

Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores

DESARROLLO INFANTIL Y PRÁCTICAS DE CRIANZA

ANA CERUTTI

Montevideo, octubre de 2013



Uruguay Crece Contigo

Contenido

Introducción	4
1. Prácticas de crianza	7
2. Fortaleciendo la relación entre el niño y sus cuidadores: comunicación, interacción y juegos de crianza	17
2.1. <i>Comunicación e interacción</i>	17
2.2. Los juegos durante los tres primeros años de vida y su incidencia en el desarrollo infantil	21
3. Materiales de soporte para la crianza: juguetes, objetos, dispositivos y espacios	43
3.1. Acerca de los juguetes y objetos	43
3.2. Dispositivos y espacios para apoyar la crianza	53
4. Anotaciones a modo de guion sobre experiencias de crianza, por edad y dimensiones del desarrollo infantil	65
4.1. Antes de nacer	65
4.2. Después de nacido	66
5. Referencias bibliográficas	99

Introducción

El material que se presenta en este documento pretende sumarse a las herramientas con las que cuentan los Equipos de Cercanía del programa Uruguay Crece Contigo, con la intención de ampliar su bagaje de conocimientos sobre desarrollo infantil y prácticas de crianza en familias con niños y niñas menores de cuatro años. Apuesta a contribuir al cuidado y la promoción del desarrollo integral de los niños y niñas, potenciando y afianzando el rol de los adultos a cargo de la crianza.

Contiene una serie de recapitulaciones para dialogar con los padres: sobre oportunidades de experiencias de comunicación e interacción, de juegos y de exploración para niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años; y también planteaos básicos acerca de los juguetes, objetos y dispositivos para la crianza.

Para la selección de los contenidos se parte, por un lado, del supuesto de que las experiencias antes mencionadas constituyen ejes en el proceso del desarrollo infantil y crecimiento de todo niño y niña. Por otro, de que cada hogar, cada niño, cada niña y el contexto donde habitan son únicos, diversos y complejos. De lo anterior se desprende que habría que descubrir y capitalizar las fortalezas con las que cuenta cada familia, así como garantizar la emergencia de aquellas experiencias y oportunidades que no van a surgir de manera espontánea y que son necesarias para sostener los procesos que aseguren, dentro de lo posible, un desarrollo infantil saludable.

Lo expuesto conlleva admitir que en este tema no hay una receta ni un camino, sino diversos caminos para transformar las acciones fruto de las intervenciones en un soporte para la crianza legitimado por los implicados. También supone consentir que las ratificaciones o transformaciones que favorecen el desarrollo infantil se podrán lograr siempre y cuando quienes realizan las intervenciones desarrollen capacidad de escucha (seria y responsable) y de empatía, y tengan una actitud dialógica hacia los

cuidadores y el niño o la niña, reconociéndolos, respetándolos y propiciando su rol protagónico en el proceso de afirmación de saberes existentes y construcción de nuevos aprendizajes. Para ello es fundamental, además, que los contenidos sobre los que se interviene mantengan puntos de contacto con lo que son, conocen, les interesa, les gusta y necesitan los niños y las niñas.

El propósito esencial es garantizar que a cada niño y a cada niña se le ofrezcan y presenten oportunidades disfrutables para desplegar sus potencialidades a su ritmo, sin acciones forzadas o artificiosas. Lejos se está de concebir que la promoción del desarrollo infantil y las prácticas de crianza se ajusten a un modelo preconcebido.

Con base en lo anterior se seleccionan y diseñan los contenidos que se presentan a continuación. En primer lugar, se elabora una síntesis de referencias teóricas que sostienen lo que esta autora entiende por *prácticas de crianza*, y se las relaciona con el desarrollo infantil a través de un análisis acotado de marcos conceptuales que sustentan los diferentes registros que las integran, con énfasis en el registro corporal y material. En referencia al registro corporal, se examinan las experiencias de comunicación, interacción y juegos de crianza entre adultos y niños/as. Sobre el registro material se expone acerca de los juguetes, objetos y dispositivos para la crianza.

En segundo lugar, se los vincula con el proceso de desarrollo y las dimensiones que lo integran. Para esto, se utiliza como base la *Guía nacional de vigilancia del desarrollo del niño y de la niña menores de 5 años* (Ministerio de Salud Pública/CLAP/UNICEF, 2010), material que se despliega bajo el título de «Anotaciones a modo de guion sobre experiencias de crianza, por edad y dimensiones del desarrollo infantil entre el nacimiento y los cuatro años». ■

1. Prácticas de crianza

Las prácticas de crianza integran lo que se denomina *funciones de crianza*. Su propósito es asegurar al niño la protección y los cuidados necesarios para su sobrevivencia, crecimiento y desarrollo. Se sitúan en un continuo entre la vida intrauterina y extrauterina. Incluyen los estilos maternos y paternos y las modalidades de intercambio e interacción entre el niño y sus cuidadores, así como también los cuidados diarios que se le prodigan al niño. Los dispositivos que se usan para la crianza y los materiales (objetos y juguetes) que se le ofrecen conciernen al conjunto de prácticas de crianza.

Desde el inicio de la vida, estas prácticas pueden ser desarrolladas por diferentes adultos en distintos escenarios. No son privativas de una persona en particular, aunque los mediadores principales son los padres o quienes cumplan este rol y el espacio por excelencia para su implementación es el hogar.

Para que los adultos puedan ejercer las funciones de crianza son condiciones necesarias que deseen hacerse cargo del niño y tengan un psiquismo lo suficientemente desarrollado y «sano» como para entender e interpretar amorosamente sus necesidades (Schlemenson, 2002).

Hacerse cargo de un niño es tomarlo en brazos y sostenerlo, ponerle límites, es contenerlo, acompañar sus primeros pasos, es recibirlo con los brazos abiertos. Las palabras de la crianza no son solo metáforas sino encarnaduras, cuyos términos serán la materia prima de las más recurrentes metáforas cotidianas [...].

Los gestos del adulto que cría y los movimientos que el organismo dispone para su conservación se amalgaman en procura de los destinos de maduración y desarrollo. (Cal-mels, 2009)

Desde la antropología, las prácticas de crianza han sido denominadas *técnicas del cuerpo* por Marcel Mauss (1935):

Son las maneras en que los hombres, sociedad por sociedad, en forma tradicional saben valerse de su cuerpo para criar a los niños. Dan cuenta de una sociedad y de su momento histórico, llevan una impronta cultural y están influenciadas por la educación, de aquí que no se las pueda considerar un producto exclusivamente individual ni familiar. La educación a través de estas técnicas tiene como propósito ir ajustando el uso del cuerpo para permitir la adaptación del hombre a la cultura y a la sociedad. [...] buscan asegurar al niño la protección y cuidados necesarios para su sobrevivencia, desarrollo y crecimiento, y por su definición también alertan sobre pensar que lo que pasa entre el niño y sus padres es algo natural o solo particular de ese núcleo familiar. Las prácticas de crianza se presentan en tres registros: corporal, material y ritual.

- a. El *registro corporal* está integrado por los modos o modalidades de:
- calmar al bebé (balanceos, contactos, canturreos);
 - alimentarlo (tipo de alimentación y maneras de presentar y ofrecer los alimentos);
 - interactuar y comunicarse con él;
 - jugar con el niño (juegos de crianza y otros).
- b. El *registro material* incluye la selección, presentación y uso de objetos, juguetes, dispositivos y espacios para la crianza.
- c. El *registro ritual* da cuenta de las rutinas y/o rituales que los adultos llevan a cabo con el niño, fundamentalmente en los momentos de alimentación, higiene y descanso. Estas son actividades habituales, que se repiten todos los días, y para que contribuyan a un buen desarrollo y crecimiento es necesario que mantengan al menos dos condiciones: cierta estabilidad en los horarios y en la sucesión de acciones, y cierto grado de flexibilidad.

La *estabilidad* se vincula con las posibilidades del adulto para sostener esas actividades durante cierto lapso y contener al niño diariamente. La *flexibilidad* refiere a la gradualidad con que esas actividades se van incorporando en la vida del niño desde el nacimiento, a cómo el adulto las va ajustando a las posibilidades de respuesta del niño, es decir, al grado de correspondencia con las competencias que el niño va demostrando. También comprende la manera en que se adaptan a los cambios provenientes de situaciones externas, con modificaciones mínimas, dentro de lo posible.

El niño necesita que se mantenga un contexto que sea estructurador y le brinde seguridad (horarios, secuencias de las acciones). Estas actividades que se realizan diariamente para atender sus necesidades vitales de alimentación, descanso e higiene se transforman en momentos previsibles, que entre otros aprendizajes permiten que el niño vaya incorporando las nociones temporales de *antes* y *después*, a la vez que le generan seguridad y confianza, las cuales viabilizan la asunción progresiva de responsabilidades. Además, favorecen la comunicación entre el niño y sus cuidadores, al generar intercambios significativos y enriquecedores que inciden en el desarrollo cognitivo y emocional. Para ello, tienen que acercarse más a lo ritual y alejarse de lo rutinario, en el sentido de actividades llevadas adelante como simple obligación, sin entusiasmo. Dicho de otra manera, deben distanciarse de aquellas actividades que se practican de manera utilitaria y mecánica, sin emociones ni afectos. Siguiendo a Evans y Myers 1994 (basado en Ilfed, 1992):

[...] una rutina es algo más que saber la hora a la que el niño debe alimentarse, descansar, bañarse: tiene también que ver con la forma en que se hacen las cosas [...]. Estas

experiencias que se tienen cotidianamente con el niño son materia prima para su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

También integran el registro ritual las pautas y normas que se le proporcionan al niño, las cuales tienen que ser progresivas, claras y consistentes. Las dos últimas condiciones implican asegurarse de que todos aquellos que rodean al niño cotidianamente acuerden llevar adelante, aplicar y mantener los mismos criterios.

Una ampliación y un análisis más detallado de los tres registros se presentan a lo largo de este trabajo.

Otro aspecto relevante se vincula con los procesos de adquisición de las prácticas de crianza. Siguiendo a Stork y otros (1993), estas se transmiten e incorporan a través de tres mecanismos:

- *Aprendizajes kinestésico-primarios*. Refieren a las huellas de las prácticas de crianza que se recibieron durante los primeros años de vida, que quedan inscritas en la memoria del cuerpo. Pueden atenuarse o reforzarse mediante las experiencias posteriores, que se van adquiriendo por medio de los otros dos mecanismos que se presentan a continuación.
- *Aprendizajes por imitación*. Se obtienen en la segunda infancia al observar e imitar cómo los adultos cuidan a los niños pequeños, interactúan y juegan con ellos. Este mecanismo en la sociedad actual presenta ciertas restricciones, entre otras —debido a la reducción del tamaño de muchas familias (uno o dos hijos)—, la disminución del intercambio espontáneo y cotidiano entre familias del vecindario y la tendencia a uniformizar las prácticas de cuidados por medio de los centros de salud y de educación infantil.
- *Aprendizajes incorporados en la edad adulta*. Comprenden información, orientaciones y consejos que se reciben por diferentes vías de comunicación: familiares, amigos, técnicos, medios de comunicación (digital, TV, videos, web, radios), material escrito e impreso (cartelería, folletos, libros, revistas).

Los dos primeros mecanismos de transmisión se activan de manera inconsciente o parcialmente consciente cuando un adulto tiene que hacerse cargo de un niño pequeño, e inciden en los modos de ejercer la crianza. Al decir de Calmels (2009):

[...] no hay crianza sin la evocación de los sucesos que gestaron a la persona que cría. Y esto se debe, en parte, a que la crianza necesita de gestos cotidianos, de saberes «heredados», que se instalan en el propio cuerpo sin estridencias, porque no han accedido a la enunciación conceptual, o sea, al conocimiento. Saber, en cambio, es haber probado.

El tercer mecanismo, en cambio, corresponde a la información recibida en edades

posteriores. Para que esta se transforme en conocimientos incorporados, integrados, que rectifiquen o ratifiquen los existentes, se deben cumplir al menos tres condiciones.

La primera es que la información llegue o se dé, principalmente, durante lo que Brazelton (en Brazelton y Greenspan, 2005) ha denominado *momentos claves*, es decir, cuando los cuidadores son interpelados y/o movilizados por las necesidades, demandas y cambios que van aconteciendo en el niño, inherentes a todo proceso de crecimiento y desarrollo. A modo de ejemplo, entre otros, pueden mencionarse las dudas, los miedos e inseguridades que se presentan en el último trimestre del embarazo, durante el nacimiento y el primer mes de vida, o cuando el niño comienza a caminar. Brazelton describe 13 momentos claves durante los tres primeros años de vida, los cuales inciden tanto en la vida de los progenitores como del hijo.

La segunda condición se relaciona con el grado de confianza y seguridad que los padres tienen y depositan en la fuente de información.

La tercera se vincula con el nivel de integración que se logre entre los tres mecanismos, es decir, con las posibilidades de reflexionar e intercambiar con otros, principalmente cuando la información es muy divergente o se contrapone a los aprendizajes preexistentes.

Por otra parte, además, se deben tener en cuenta los hallazgos provenientes de las investigaciones sobre las modalidades de intercambio que utilizan los adultos con los niños pequeños. Dichos estudios, realizados en diferentes culturas desde una perspectiva interdisciplinaria (psicológica, histórica, cultural, antropológica), han encontrado que los estilos maternos pueden ser proximales, distales o próximo-distales, dependiendo de lo que predomine en las formas de intercambio, los modos de estimular, los contactos ofrecidos al bebé y los dispositivos y materiales que se utilizan en los cuidados cotidianos. En el estilo proximal prevalecen los intercambios y contactos corporales de proximidad y cutáneos; en el distal imperan los visuales y vocales, mientras que en el próximo-distal hay combinaciones de ambos.

También las investigaciones han constatado que estos diferentes estilos pueden estar presentes en un mismo país y en un mismo momento histórico, si bien en las sociedades occidentales se observa un predominio de los intercambios distales, es decir, de las interacciones visuales y vocales entre la madre/padre y el niño. Asimismo, observan que estos diversos estilos no son en sí mismos ni buenos ni malos (Stork, 1993). Independientemente del estilo de intercambio que predomine, el niño necesita la presencia y la disposición del adulto que lo cuida, es decir, que la mayor parte del tiempo en que el niño esté despierto el adulto se encuentre pendiente y dispuesto a facilitarle la exploración del mundo a través de interacciones, o que le brinde claves auditivas y visuales que den cuenta de que está presente.

Para asegurar un desarrollo saludable, se necesita cierta permanencia de los

gestos y de los sentimientos positivos que los padres puedan transmitirle al hijo durante los intercambios con él. La incoherencia y la inestabilidad en estos y en los cuidados, así como una rigidez que *borre* al niño como un ser distinto, le produce un sentimiento de inseguridad emocional que incide negativamente en su crecimiento y desarrollo. Dicho de otra manera, para un buen desarrollo y crecimiento son contraproducentes tanto las prácticas inconsistentes como las rígidas, y con estas últimas se corre mayor riesgo de llegar a ejercer prácticas punitivas.

También se debe señalar que, si bien las prácticas de crianza son siempre una expresión sociocultural, con el paso del tiempo pueden estabilizarse, perderse o cambiar. Hoy los cambios que se presentan en las sociedades occidentales sobre estas prácticas son muy rápidos —abarcan menos de una generación— y a menudo contrapuestos. La coexistencia de creencias colectivas divergentes sobre una misma práctica entre diferentes generaciones que conviven en el mismo momento histórico tiende a aumentar en los adultos las tensiones inherentes a todo proceso de crianza y constituye un componente de inseguridad para los padres.

Debe recordarse, por un lado, lo importante que es para la pareja parental contar con un otro u otros confiables que los apoyen en la crianza del niño pequeño y, por otro, las dificultades que pueden generarse cuando los cambios dan cuenta de criterios contradictorios entre el conocimiento recibido por unos y otros. A modo de ejemplo, pueden mencionarse:

- a. *Los cambios en la alimentación producidos entre fines del siglo pasado y principios de este.* A mediados del siglo xx surgieron, se pusieron de moda y se recomendaban las leches de fórmula (artificiales), pero ya en los años sesenta y setenta se afirmaba que lo mejor era amantar al niño con leche materna —cada tres horas, durante diez minutos por cada seno—, que a partir de los tres meses se debía incorporar otros alimentos y que era aconsejable el destete al año. Sin embargo, desde los años noventa a la fecha se propone el amamantamiento exclusivo a pecho —preferentemente a demanda— hasta los seis meses, y a partir de esta edad comenzar con la incorporación de otros alimentos. Sobre la edad ideal para el destete, los agentes de salud no han llegado a un criterio único, aunque hay una tendencia a sugerirlo a partir de los dos años.
- b. En cuanto a la mejor posición del niño para dormir, a los efectos de un sueño seguro y evitar complicaciones vitales, durante los años setenta y ochenta se recomendaba colocarlo, sí o sí, boca abajo; actualmente se indica lo contrario, es decir, boca arriba.

Cabe mencionar también que hoy en las sociedades occidentales, por un lado,

comienzan a estar en boga prácticas ancestrales, como los masajes que se implementan en la India desde la antigüedad. Por otro lado, en el mercado hay una verdadera invasión de dispositivos, juguetes y otros objetos que se ofrecen a los adultos para los niños, de modo que aquellos diseñados para facilitar la crianza (vestimenta, cochecitos y sillas de seguridad para el transporte, etcétera) coexisten con otros cuyo diseño y justificación se basan en el recorte y la descontextualización de información proveniente de las investigaciones sobre el desarrollo infantil. En este último grupo se pueden ubicar, por ejemplo, los llamados *juegos didácticos* para niños menores de dos años que se ofrecen en videos, en imágenes, en lenguaje digital. Los fabricantes indican que estos juegos se diseñan para favorecer el desarrollo cognitivo del niño y señalan que su uso debe ser limitado, no mayor de cinco minutos, pero esta información se da al pasar, sin la debida explicación y jerarquización. Sin embargo, se sabe que producen en el niño un efecto adictivo, que ha llevado a denominarlos el *chupete electrónico* o *la niñera electrónica*, razón por la cual como experiencias únicas o privilegiadas se vuelven contraproducentes para el desarrollo infantil.

En la misma línea, en los años noventa surgió lo que se denominó el *efecto Mozart*: se publicitaban los supuestos beneficios que tendría para el sistema nervioso y el desarrollo cognitivo infantil escuchar música de este compositor, afirmando además que ello contribuía al incremento de la inteligencia. En realidad, la música de Mozart enriquece al niño al permitirle ampliar su repertorio cultural, pero produce los mismos efectos benéficos que otros tipos de música. El riesgo está en considerar que estos materiales tienen un efecto *mágico* sobre aspectos fundamentales del desarrollo de los niños, cuando de hecho logran los mismos efectos que otros o no son imprescindibles, y en ocasiones pueden ser contraproducentes si no se los utiliza con el debido equilibrio.

Otro ejemplo se vincula con las supuestas ventajas que para el desarrollo motor de todo niño tendría el uso del andador. En los niños supuestamente «normales», el andador no favorece la adquisición de la posición de pie ni de la marcha; al contrario, la enlentece. La indicación para su uso debería ser siempre resultado de un análisis.

