralmente (Coutinho, 2017). Escuchar de verdad la voz de los niños requiere que el educador desarrolle una observación atenta y confíe en el niño. De lo contrario, puede cometer el error de intervenir cuando no es necesario, acabando por anular al propio niño.



ejemplo

La siguiente situación demuestra el tipo de intervención que puede hacer el adulto, respetando la acción del niño:

Figura 8

El interés del niño por explorar el túnel y la observación del adulto como medio para permitirle intervenir positivamente



La estudiante en prácticas coloca un túnel en la habitación y N. es el primer niño que se acerca al túnel. Se sienta a la entrada del túnel y mira al adulto, que está al otro lado. Al principio, el niño permanece sentado y observa el interior del túnel y explora la entrada. A veces levanta una mano y se adentra ligeramente en el túnel, pero vuelve a sentarse. El niño realiza esta acción varias veces. Ante la reacción del niño, el adulto coloca una pelota de la cesta de pelotas en el centro del túnel. N. permanece sentado mirando el objeto unos minutos y decide coger la pelota. Cuando la alcanza, se da la vuelta. La estudiante en prácticas coloca otra pelota en el túnel, pero esta vez la pelota está más cerca de la salida, al otro lado del túnel. Al ver la nueva pelota, N. la coge y cruza más de la mitad del túnel. Cuando llega al objeto, mira la estudiante y da media vuelta. Todavía, N. un poco vacilante, mira a la estudiante y empieza a cruzar el túnel lentamente. Cuando llega al otro lado del túnel, se sienta y observa el camino que ha recorrido. En ese momento, N. mira a la estudiante, que le dice: "N., has atravesado el túnel". N. sonríe y vuelve a cruzar el túnel para regresar a su posición original. Después de este momento, N. cruza el túnel varias veces, y cada vez que se acerca a la estudiante, el niño sonríe.

Fuente: elaboración propia

A partir de la observación de las manifestaciones de los niños, es posible que el adulto adapte su actuación. El túnel, al ser un espacio cerrado y estrecho, puede provocar cierto temor en los niños. En este ejemplo es posible comprobar que N. inicialmente tiene miedo de atravesar el túnel, ya que intenta entrar, pero rápidamente vuelve a su posición inicial y permanece sentada a la entrada del túnel. La acción de la niña revela recelo, pero también el deseo de explorar algo nuevo. Según, el adulto, ante las iniciativas del niño, debe intervenir para contribuir al desarrollo de su voluntad, ayudándole a alcanzar objetivos (Post y Hohmann, 2011; Civarolo, 2020). Pero intervenir no implica que el adulto interrumpa la actividad del niño. En esta situación, la estrategia consistió en elegir un objeto (pelota) que fuera de interés para el niño y que, al mismo tiempo, estimulara su movimiento. El adulto sólo utiliza la pelota después de comprender la reacción del niño y no le llama ni le dice lo que tiene que hacer. El objetivo es motivar al niño para que entre en el túnel por iniciativa propia y se sienta satisfecho por haber superado un nuevo reto.

Aunque los adultos sean figuras esenciales para los niños, no son sus únicos interlocutores (Filho y Delgado, 2016; Araújo y Monteiro, 2017). Aprender a relacionarse con los demás no es algo innato y es a partir de las relaciones que el adulto establece con el niño y de las experiencias que le proporciona que el niño se vuelve más disponible para el otro (Coutinho, 2017). La siguiente situación retrata la interacción entre dos niños y su interés por descubrir al otro.

ejemplo

Figura 9

La "casita" como lugar de encuentro y comunicación de los niños



N. fue la primera niña a ir la casa sensorial. Cuando se acerca a la puerta, N. se sienta en el umbral y mira dentro. Ve la jirafa junto a la almohada y va a cogerla. Dentro de la casa, explora el objeto. Pasa las manos por el cuello, las orejas y las patas de la jirafa. Mientras tanto, N. empieza a abrir y cerrar los postigos de la ventana, repitiendo esta acción varias veces. A veces se sienta junto a la ventana y observa a los demás niños. Fuera de la casa está R. que explora la campana y observa a N. dentro. R. se acerca a la ventana donde estaba la otra niña. N., dentro de la casa, sigue palpando la textura de la jirafa de ganchillo, cuando de repente interrumpe su exploración y mira hacia la ventana. R., fuera de la casa, se arrodilla en el suelo y llama a N., haciendo un sonido. N. se acerca a la ventana, mira la otra niña y cierra los postigos. La niña vuelve a abrir la ventana y sonríe a R. A su vez, R. mira a N. y asiente con la cabeza. La niña vuelve a cerrar los postigos y, cuando se abre, sonríe de nuevo a R. La otra niña hace un sonido e intenta tocarle con la mano. En ese momento, N. cierra los postigos, sólo que esta vez es R. N. se sorprende al verle y la otra niña sonríe. Los niños repiten varias veces la acción de abrir y cerrar los postigos. En un momento dado, N. se limita a cerrar los postigos y R. a abrirlas. Cada vez que R. los abre, emite un sonido o intenta tocar a la otra niña. A su vez, N. responde sonriendo, mirando a R. o balbuceando. A veces, los niños se limitan a mirarse a través de la ventana.