En esta línea, constituyen otro ejemplo los corrales que no tienen un suelo firme —los que están suspendidos y rodeados de una malla abierta—. Estos impiden la experiencia de sentir con firmeza y seguridad el apoyo de todo el cuerpo en la planta de los pies y de un sostén con las manos que brinde seguridad al niño para comenzar a ponerse de pie e intentar dar los primeros pasos, así como tampoco tienen una superficie lo suficientemente amplia que permita vivenciar con facilidad diferentes cambios posturales (rolar, trasladarse). Tanto el andador como los corrales surgen, entre otras razones, para dar respuesta a los problemas de espacio y/o del estado del piso que se encuentran en muchas viviendas, a costa de sacrificar los requerimientos

adecuados para los niños. El niño necesita para estas experiencias una superficie de apoyo y elementos de sostén bien firmes; en lo posible, el suelo.

También cabe analizar los cambios en el diseño de los sonajeros. A la vez que van incorporando los avances de las investigaciones (colores contrastados, variadas texturas, incorporación de espejos irrompibles), van adquiriendo formas y tamaños de tal complejidad que dificultan la prensión. Se alejan así del sonajero con aro y mango (blando o duro) que el niño necesitaría, principalmente en los primeros meses, dando la impresión de que son elaborados para complacer más al adulto que al niño.

Al mismo tiempo, aún se mantienen en el mercado objetos y juguetes elaborados con productos que las investigaciones han demostrado que son nefastos para la salud, como es el caso de las pinturas tóxicas. Hoy se sabe que las pinturas con plomo deberían estar prohibidas en todos los objetos y ambientes por donde transitan los niños; sin embargo, aún pueden encontrarse en algunos juguetes que se comercializan y en casas cuyas paredes fueron pintadas hace muchos años. La población no está lo suficientemente informada o no tiene el hábito de leer las etiquetas de los juguetes, objetos, utensilios, y estas últimas no siempre aportan información clara y suficiente.

Cabe recordar el planteo, realizado por diferentes autores, acerca de que las dificultades en las interacciones madre-hijo pueden revelar tanto problemáticas parentales patógenas como, en ciertos casos, dar cuenta de hábitos culturales maternos/paternales o de prácticas de crianza impuestas por modas, aplicadas en forma rígida, sin discernimiento (Stork y Foucher, 1979; Cramer, 1982; Lebovici, 1989).

A modo de esbozo se podría plantear que en la sociedad actual inciden en las prácticas de crianza:

1. *Los cambios que vienen ocurriendo en las familias.* La mujer ya no es la única responsable de ejercer los cuidados de los niños; el hombre se ha incorporado a estas actividades, ya sea por su propia demanda e interés explícito o por solicitud de la mujer. Esto da lugar a experiencias nuevas tanto para los hombres como para las mujeres, muchas de las cuales estuvieron ausentes o poco presentes durante su niñez, lo que les exige ajustes y nuevos aprendizajes, así como también la revisión de creencias muy ancladas en la sociedad, vinculadas a mandatos de género. En estos aspectos aún se está en un período de transición, lo que genera incertidumbres y situaciones conflictivas que inciden en las prácticas de cuidado cotidiano.

A lo anterior se liga el hecho de que para muchas parejas el hijo no es el centro; se pasa del filiocentrismo a priorizar la relación y proyectos personales, postergando la maternidad o no incluyéndola en los proyectos de vida. Muchas veces, debido a que se tiene uno o dos hijos, en el límite de la posibilidad de

procrear para la mujer, en una sociedad que tiende a perseguir y privilegiar el éxito como producto obtenido en forma inmediata, por encima de los procesos personales, se corre mayor riesgo de poner en obra una nueva *normalidad social* que venera la precocidad del niño, sobreestimulándolo y forzando su autonomía, con lo que promueve una adultez temprana, lo cual incidiría negativamente en el proceso de desarrollo y crecimiento (Bournier y Stork, 1995). También se encuentran parejas que privilegian la maternidad como un intento de resolver a corto plazo otras situaciones.

2. *Los obstáculos para la crianza en las familias con hijos que viven en situación de pobreza socioeconómica.* Estos obstáculos incluyen: a) dificultades inherentes a la vivienda (espacio, temperatura, saneamiento, acceso al agua potable); b) restricciones en el nivel de educación alcanzado por los progenitores, que puede influir en los estímulos y experiencias ofrecidos a los niños; c) disminución de la disponibilidad de los adultos para con los niños, debido a la energía que consume resolver los problemas cotidianos, a la falta de satisfacciones personales y/o al cansancio producido por el tipo de trabajo al que tienen acceso y las largas jornadas laborales. A esto se suman mayores probabilidades de que, como fruto del contexto, se generen o amplifiquen conflictivas interpersonales o familiares, junto con mayores probabilidades de contar con un apoyo percibido como insuficiente para la crianza y dificultades para acceder a servicios básicos de calidad. Todo ello contribuye a restringir las experiencias de comunicación, interacción, exploración y juego con los niños.
3. *El papel del mercado y del consumo en la sociedad actual.* Por un lado, esto puede llevar a los adultos a adquirir objetos, juguetes y dispositivos innecesarios e incluso inapropiados, y en muchos casos más allá de sus posibilidades reales de adquisición. Por otro lado, se suma el hecho de que el mercado, a través de la publicidad, se dirige directamente a los niños, incidiendo sobre su vida, generándoles necesidades suplementarias. Lo anterior se potencia cuando los adultos adhieren a la adquisición de lo ofrecido sin reflexionar entre ellos ni con los niños, y sin poder contener las reacciones de los niños frente a la postergación o la negativa de nuevas compras. Esto podría responder, en parte, a la tendencia de algunos adultos a llenar la cuna y el cuarto infantil de objetos y juguetes, situación que aleja al niño de aumentar las experiencias de exploración y aprendizaje y, por el contrario, más bien lo confunde e inquieta.
4. *La veneración social de la velocidad, de la rapidez e inmediatez.* Una sociedad de cambios rápidos, de culto a la imagen y a la comunicación virtual,

entre otros, puede poner en jaque la paciencia y los tiempos de espera, tan necesarios para el desarrollo infantil en estas edades, así como llevar a que la impaciencia domine las acciones de los adultos hacia los niños y por ende también de los niños.

5. *La desconfianza*. Por diferentes razones la desconfianza tiende a instalarse entre los miembros de la sociedad. La calle se ha ido transformando en un lugar peligroso, lo cual restringe las experiencias de juego en la vereda, el uso de espacios públicos y el encuentro con niños de distinto ambiente familiar y social. A esto se suma que, en general, también los espacios interiores y exteriores de las viviendas —y de muchas instituciones— se han ido reduciendo, mientras no se han instalado suficientes lugares alternativos para la generación de experiencias de juego y actividades espontáneas entre los niños de diferentes familias.

¿Qué espacio-tiempo se les ofrece a los niños para el despliegue de sus intereses, inclinaciones y necesidades? ¿Qué grado de disponibilidad para las experiencias de comunicación, intercambio y juego tienen los adultos para con los niños?

Por último, se considera relevante sintetizar planteos realizados por científicos de la psicología antropológico-cultural (Stork y otros, 1993) sobre la necesidad de reconocer tanto la variedad de prácticas de crianza como las invariantes del pensamiento y el comportamiento humanos, evitando los riesgos de:

- un activismo forzado hacia la uniformización de las prácticas de crianza y los cuidados en la educación temprana, concebidos solo desde un modelo o desde un punto de vista, sin suficiente análisis y respeto por las diferencias;
- la idealización de las prácticas llamadas *tradicionales*, así como la importación de prácticas de otros contextos, que no siempre se justifican fuera de ellos;
- el culturalismo hipertrofiado, que en nombre del respeto a las diferencias refuerza ciertas especificidades de un modo que solo encierra a las minorías en un particularismo cultural. ■

2. Fortaleciendo la relación entre el niño y sus cuidadores: comunicación, interacción y juegos de crianza

2.1. Comunicación e interacción

Al nacer, el niño es un ser social, muy receptivo a las emociones y los afectos que provienen del ambiente (Wallon, 1977). Si bien los recién nacidos no poseen competencias de intervención social conscientes, se puede decir que son sociales en el sentido de que necesitan de intervenciones sociales e incluso las provocan. Se destaca que el niño no tiene intención de producir efectos en sus interlocutores, pero lo hacen con sus reacciones, movimientos y manifestación de sus necesidades.

Mientras unos niños muestran más directamente su interés por entablar una comunicación, solicitando e invitando a sus cuidadores a la interacción, otros necesitan ser invitados por los adultos, quienes a veces tienen que insistir, sin ser invasivos, procediendo de a poco, ajustándose a las características del niño. Es decir, estos niños requieren que los adultos, a través de una escucha atenta, descubran cuál o cuáles son los canales (visual, táctil, auditivo) preferidos por el niño para comenzar a comunicarse, captar su atención e iniciar un diálogo. También es preciso reconocer que cada niño tolera un umbral sensorial diferente (grado de intensidad del sonido, de la luz, del contacto, del tono de voz) y que los lapsos en los que se mantienen participando en los encuentros interactivos son distintos de un niño a otro. Por ello, a través de los primeros cuidados, los padres o quienes cumplan este rol irán descubriendo y conociendo las características del bebé, contribuyendo a su bienestar y evitando las posibilidades de hiperexcitarlo, de aumentar su malestar, sus llantos y gemidos.

Si bien el recién nacido es un sujeto con capacidades, con temperamento, para su sobrevivencia depende totalmente de los adultos que lo cuidan. Pero esta dependencia tiene sus ventajas, pues desde el primer día ofrece al niño la oportunidad de verse implicado en situaciones de intercambio comunicativo entre personas. Este es un aspecto fundamental para la apropiación de instrumentos de comunicación y para la construcción de las funciones neuropsicológicas específicamente humanas, que sobre un sustrato biológico solo pueden ser construidas en interacción con la cultura socialmente organizada.

Los cuidadores, en general, van llenando estos intercambios de contenidos y significados, imprimiéndoles un carácter dialogante, capitalizando las reacciones, movimientos, llantos, sonrisas y miradas del niño como situaciones de intercambio

social, al hacerlas funcionar como un verdadero diálogo. A la vez, estas van tomando un significado sociocultural como consecuencia de la elaboración que hace el bebé de la vivencia compartida, de manera que progresivamente se va produciendo un aprendizaje (Kaye, 1982).

La intervención que la dependencia y los rasgos comportamentales del recién nacido provocan tiene una significación capital, porque, apuntalándose en la atracción mutua y en las emociones que se originan, abren el camino hacia la atención mutua, hacia la atención conjunta, hacia el intento de entender la intervención del otro, hacia la acción conjunta con intenciones compartidas, hacia la atención por turnos, hacia el acceso del niño a instrumentos psicológicos (herramientas y signos) (Molina, 1997).

Los primeros días constituyen, entonces, un período de mutuo conocimiento y aprendizajes. Los reflejos y reacciones difusas del recién nacido, aunque no parezcan tener una utilidad directa, son utilizados por las personas que ejercen los cuidados para interpretar sus estados y emociones. Los ritmos biológicos del bebé en cuanto a su alimentación, su actividad, su descanso, son objeto de negociaciones recíprocas que van escribiendo la historia de la relación, en un proceso de humanización que construye tanto al niño como a sus cuidadores. La relación se edifica paso a paso, a través de los contactos piel a piel, las caricias, las experiencias interactivas y de comunicación verbal y no verbal, los momentos de juego y el establecimiento progresivo de rutinas y normas claras y consistentes. Lo anterior favorece la evolución adecuada del sistema nervioso central, de las distintas dimensiones del desarrollo infantil, del crecimiento y de los procesos de aprendizaje.

Desde el primer encuentro, especialmente con la madre o con quien cumpla este rol, se inicia entre ambos un diálogo corporal; al decir de Ajuriaguerra (1990), «un diálogo tónico-postural entre la madre y el bebé». Si todo transcurre suficientemente bien, los cuidados maternos/paternos irán adoptando un carácter rítmico-musical. Estas experiencias recíprocas emocionales, motoras y sensoriales constituirán la materia prima a partir de la cual el niño se irá construyendo como un sujeto singular y desarrollándose de acuerdo a su potencial.

El diálogo rítmico-temporal entre el niño y quienes lo cuidan se va estableciendo poco a poco, con momentos de encuentro y de desencuentro, de cuyo equilibrio, y de la capacidad de reparación de los adultos en los momentos de desencuentro, dependerá en gran medida la calidad del vínculo, es decir, de la relación que se construya. La adecuación en términos de ritmo implica la alternancia: que el bebé pueda experimentar momentos de expresión y de satisfacción de sus necesidades, de interacción intensa con sus cuidadores y de separación, de palabras y de silencios, de presencia y de ausencia.

La cualidad rítmica que integran estos primeros intercambios circula a través de múltiples registros simultáneos:

- la melodía de la palabra,
- la mímica (mirarlo, hablarle, cantarle, tocarlo),
- los cambios posturales,
- los movimientos.

En el transcurso de una interacción social, una madre normal busca mantener su recién nacido en un estado de atención y despierto para suscitar la aparición de comportamientos como la sonrisa, los gorjeos, [y] estos a su vez desencadenan en ella conductas que mantienen este estado en el bebé. (Stern, 1985)

Casi siempre el adulto capta la atención del niño en una interacción cara a cara; le dice algo al bebé y se detiene el tiempo suficiente para esperar que este haga su contribución en la conversación, dentro de su turno. A veces es el adulto el que responde por él, antes de retomar su palabra. De este modo, el bebé aprende en una etapa muy temprana muchas peculiaridades de la comunicación entre dos personas. Aprende la idea de captar la atención antes de decir algo, de esperar su turno para hablar y de escuchar, aprende la duración de estos turnos y sobre la sincronización de la mirada, del habla, de la expresión facial y de la orientación del cuerpo (Natanson, 2000). Todo ello constituye los cimientos de la comunicación.

Estos primeros intercambios y diálogos personales entre el niño y sus cuidadores, cuyo tema central es el afecto, favorecen el aprendizaje de las reglas de la conversación. No se trata aquí de un intercambio de ideas; el tema de conversación, el material que circula entre los sujetos es simplemente el afecto (David, 1994). El niño no comprende el contenido semántico de lo que le envían quienes lo cuidan, pero toma las invariantes y la comprensión global del mensaje, lo que irá evolucionando poco a poco en una comprensión más analítica y mejor diferenciada. En general, las madres interpretan cada ruido o movimiento como si fuera una contribución significativa de una conversación en curso. Esta atribución de algún tipo de comunicación intencionada en nombre del bebé es muy importante para el desarrollo de la comunicación y de las posteriores habilidades del lenguaje. Es la forma ideal para los bebés de aprender las normas de comunicación mucho antes de que nos planteemos qué es lo que intentan decirnos (Cerutti, A., 2002).

Desde otra perspectiva, se sostiene que el niño necesita de los cuidados, así como de experimentar y reexperimentar cierta continuidad en ellos y en los modos de comunicación, dentro de un ambiente donde predomine el sentimiento de amparo, para ir cimentando un sentimiento de confianza que le permitirá tolerar esperas y fallos (Winnicott, 1961).

Así, en el encuentro-desencuentro del niño con un otro que aún no recono-

ce como tal estaría una de las claves para un desarrollo sano. La escisión-fusión va instalándose en una continuidad entre el sí mismo y el ambiente. Esta continuidad es interrumpida por los estados de excitación del niño y cambios en el ambiente que crean cierto caos, y serán quienes cuidan al niño los encargados de reestablecer esta continuidad, otorgándole la oportunidad de crear un mundo de ilusión donde el objeto de la satisfacción sea creado por él, en la medida en que es hallado, reencontrado (Winnicott, 1975).

Las experiencias del bebé lo confrontan a rupturas, discontinuidades, a momentos de presencia de las personas, de los objetos, que alternan con las ausencias. Para que ello no devenga traumático, es la ritmicidad de la alternancia presencia/ausencia que podrá sostener el desarrollo mental. (Guerra, Canosa y Ravera, 2008)

La adaptación ambiental nunca *será perfecta*. Se producen fallas. Estas rupturas de la continuidad hasta cierto punto son tróficas porque favorecen los procesos de discriminación yo/no yo. No obstante, estas fallas, estos desencuentros ambiente-bebé, cuando se reiteran con frecuencia y los adultos no reparan, pueden volverse traumáticos, o sea, producir un derrumbe en la confiabilidad respecto a la cualidad previsible del ambiente. Winnicott (1961) denomina a lo experimentado en estas circunstancias «agonías impensables», ya que considera que la palabra *angustia* es insuficiente para llegar a dar cuenta de ellas (Cerutti y Mosca, 2002).

En el mismo sentido, Víctor Guerra (2009) se pregunta: «¿Una madre siempre tiene que estar bien sintonizada con su bebé? ¿Qué lugar damos para las fallas?». Y continúa:

E. Tronick (citado por D. Marcelli, 2001) estudió que una interacción normal de una madre con su bebé pasa por los siguientes ciclos o momentos:

1. Momento de coordinación (sincronías).
2. Momentos de descoordinación normal.
3. Momentos de reparación (transición interactiva de un estado de descoordinación a un estado de coordinación). Así demostró que en una interacción normal ocupan mayor tiempo los procesos de reparación: «el elemento mayor de la normalidad de las interacciones es la reparación de errores interactivos. Con la acumulación de experiencias de reparación sucesivas y la transformación de afectos negativos en positivos, el bebé establece un 'nudo afectivo positivo'». Desde esta perspectiva, se estaría demostrando la necesidad de aceptar el fallo y que todo encuentro con un bebé implica necesariamente una posibilidad de desencuentro parcial. Pero a veces esta reparación no tiene lugar por diferentes motivos y esta forma particular de

desencuentros que ya se observa muy tempranamente pauta el inicio de un camino interactivo difícil que puede traer consecuencias «graves» para el desarrollo y crecimiento del niño.

La necesidad de comunicación solo se forma paulatinamente en el proceso comunicacional, como resultado de las interacciones entre el niño y quienes lo cuidan. Asimismo, la sensibilidad y calidad de dichas interacciones cuentan para el desarrollo del lenguaje, de las capacidades cognitivas y emocionales (Brazelton y Greenspan, 2005).

Todo es lenguaje, lo que no quiere decir que todo sea palabra. Lenguaje de los órganos, de los silencios, de los gestos, actitudes y posturas; lenguaje de la salud (buena o mala), que permite su desarrollo, que lo orienta y a veces lo interrumpe.

Por otra parte, es necesario, además, estar atentos al comportamiento de las madres o quienes cumplan su rol, pues hay quienes pueden cuidar bien a sus hijos, estar preocupadas por ellos, y hacerlo sin que circulen la emoción, el afecto, la alegría. En estas situaciones se necesita descartar la posibilidad de que las madres estén encubriendo un trastorno, como puede ser la depresión, el cual afectaría las posibilidades de comunicación, interacción y juego con el hijo.