Fuente: elaboración propia

Mediante el acto de abrir y cerrar las contraventanas, los dos niños juegan y se implican en un proceso de comunicación que les permite aprender a escuchar, observar y comunicarse. Las interacciones son potenciadas por una actitud del adulto que reconoce la importancia de su papel como creador de oportunidades y no como gestor de este proceso entre niños. El hecho de que los niños se muevan libremente facilita estos encuentros. Cuando los bebés están inmovilizados (en cunas o sillas) se les priva de la posibilidad de interactuar con los demás y, en efecto, se vuelven más reticentes a los contactos sociales (Vincze, 2021; Fochi, 2015).

La interacción con los demás es una moneda de dos caras. Por un lado, nos permite aprender y, por otro, puede generar situaciones de conflicto. Un conflicto no debe verse como algo perjudicial, al contrario, es una oportunidad de aprendizaje. Los problemas a los que se enfrentan los niños en sus interacciones potencian la adquisición de aprendizajes a nivel social, dependiendo de la actuación del adulto (González-Mena y Eyer, 2014; Fochi 2015). En ocasiones, el adulto entiende que el hecho de que el niño se interese por un objeto que está en posesión de otro puede dar lugar a desencadenar una agresión, pero esto no siempre ocurre (Vincze, 2021).

ejemplo

La siguiente es una situación de conflicto potencial que se convirtió en un momento de aprendizaje.

Figura 10

La capacidad de los niños para resolver los problemas que surgen durante sus interacciones



R. tiene la cuchara de miel en la boca y N., que está a su lado, intenta quitársela. R. sujeta la cuchara para que N. no se la quite, pero N. consigue agarrar la cuchara. En ese momento, N. mira al adulto y sonrío, luego se dirige al armario de material. R., a su vez, la sigue dando palmadas. Los dos niños se levantan y se apoyan en el armario. N. y R. intentan sacar la caja de madera. Como N. tiene la cuchara de miel en una mano, coloca la cuchara en el armario cerca de ella para sacar la caja. Los dos niños consiguen sacar la caja y la dejan en el suelo. R. coge dos anillos y mira la caja mientras N. sigue sacando los anillos que faltan. N. le enseña un anillo a R., este lo mira y se sienta en el suelo cerca de la caja. El otro niño sigue sacando del armario los anillos que faltan. Sentados en el suelo, ambos niños colocan los anillos en la caja. En un momento dado, R. da la vuelta a la caja y ambos continúan su actividad. N. mira a su alrededor y busca todos los anillos que hay en el suelo para meterlos en la caja, mientras que R. explora un anillo, utilizando la boca. Mientras exploran, R. mira el armario y ve la cuchara de miel. Va al armario a coger la cuchara, pero N. sigue metiendo los anillos en la caja. Mientras tanto, R. pasa arrastrándose junto a N. llevando la cuchara de miel. Observa a R., que se dirige hacia la puerta de la despensa, y reanuda su exploración.

Fuente: elaboración propia

Cuando el adulto no permite al niño la oportunidad de intentar resolver sus problemas, da a entender que el niño es incapaz (Gerber, 1995 citado por Gonzalez-Mena y Eyer, 2014). En esta situación, aunque N. le quitó la cuchara a R., finalmente

ambos niños lograron resolver el problema. Al principio, a R. le molesta un poco la actitud de N. (el niño habla y va detrás del otro niño), pero los dos niños se implican en una exploración compartida del mismo material. El hecho de que el adulto no intervenga no significa que no pueda ayudar al niño cuando sea necesario. En el enfoque de Emmi Pikler, el adulto interviene siempre que el niño muestra signos de malestar al enfrentarse a una situación complicada, e incluso en una situación de posible conflicto, el educador debe estar atento para ayudar al niño a afrontar el problema si es necesario (Fochi, 2015; Fochi, 2018).

1.4. Actividades

Como podemos confirmar a partir de las situaciones prácticas presentadas, el papel del educador consiste en crear un ambiente óptimo que permita al niño ser el protagonista de su aprendizaje. Reconocer al niño como protagonista requiere que el adulto abandone la visión de una práctica educativa cuyo aprendizaje es externo al propio niño (Tardos, 2016). Cuántas veces el educador planifica actividades que resultan en un producto final a veces sin ningún significado para el niño. La razón que lleva al educador a desarrollar este tipo de actividades puede ser simplemente mostrar a la familia o a la dirección que los niños "trabajan". Esta necesidad resulta, por un lado, de las exigencias de personas externas que, desconociendo la finalidad de la educación infantil, imponen a la educadora el desarrollo de prácticas inadecuadas. Por otro lado, la forma en que los educadores perciben su papel los lleva a realizar este tipo de prácticas con el fin de deconstruir la imagen de que su papel se basa meramente en un aspecto asistencial (Schmitt y Filho, 2017; Araújo, 2017; Costa, 2020). En este camino guiado por los deseos del educador o otros, la voluntad del niño muchas veces acaba siendo ignorada. En este sentido, se hace urgente romper con una práctica pedagógica cuyo proceso de aprendizaje consiste en un conjunto de conocimientos que son enseñados por el adulto y que sólo requiere que el niño esté callado (Barbosa y Quadros, 2017; Vasconcelos, 2017).



ejemplo

La siguiente situación tuvo como punto de partida una actividad propuesta por el adulto a los niños "la maleta de los sonidos".

Figura 11

Situación de la exploración de objetos sonoros



S., sentada, saca la cuchara de madera de la bolsa y con el dedo intenta sentir la textura del objeto. De repente, la niña interrumpe su exploración y observa a G., que agita la campana de un lado a otro, produciendo un sonido. La niña sigue el movimiento del objeto con la mirada. Mientras tanto, G. deja la campana en el suelo y elige otro objeto de la bolsa. S. coge inmediatamente el objeto y empieza a observarlo. Primero coge la campana y la deja en el suelo. Luego la levanta y la vuelve a dejar en el suelo. Cuando la niña vuelve a cogerla, se agita y emite un sonido. S. mira la campana y empieza a agitarla de un lado a otro. La niña repite esta acción varias veces y en determinados momentos se detiene y mira el objeto. La campana cae al suelo y S. la coge por la abertura. Con la campana hacia arriba, S. la agita de nuevo, pero apenas produce sonido. La niña mira la campana y abre la boca. A continuación, hace el mismo movimiento, pero el sonido es bajo. S. hace otro intento, coge la parte superior de la campana y la pone horizontal. La agita arriba y abajo rápidamente. El sonido es más fuerte y S. vuelve a mirar el interior de la campana. La niña sigue explorando la campana y con el dedo índice palpa la textura de la cuerda que está sujeta a la campana.

Fuente: elaboración propia

Cuando el educador prepara una determinada actividad o material, debe reconocer que el niño es un ser inteligente que está en un proceso de experimentación que le permite conocer el mundo (Fochi, 2017). Cuando el bebé coge un objeto y lo observa, se lo lleva a la boca, lo deja caer, no solo está jugando, las acciones que realiza le permiten adquirir información sobre los objetos y, al mismo tiempo, empieza a comprender el impacto de sus acciones.

El cesto de los tesoros es una propuesta de Goldschmied y Jackson (2012) que favorece el juego espontáneo y la curiosidad del bebé, ya que es una oportunidad para que el niño desarrolle diferentes procesos de descubrimiento a través de la exploración de materiales con diferentes tamaños, formas, texturas, pesos, funcionalidades, etc. Es una actividad que respeta el derecho de participación y agencia del bebé, ya que le permite elegir, tomar decisiones, ser el autor de sus propios procesos de investigación sobre los materiales, interactuar con otros, etc. (Araújo, 2013; Portugal, 2017). Cuando el educador selecciona los materiales, tiene en cuenta su potencial, es decir, tiene una idea de las acciones que los niños pueden realizar con un determinado objeto. Sin embargo, es importante que el profesor no deje que su observación se vea "nublada" por sus expectativas.

En conclusión, podemos demostrar, a través de los ejemplos prácticos presentados, que el bebé es un ser competente que puede y debe participar en la educación cotidiana. Su derecho a participar no puede reducirse simplemente al acto de elegir un material, porque la toma de decisiones del bebé va más allá. En sus procesos de descubrimiento y resolución de problemas, el bebé tiene en cuenta una serie de factores: el material, el espacio, el tiempo, las acciones que lleva a cabo, su forma de interactuar y comunicarse, etc. Sin embargo, no debemos olvidar que el papel del adulto es determinante para garantizar la participación del niño.