El niño aprende a comunicar si se siente respetado y se prepara en seguridad gracias a la presencia disponible de aquel garante de sus cuidados y de su identidad.

Las respuestas del bebé se relacionan con las estimulaciones recibidas de los adultos y con el contexto espacial y postural en que él se encuentra en ese momento. Por ejemplo durante el primer trimestre, cuando el niño es sostenido en brazos, concentra su atención en las intervenciones del adulto con respuestas expresadas fundamentalmente a través de la mímica facial y la mirada, mientras que cuando está en la cuna o en el suelo, junto con las respuestas antes descritas, se expresa también con reacciones motoras más expansivas y globales. En el marco de estas «conversaciones» es que el adulto va introduciendo relatos, juegos, canciones y cuentos.

2.2. Los juegos durante los tres primeros años de vida y su incidencia en el desarrollo infantil

2.2.1. El juego

Jugar es un proceso universal, característico de la salud, gracias al cual desde sus primeros días el bebé realiza la experiencia de sus habilidades en un campo preparado por las personas de su entorno. Definir el juego es complejo. Siguiendo a Winnicott (1971): «[...] jugar es hacer, el juego compromete al cuerpo, el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el mundo interno». El juego favorece la creatividad, la socialización y el ingreso al mundo de la cultura.

Los tipos de juegos que se le presentan al niño, junto con la demostración que este hace de sus preferencias, dependen de la etapa de su desarrollo, de aspectos propios del niño y de factores culturales. Sin embargo, todos los juegos, más allá de sus diferencias, para poder ser denominados como tales, deben mantener como constante el ser siempre una actividad muy absorbente y gratificadora, que se realiza en el contexto de un afecto positivo y se inicia espontáneamente.

El juego también tiene un valor destacado como transmisor de normas, costumbres, creencias de una sociedad o un grupo determinado. Cuando se estudia el juego, no solo se debe incluir la capacidad del niño y de los adultos para jugar, sino también los aspectos culturales que están influyendo en esa capacidad. Nuestros modos de jugar muestran ideas, creencias, costumbres, y los objetos con los que jugamos reflejan valores, creencias y tradiciones del contexto cultural en que se despliega el juego, además de condiciones socioeconómicas. En la posibilidad o no de que un niño pueda jugar, en la forma en que lo hace, influyen entre otras cosas las relaciones que se establecen en ese contexto entre el trabajo y el ocio, los materiales disponibles para el juego, la concepción local de la infancia, la historia y los recuerdos que cada adulto guarda de su infancia, así como el valor que se le da al juego en la educación de los niños.

Para un buen desarrollo, crecimiento y estado de salud, el niño necesita disfrutar de momentos para jugar con los adultos que lo cuidan, solo —con libertad de iniciativa y movimiento— y con otros niños. El predominio de uno de estos momentos sobre otros y su alternancia dependerán de la etapa del desarrollo por la que transita.

Víctor Guerra (2009) plantea que en los primeros encuentros lúdicos entre los adultos y el niño se pueden describir una serie de etapas:

- a) Inicio con mirada mutua.
- b) Mantenimiento de la mirada como señal de interacción, la madre cambia la expresión facial.
- c) El bebé responde en el mismo sentido y sonríe.
- d) Se mantiene y reafirma la posición cara a cara.
- e) Con un ritmo propio la madre proporciona descargas definidas de comportamiento humano que surgen a intervalos regulares (formulación de hipótesis).
- f) Poseen una variabilidad limitada para lograr mantener el interés y fijar la atención.
- g) La interacción se alterna con episodios de pausa, señal de regulación (silencio comportamental relativo, en el que hay tanto silencio vocal como cese relativo de comportamientos).
- h) La madre retoma el intercambio con cambios de ritmo en la interacción (miradas, movimientos de cabeza, vocalizaciones especiales y con un tono musical, etc.).
- i) El niño puede también dar señales de que quiere retomar los intercambios a través de la mirada y gorjeos o movimientos con todo el cuerpo o que quiere finalizarlos cerrando los ojos o dando vuelta su cabeza.

Desde otra perspectiva, Maturana y Verden-Zöllner (2003) expresan:

El proceso básico natural del juego madre-hijo no tiene sustituto. El desarrollo adecuado de nuestra conciencia corporal, de nuestra conciencia individual y social, así como el desarrollo adecuado de nuestras capacidades para amar con todo lo que esto implica depende de nuestro crecimiento en el juego y de que aprendamos a jugar a través de la intimidad de nuestra relación de aceptación mutua con nuestros padres y madres. [...] Nuestra cultura niega el juego a través de su énfasis en la competencia y la instrumentalización de todos los actos y relaciones. [...] El juego no constituye de ninguna manera una acción futura, se vive en el juego cuando se vive en el presente.

2.2.2. Primeros juegos interaccionales y de crianza

Los llamados *primeros juegos interaccionales y de crianza*, según la bibliografía consultada, pueden recibir diferentes denominaciones y definiciones, según el momento en que se presentan y el aspecto que se toma en cuenta para su análisis. Se seleccionan las siguientes designaciones: *primeros juegos para dos* (Natanson, 2000), *juegos corporales y de crianza* (Calmels, 2001) y *juegos de crianza o de fórmula* (David, 1994).

Acerca de los primeros juegos para dos, Natanson (2000) expresa:

El adulto utiliza la participación del bebé, su interés y su respuesta para repetir, modificar o abandonar el juego. Son cortos y repetitivos, tienen una secuencia fácilmente predecible y si hay escucha por parte del adulto llevan a un final feliz. El bebé pronto reconocerá el significado del juego y esperará el divertido desenlace. Se inician desde la propia respuesta del bebé a un estímulo y crean un contexto dentro del cual este disfruta aprendiendo a prever algún acontecimiento agradable.

Estos juegos se observan desde los primeros meses de vida y forman parte del repertorio de juegos entre los cuidadores y el niño, junto con las canciones y cuentos. Dentro de esta colección se encuentran aquellos que son particulares de cada día o tría, además de aquellos que se transmiten de generación en generación. La mayoría de los juegos que se transmiten entre generaciones se inician en los primeros meses y se van transformando y modificando hasta la edad adulta.

El contenido de los juegos corporales desarrollados durante los primeros años de vida constituye la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, adolescencia y de la vida adulta. (Calmels, 2001)

Mantienen a lo largo del ciclo vital el contenido primario que los originó y, además de ir adquiriendo mayor complejidad, muchos de ellos dejan de jugarse sobre el cuerpo para pasar a hacerlo sobre los objetos y el espacio. Por este motivo, Calmels (2001), además de *juegos corporales*, también los denomina *juegos generadores* y Natanson (2000) los llama *juegos básicos*.

No todos los juegos de crianza son juegos generadores, pero los juegos de sostén, ocul-

tamiento y persecución, presentes en diferentes culturas y desarrollados a partir del encuentro del niño con el adulto, mantienen esta particularidad. (Calmels, 2001)

En estos, las habilidades que requieren del niño —dependientes de su proceso de maduración neuromotora y de las nuevas competencias que vaya adquiriendo sobre el plano cognitivo—, unidas al placer que le provocan, evolucionan al mismo tiempo que se va organizando y diferenciando la representación que él tiene de sí mismo y de su entorno.

Estos *juegos generadores* o *básicos* ocupan un lugar privilegiado en y para el desarrollo infantil. Contribuyen al conocimiento del cuerpo propio —lugar de la emoción, del espacio y de su organización—, así como también favorecen la capacidad atencional, debido al efecto sorpresa que producen en ambos participantes, y la capacidad de tolerar los tiempos de espera.

Clasificación de los juegos de crianza

Se puede analizar y clasificar los juegos de crianza según la función, el contenido o la forma.

La clasificación mencionada de Calmels (2001) en *juegos de sostén, ocultamiento y persecución* tiene en cuenta fundamentalmente las funciones que cumplen. En los juegos de sostén este autor incluye *mecer, girar, caer, subir, bajar, trepar y colgar*, mientras que en los juegos de ocultamiento ubica *la sabanita, está/no está, cucú, el escondite, la escondida, 1-2-3 coronita es, el gallito ciego y el cuarto oscuro*. Por último, en los juegos de persecución considera que *te como/que te agarro/que te cacho, el monstruo, el lobo, manchas, patrón de la vereda, poli-ladrón*, juegos de pelota, etcétera.

David (1994), apoyada en los contenidos, realiza una clasificación en tres grupos: a) juegos que hacen alusión e implican partes del cuerpo del niño (manos, dedos) o todo su cuerpo (*avioncito, caballito, el estornudo*); b) juegos que hacen referencia a un carácter social y a códigos de convivencia (*toc-toc, santa Rita, arriba Juan*) y c) juegos de contenidos mágicos o sagrados (por ejemplo, *sana, sana*). En cambio, por su forma los clasifica en dos grandes grupos: a) juegos cantados y b) cuentos de fórmula.

También se los podría clasificar según la edad del niño en que el adulto comienza a presentárselos y el niño a interesarse por ellos, es decir, siguiendo el desarrollo evolutivo.

¿Por qué son tan importantes los juegos para la crianza de los niños?

Estos juegos interaccionales-cantados, cuentos-juegos, canciones-juegos:

- promueven la comunicación y la interacción adulto-niño;
- contribuyen al fortalecimiento de los sistemas de apego y al proceso de

separación;

- favorecen el desarrollo integral del niño (cognitivo, social, motor, emocional);
- contribuyen a la transmisión intergeneracional de aspectos socioculturales y enriquecen el acervo cultural de una comunidad.

¿En qué y a través de qué favorecen el desarrollo integral del niño?

- Contribuyen al proceso de conocimiento, apropiación e integración de la noción de *cuerpo propio*. Las acciones que se realizan y su secuencia llevan a la experimentación de diferentes sensaciones (visuales, táctiles, propioceptivas, auditivas) y de la envoltura corporal; esto favorece el diálogo tónico niño-cuidador, consolidando el sentimiento de estar sostenido, contenido en su cuerpo por el otro. La mayoría de estos juegos solicitan con cierto orden la intervención de distintas partes del cuerpo del niño y suelen finalizar con una acción de reunificación (cambios bruscos de posición, caída/abrazo o cosquillas, o barrido simétrico de todo el cuerpo).

El niño va teniendo así la experiencia de un cuerpo que poco a poco se diferencia del cuerpo del otro, deviniendo su cuerpo del que lentamente construirá una representación, una imagen mental. (David, 1994)

- Aportan al proceso de estructuración témporo-espacial a través del ritmo, de la sucesión de gestos diferentes, de la orientación de los gestos en el espacio y de la repetición.
- Desarrollan la capacidad atencional, principalmente a través del efecto sorpresa.
- Promueven la capacidad de anticipar. La repetición de la secuencia gestual y/o de los estribillos ayuda a que el niño pueda prever lo que va a pasar.
- Estimulan funciones cognitivas (lenguaje, memoria, capacidad de imitación) aportando experiencias que enriquecen el desarrollo de la capacidad de representación simbólica. Al mismo tiempo que ofrecen al niño un código expresivo, lo van introduciendo en el mundo de la palabra, de «hacer como si» en el mundo simbólico.
- Aportan al desarrollo emocional y social, pues son un medio para desarrollar la capacidad de tolerancia a las frustraciones, al implicar y poner en escena tiempos de espera con el interjuego de proximidad/distancia, ausencia/presencia. También contribuyen al proceso de separación, al mismo tiempo que desarrollan la capacidad de anticipación asociada a la idea de control y dominio de situaciones. Ayudan a desplazar y reorientar

sentimientos, angustias. Y fortalecen el vínculo adulto-niño, dada la carga emocional que producen, fruto de los momentos de placer compartido.

También son un apoyo para los adultos en las funciones de crianza. En este sentido, cumplen con lo que podríamos llamar una *función derivativa*, porque muchas veces los adultos los utilizan para sostener los tiempos de espera, para entretener al niño mientras se prepara el alimento o el baño, así como para desviar preocupaciones, resolver conflictos, desplazar tensiones sobre otra parte del cuerpo o sobre otros registros (por ejemplo, calmar el dolor), además de transmitirle al niño legados culturales.

Asimismo, cuando el niño asiste a una institución de cuidado y educación, estos juegos pueden ser un excelente pretexto para establecer puentes entre esta y la familia.

Por otra parte, al investigar los llamados *juegos tradicionales de crianza* se constata que cada familia cuenta con un repertorio propio, el cual tiene algunos aspectos en común con los de otras familias y también particularidades. Al respecto se encuentran variaciones, por ejemplo, en los estribillos y en las secuencias gestuales (David, 1994).

Análisis de juegos, canciones, cuentos interaccionales-tradicionales de crianza¹

Juegos de sostén, canciones

En la etapa hasta los dos años, generalmente los adultos recurren a diferentes formas musicales, entre las que se destacan, al inicio, las cantilaciones o salmodias —entonaciones sobre una sola vocal o consonante (*sah, mmm*)—, canciones de cuna, y posteriormente expresiones musicales —versos cortos, canciones de fórmula, junto con las canciones de moda emitidas por los medios de comunicación—.

Desde el primer mes se pueden poner en escena las cantilaciones y canciones de cuna. La canción de cuna es una práctica milenaria, a la cual ya Platón le reconocía un papel beneficioso tanto para el cuerpo como para el alma de los niños (Cerutti, S., 1998). Estas son actividades de gran valor en la relación madre/padre-hijo, puesto que con ellas se despliegan en los implicados múltiples aspectos. En el niño desa-

1 Basado en A. Cerutti y G. Roca, «De ida y de vuelta: Actividades y juegos para crecer», en A. Cerutti y C. Balestra, *El cuerpo en la primera infancia: espacio de comunicación y aprendizaje*. Montevideo: Intendencia de Montevideo, Programa Nuestros Niños, 2007; A. Cerutti, *Juegos tradicionales de crianza y desarrollo infantil. Primera Infancia. Aportes a la formación de educadores y educadoras*, Montevideo: AECI, CND e INAU, 2002, cap. III.

rrollan aquellos relacionados con las dimensiones emocionales y cognitivas, mientras que en el adulto despiertan la sensibilidad, empatía, creatividad y la riqueza de su mundo representacional expresada por la vía del lenguaje. Entre ambos se van generando intercambios de palabras, gestos y sonidos que potenciarían la relación adulto-niño (Canetti A. y otros, 1999).

Cuando se canta una canción de cuna, la voz y el tono pueden cumplir una función de envoltura sonora, musical, verbal y tónica. Al acunar o mecer al niño, el adulto lo balancea con movimientos repetitivos, de amplitud débil, sin variaciones sistemáticas, que implican un mínimo de energía. Este movimiento rítmico de vaivén tiene un efecto calmante, apaciguador. Siguiendo a Ajuriaguerra (citado por Gilbert y Vial, 1976), podríamos decir que permiten una desaferentación al disminuir las aferencias exteroceptivas, es decir, las referencias que provienen del exterior, por tratarse de un movimiento rítmico y siempre igual a sí mismo, y por la influencia de las sensaciones propioceptivas.

Lo anterior incide en la disminución del tono muscular, que apacigua y puede llevar al niño al adormecimiento. Así mecer al niño, acunarlo, contribuye a facilitar el sueño, además de ser una actividad reaseguradora y preparatoria, de transición entre estar junto a quien lo cuida y separarse —no verlo— a la hora de dormir.

En las cantilaciones y canciones de cuna se daría una sincronía entre el ritmo de la música y el ritmo propio del niño, ya que el adulto debe buscar un balanceo cuya amplitud de movimiento se adecue a este ritmo. La regularidad rítmica de la canción generaría una inducción motriz, a la vez que el componente kinestésico generaría movimientos o esbozos de movimientos que se armonizarían con la información recibida.

Juegos de balanceo...

El niño experimenta las vivencias de movimientos de balanceo tempranamente, pues es mecido por los vaivenes del líquido amniótico desde que está en el vientre materno, y a partir del nacimiento cuando es acunado por sus cuidadores. A estos se los denomina «balanceos-ensueño» (Gilbert y Vial, 1976) y tienen, como ya se ha planteado, la finalidad de calmarlo y/o hacerlo dormir. Existe otro tipo de juegos con balanceo cuyos movimientos son más rápidos que los anteriores y alternan momentos de aceleración del movimiento con momentos en que este se realiza de forma más lenta; generalmente van acompañados de estribillos y muchas veces terminan con un abrazo.

A modo de ejemplo pueden mencionarse: desde el primer trimestre, jugar a bailar con el niño en brazos o, con el rostro del niño de frente al adulto, jugar a elevarlo y bajarlo con balanceos de mediana amplitud; entre los seis y siete meses, todos los juegos que consistan en tomar al niño por debajo de los brazos y balancearlo con

movimientos de mediana amplitud, en dirección arriba-abajo o derecha-izquierda, que pueden incluir la entonación de «1, 2, 3, coronita es» y finalizan con un abrazo, o con una caída simulada que se cierra con un abrazo; a partir del año pueden terminar con una caída sobre un colchón y, por ejemplo, la verbalización «¡que te tiro, que te tiro, que te tiro al agua!».

El movimiento de balanceo actúa sobre el aparato vestibular, sobre el equilibrio, estimulando la sensibilidad propioceptiva. Y al combinarse con otros aspectos en el marco de un juego, puede implicar también a la sensibilidad visual, táctil, olfativa y al lenguaje. Los estribillos y palabras que utiliza el adulto pueden devenir en verdaderas envolturas sonoras que junto con las emociones ocuparán el primer plano en la escena del juego.

Los niños también buscan ejercitar por sí mismos movimientos de balanceo sobre su cuerpo. Aquí hay que diferenciar entre aquellos que integran el repertorio de un desarrollo supuestamente normal y aquellos que van dando cuenta de una patología. Estos se distinguen de los primeros por su intensidad, su duración, su permanencia, y fundamentalmente por la ausencia de expresión de emociones y la desconexión con el medio.

En cuanto a aquellos que pueden presentarse dentro del desarrollo normal, muchos autores (Ajuriaguerra, Stamback, Lourie) los han denominado «ritmias de balanceo». En los estudios longitudinales sobre el tema se ha observado que estos movimientos evolucionan a medida que se va produciendo la maduración cefalocaudal. Se pueden observar balanceos anteroposteriores cuando se adquiere la posición sedente; luego pueden aparecer actividades de balanceo en posición de gateo, de rodillas y por último de pie. Son un fenómeno casi universal a la edad de siete u ocho meses y tienden a desaparecer hacia la mitad del segundo año de vida (Stamback, 1963); luego pueden reaparecer en el período comprendido entre los dos y los seis años, principalmente en los momentos en que el niño está cansado, aburrido o con sueño.

Asimismo, Laurie (1948), en su estudio sobre los balanceos en los niños menores de dos años, constató que estos son un medio para tener experiencias con su cuerpo, procurándose sensaciones kinestésicas, y que puede utilizarlos tanto para obtener placer como para expresar sensaciones displacenteras.

También hay objetos y dispositivos elaborados para que los niños se balanceen, como la silla mecedora, la hamaca y el balancín. Estos dos últimos se sugiere utilizarlos cuando el niño ha adquirido la posición sedente. La intensidad y amplitud que se imprima al movimiento con estos objetos dependerá de la edad del niño y del umbral de tolerancia tanto del niño como del adulto. Más adelante se podrán usar los subibajas y los caballitos, entre otros.

Jugar con las manos, con los dedos y cantar...

Son juegos en los cuales lo gestual se acompaña de canciones y estribillos sencillos que riman, que se repiten y que también pueden acompañarse de representaciones gestuales. En general los adultos tienden a comenzar en el primer trimestre a juntar sus manos con las manos del niño acompañando el gesto de un estribillo (por ejemplo, «Tortitas»), para hacia el segundo trimestre realizar la acción cantada frente al niño, esperando que este lo imite y viceversa.

Estos juegos pueden hacer alusión a las manos, a los dedos y/o implicar activamente otras partes del cuerpo del niño (la cara, los brazos, el abdomen, la espalda), aunque siempre los gestos se van a suceder con cierto orden que se repite. En toda sucesión hay cortes, pero se trata de cortes ligados en una secuencia que suele terminar con un *tiempo fuerte* que en cierta forma concluye y contiene al conjunto de la experiencia, contribuyendo a la obtención de una información integral del cuerpo. Este final es generalmente esperado con mucha expectativa por los niños.

Unos juegos terminan con un barrido simétrico que ejerce el adulto con sus manos por el contorno del cuerpo del niño; otros, con un abrazo; otros, con cosquillas. Esta generalización tiene un efecto reunificador a través del cual el niño tiene la posibilidad de apropiarse de su cuerpo estableciendo lazos entre el todo y las partes. Entre los más utilizados en Uruguay se pueden mencionar: «¡Tortitas!», que finaliza con un abrazo; «¡Qué lindas manitos...!; «Este dedito se fue al bosque...», que finaliza con cosquillas; «Mis manitos», o «El payaso Plim Plim...».

Asimismo, algunos de estos juegos llevan estribillos que por el contenido de su letra presentan un carácter sociocultural asimilable a códigos de conveniencia («Toc, toc, ¿quién es?») y en otros casos hacen alusión a palabras mágicas que son pronunciadas en ciertas circunstancias para ayudar a resolver una situación dolorosa o conflictiva («¡Sana, sana...!»). Por otra parte,

[...] en estos juegos, entre el cuerpo del bebé y aquel del otro, se da un lugar de reencuentro, de puesta en común, pero también de separación, pues tienen por efecto y por finalidad el reconocimiento de los dos participantes: uno por el otro. (David, 1994)

Jugar al caballito, al avioncito, a que me caigo...

Estos son juegos más bulliciosos que los anteriores. Promueven sensaciones de equilibrio/desequilibrio y, a medida que se van desarrollando, el estado de excitación del niño aumenta. Asimismo, presentan variaciones según la edad, como sucede por ejemplo, con «¡Arre, arre, caballito...!» o «¡Nos vamos a Belén/París en un caballo...!».

Entre los seis y los siete meses se juegan con el niño sentado en la falda del adulto; luego, entre los ocho y los nueve meses, el niño se ubica parado sobre la falda del adulto, quien lo sostiene por la cintura con sus manos; después del año generalmente

el adulto se desplaza con el niño sentado sobre sus hombros y más adelante lo lleva sobre su espalda.

Es habitual que finalicen con una caída simulada, punteada por la risa a carcajadas, una pérdida de equilibrio sin peligro. La risa es liberadora de tensiones y contagiosa; en este caso, el adulto también ríe, a la vez que reasegura con su palabra: «Es para divertirnos, no te asustes».

Estos juegos dan la oportunidad de vivenciar corporalmente experiencias de desequilibrio postural (cambios bruscos de posición) ligadas a variaciones del tono muscular, a rupturas tónicas, facilitando la experimentación de sensaciones integradoras que contribuyen al conocimiento y la apropiación por el niño de la noción de cuerpo propio, estableciendo lazos entre el todo y las partes.

Tanto en estos juegos como en aquellos que terminan con cosquillas, caídas simuladas y/o abrazos fuertes, al final se da siempre un tiempo de detención, de suspenso, que sigue a las manifestaciones de alegría, a la hiperexcitación. En ese momento el gesto, la palabra, quedan como suspendidos en el aire y cada uno de los participantes está atento al otro, como si de alguna manera tomaran la «temperatura» para diagnosticar la situación: el grado de placer o displacer, de cansancio, de cuya consecuencia dependerá el relanzamiento o la detención del juego (David, 1994).

Juegos de ocultación...

Los juegos de ocultación implican las diversas versiones del juego de la escondida, tanto entre personas como de objetos. La escondida es uno de los juegos favoritos en los niños de todas las culturas y de diferentes edades. Asimismo, según Arminda Aberastury (1984), podría considerarse como la primera actividad lúdica. Ella planteaba:

[...] los niños de todos los tiempos y las culturas han jugado con un sonajero, también con él algo aparece y desaparece: el sonido. [...] También juegan con sus ojos: al abrirlos o cerrarlos, tienen el mundo o lo pierden. [...] Jugar a las escondidas es su primera actividad lúdica y en ella liberan la angustia del desprendimiento, el duelo por un objeto que deben perder.

A los cuatro meses el niño juega con su cuerpo y con los objetos; desaparece parcial y accidentalmente tras la sabanita, la toalla, la camiseta y vuelve a aparecer; de este modo el mundo se oculta momentáneamente y cuando sus ojos se liberan del objeto tras del cual quedó escondido vuelve a recuperarlo. El adulto toma estos índices que le ofrece el niño y comienza a jugar: «¿Dónde está...? ¡Ah, aquí está!». También se juega cuando el adulto se cubre los ojos con sus manos y pregunta al niño: «¿Dónde estoy?», «¿Dónde está tu mamá?» o «¿Dónde está...?».

Los ejemplos precedentes tienen implícito el par ausencia/presencia y son an-

tecesores, junto con otras variaciones, del tradicional juego de escondidas que comienza a realizarse más adelante, entre los cuatro y los cinco años. Alrededor de esta etapa el niño puede tolerar esconderse totalmente y esperar a que lo encuentren, sin ver a los otros y sin ser visto. Entretanto, durante los primeros meses, juega como se describe en el párrafo anterior, y desde que adquiere la marcha jugará a esconderse de la vista del adulto o de otros niños cubriéndose parcialmente el cuerpo por breves instantes.

Durante el primer año de vida, estas actividades lúdicas aportan algo más que una simple diversión, pues por un lado van preparando al niño para la separación de sus cuidadores y el posterior reencuentro —es decir, contribuyen al desarrollo emocional del niño favoreciendo el proceso de separación— y por otro lado contribuyen al proceso del desarrollo cognitivo, cuando entre los cinco y los diez meses el niño es capaz de recuperar, encontrar un objeto que se esconde en su presencia, lo que muestra sus avances en la adquisición de la permanencia del objeto (Piaget).

Siguiendo a Steiner (1996), se puede decir que la escondida es un juego que divierte mucho a los niños, y tiene el efecto de hacer que, jugando, el niño sienta el control de las idas y venidas de sus cuidadores, control del que carece, por ejemplo, cuando salen de la casa o cuando lo dejan en la cuna por la noche.

La escondida tendría el mismo sentido que la actividad lúdica de tirar los juguetes y esperar a que se los alcancen, la cual aparece generalmente entre los seis y los nueve meses. El niño es capaz de pasar entretenido con estas acciones mucho tiempo y varios días, lo cual requiere una gran disponibilidad y comprensión de los adultos para sostenerla, sin vivirla como una carga ni interpretar que lo hace solo para molestar, así como también para poder progresivamente poner límites verbalizando cansancio o necesidad de realizar otra tarea, derivando la atención hacia otra actividad. También, constituyen experiencias que aportan al proceso de integración de la noción de causa-efecto y a la toma de conciencia de las posibilidades de incidir sobre el entorno. Otro juego que va en la misma línea del anterior y se presenta en igual período es el de juntar y separar dos objetos, es decir, tener en cada mano un objeto (cubo) y hacerlos chocar, juntándolos y luego separándolos.

Juegos de persecución...

Estos juegos tienen su mayor despliegue cuando el niño ha adquirido la marcha a través de los juegos de «que te corro, que te agarro» y más adelante de las diferentes versiones del juego de la mancha. Se consideran precursores el juego del estornudo, de las cosquillas, del «topa-topa», del «que te como»...

Algunos niños, a partir del tercer mes, disfrutan de lo que se puede llamar el *juego del estornudo*. Este se inicia con un período de tensión en el niño, unido a una

actitud de mucha atención, cuando el adulto comienza a realizar un gesto exagerado con la cabeza a la vez que dice «Ah, ah, ah, ah ¡chiss!», tensión que se libera cuando el adulto hace ver que ha estornudado. La secuencia puede terminar en risas, abrazos y cosquillas. Es importante destacar que las cosquillas estimulan la capacidad atencional y contribuyen a la capacidad de tolerancia a la frustración (Marcelli, 1986).

Otros juegos dentro de este grupo, con los que suelen disfrutar los niños durante el primer año, son los del tipo «aquí viene...». El adulto mueve los dedos de la mano para captar la atención del bebé, luego se va acercando por etapas, mientras cuenta *uno, dos, tres* y acaba haciéndole cosquillas. Se pueden presentar numerosas variaciones mediante el empleo de la propia cabeza del adulto, una muñeca de peluche, una marioneta de guante, un títere, etcétera, para acercarse al niño, tras una corta secuencia de pasos predecibles a partir de su repetición, acompañados de frases cantadas o habladas. El niño se deleita con estas secuencias y pronto aprende a adivinar lo que va a suceder. La constitución y la integración de estas invariantes por el niño van a tener por efecto el establecimiento de la anticipación asociada a la idea de control de la situación. También están los juegos llamados de «topa topa» o de «que te como la panza», donde el adulto acerca, sacude y retira su cabeza en forma repetitiva sobre el vientre del niño, simulando mordérsela, soplándosela, dándole besos ruidosos.

Una vez que el niño ha adquirido la marcha con seguridad, en los primeros tiempos disfruta escapándose del adulto, a la vez que lo busca mirándolo de reojo, emitiendo sonidos y gritos de alegría mientras espera que este lo siga y atrape. Este juego tiene para el niño un importante valor simbólico: le reasegura el hecho de que la libertad que le otorga el movimiento no es sinónimo de abandono, que sus referentes parentales no lo dejarán solo y que irán a buscarlo tantas veces como sea necesario. Para un adulto extenuado por razones de la vida cotidiana este juego puede parecer una verdadera tortura, pero para el niño es la afirmación esencial de que la independencia y la proximidad van de la mano. Un buen ejemplo de la necesidad y el deseo del niño de ser atrapado es que, cuando el adulto no responde, el niño se cae o se golpea y la escena no termina en risas sino en llantos (Lieberman, 1997). Estos juegos también están relacionados con los procesos de elaboración del desprendimiento y la separación. Por otra parte, son un llamado a que el adulto se involucre activamente en el juego del niño.

Cuentos

El cuento es uno de los lenguajes expresivos del hombre. Desarrolla la imaginación, la creatividad, la capacidad de asombro, de concentración, de orden y secuencia del pensamiento.

En un mundo donde predomina la cultura del zapping y la fragmentación, el escuchar cuentos se convierte en una actividad altamente gozosa y educativa [...] Escuchar un cuento con todo lo que implica: parar el ritmo acelerado, salir del agobio o la rutina que a veces supone la vida cotidiana. (Padovani, 1999)

Lo importante de escuchar cuentos es que a través de la experiencia el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de palabras, representando la experiencia con símbolos que son independientes de los objetos, los sucesos y las relaciones simbolizadas y que se pueden interpretar en contextos distintos de aquellos en que originalmente tuvo lugar la experiencia, si es que tuvo lugar realmente. (Colomer y Camps, 1996, citado por Padovani, 1999)

Junto con el juego, el cuento ocupa un lugar privilegiado para promover el desarrollo infantil, el crecimiento y la salud del niño. Es un pilar para favorecer el desarrollo de las dimensiones del lenguaje, cognitivas, emocionales, sociales, y para promover la creatividad e imaginación.

En los primeros meses de vida, los adultos suelen acudir a cuentos tradicionales o populares, llamados *cuentos de fórmula*, junto a lo que se podría denominar *el relato de los hechos y acciones cotidianos* y a la observación de libros de imágenes. Con estos últimos se trata de captar la atención del niño a través de hacer como si se estuviera leyendo, con gestos exagerados, nombrando los objetos y reproduciendo los sonidos que corresponden a las imágenes representadas (animales, medios de transporte, etcétera). Luego del año comienzan también a leerles cuentos que siguen una historia sencilla, así como a narrarles cuentos cortos inventados por ellos.

Relatos cotidianos...

El relato es, en sentido genérico, toda narración, y estrictamente se refiere a una serie de hechos generalmente reales que no presentan un nudo dramático sino que son sucesos en el tiempo. Consiste en contar, recordar lo que se hizo o se va hacer, y puede partir de experiencias personales. En estos la secuencia cronológica de cómo se presentan los hechos actúa como un ordenador del pensamiento (Padovani, 1999). En general, el adulto relata situaciones relacionadas con los cuidados diarios del niño que acaban de suceder o van a venir: «Ahora voy a cocinar..., vas a hacer... y después vamos a...». De esta forma, a la vez que impregna al niño de un baño de palabras, le da estatus de sujeto con comprensión, diferenciado de él, y también le posibilita poco a poco ir anticipando lo que va a venir, dándole seguridad.

Cuentos de fórmula...

Los cuentos de fórmula son tradicionales, populares y anónimos. Apelan al disparate y a la forma extravagante. Promueven el juego y el placer compartido, el diálogo tónico-postural-emocional, así como la capacidad de concentración, la memoria y el lenguaje.

Se desarrollan en el presente y sus contenidos hablan de personajes, animales, objetos, ausentes o presentes, desconocidos o imaginarios.

Los cuentos de fórmula se distinguen de otros cuentos tradicionales englobados bajo los nombres de *cuentos maravillosos, de hadas o fantásticos*. Las diferencias se basan, por un lado, en su extensión, dado que los de fórmula son cortos, repetitivos y disparatados, y, por otro, en que en los segundos las sensaciones, vivencias y emociones están íntimamente ligadas a un relato que habla de un ayer, de otro lugar.

Cuando se narran y juegan los cuentos de fórmula, las mímicas de los adultos son exageradas en función del sentido de las palabras; así, abren más o menos la boca y los ojos o dramatizan la postura, mientras que las palabras y frases empleadas tienen cierta sonoridad o se cantan. Las palabras que se pronuncian van en concordancia con los gestos, las movilizaciones posturales y las manipulaciones tanto del niño como del adulto.

En estos cuentos/juegos, los gestos de las manos del adulto son un soporte de signos representativos. En efecto, los gestos se hacen en el vacío, sin soporte material. Hablarán de grandes botones blancos, de las orejas del conejo, del techo de la casa, etcétera. Estos gestos que se hacen en el aire van introduciendo al niño en el mundo mágico de *hacer como si*, donde la ilusión se crea en el juego de las posturas, en las sensaciones experimentadas y a través de las emociones compartidas.

Al mismo tiempo que con el cuerpo a través del gesto se reconoce la ausencia del objeto, el cuerpo crea este objeto, él lo representa. (David, 1994)

Padovani (1999) los clasifica en:

- a. *Cuentos mínimos*: Son aquellos en los que priman el ritmo, la rima y la repetición. Importa más el cómo se cuenta (gestos, posturas, movimientos) que lo que se cuenta. Un ejemplo es: «Este es el cuento de la canasta y basta. Este es el cuento del pez, ¿quieres que te lo diga al revés?». Otro ejemplo es: «Este dedito se fue al campo, este encontró un huevo...».
- b. *Cuentos de nunca acabar*: Se caracterizan por la repetición. Se enuncia un hecho que se va a repetir varias veces con variaciones mínimas. Por ejemplo: «En un pueblo muy pequeño había una casa de techo rojo donde vivía un niño que entre sus juguetes tenía una caja, que adentro tenía un juguete que era un conejo de orejas largas y amarillas. En un pueblo muy pequeño donde había una casa de techo rojo donde vivía un niño que entre sus juguetes tenía una caja, que adentro tenía un juguete... En un

pueblo muy...».

- c. *Cuentos acumulativos*: Importan el ritmo, el encadenamiento y la memorización. Por ejemplo: «Ayer de tarde tuve diez pesos. Con mis diez pesos compré una gallina. La gallina puso tres huevos. Tengo la gallina, tengo tres huevos y siempre me quedan los diez pesos. Con mis diez pesos compré una gata. La gata tuvo gatitos. Tengo la gallina, tengo los huevos, tengo la gata, tengo los gatitos y siempre me quedan los diez pesos. Con mis diez pesos compré...».

2.2.3. *Otros juegos y actividades lúdicas*

Juegos y actividades lúdicas de caídas...

Las caídas consisten en una brusca pérdida del equilibrio, desnivelación del cuerpo bajo el efecto de la gravedad. Pueden ser voluntarias o involuntarias.

En general, el niño entre los 12 y los 18 meses descubre los efectos placenteros de una caída en forma accidental. Aprendiendo a pararse o durante los primeros pasos, pierde el equilibrio y cae sentado, sin lastimarse y sin que haya reacciones aprensivas del adulto. Buscará entonces repetir esta experiencia en varias oportunidades. Las caídas voluntarias son una ocasión para experimentar vivencias corporales tales como perder la postura vertical, sentir el peso del cuerpo, dominar el equilibrio/desequilibrio, sentir un cuerpo que tiene volumen a través de las sensaciones propioceptivas que se ponen en juego. De la misma manera que a los niños les encanta dejarse caer por tierra, les gusta dejarse caer en los brazos del adulto; en la brusquedad de la caída se juega la confianza que puede tenerse en la solidez y el sostén de quien lo recibe.

Entre los dos y tres años les atraen y disfrutan las experiencias de dejarse caer voluntariamente: tirarse al suelo, dejarse caer sobre el pasto o almohadones, así como también dar saltos para experimentar caídas. Estos últimos son diferentes del salto efectuado para experimentar la elevación del cuerpo. La calidad del suelo (almohadones, alfombras, arena, pasto, agua) ejerce cierta atracción o invita a dejarse caer. Lo mismo sucede con los espacios vacíos donde hay lugar para caer sin riesgo de lastimarse. La existencia de lugares para subirse —como una mesa, una escalera o un muro, la cama, etcétera— favorecen los juegos de saltos y de caída. Esto se potencia si están junto a un suelo confortable, el cual se transforma en una invitación ineludible para casi todo niño.

Por otra parte, a menudo las caídas también marcan el fin de una actividad (carrera, juego de un niño con un adulto, lucha o combate), y en ciertas ocasiones sirven como paso intermedio antes de retomar otra actividad. Entre los tres y los cinco años los juegos de caída no son actos aislados; con frecuencia son actividades repetidas que

adquieren diferentes significaciones; por ejemplo, jugar con la inhabilidad sin lastimarse (a menudo los niños juegan a resbalar y caer, llegar corriendo y dejarse caer); jugar a caer unos encima de otro (sentir el contacto corporal con otros); probarse en sus posibilidades de controlar el movimiento; jugar a estar muertos, lo cual implica dominar la inmovilidad; asustar al otro fingiendo una caída o despertar otro tipo de emociones en el observador; jugar a los heridos o accidentados.