IDEAS CLAVE

A continuación, se sintetizan algunas de las ideas nucleares que deberíamos considerar en la formación inicial de educadores infantiles en la intervención en contextos de 0 a 3 años:

- valorar, profundizar y desarrollar un conocimiento (teórico y práctico) fundamentado de las especificidades de la intervención educativa con niños de 0 a 3 años;
- estimular a los estudiantes a tomar plena conciencia de sus propias concepciones de niño y educador y de cómo estas concepciones impactan en la práctica, cultivando la construcción de una concepción que reconozca la agencia y el derecho a participar del niño como factor esencial para su desarrollo integral;
- proporcionar experiencias prácticas de formación en contextos de 0 a 3 años acompañadas de reflexión constante, en las que los educadores en formación puedan relacionar las teorías aprendidas con las situaciones vividas, promoviendo la integración entre los conocimientos teóricos y prácticos;
- promover la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, desarrollando la capacidad de actuar como facilitador de la expresión y exploración del niño y como observador atento y sensible que busca constantemente formas de mejorar y ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje de los niños en todas las dimensiones de la intervención educativa.

REFERENCIAS

- Araújo, S. B. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa*. En J. Oliveira-Formosinho y S. B. Araújo (orgs). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018). *A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche*. En J. Oliveira-Formosinho y S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Barbosa, F., y Marques, A. (2022). O currículo do berçário: rompendo com a educação transmissiva e buscando aproximação com as pedagogias participativas. *Educação em Revista*, 23(1), 79-98.
- Barbosa, M., y Quadros, V. (2017). *As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular* (pp. 45-70). En R. Carvalho y P. Fochi (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. INEP.
- Burr, T., y Degotardi, S. (2021). From birth to three: Exploring educators' understandings of agency. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4). <https://doi.org/10.1177/18369391211041775>
- Caffari-Viallon, R. (2022). *A liberdade motora pedra angular da Abordagem Pikleriana*. En E. Pikler y A. Tardos. *Crescer Autônomo*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Civarolo, M. (2020). De Malaguzzi y Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo. *RELADEI*, 9(2), 49-55.
- Costa, L. (2020). *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos*. Editora Senac.
- Coutinho, A., y Vieira, D. (2020). Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na Creche. *Revista Artes de Educar*, 6(2), 602-626.
- Coutinho, A. (2017). A experiência de ser bebê na creche: O ator social e a constituição da docência. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 37-45.
- Craveiro, C., y Silva, B. (2016). *A Consideração pela Opinião da criança em contextos e quotidianos de Educação de Infância*. Atas II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância-investigação, formação docente e culturas de Infância. Whitbooks.
- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. y Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*, 6(1), 59-74.
- Filho, A. (2016). A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil. *Saber & Educar*, 21, 108-117.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, Autonomia e Saber-Fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Penso.
- Fochi, P. (2018). *Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes*. In J. Oliveira-Formosinho y S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Folque, M. A., y Vasconcelos, T. (2019). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? In M. E. Brederode (Org.) *Estado da Educação 2018* (pp. 278-289). CNE.
- Fomasi, I., y Travaglini, P. (2016). Cuidados Corporales de acuerdo com los principios de Pikler. *RELADEI*, 5(3), 74-86.
- Goldschmied, E., y Jackson, S. (2012). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em Creche*. Artmed.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. CLIMPSI Editores.
- Gonzalez-Mena, J., y Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche – Um currículo de Educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. AMGH Editora.
- Hevesi, K. (2021). A participação da criança no cuidado do seu corpo. In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.
- Izagirre, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELADEI*, 5(3), 37-56.
- Klein, B., y Martins, G. (2017). Concepções de Educadoras de berçário sobre Desenvolvimento Infantil e Interação Educadora-Bebê. *Temas em Psicologia*, 25 (1), 117-130.
- Oliveira, A., y Pinazza, M. (2019). Pedagogias sustentadoras das brincadeiras dos bebês em contexto de Creche. *Revista Humanidades & Inovação*, 6(15), 287-302.

- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche*. J. Oliveira-Formosinho y S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en Libertad*. Narcea.
- Pikler, E. (1988). *Desenvolvimento motor e ritmo de desenvolvimento- estudo comparativo do desenvolvimento motor de duas crianças: Tibor e Attila*. In E. Pikler y A. Tardos (2022). *Crescer Autônomo*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Portugal, P., Gabriel, M., y Piccinini, C. (2019). Espaço do berçário: contribuições de um programa de acompanhamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71 (1), pp. 36-53.
- Post, J., y Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schmitt, A., y Filho, A. (2017). Práticas Educativas e Pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no Cotidiano de Creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(5), 129-139.
- Szoke, A. (2016). Autônomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELADEI*, 5 (3), 41-46.
- Tardos, A., y Caffari-Viallon, R. (2010). *Atividade ou hiperatividade*. In E. Pikler y A. Tardos. (2022). *Crescer Autônomo*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Tardos, A., y Szanto, A. (2021). *O que é a autonomia na primeira infância?* In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.
- Tardos, A. (2016). La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño. *RELADEI*, 5(3), 21-26.
- Veiga, R., y Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32(2), 11-38.
- Vincze, M. (2021). *Os contatos sociais dos bebês e crianças pequenas educadas juntas*. In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.