En estos ejemplos uno encuentra un gesto motor que se transforma en juego y que se basa en el control de la caída, el cual responde a una doble vertiente: por un lado, al control en la realidad del acto de caer y, por otro, al control imaginario de lo que podría llegar a simbolizar la caída (una zambullida a la piscina, caer herido o muerto, desmayarse, asustar a otro). Se puede pensar que el niño revive así, en forma lúdica, un hecho que lo inquieta, dosificándolo según su voluntad y verificando al mismo tiempo que luego de la caída puede levantarse, que no ha pasado nada. Se podría pensar también que, al ser él quien controla y domina la caída, esto se haría extensivo a las posibles significaciones que la caída pudiera tener, a la satisfacción de su necesidad de omnipotencia y a la canalización de sus pulsiones agresivas.

En otras ocasiones el niño busca a través de la caída el contacto del cuerpo con el suelo, sentir su peso, comprobar el espesor de su cuerpo al chocar contra un objeto experimentando fundamentalmente sensaciones propioceptivas, al mismo tiempo que verifica los límites de su cuerpo (sensibilidad exteroceptiva). Ambos tipos de sensaciones se asocian para brindar una sensación placentera de integración psicósomática.

Otras actividades le permiten al niño experimentar sentimientos de superioridad al elevarse en el aire, ya sea saltando, trepando o escalando: ser más alto, más grande que otros y dominar el entorno mediante un mayor control visual. En cambio, en las caídas se produce el fenómeno inverso. Rycroft (1953, citado por Gilbert y Vial, 1976), Gilbert y Vial (1976) y Calmels (1998) postulan que la caída voluntaria podría interpretarse, además, como la búsqueda de regresar a un elemento asegurador primario.

Existen también juegos de caída colectivos. Forman parte de este grupo los juegos de lucha y algunos de ronda. En los niños de dos y tres años se puede observar que el interés mayor en un juego de ronda como «A la rueda, rueda» está centrado en la espera del momento de culminación, cuando se dejan caer, más que en el resto del desarrollo del juego. Caer juntos amplifica el placer de la caída y promueve una comunicación tónico-emocional ligada al placer del contacto corporal con el otro.

Las caídas voluntarias revisten a veces la forma de juego y otras revelan una reacción emotiva, como un medio para exteriorizar emociones frente al otro, incluidas la cólera, el displacer, la oposición, el rechazo. En función de estos contextos y de las características individuales, cada caída reviste una calidad tónica diferente. Wallon (1982) plantea que el tono está hecho para servir de tejido, de trama, de cuerpo para

la vida afectiva. Gilbert y Vial (1976) agregan que las caídas están hechas para expresar esta vida afectiva en la medida en que ellas son una manifestación de cambios tónicos extremos.

Esta distinción entre caídas voluntarias e involuntarias, caídas como juego y como medio de expresión emocional no lúdico, es a veces artificial. La caída involuntaria puede también ser explotada como juego, lo que depende del niño y de las circunstancias. Al mismo tiempo, la expresión de emociones a través de la caída puede revestir cierto aspecto lúdico.

También es necesario diferenciar mediante la observación las caídas buscadas voluntariamente para vivir distintas experiencias y las caídas que se repiten debido a dificultades motoras y/o emocionales.

Entre los juegos de caídas se ubican también los juegos de construcción y destrucción de torres que el niño comienza a realizar aproximadamente a partir de los 18 meses. Puede observarse que disfruta tanto de poder construirlas como de derribarlas. Lieberman (1997) plantea que estas simbolizan las caídas que acompañan los progresos en la adquisición de la marcha. Al organizar la caída de una torre, el niño proyecta sobre ella lo que en general le pasa a él, se apropia de la situación para dominarla mejor. Un niño puede jugar a esto si se siente seguro; construir una torre y dejarla caer es para él una manera de recordar los momentos difíciles mientras se encuentra a sí mismo en una posición privilegiada de control de la situación. Esta actividad también, durante el proceso de construcción, favorece el desarrollo de la coordinación óculo-manual, de las relaciones espaciales, de la praxis constructiva y del desarrollo emocional.

Juegos y actividades de giro...

Los movimientos giratorios pueden ser pasivos o activos. Los primeros incluyen las vueltas espalda/abdomen y otros cambios de orientación del cuerpo del niño realizados por el adulto durante las acciones de cuidado diarias, así como aquellos juegos en que el adulto gira con el niño en brazos (danzar) o lo hace dar vueltas o girar, como en el juego del *avioncito*. En este, que en general se realiza a partir de los nueve meses, el adulto lo hace girar alrededor de sí teniéndolo sujeto del tórax con ambas manos.

Los movimientos giratorios considerados activos se inician entre los cuatro y los seis meses, cuando el niño comienza a tomar la iniciativa para cambiar de posición, al rolar sobre su eje longitudinal. A medida que su maduración avanza irá incorporando otras acciones de rodadas en el suelo, volteretas, movimientos de tronco, trompo, rondas, rueda de carro y otros. Estos van surgiendo y evolucionando conforme el niño desarrolla su maduración en cuanto al tono muscular, el equilibrio y la postura, progresos que se relacionan con el control de los ejes corporales y la dirección del movimiento.

Cuando se rueda sobre un plano (suelo, cama), toda la superficie del cuerpo genera

información propioceptiva y exteroceptiva, lo que contribuye de manera privilegiada a sentir y disfrutar el cuerpo. El movimiento de girar sobre sí mismo como un trompo aparece espontáneamente entre los 12 y los 15 meses. En esta etapa los niños son más plásticos que cuando repiten este movimiento a edades más avanzadas, como los dos y tres años. La voltereta (*vuelta carnero*) en general comienzan a experimentarla hacia los tres años, y lo hacen plegándose en dos, es decir, de pie sin flexionar las piernas. Hacia los cuatro años empiezan a flexionar los miembros inferiores, con lo que logran un movimiento más armónico.

En el caso de los giros que se efectúan con objetos, primero los realizan en forma pasiva y luego van evolucionando hacia una mayor libertad postural y una utilización más activa del objeto. Generalmente el niño pequeño es llevado en brazos por el adulto en la calesita, y hacia los dos años o más, dependiendo del niño, puede ir solo. En este caso se observa que tiene una actitud postural rígida y se toma con fuerza de un manillar o similar. A medida que va adquiriendo más seguridad y madura su equilibrio, comienza a modular más su postura y es más activo y creativo en el giro.

Entre los objetos destinados a los juegos basados en movimientos giratorios y fabricados a tal fin se encuentran calesitas, molinetes y elementos de gimnasia como trapecios, aros, barras paralelas, etcétera, así como también otros objetos del ambiente que invitan a estos juegos, como una mesa o silla con espacio suficiente alrededor. Es frecuente encontrar grupos de niños de dos y tres años que empiezan a correrse unos a otros al mismo tiempo que dan vueltas alrededor de una mesa; luego con expresiones de gran alegría corren girando alrededor del objeto, sin poder distinguir quién persigue a quién. La finalidad aquí deja de ser la persecución y pasa a predominar la experiencia que grupalmente les produce girar en torno a un objeto.

Los juegos giratorios son fuente de placer debido a las sensaciones que generan, producto de la acción y de la búsqueda y el logro de un control sobre la actividad, de modo de no perder el equilibrio. Se trata además de controlar las emociones generadas (miedo, pánico, aturdimiento, vértigo, etcétera). La fuerza centrífuga ejerce tracciones sobre el cuerpo y deviene en una fuente de incertidumbre postural que lleva al niño a *jugar* con el miedo a caer, a ser propulsado en el espacio. Este juego es también un medio para verificar la permanencia del mundo, perdiéndolo y reencontrándolo, pero sin lugar a dudas es también un medio de actuar sobre él, de controlarlo sintiéndose omnipotente, a la vez que contribuye al desarrollo de las nociones espaciales.

Como se ha señalado, tanto para las actividades de balanceo como las de caída es necesario discriminar cuándo constituyen una actividad lúdica exploratoria o un juego y cuándo son manifestaciones de una posible patología. Forman parte del desarrollo sano cuando aparecen ligadas a la expresión de emociones, con prevalencia del disfrute y mientras se realiza es posible contactar fácilmente con el niño, así como sacarlo de la

actividad sin mayores resistencias.

Juegos de imitación, de como si...

La capacidad de imitación está presente en el niño desde los primeros días de nacido. Se despliega y desarrolla en los primeros años, pero se mantiene durante toda la vida. Es relevante tanto para el desarrollo emocional, cognitivo y del lenguaje como para los procesos de aprendizaje.

Junto con la circulación de emociones y afectos, la capacidad de imitación es el tejido que sostiene los primeros encuentros interactivos y juegos interaccionales, como se expuso al hablar de comunicación e interacción. Pueden agregarse aquí las características de las primeras imitaciones: a) *Exageración*. El carácter exagerado de la expresión revierte la atribución de la emoción y capta la atención del bebé. b) *Ausencia de consecuencia*. La expresión del rostro materno no implica una acción dramática como consecuencia. c) *Sincronía*. El efecto de espejo de la expresión facial materna es fuertemente sincrónico y da la sensación de controlar la situación (Guerra, Canosa y Ravera, 2008).

Entre los 18 meses y los dos años, *imitar* y *hacer de cuenta* están entre los juegos favoritos. El niño dedica mucho tiempo a jugar a imitar los gestos y actividades de las personas que lo rodean y sus compañeros de juego, si bien en esta etapa aún está muy centrado en sí mismo. Es capaz de reproducir a la perfección los gestos, acciones, verbalizaciones y tonos de voz que usan especialmente sus padres y educadores durante los cuidados diarios. Se puede observar cómo acuesta a los muñecos, los viste, les da de comer, los baña, les habla, o imita a los adultos en su forma de caminar, su gestualidad o formas de hablar con otros adultos. Al principio lo hacen al mismo tiempo que se desarrolla la escena que están imitando; más adelante también lo harán en forma diferida.

Además, estos juegos de simulación permiten a los niños hacerse una idea de cómo se siente uno en el papel del otro, por lo que son una buena experiencia para sus futuros intercambios sociales. También permiten a los adultos recibir un espejo de sus acciones y comportamientos, dado que los niños suelen hacer lo que los adultos hacen y no lo que predicán. A través de la imitación se busca reproducir el sentido de una acción, su intención.

La imitación de la vida adulta por los niños parece ser un juego universal. En la mayoría de las sociedades, si no en todas, los niños juegan a ser mamás o papás; lo recrean con juguetes muy elaborados que representan casa, muebles de cocina, bebés y otros, o bien improvisan con bastones, telas, latas, cajas y demás objetos que tengan a mano (Chanan y Hazel, 1984).

Los primeros juegos de imitación derivan en los juegos de *como si*. Hacia el

final de los dos años e inicio de los tres, al tiempo que cada vez más les interesa compartir sus juegos con otros niños, comienzan a representar roles sociales que implican a personas cercanas, a las cuales conocen, ven en la televisión (almacenero, doctor, chofer, maestra, deportista) o toman de los cuentos, y cada vez menos necesitan objetos específicos para llevar adelante las acciones. Son capaces de aplicar sobre los objetos un gesto que dé cuenta de la acción que están representando. Por ejemplo: toma un cubo y hace el movimiento de beber, como si fuera una taza; o con un palo de escoba juega a andar a caballo; o a una caja grande la transforma en mesa, casita, cama, o con un trozo de tela hace un pañuelo, manta o mantel. Los niños no necesitan tanto juguetes específicos sino más bien objetos sencillos, de diferentes tamaños y formas, a los que puedan darles diferentes usos.

Estos juegos de representación son muy importantes para el desarrollo cognitivo, del pensamiento, social, del lenguaje y emocional, así como para el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la flexibilidad del pensamiento. Poco a poco, las representaciones duran más tiempo, tienen mayor riqueza, y el niño es capaz de armar secuencias de escenas sobre hechos de la vida cotidiana, sobre los contenidos de los cuentos que escucha, de lo que ve en la televisión, etcétera. Arma verdaderos guiones donde combina representaciones de aspectos de la realidad con otros, frutos de la imaginación.

También importan...

Son importantes, además, los juegos y actividades lúdicas que impliquen acciones de meter y sacar, llenar y vaciar, entrar y salir, acercar y alejar, juntar y separar, abrir y cerrar, tapar y destapar.

2.2.4. A modo de cierre

Es preciso tener en cuenta que lo que para un niño es tremendamente divertido para otros puede que no lo sea. Así también, la fuerza, la velocidad, la intensidad de la voz, la exageración de los gestos que el adulto imprime al juego, a las actividades lúdicas y a los cuentos variarán según la edad del niño, sus características, necesidades e intereses. Por lo tanto, siempre se deben proponer teniendo en cuenta a cada niño, tanto en lo que respecta a su momento de desarrollo como a sus intereses y características.

Por otra parte,

[...] todos los juegos básicos (generadores) pueden evolucionar al incorporar las habilidades y el repertorio de conductas que se están desarrollando en el bebé. Lo más importante es que los cuidadores estén sensibilizados a las necesidades y habilidades del bebé en estas interacciones lúdicas. Necesitan adaptar su conducta a la capacidad

del bebé de prestar atención e involucrarse. Al principio el bebé, para indicar que ya no quiere seguir jugando, solo puede hacerlo cerrando los ojos o mirando hacia otro lado. Es importante que los cuidadores asuman que esta desviación de la mirada marca el fin de la interacción, y durará hasta que lo mire de nuevo, como invitándolo a re-comenzar [...].

A lo mejor lo que voy a decir resulte obvio, pero la razón por la que a los bebés les gustan estos juegos sociales es porque están compartiendo un acontecimiento divertido con alguien cercano a ellos. Son las emociones positivas las que importan, más que el juego en sí. Es vital demostrar con el tono de voz y la expresión facial lo que nos estamos divirtiendo con el juego para recibir emociones positivas similares. (Natanson, 2000). ■

3. Materiales de soporte para la crianza: juguetes, objetos, dispositivos y espacios

Los elementos de soporte integran el registro material de las prácticas de crianza; para su análisis, los dividimos en dos grupos, como se presenta a continuación.

3.1. Acerca de los juguetes y objetos

3.1.1. Aspectos generales

Los juegos y modos de jugar, junto con los juguetes y objetos que se utilizan, reflejan los valores, creencias y actitudes que sobre el juego y la infancia tienen las familias, los cuales dan cuenta del momento socio-histórico-cultural, así como también de las condiciones socioeconómicas.

El primer juguete es el cuerpo de la madre, comenzando por el pezón, su voz, la mirada. Hacia finales del primer mes, durante el amamantamiento, el niño comienza a alternar momentos en que succiona el pezón para alimentarse y momentos en que juega con él. Explorará también los dedos y manos de la madre, así como los de aquellos que lo rodean y estén disponibles para que investigue su cuerpo: ojos, dedos, manos, boca, pelo, y más adelante se trepará, pasará por encima.

Todos los juegos generadores de crianza se sostienen en el cuerpo del adulto, cuerpo que a la vez que sostiene y contiene al niño lo va construyendo como sujeto. El cuerpo del adulto oficia así de objeto, lugar de juego y exploración, camino fundamental para el desarrollo, especialmente para la dimensión emocional.

Junto con la disposición del cuerpo del adulto, es importante que el niño también pueda manipular y explorar objetos y juguetes con una participación activa, es decir, tener oportunidades de tomar su propia iniciativa al hacerlo. Desde una perspectiva cognitiva esto es fundamental. Si el niño no actuara sobre los objetos, no habría objeto para él y tendría dificultades para estructurar las nociones de tiempo y espacio, así como también la noción de causalidad y la representación lógica, física e histórica.

Por otra parte, los juguetes y objetos también sirven al adulto como pretexto para acercarse al niño e iniciar un juego, o para presentárselo a los efectos de que descubra y pruebe acciones que el adulto tiene interés en que aprenda (por ejemplo, tomar un sonajero), o para incentivarlo a realizar ciertas acciones (como hacer rodar un objeto para que lo alcance).

El niño necesita objetos y juguetes sencillos que durante la exploración o manipulación le den la oportunidad de modificarlos y/o de transformar el entorno don-

de se mueve. Es decir, es necesario procurarle fundamentalmente objetos y juguetes que le permitan producir algún resultado con sus acciones y no tanto aquellos que promueven actitudes más pasivas. Los buenos materiales de juego deben estar diseñados para entretener y lograr la participación activa del niño.

Hoy hay muchos juguetes que, aunque tengan la etiqueta de didácticos, han sido concebidos solamente para divertir al niño, como muchos de los juguetes electrónicos para los más pequeños, que se ponen en funcionamiento presionando un botón o consisten en pantallas frente a las que el niño se entretiene en forma pasiva, mirando y a veces accionando algunas teclas.

Los juguetes no necesitan ser siempre comprados ni costosos. A los niños les atraen y divierten muchos objetos de la casa y también los juguetes sencillos que los padres les puedan fabricar, lo que además es un medio para demostrarles afecto (Matas y otros, 1994).

Asimismo, en materia de objetos y juguetes importa más la calidad que la cantidad. El exceso no contribuye a un buen desarrollo infantil; por el contrario, menoscaba las oportunidades de exploración y aprendizaje y genera cierto grado de confusión e inquietud. Sería positivo tratar de apartarse de la tendencia actual a llenar de objetos y juguetes el espacio donde se encuentra el niño, dando la impresión de que en algún sentido estos vendrían a sustituir también el lugar y la relación con los adultos.

Por otra parte, algunas investigaciones (Bloch, 2000) han observado que entre el nacimiento y los tres años los niños necesitan momentos de presencia y de ausencia de objetos y juguetes. Tener los mismos objetos a la vista y todos juntos, todos los días, produce un efecto de aburrimiento que les impide finalizar el proceso de exploración y aprendizaje, dado que al seguir teniéndolos a la vista se desinteresan y dejan de explorarlos (es decir, lo hacen parcialmente).

Dichas investigaciones han encontrado que si a los niños se les presentan los objetos de a uno y se les van cambiando a lo largo del día, o algunos se guardan por unas semanas después de unos días de uso, al volver a dárselos renuevan y profundizan sus descubrimientos y aprendizajes, manteniéndose interesados. Por ello se sugiere dárselos de a poco y guardarlos en forma alternada (sacándolos unos días de su vista). Así se podrá observar cómo el niño los explora de diferentes maneras, incorporando nuevas enseñanzas, y el adulto irá descubriendo cuáles son los objetos preferidos por el niño.

Hay niños que desde los primeros meses demuestran preferencia por un objeto, juguete o trozo de tela, al cual recurren cuando están agitados, cansados o por dormirse, porque los calma y tranquiliza. En estos casos, ese objeto debe permanecer a su disposición, principalmente cuando el niño está inquieto o con sueño, y debe cuidarse que no se le pierda.

La calidad de los objetos y juguetes supone el cumplimiento de una serie de criterios que se pueden clasificar en tres subgrupos:

- a. *Higiénicos, seguros y durables.* Para proteger la salud y el bienestar del niño en los primeros años, los juguetes deben ser lavables, irrompibles y seguros. Hay que evitar aquellos que tengan botones o piezas pequeñas que el niño se pueda tragar, cintas o cordeles sueltos con los que pueda enredarse, puntas filosas, astilladas u oxidadas con las que se pueda lastimar, así como los objetos de plástico rígido que se rompan con facilidad y puedan cortarlo.

También se debe prestar atención a la información que proporciona el fabricante. Si es posible, antes de adquirirlos hay que asegurarse de que tengan certificado de calidad y que, por ejemplo, en su elaboración no se haya usado pintura con plomo u otro producto tóxico. Para evitar problemas de salud, tampoco se debe dejar que el niño juegue con computadoras en desuso o partes de estas, teléfonos celulares rotos, pilas en mal estado o juguetes que las contengan, ni otros objetos electrónicos en mal estado, aunque sean parte de un juguete.

El mismo cuidado hay que tener con la pintura de las paredes y de los objetos de la casa que puedan usar los niños. Especialmente hay que evitar la pintura descascarada de paredes, así como de objetos o juguetes que el niño pueda llevarse a la boca mientras los explora, sobre todo si es posible que contenga plomo. Debe recordarse que durante los dos primeros años de vida la boca es el medio privilegiado para conocer; todo lo que el niño encuentre tratará de masticarlo.

Otro cuidado especial hay que tenerlo con las lámparas de bajo consumo. Así como son necesarias para ahorrar energía, cuando se rompen son muy peligrosas, no solo por los vidrios, sino también porque contienen mercurio. Por este motivo no hay que dejarlas al alcance de los niños y, si se rompen, deben lavarse bien las superficies que hayan estado en contacto. Esto también vale para las pilas viejas.

El criterio de durabilidad refiere a que los objetos y juguetes deben posibilitar que los niños los exploren y manipulen libremente y de diversos modos. Es decir, que puedan tomarlos, chuparlos, hacerlos rodar, acariciarlos, sacudirlos, golpearlos, tirarlos, estrujarlos, sin que se rompan con facilidad. Los juguetes rotos hay que repararlos y, si esto no es posible, hay que sacarlos de circulación, explicándole al niño el motivo.

- b. *Sencillos, diversos y, en lo posible, multifuncionales o versátiles.* Los niños disfrutan, se entretienen, aprenden y se desarrollan utilizando juguetes sen-

cillos y objetos simples de diferente tamaño, forma, textura, peso, color, con sonidos agradables o sin ellos. Los niños que acceden a esta variedad de fuentes de estímulos tienen un desarrollo diferente de aquellos para los que la diversidad está restringida.

La diversidad también implica que un juguete dé la oportunidad de tener más de una experiencia o de establecer más de una relación; por ejemplo, un libro con relieves promueve experiencias visuales y de lenguaje verbal, además de táctiles; un sonajero transparente permite manipularlo, escuchar el sonido y observar de dónde proviene.

En cuanto a los colores, hoy se sabe que los niños, desde que nacen, prefieren fijar su mirada en el rostro humano y en objetos y juguetes de colores contrastados —por ejemplo, negro y blanco—. Más adelante, entre los cuatro y los siete meses, su capacidad visual aumenta, comienza a distinguir algunas tonalidades (rojo, azul y amarillo) y manifiesta preferencia por el rojo.

La multifuncionalidad refiere a que un objeto pueda dar lugar a más de un uso, con lo que contribuye a fomentar tanto el aprendizaje como la creatividad. Por ejemplo, una palangana puede ser utilizada para jugar y aprender las nociones espaciales de adentro y afuera (poner y sacar objetos), o como base para generar sonidos (tambor), o como sombrero en los juegos de imitación, entre otros.

c. *Adecuados al momento del desarrollo del niño.* A modo de guía se presenta a continuación un listado de juguetes y objetos por edades.

3.1.2. Juguetes y objetos para jugar desde el nacimiento hasta los tres años

Juguetes y objetos para niños entre el primero y el séptimo mes

- Móviles que tengan objetos de formas variadas y colores contrastados y brillantes. Se pueden construir atando a un trozo de madera horizontal (lineal o en cruz), fino y lijado, pompones de lana de colores fuertes, papeles metalizados, aros de cortina grandes, cascabeles, tapas plásticas de frascos de diferentes colores, formas de papel metalizado pegadas en trozos de cartón, pelotitas de trapos coloridos, etcétera. Siguiendo este procedimiento también se puede construir una barra para la cuna, el coche o para armar un gimnasio en el suelo, para lo cual los objetos pueden colgarse de un trozo de manguera fina colorida, de un ducto flexible o de una trenza confeccionada con tela o lana gruesa, del ancho de la cuna y/o del coche.
- Caja de música o CD que contenga música suave o para niños.

- Sonajero lo más sencillo y fácil de tomar posible, y algún juguete blando de colores. Se puede elaborar con trozos de tela de diferentes texturas y colores, sobre los que se dibuja una forma (oso, jirafa u otra), se cose y rellena con restos de tela, lanas, semillas o poliuretano. Se le pueden agregar cascabeles u otro elemento que al moverlo emita sonidos. A partir del cuarto mes se pueden incorporar sonajeros traslúcidos que permitan ver las piezas que producen el ruido. Pueden elaborarse en la casa, colocando fideos, palillos o broches de ropa de colores, agua con trocitos de papeles de colores, canicas, garbanzos, etcétera, en envases de plástico transparente bien tapados y que sean de fácil prensión para el niño (botellitas, frascos de champú transparentes). A partir de esta edad también se entretienen con botellones de agua vacíos, que usan como tambor o los golpean tomándolos por el mango.
- Espejo irrompible fijado de forma segura al interior de la cuna y al alcance de la vista del niño. Si esto no es posible, en algunos momentos con el niño en brazos se le puede mostrar su imagen en un espejo común.
- Libros con imágenes, que se irán incorporando a partir del tercer mes. Libros de cartón grueso, tela, vinilo o madera pulida y liviana con imágenes vistosas. Estos pueden armarse con figuras recortadas de revistas o diarios viejos (zapatos, medias, pantalones, buzos, pelota, muñeco, animales, frutas, flores) o con fotos (de la mamá, el papá, los hermanos, el niño, tíos y abuelos), las cuales se pegan en hojas de cartón firme y se forran con nailon, con folios de plástico o con papel vinilo transparente. También pueden recortarse trozos de tela o entretela (circulares, rectangulares, cuadrados, triangulares), coserlos por uno de los lados, como hojas de un libro, y pegarles o dibujarles imágenes a las que se les puede dar relieve con trozos de lana, tela u otros. Es importante no usar botones u objetos pequeños que el niño pueda tragar y correr peligro de ahogarse.
- Pelotas blandas (que el niño pueda hundir con sus manos), del tamaño de las de tenis o un poco más grandes. Se pueden elaborar con trozos de tela o hule rellenos con trapos o semillas. También se les puede incorporar cascabeles u otros objetos que emitan sonidos.
- Muñecos. Es necesario cuidar que los ojos, boca y nariz estén dibujados, para evitar que el niño se los trague al investigar con la boca. Pueden ser elaborados con trapos o medias viejas de los adultos.
- Maracas, campanas, panderetas. Debe cuidarse que no tengan piezas que se desprendan.
- Cucharas de madera o plástico flexible y de colores, tapas de plástico me-

dianas, argollas grandes de cortinas.

Juguetes y objetos para jugar para niños de entre ocho y doce meses

A los anteriores se incorporan:

- Objetos de diferentes tamaños, formas, colores, texturas, con los que se pueda jugar a apilar, construir y derribar torres, tirar, hacer chocar, chupar, meter y sacar de recipientes más grandes. Pueden ser tazas irrompibles de colores, cubos de plástico o maderas livianas, cajas vacías de cartón del tamaño de las de medicamentos más grandes y otras como las de zapatos (tener cuidado con los ganchos con que se arman, tapas de frascos y vasos de plástico flexible, cucharas de madera o plástico flexible y de colores).
- Hojas de revistas viejas para trozar, arrugar y colocar en otros recipientes (palanganas, cajas vacías de cartón de huevos, otras).
- Espejo irrompible, si está al alcance del niño. Si no, buscar momentos para interactuar con el niño frente a un espejo que haya en la casa.
- Juguetes y objetos para la hora del baño, que floten, salpiquen o se puedan llenar de agua, como vasos, frascos y tapas de plástico medianas, pelotas de plástico del tamaño de las de tenis, etcétera.
- Objetos para apretar, como pelotas medianas de poliuretano, objetos de goma flexibles o de trapo, esponjas (ásperas y suaves).
- Juguetes y objetos con agujeros donde puedan meter los dedos, como hueveras de cartón o cubeteras de plástico.
- Muñecos de diferentes tamaños.
- Títeres, que se pueden elaborar en casa. Los de dedos, con un guante de tela o de lana y los de manos con una media vieja, a los que se incorporan rasgos y otros elementos (ojos, boca, pelo, orejas, moños) para armar el personaje.
- Pelotas de diferentes tamaños (pero no tan chicas que el niño pueda meterlas completamente en la boca).
- Libros con ilustraciones (similares a los descritos para los niños de hasta siete meses).
- CD de música, juguetes musicales, cajas de música.
- Teléfonos de juguete (nunca de verdad aunque no funcionen, pues pueden tener elementos tóxicos).
- Tambores para golpear, o latas limpias, sin rastros de pintura y sin filo, o

botellas de plástico, con dos pedazos de madera a modo de instrumentos para golpear (palos de escoba pequeños), o tapas de ollas.

- Juguetes para arrastrar y hacer rodar: autos, camiones, trenes o cajas de cartón (se pueden decorar y agregarles un hilo para trasladarlas); botellas de uno o dos litros de refresco con un poco de agua (que puede tener colorante de repostería) y trocitos de papel de colores, o con broches, palillos de ropa de colores, garbanzos, semillas y otros elementos; tubos de cartón o plástico.

Juguetes y objetos para jugar para niños de entre uno y tres años

A los ya presentados para niños de hasta un año se incorporan:

- Juguetes de arrastre, para empujar, de madera o plástico. Para facilitar el equilibrio y afirmar la marcha, el pasamanos en que se apoya el niño para moverlos debe estar a la altura de sus hombros. Se sugiere que tengan ruedas anchas y medianas, que no obstaculicen el desplazamiento ni lo hagan demasiado rápido.
- Rompecabezas sencillos, de dos o tres piezas. Se pueden comprar o elaborar utilizando imágenes medianas o grandes que representen objetos de la vida cotidiana y seres vivos (pelota, muñecos, utensilios de cocina, personas, flores, plantas, frutas); estas se recortan y pegan sobre cartón duro y luego se cortan en dos o en tres partes (por el medio, longitudinal u horizontalmente).
- Libros con ilustraciones y otros que además contengan argumentos sencillos. Se utilizan los libros de imágenes presentados para edades anteriores y se agregan otros que cuenten una historia sencilla, la cual se puede elaborar en casa, que comience por «Había una vez...», «Érase una vez...», «En un lugar lejano...» o «Un día...» y finalice con «... colorín colorado, este cuento se ha terminado». También pueden ser libros comprados que contengan cuentos, canciones o poemas sencillos.
- Juegos para utilizar al aire libre, como toboganes y columpios (hamacas). En lo posible, hacer paseos semanales a plazas con espacios y juegos para niños. Al llevar a un niño a un espacio público es necesario tomar la precaución de observar que los juegos estén en buenas condiciones: bien afirmados, sin astillas, sin objetos punzantes ni metales oxidados que puedan lastimarlo, entre otros.
- Juguetes de peluche. Si bien hay tendencia a regalarlos desde el nacimiento,

Materiales de soporte para la crianza: juguetes, objetos, dispositivos y espacios

es importante saber que atraen el polvo y podrían congestionar la nariz del niño pequeño, por lo que se sugiere guardarlos hasta el año, cuando, además, al niño le interesarán más y podrá utilizarlos para jugar.

A partir de los dos años se agregan:

- Pelotas de diferentes tamaños.
- Lápices de cera (crayones), de mina, de fibra, no tóxicos y preferentemente gruesos, y hojas —si es posible, grandes (de papel de embalaje, de cartón, blancas, de revistas o diarios)— para rayar, dibujar, escribir.
- Objetos de diferentes formas geométricas (de base triangular, cuadrada, circular, rectangular), tamaños y de colores primarios (amarillo, azul, rojo) para reconocer formas y agrupar, clasificar por tamaño, forma y/o color. Pueden ser de plástico o madera liviana (natural o pintada), o se pueden construir recortando esas formas de cartones gruesos que luego se pintan o se les pegan hojas de colores, cuidando de no utilizar pinturas tóxicas. También se pueden recortar las formas de trozos de palanganas o baldes en desuso, con la precaución de limar los bordes. Para actividades de clasificación por colores se pueden utilizar, además, palillos o broches de plástico para la ropa u otros objetos de diferentes colores (platos, vasos, tazas).
- Juegos de playa (baldes, rastrillos, palas) y oportunidades para jugar con tierra y arena limpia.
- Juegos de encastre, ensarte y enhebrado. Para el encastre se pueden usar vasos de plástico. Para el ensarte se pueden construir juguetes con argollas grandes de cortinas, o cortar argollas de una botella de plástico que se forra con cinta leuco o cinta plástica para evitar que el filo lastime al niño, o armar pulseras de sogas gruesas, y como vástago utilizar un palo de escoba sostenido en una sopapa limpia. Para enhebrar, se usan un hilo o lana gruesa atado a un palito y trozos de manguera, ruleros, fideos gruesos, botones grandes o perlas de plástico, con los que se arman collares, pulseras u otros objetos.
- Juguetes y objetos que fomenten los juegos de imitación de la vida cotidiana y de representación, como trozos de tela y ropa vieja de adultos, collares, sombreros y carteras viejas para disfrazarse; utensilios de juguete u objetos que puedan ser usados como tales (tarros, botellas de plástico, cucharas, cajas); cajas grandes que puedan convertirse en casitas, en lugares para esconderse, para jugar a meter y sacar, para hacer un túnel y pasar por él (sacándole el fondo y la tapa).
- Botellas o frascos de plástico, vacíos y limpios, con tapas para enroscar y des-

enroscar.

- Arcilla, barro o masa para jugar. Esta última se puede elaborar mezclando una parte de harina y media de sal con agua hasta lograr una masa semiblandita, que puede teñirse con colorante para tortas. Se mantiene en la heladera.
- Pintura para ensuciarse y dibujar. Se puede usar pintura de dedo no tóxica o fabricarla. Para esto se combinan dos cucharaditas de sal fina con dos tazas de harina, se agregan tres tazas de agua fría, se mezcla bien con batidor y se coloca sobre el fuego hasta que la masa adquiera una textura suave. Luego se separa en porciones y se tiñe con colorante de torta. Se guarda en heladera. Se puede hacer menor cantidad, guardando las proporciones.
- Triciclo u otro juguete que posibilite que el niño se traslade mediante los movimientos de coordinación con sus piernas.
- Televisión u otro tipo de juegos con pantallas (videos, juegos de video, computadoras, Internet). Es importante saber aprovechar sus beneficios y minimizar los efectos negativos. Para ello, por un lado, en estas edades hay que hacer un uso limitado de las pantallas, es decir, que estas actividades no ocupen todo ni gran parte del tiempo del niño, porque le restan posibilidades de vivenciar otras experiencias y también pueden transformarse en un sustituto de los padres o en una especie de *chupete electrónico*. La mayoría de los autores recomiendan que su uso comience a partir de los dos años.

Antes del año los niños no deberían estar expuestos a las pantallas. Los de un año, en lo posible, deberían seguir prescindiendo de ellas o a lo sumo utilizarlas 30 minutos al día. Los niños mayores de dos años podrían pasar en estas actividades como máximo dos horas diarias, de preferencia una (Shelov et al. 2001; Brazelton y Greenspan, 2005).

La televisión, los videojuegos y otras actividades frente a una pantalla se han transformado para muchos niños en sustitutos de los adultos que los cuidan y de sus amigos. Esta es la forma más sencilla de entretenerlos, pero puede rápidamente convertirse en un hábito, a menos que se establezcan límites. Si el niño adquiere el hábito, más adelante, cuando los adultos piensen que esta es una actividad que realiza en exceso, tendrán mayores dificultades para erradicarla. En muchos hogares, debido a un uso excesivo de las pantallas por todos los integrantes de la familia, se han ido reduciendo los momentos de comunicación e intercambio. Entre otros, los momentos de alimentación reducen su potencial de comunicación y aprendizaje.

Asimismo, los niños que pasan mucho tiempo en actividades pasivas frente a las pantallas aumentan las probabilidades de tener sobrepeso y obesidad,

comparados con aquellos que realizan actividades variadas y son más activos. Mirar televisión es una acción pasiva. Cuanto más tiempo pase frente a ella u otros juegos de pantalla, menos se utilizará en otras experiencias. En los tres primeros años de vida, esto restringe sus oportunidades de adquirir todas las habilidades y experiencias necesarias para el desarrollo integral.

Por otro lado, para obtener beneficios de las pantallas es necesario que los padres ayuden a los niños a hacer un uso inteligente de estos medios, lo cual requiere que compartan estos momentos con los niños y, en el caso de la televisión, controlen lo que miran. A los niños los benefician algunos programas educativos, los documentales para niños sobre temas de la naturaleza, los programas de música y bailes, pero estos nunca deben sustituir ni el juego, ni la lectura de cuentos, ni los momentos de intercambio con otros niños y adultos.

Es necesario estar alertas y analizar los contenidos de los programas dirigidos a los niños. Los dibujos animados muchas veces son violentos y/o envían mensajes con estereotipos de género o ideas discriminatorias por motivos religiosos, étnicos, culturales, todo lo cual influirá en un niño que es dejado solo frente a la pantalla, máxime en estas edades en que la imitación cumple un papel tan importante.

En muchos dibujos animados la violencia está naturalizada y aceptada como vía de comunicación y resolución de conflictos. Hay que evitar aquellos donde sin razón los personajes se insultan, se pegan, las víctimas a veces no manifiestan sentir dolor o quedan heridas sin expresar malestar, donde tanto héroes como malvados se atacan mutuamente con armas letales y reaparecen como si nada hubiera pasado, dejando como mensaje que la violencia es una forma aceptable y natural de resolver problemas y que en el fondo no hace mal a nadie. En estas edades, los niños que ven muchas horas de violencia televisiva durante la semana pueden, o bien volverse insensibles a la violencia, o bien comenzar a ver al mundo como aterrador, o bien comportarse de forma más agresiva. El adulto puede usar un mal programa para enseñar valores, hablar con el niño de los contenidos, de los personajes, de los aspectos negativos para enseñarle a hacerles frente.

Además, hay programas para adultos que exponen a los niños que los ven a escenas cuyos contenidos no están preparados para entender y tampoco cuentan con herramientas para poder procesarlas; es el caso de algunas escenas de accidentes, robos, guerras, sexo, que los dejan inquietos y confundidos.

También hay que acompañar a los niños durante los avisos publicitarios, para

intercambiar y analizarlos con ellos. Muchas veces la publicidad va dirigida a los niños y los influye. Todo está pensado para que aumenten su necesidad de consumo (juguetes, alimentos, vestimenta) y presionen a los padres para lograrlo. Cuantos más anuncios vean, más objetos solicitarán. Es importante enseñarles la diferencia entre programas y publicidad, pues esta última solo está hecha para que se desee tener lo que se ofrece, más allá de su necesidad. Hay que educar a los niños desde los primeros años para que se vayan formando como ciudadanos con opinión y puedan evaluar críticamente los medios de comunicación.

Asimismo, se sugiere no usar la televisión y otras pantallas como recompensa ni como castigo, pues se corre el riesgo de transformarlas en algo aún más atractivo. Es necesario que el adulto dé explicaciones claras y precisas sobre por qué deja o no deja ver determinados programas y limita el tiempo del niño frente a los medios tecnológicos. Y el adulto también debe ser un buen modelo: si está todo el día pegado al televisor, el niño hará lo mismo.

3.2. Dispositivos y espacios para apoyar la crianza

Para el traslado y la ubicación diaria del niño

- En primer lugar hay que hacer referencia a los **brazos de los padres**. Un niño en los primeros meses no sostiene aún su cabeza, debido a que no tiene suficiente tono muscular en el cuello. Por ello se debe cargarlo con la cabeza apoyada en alguna parte del cuerpo del adulto, cuidando que quede bien erguida y evitando que bambolee. Llevarlo en brazos cariñosamente (acurrucado contra el cuerpo del adulto) hasta el tercer mes, sosteniéndole la cabeza contra el brazo si se lo lleva en posición horizontal. Si va en posición vertical, se apoya la cabeza en el hombro del adulto y con una mano se le sostienen la cabeza y el cuello. Entre el tercero y el sexto mes se lo puede llevar lateralmente, y a partir del quinto o sexto mes también se lo puede cargar delante del cuerpo del adulto. El adulto apoya la espalda del niño en su pecho; el cuerpo del niño queda sostenido por el tronco de su madre/padre, de forma tal que pueda mover libremente la cabeza y los brazos y observar lo que pasa en el entorno. Una posibilidad cómoda para llevarlo en brazos a partir del séptimo mes, acompañando su desarrollo, es hacerlo delante del vientre del adulto: un brazo del niño es sostenido hacia arriba y adelante por el brazo flexionado del adulto, cuyo antebrazo rodea el pecho del niño y cuya mano mantiene el tronco en la flexión lateral y el otro brazo

del niño va hacia adelante. A partir del décimo mes se lo puede llevar apoyado en la cadera del adulto. Al llevarlo en brazos, hay que tener cuidado de evitar quemaduras con el mate y el termo u otros objetos.

- El zapato es un medio de transporte muy útil que se aconseja utilizar desde el nacimiento hasta que el niño pueda girar sin ayuda sobre el eje del cuerpo, cambiando de posición de boca arriba a boca abajo, lo cual se da por lo general entre el sexto y el séptimo mes. En ese momento hay que dejar de usarlo, por razones de seguridad. También hay que recordar que el niño debe ir en posición boca arriba y el zapato debe apoyarse siempre en el suelo para evitar que pueda caerse o volcarse desde una mesa, una silla, etcétera.
- El cochecito es el medio de transporte más antiguo. Un coche seguro reúne los siguientes requisitos: a) armazón que pueda abrirse y cerrarse con facilidad, así como también la capota, lo que permite que el adulto pueda manejarse sin dificultad cuando va solo con el niño; b) capota que se ajuste perfectamente al coche para evitar corrientes de aire o mojaduras; c) ruedas grandes y anchas o dobles, para que sea más fácil de empujar por un terreno irregular; d) una altura del suelo de 60 centímetros como mínimo (Zunkunft-Huber, 1998).
- El paño portabebé se recomienda usarlo cuando los músculos abdominales y de la espalda estén lo suficientemente fortalecidos, lo que para la mayoría de los niños ocurre alrededor del sexto mes. No obstante, puede usarse antes de esa edad.
- La baby-silla es otro medio útil, pero hay que evitar que el niño pase mucho tiempo en ella, ya que no contribuye al fortalecimiento de la musculatura del abdomen y la espalda, necesario para lograr sentarse. Además, se debe colocar en lugares seguros, preferentemente en el piso, para evitar accidentes, pues el niño al moverse puede hacer que la silla vaya cambiando de lugar y llegue a caerse.
- El andador es desaconsejable, salvo que el pediatra lo recomiende por una razón particular. Por lo general, impide que el niño adquiera un buen apoyo con toda la planta del pie, estimula la posición en puntas de pie y dificulta el desarrollo del equilibrio, lo que lo convierte en un obstáculo para que el niño realice los movimientos naturales para una buena marcha. También tienden a volcarse, dando lugar a una serie de accidentes, por lo que deben ser usados bajo la supervisión del adulto.
- El saltador para bebés se puede utilizar a partir del séptimo mes, aunque es

un objeto prescindible. Se debe prestar atención al lugar donde se lo coloca; previamente es preciso controlar el espacio disponible para el desplazamiento y la fortaleza de la pared. Debe tenerse presente que, si bien algunos niños pueden divertirse y entretenerse mucho en el saltador, no hay que dejarlos todo el tiempo dentro de él, sino darles la oportunidad de vivenciar otras experiencias que favorecen un buen desarrollo. Por otra parte, hacia los diez meses el saltador recoge el peso del cuerpo del niño impidiéndole que lo sienta por sí mismo en la posición de pie, experiencia esta previa y necesaria para la marcha. Tampoco le proporciona la posibilidad de experimentar movimientos con su cuerpo hacia arriba, abajo, atrás y adelante. Por todo ello, antes de adquirirlo debe evaluarse si las desventajas para el niño no son mayores que la diversión que le produce (Zunkunft-Huber, 1998).

- Los columpios de sillas se recomiendan desde que el niño se siente solo (generalmente entre los seis y los nueve meses). Los que se apoyan sobre el suelo son más seguros que aquellos que se cuelgan de los marcos de las puertas. Si bien tienen un efecto calmante y los niños los disfrutan, se sugiere usarlos una o dos veces al día, por lapsos de media hora.
- Las sillas de seguridad para el auto hoy son exigidas por ley. Por razones de seguridad, al viajar en auto el niño siempre debe ubicarse en el asiento trasero y, hasta que cumple un año, orientado en sentido contrario a la marcha.
- Triciclo. La mayoría de los niños están físicamente preparados para utilizarlos alrededor de los tres años. Son más seguros, estables, los triciclos bajos y de ruedas anchas, pues tienen menos probabilidades de volcarse.

Para que el niño descanse, explore, juegue, se conozca, crezca

- La cuna. Desde el nacimiento, es necesario procurarle al niño un lugar propio para dormir, evitando que lo haga en la misma cama de los adultos o de otros niños. Su cuna, cama, moisés o zapato debe colocarse en un espacio de la habitación que esté lejos de cables, cordeles, cortinas, ventanas y fuera del alcance de animales.

Durante los dos primeros meses, es aconsejable que la cuna esté preparada como si fuera un *nido*, para lo cual en sus lados interiores puede colocarse un soporte de tela suave o afelpada, bien ajustado para impedir que el niño se enrede y pueda ahogarse. De esta forma, a la vez que se aumenta la temperatura, se le brinda una sensación de contención. También, para evitar la pérdida de calor, se sugiere que la cabeza se cubra con una gorra

de algodón.

En caso de que el niño tenga una cama muy amplia o no cuente con ninguna durante el primer trimestre, puede utilizarse un cesto o construirle una cuna semejante a las que se llaman *zapatos*. Para ello se necesita una caja de cartón duro, cuidando que la altura de los lados sea un poco más del doble que la ocupada por el niño acostado y que el largo supere la talla. Es necesario asegurar las aberturas de la caja, tanto de la parte inferior como de los costados, pegándolas con una cinta pata o similar. Para fortalecer las paredes, se colocan varias capas de papel de diario unidas entre sí por cola, que una vez secas se pueden pintar o forrar con tela lavable. Es importante que el adulto abrace la caja cuando la traslade, para evitar que se abra. Si el niño tiene solo un cochecito, puede ser interesante construirle esta cuna como un lugar distinto, que le permita estar en diferentes espacios durante el día.

Se recomienda que tanto la cuna como el corral tengan una base llana, firme y recta. Toda base inestable y curva es desaconsejable, pues impide ejercitar correctamente los apoyos motores y da mucha inseguridad.

En las cunas o camas con barrotes hay que cuidar que los espacios entre las barras tengan una distancia menor que el diámetro de la cabeza del niño; de lo contrario, se corre el riesgo de que en sus intentos de exploración pueda quedar atrapado entre ellas. Además, para prevenir accidentes, la altura de los barrotes debe ser de 65 centímetros o más por encima del colchón. Recuérdese que durante los dos primeros años los niños no tienen conciencia del peligro.

Desde que el niño puede sentarse solo, hay que retirar de la cuna los móviles que estén a su alcance, pues podría enredarse con los hilos o cintas. Cuando se pare solo, también se deben sacar aquellos que cuelgan a cierta altura dentro de su campo visual, pues intentará atraparlos. Asimismo, es preciso colocar el colchón lo más bajo posible respecto a la altura de los barrotes y no dejar en la cama objetos que el niño pueda apilar para trepar y tratar de salir por encima de ellos. Tener en cuenta que las camas con barrotes son útiles hasta que el niño comienza a caminar y a trepar, luego es preferible sacárselos, dado que es muy probable que intente salir de la cama pasando por encima; lo mismo podría suceder con las sillas u otros objetos que se colocan a su alrededor a modo de barrera. En estos momentos es más conveniente dejar la cama libre, permitiéndole que pueda subirse y bajarse sin dificultades. Para amortiguar una posible caída puede colocarse al lado, en el suelo, una frazada doblada, un pedazo de poliuretano, un colchón viejo o

unos almohadones.

Por otra parte, se debe revisar la cuna periódicamente para asegurarse de que no haya bordes cortantes, roturas ni astillas. Cuando los niños se sientan es posible que, explorando los barrotes y bordes de la cama con el medio privilegiado con que cuentan, la boca, dejen en ellos la marca de sus dientes. Si esto sucede, para evitar que ingieran pintura o se lastimen se recomienda cubrir esas zonas con cinta leuco o similar.

Hacia finales del primer año de vida es recomendable que el niño ya tenga un cuarto para dormir, separado del de sus padres.

- **El colchón.** Es mejor que sea duro y firme, y lo más ajustado posible al tamaño de la cuna/caja. Concretamente, entre el colchón y las paredes de la cuna/caja debe quedar un espacio menor que dos dedos de un adulto, para evitar que el niño pueda quedar atrapado en los huecos. El colchón puede ser casero, armado con frazadas o con un pedazo de poliuretano, en lo posible forrado o recubierto por tela de sábana o similar, colocada lo más tirante posible.
- **Las almohadas.** Para dormir no se necesitan ni se aconsejan, principalmente en los primeros cinco meses; después dependerá de cada situación.
- **Las colchas y frazadas.** Tratar de usar colchas y frazadas que puedan lavarse y sean antialérgicas. Las más apropiadas son las de algodón. Las de lana pueden provocar alergia a algunos niños. Si no se dispone de otras, se sugiere forrarlas o envolverlas con una tela o sábana para impedir el contacto directo del niño con la lana. Esto también facilita la higiene, dado que el forro es más fácil de lavar. Las frazadas de tela polar abrigan mucho, se lavan fácilmente y su precio es más accesible que las de otros materiales, pero también hay que saber que por su constitución plástica son muy inflamables y de rápida combustión, capaces de producir quemaduras sumamente graves y a veces fatales. Por ello, hay que evitar acercarlas a fuentes de calor, máxime cuando están cubriendo al niño.
- **El corral.** Lo más adecuado para que el niño explore, descubra y se ejercite es un espacio amplio; de aquí que la mejor alternativa sería generarle un lugar en el piso, delimitado por muebles u objetos estables, donde a partir de los cuatro meses pase gran parte del tiempo en que está despierto. Sin embargo, a menudo el espacio del hogar es insuficiente y hace necesario recurrir a un corral. Este también es útil para dejar al niño seguro cuando el padre/madre o quien lo cuida tiene que sentirse en libertad, por ejemplo, para preparar el baño, la comida o hacer otras tareas. En esos momentos

el corral es un medio para proteger al niño de situaciones peligrosas (hornos, cocinas, animales domésticos, escaleras, etcétera). Es definitiva, en la mayoría de los hogares sería difícil prescindir del corral, pero es preciso recordar que en él el niño realiza los aprendizajes de manera más limitada, por lo que se recomienda que permanezca allí el menor tiempo posible.

El corral debe ser estable y con una estructura firme, de aquí que los mejores sean los de madera, en los que el piso puede ser el propio suelo. Los barrotes tienen que estar redondeados, pulidos y con una distancia entre ellos menor que el diámetro de la cabeza del niño, para evitar que se quede atorado, pero tampoco tan pequeña que pueda dejar aprisionados los brazos, manos o piernas. Tampoco son tan adecuados los corrales cuyos bordes son de malla con aberturas grandes y/o que esté deteriorada, pues existe el peligro de que los niños se enganchen en ella con los botones, broches o cintas de su ropa. Además, los corrales de malla en general no tienen un piso firme, por lo que tienden a ser más inestables que el suelo y que los de madera.

Cuando el corral se deteriora, hay que repararlo. Al ubicarlo, asegurarse de que quede lejos de enchufes, cables, cortinas, manteles, etcétera.

Es preciso recordar que durante el día, si el niño permanece largo tiempo en el mismo lugar, en igual posición o dentro del mismo dispositivo, puede manifestar malestar por aburrimiento, y también se restringen sus oportunidades de exploración.

- La bañera. Una bañerita de plástico lo suficientemente grande para bañar al bebé es la alternativa frente a la ducha o bañera de los adultos. Durante el primer mes puede recurrirse a la pileta de la cocina, siempre y cuando las canillas lo permitan, pero luego hay que utilizar una bañera o palangana grande. Siempre hay que asegurarse de que el lugar donde se bañe al niño esté bien limpio y templado. En los primeros meses, hasta que el niño se siente solo, se lo sostiene con un brazo por debajo de las axilas, y para que no se resbale puede ayudar colocarlo sobre una toalla. El agua debe estar tibia; la temperatura adecuada se comprueba tocándola con el dorso de la muñeca o el codo. El nivel del agua debe ubicarse siempre por debajo del cuerpo del niño.
- El chupete. Su función es satisfacer la necesidad de succión no nutritiva del niño; por ello, no deben usarse para sustituir o retrasar la alimentación. Se le ofrece después del amamantamiento o en momentos en que se está seguro de que no tiene hambre, y cuando el niño lo necesite, no cuando al adulto le convenga. Hay niños que rechazan el chupete y prefieren chupar-

se las manos y los dedos, mientras que otros lo aceptan y combinan o no ambas prácticas. Claro que, si se le cae el chupete, antes de los cuatro a seis meses el niño necesita la ayuda de un adulto para que se lo alcance, mientras que las manos y los dedos siempre los tiene a disposición. Hay chupetes de diferentes formas y tamaños según las edades: para niños hasta los seis meses y para mayores de siete meses. Es necesario buscar, entre aquellos que corresponden a la edad, los que más le gusten al niño. En general los prefieren blandos y suaves. También hay que tener en cuenta que sean de una sola pieza, para que no se desarmen y el niño pueda llevarse a la boca piezas pequeñas, tragarlas o atorarse; por esta razón tampoco se aconseja utilizar las tetinas de mamaderas viejas. Por otra parte, hasta que el niño cumpla los seis meses, antes de darle el chupete hay que hervirlo o ponerlo en el lavaplatos, procedimiento que debe hacerse a diario para prevenir infecciones, dada la fragilidad de su sistema inmunológico. A partir de los seis meses basta lavarlos con agua y jabón y enjuagarlos bien. Nunca se deben «limpiar» en la boca del adulto, ya que involuntariamente se le pueden transmitir gérmenes y bacterias. Como es común que se pierdan, hay que tener más de uno. No deben atarse a la ropa del niño con un cordel, cinta o cadena ni colgarlo alrededor del cuello, pues se corre el riesgo de que se enrede y pueda ahogarse o lastimarse. Los chupetes por sí solos no provocan problemas médicos o psicológicos.

- **El cepillo de dientes.** Los primeros dientes suelen salir entre los cuatro y los siete meses de edad, aunque a algunos niños les aparecerán más tarde. Para lavárselos se puede usar un cepillo suave para niños pequeños o pasar una gasa por las encías al final del día. Los primeros dientes, habitualmente, no pasan desapercibidos; es común que el niño se sienta molesto (irritable, llorón y/o con fiebre baja), que presente un babeo excesivo y se le inflamen las encías. Para mitigar este malestar, el adulto puede frotar o masajear suavemente las encías con sus dedos. También lo calma morder objetos duros, de allí que en el comercio se ofrezca una variedad de mordillos. Los de caucho duro alivian mejor que aquellos que se tienen que poner en el congelador, los cuales suelen endurecerse demasiado, lo que provoca más dolor.
- **Platos, tazas, vasos, cubiertos.** Es necesario que los utensilios para la alimentación del niño sean irrompibles. La cuchara deber ser pequeña y sin filo, es decir, de un material plástico flexible o difícil de romper. Recuérdese que hay plásticos rígidos que cuando se quiebran son filosos y pueden lastimar. El vaso se recomienda que tenga asas, pico y una base lo más estable posible, pero en su defecto puede servir un vaso pequeño con buen apoyo, en

ambos casos de plástico duro, que sea difícil de romper cuando lo muerda o se le caiga.

La casa, un medio seguro para el niño

Para que la casa sea un lugar seguro para los niños, conviene tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Tener siempre a mano los teléfonos útiles: servicio médico de urgencia, policlínica de la zona, policía, bomberos.
- Evitar que cerca de los lugares donde pasa el niño o a su altura haya cuerdas, cintas, bolsas de plástico, cables con o sin electricidad, manteles, globos o pedazos de ellos, dado que con estos elementos puede ahogarse o lastimarse. También es preciso mantener fuera de su alcance objetos con los que pueda atorarse, ahogarse o intoxicarse: trozos de alimentos, objetos pequeños (botones, clavos, tornillos, tapitas, clips), recipientes con agua, artículos de limpieza, medicamentos, plantas ornamentales, etcétera.
- Proteger los enchufes que se ubiquen al alcance del niño colocándoles tapas de seguridad o corchos en sus agujeros.
- Colocar protectores de seguridad en las escaleras, escalones y ventanas. Pueden ser portones, barandas o redes firmes, evitando que los huecos que quedan entre ellos permitan que el niño se trabe o atore cuando comienza a desplazarse.
- Aunque sea muy pequeño, nunca dejarlo sin protección en lugares elevados —camas, sillón, mesa, cambiador— sin la presencia de un adulto.
- No colocar al alcance del niño aparatos eléctricos ni fuentes de calor, ni permitir que se acerque a ellos. Esto incluye los electrodomésticos de la cocina, planchas, calentadores y otro tipo de estufas, donde pueda meter la mano, lastimarse o quemarse.
- Tomar todas las precauciones con el termo, el mate y las tazas con líquidos calientes cuando se está con el niño en brazos o cerca. Cuidar también que la mesa no tenga un mantel del que el niño pueda tirar y hacer caer sobre él los objetos que estaban encima, ni dejar recipientes con bebidas o comidas calientes cerca del borde de la mesa o mostrador.
- Mantener limpio el piso, fieltro o alfombra sobre los que el niño pasa la mayor parte del tiempo. Recuérdese que las alfombras juntan ácaros y polvo, lo que no es bueno para los niños alérgicos o con dificultades respiratorias. Si el piso es de madera, hay que cuidar que no tenga astillas (en ese caso,

lijarlo); si llega a ser de pórtland o tierra, hay que colocar algo para que el niño no se apoye directamente sobre él.

Son aconsejables los pisos lisos y lavables, pero si esto no es posible, se debe ubicar al niño en el suelo sobre una superficie de goma, goma EVA, linóleo, vinílico, junco, totora, o sobre una frazada vieja que sea fácil de lavar, un trozo del fieltro más fino o cartones gruesos y amplios. Hasta los siete meses, será suficiente que esa superficie mida un metro por un metro; más adelante será aconsejable que tenga mayor tamaño y delimitarla con objetos o muebles seguros. Estos intermediarios también son útiles para evitar el frío proveniente del suelo.

- Asimismo, hay que cuidar de no colocar al niño cerca de una pared que se esté descascarando para que no se meta en la boca y trague pintura o material de construcción, con lo que podría ahogarse o intoxicarse. Es preciso evitar la pintura con plomo.
- En el espacio exterior. Si la casa tiene un patio o espacio que permita que el niño juegue al aire libre los días de buen tiempo, es importante sacarlo un rato, dado que eso le amplía las oportunidades de exploración y aprendizaje, a la vez que se entretiene y disfruta. Si el piso exterior es de tierra —lo mismo se aplica cuando se trata del piso interior—, o tiene pasto y no se conoce lo que hubo allí antes de construir la vivienda (fábrica, lugar donde se hayan juntado hierros viejos, piezas de autos o similares, vertedero de basura), o se rellenó sin conocerse la procedencia del material de relleno, para cuidar la salud del niño no se debe dejar que juegue directamente sobre el suelo, así como hay que evitar que coma hojas, tierra o piedritas del lugar. Lo mismo se aplica si hay posibilidades de que en la tierra haya parásitos, o si en ese espacio se clasifican desechos, o si hay cerca un depósito de basura o de materiales de desecho.

También, hay que tener cuidado con las plantas, pues no todas son inocuas. Hay plantas ornamentales y yuyos que son tóxicos. Si uno no lo sabe con certeza, es mejor cuidar que estén fuera del alcance del niño. Asimismo, si se utiliza algún pesticida o herbicida para las plantas, deben leerse con atención las instrucciones de uso y no permitir que el niño salga al exterior hasta que pasen al menos 48 horas de aplicado el producto. Mayor cuidado aún requieren los venenos para roedores, dado que las pastillas son sumamente atractivas para los niños.

- Es conveniente ventilar a diario el ambiente de la casa. Si se usan cortinas, estas deben lavarse con asiduidad. Si para temprar la casa se utiliza un apa-

rato a gas o kerosene, mientras este se encuentre prendido hay que dejar siempre una rendija pequeña para que entre aire. Hay que evitar también quemar plásticos dentro de la vivienda, debido a la toxicidad del humo.

- Para que el niño mantenga el calor en su cuerpo es mejor vestirlo con varias capas de ropa que con pocas prendas muy gruesas, y cubrirle la cabeza.
- La ropa del niño debe lavarse con jabón neutro. No utilizar detergente.
- Debe procurarse que la ropa le quede cómoda, holgada, que no esté demasiado ajustada al cuerpo ni tirante, para que no le impida los movimientos. Tener cuidado con los cordones, botones y broches: que estén bien cosidos, que no puedan lastimar su piel y que no sean fáciles de tironear y arrancar, para evitar que pueda llevárselos a la boca y tragarlos o atorarse. También es necesario prestar atención a los zapatitos, a su forma, tamaño y tipo de suela. En el calzado, la seguridad y comodidad debe primar sobre la estética. Actualmente en el comercio hay gran variedad de zapatitos para usar antes de que el niño se pare. En los primeros meses, lo más importante es cuidar que los pies estén bien abrigados, para lo cual lo más indicado son las medias, soquetes o escaarpines, mientras que el uso de zapatos es mejor postergarlo hasta que el niño comience a pararse solo.
- Cuidar que los juguetes sean lavables, irrompibles y seguros, que no tengan filos, puntas o piezas pequeñas (botones, ojos, adornos) que el niño pueda tragarse, así como que la pintura no sea tóxica. No dejar jugar a los niños con computadoras en desuso, electrodomésticos rotos, pilas o baterías viejas, ni con objetos pintados de los que se desconozca la procedencia de la pintura. Todos estos objetos pueden contener elementos tóxicos que afecten la salud, el crecimiento y el desarrollo del niño.
- Para evitar intoxicaciones, guardar los medicamentos o similares —detergentes, jabones, insecticidas, venenos (para roedores, hormigas, cucarachas)— en recipientes a prueba de niños, fuera de su alcance, en lugares altos y en lo posible bajo llave. También poner fuera de su alcance las flores y plantas naturales, pues algunas son tóxicas. Si se desconoce esta información, es mejor tomar precauciones.
- No dejar al niño solo, ni siquiera por un instante, dentro de un recipiente con agua o cerca de él —bañera, balde, piscinita, pileta de cocina, lavamanos, inodoro abierto, palangana, pozo, regadera, drenaje—, cualquiera sea su tamaño y la cantidad de agua que contenga, pues en un momento y con muy poca cantidad de agua puede ahogarse.

La mayoría de los niños a partir del octavo mes —algunos antes y otros des-

pués— empiezan a trasladarse por sí mismos, con mucha rapidez por todos lados, sin tener aún noción del peligro. Por ello, en este período la casa debe prepararse para el niño y no a la inversa. Además de los cuidados anteriores, se deben tener en cuenta los siguientes:

- Si se utilizan juguetes a pilas, fijarse que el niño no pueda quitarlas de su compartimento y vigilar que siempre estén en buenas condiciones. Lo mejor es que hasta después de los tres años no se le brinden juguetes a pila o batería, juguetes motorizados ni eléctricos.
- No dejarle a mano sillas de base estrecha y respaldo tipo escalera, que se vuelquen si el niño intenta treparse, lo que podría producirle lesiones y/o fracturas. Lo mismo para los bancos u otro tipo de mueble que no tenga una base sólida.
- La cocina debe ser un lugar de alta vigilancia. Los cuchillos y objetos peligrosos (de vidrio, losa u otros materiales potencialmente cortantes) deben estar fuera del alcance del niño. Cuando se está cocinando, es preciso tener la precaución de colocar las ollas, sartenes y calderas con los mangos hacia adentro. Los niños pueden sentirse atraídos por estos objetos, querer ver qué tienen adentro y buscar la forma de trepar para alcanzarlos. También puede intentar utilizar la tapa del horno a modo de trampolín o querer manipular las hornallas. Por ello, cuando la cocina no se use, siempre debe mantenerse cerrado el gas y desconectada la electricidad.
- El baño de la casa es una pieza en la que el niño solo debería entrar acompañado de un adulto. Si no tiene llave del lado de afuera, se puede colocar un pasador en la parte superior de la puerta, fuera del alcance de los niños.
- Evitar accidentes con las puertas. Cuidar que si se cierran, el niño no pueda quedar encerrado en una habitación solo, evitando las trancas o cuidando que las llaves o botones no estén en posición de cerrarse. Cuando el niño comienza a pararse, a trasladarse por sus medios, a caminar, tener presente que las puertas estén sostenidas con algo firme (atadas, con un soporte para trabarlas o sostenidas con un ganchillo a la pared) para evitar que pueda lastimarse un dedo o la cara con el cierre brusco de la puerta si pierde el equilibrio y se cae.
- No dejar objetos peligrosos o rompibles en cajones, mesas y demás muebles de fácil acceso: mantenerlos cerrados con un seguro o con llave.
- Revisar que los muebles de la casa no tengan filos, puntas que puedan lastimar al niño, así como asegurar que las estanterías y lámparas de pie o similares no se vuelquen con facilidad si el niño las toca o se apoya en ellas para

pararse.

- Nunca dejar al niño solo dentro de la casa o de un auto, aunque esté cerrado con llave.
- Tomarlo de la mano en todos los lugares donde hay tráfico.
- Acerca de los animales domésticos. Si el animal o mascota ya estaba en la casa, no dejar nunca al recién nacido solo con él. Durante los primeros días hay que observar las reacciones del animal. Al cabo de un período, la mascota se irá habituando a la presencia del niño. Así, después de dos o tres semanas es probable que el animal lo ignore, pero siempre hay que estar atento cuando se acerca al niño, por mejor que parezca que se lleven. Cuando el niño comienza a trasladarse, hay que estar muy atentos, porque tenderá a buscar al animal y, como aún no tiene clara conciencia de que no es un juguete y sus movimientos no son muy hábiles, podrá ponerle los dedos en los ojos, en la boca, tironearlo, subirse encima, etcétera, y es posible que la mascota reaccione defendiéndose y lastimando al niño. Si en la casa no hay animales y se piensa incorporar uno, es mejor esperar hasta que el niño tenga por lo menos tres años. El mismo cuidado hay que tener con los animales del vecindario o aquellos que estén en el lado exterior de la casa.

Lo anterior no impide que paralelamente se vaya enseñando al niño qué se puede hacer y qué no, con qué se puede jugar y con qué no. «Sí... pero no...» Así, poco a poco se va educando en la puesta de límites.

Es importante ser consistentes, es decir, tratar de mantener siempre los mismos *sí* y los mismos *no* y tener mucha paciencia, sabiendo que ser padres no es fácil, que junto con los momentos difíciles y agotadores están aquellos muy disfrutables, que el tiempo pasa rápido y llegará el día en que el niño comprenda con mayor claridad qué es peligroso y qué no lo es y vaya aprendiendo a cuidarse solo. Pero sin transitar esta etapa y contar con los adultos para ayudarlo, difícilmente lo conseguirá. ■

4. Anotaciones a modo de guion sobre experiencias de crianza, por edad y dimensiones del desarrollo infantil

Este apartado pretende reunir notas que sirvan al equipo para apoyarse en los encuentros y el intercambiando con los padres y niños. Como se plantea en la introducción, por un lado, se sostiene en las referencias teóricas que lo preceden y, por otro, se abre siguiendo las dimensiones y edades que presenta la *Guía nacional para la vigilancia del desarrollo infantil del niño y de la niña menores de cinco años* (MSP, 2010). Las primeras intentan dar las bases que sustentan las prácticas de crianza y su articulación con el desarrollo infantil, con la pretensión de que se pueda contar con una gama de herramientas que posibiliten ajustar las intervenciones de acuerdo a las características y necesidades de cada niño y cada familia, así como según las particularidades del contexto. Lo segundo, por su parte, trata de orientar las intervenciones de acuerdo a las necesidades de la etapa del desarrollo por la que transita el niño, y también es una referencia que permite, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación del desarrollo infantil, fortalecer en cada niño tanto aquellas dimensiones que van desarrollándose aparentemente sin dificultades como aquellas que están más descendidas, y de acuerdo a las respuestas contribuir a la toma de decisiones.

4.1. Antes de nacer

4.1.1. *¿Qué experiencias contribuyen al desarrollo del niño, a la maduración del sistema nervioso y al crecimiento durante la gestación?*

Los cuidados de la mujer durante el embarazo —que implican asistir a los controles de salud desde el primer trimestre, escuchar y reflexionar sobre las indicaciones del médico, llevar una dieta balanceada y saludable, evitar el tabaco, el alcohol y otras drogas— contribuyen, entre otros factores, a un buen desarrollo del cerebro y al estado de salud del niño en el presente y el futuro.

También aportan los conocimientos que surgen de las investigaciones sobre la sensibilidad del feto, las cuales han demostrado que:

- El ser humano es un ser de comunicación desde la vida fetal. Entre el cuarto y el quinto mes de gestación, es capaz de recibir los estímulos táctiles, fruto del movimiento natural de la embarazada, de sus cambios posturales, y aquellos provocados cuando esta se frota, se masajea suavemente el abdomen

a la vez que le canta o le habla (Vanistendael, 1990, en Manciaux, 2003).

Se puede plantear que los masajes que reciba a través del abdomen de la madre, así como también los estímulos vestibulares producto de que ella se balancee suavemente o se hamaque en una mecedora o similar, serán beneficiosos para su desarrollo.

- Entre el sexto y el séptimo mes de embarazo, el feto capta los estímulos sonoros en el útero, tanto los provenientes de los órganos internos de la madre y los latidos de su corazón como los generados en el exterior: voz de la madre, del padre, de los adultos que rodean a la embarazada, música y canciones que escucha cotidianamente (Cyrulnik, 2000, en Manciaux, 2003).

Se ha podido comprobar que el feto, al oír sonidos suaves, se vuelve en dirección al origen de estos y reacciona entreteniéndose, mientras que con sonidos altos o moderadamente altos se coloca en posición de alerta, y si este estímulo extraño y molesto se mantiene, se va habituando y las reacciones decrecen, hasta que lleva el puño a la boca como queriendo reconfortarse. Lo mismo sucede con una fuente luminosa. El feto ve, oye y tiene la habilidad de cerrarse a los estímulos molestos (Brazelton y Greenspan, 2005).

Contribuiría entonces al desarrollo del niño en esta etapa el hablarle en forma clara, sencilla, suave, cantarle y ponerle música suave.

Asimismo, comunicarse a través de la pared del vientre materno, por el tacto, la palabra y el sonido —lo que Velzman denomina *haptonomía*—, constituiría una ayuda en el proceso de preparación para recibir al bebé.

Los hallazgos de las investigaciones sobre factores de protección para la crianza presentes en el medio afirman la importancia que tiene «crear una aldea alrededor», al decir de Shelov et al. (2001). Esto se basa en que «sacar a un niño adelante estando solo [la pareja parental, y máxime si solo está uno de los integrantes] es muy duro».

Es aconsejable que los padres vayan buscando entre los amigos, familiares y vecinos aquellas personas con las que puedan contar para sentirse apoyados durante la crianza, pedir una mano en los momentos difíciles. Además, es importante que el médico referente brinde a los padres información sobre actividades, talleres y grupos de apoyo para la crianza y la promoción del desarrollo infantil disponibles en la comunidad y que los aliente a integrarse y participar.

4.2. Después de nacido

Para todos los períodos conviene tener presentes algunos conceptos:

La mejor estimulación es la que se da en las rutinas cotidianas de cuidado, me-

dian­te di­ver­sas in­ter­ac­cio­nes —con­ver­sa­cio­nes, son­ri­sas y tal vez un po­co de jue­go— y cuan­do los pa­dres se de­dic­an con­scien­te­men­te a ju­gar con su hi­jo. Es­to no sig­ni­fi­ca que no de­ba es­ti­mu­lar­se el in­terés del ni­ño en o­tras co­sas, pe­ro ese in­terés so­lo se des­per­tará si se le da la opor­tun­idad de ex­plo­rar y ex­per­imen­tar.

El ni­ño ne­ce­si­ta que se le brin­den opor­tun­idades de vi­ven­ciar in­ter­cam­bios, ex­pe­rien­cias y jue­gos que fa­vo­rez­can su de­sar­rol­lo mo­tor, cog­ni­ti­vo, del len­gua­je, so­cial, emocional, re­spe­tan­do su rit­mo, sin ac­ce­lar­ar su pro­ce­so de de­sar­rol­lo. A la vez, los pa­dres, pa­ra po­der of­re­cer es­tas opor­tun­idades, ne­ce­si­tan que se re­conoz­can sus ca­pac­i­dades pa­ren­ta­les y que se in­ter­cam­bien y analicen con ellos po­si­bles ac­cio­nes a llevar adelan­te con el hi­jo en la vi­da co­ti­diana. Que se los es­cu­che y se pre­ste atenció­n a los mie­dos, in­se­gu­ri­dades y sen­ti­mien­tos po­si­ti­vos, ne­ga­ti­vos y am­bi­valen­tes que eme­ren du­ran­te el pro­ce­so de la con­struc­ción de es­ta nue­va re­la­ción con el ni­ño y fren­te a los cam­bios que se van dan­do a me­di­da que va cre­cien­do y de­sar­rol­lán­do­se.

«Ser pa­dres no es fá­cil». De­ben es­tar pre­ven­idos de que du­ran­te la crian­za pue­de ha­ber mu­chos pe­rí­o­dos en que se sien­tan muy can­sa­dos, su­pe­ra­dos y ha­sta pue­den lle­gar a per­der la pa­ciencia. En es­tos mo­men­tos es fun­damental que se animen a bus­car ayu­da, a ha­blar y com­par­tir con o­tras per­so­nas lo que les pa­sa, a los efec­tos de aliviar­se, y en­con­trar po­si­bles so­lucio­nes, evitan­do que las si­tuacio­nes se agra­ven.

Es im­por­tante que los ad­ul­tos apren­dan a es­cu­char los llan­tos del ni­ño y va­yan de­scubrien­do las di­fe­ren­cias se­gún se de­ban a que tie­ne ham­bre, es­tá can­sa­do, es­tá aburri­do de per­manecer en la mis­ma po­si­ción, lu­gar o con los mis­mos ju­guetes, o le mole­sta la in­ten­si­dad de soni­dos, vo­ces, rui­dos, lu­ces que hay en la ha­bita­ción, o quie­re es­tar so­lo, tie­ne sue­ño, tie­ne ga­ses o sien­te al­gún o­tro dolor. Tam­bién hay llan­tos repen­ti­nos sin mo­ti­vo apa­ren­te. Son mo­men­tos de crisis en que na­da logra cal­mar al ni­ño, y luego de un ra­to se queda dor­mi­do. Es co­mo si ne­ce­si­ta­ra a tra­vés del llan­to quemar en­er­gía que le sobra pa­ra sen­tir­se me­jor y po­der con­ciliar el sue­ño. En es­tos mo­men­tos es im­por­tante que el ad­ul­to no se des­es­pere y sacuda al ni­ño, pues es­to, de­pen­dien­do de la in­ten­si­dad, pue­de lastimar­lo y ha­sta cau­sar­le le­sio­nes gra­ves (ce­guera, le­sio­nes cere­bra­les o in­cluso la mu­erte). Sa­cudir con brus­que­dad a un ni­ño es una for­ma de mal­trato in­fan­til.

Es fre­cuen­te que mu­chos ni­ños se pon­gan mole­stos y llo­ren en la tar­de­ci­ta, en­tre las seis de la tar­de y la me­dia­no­che, lo que sue­le coin­cidir con el mo­men­to en que los pa­dres es­tán más can­sa­dos. Es ne­ce­sa­rio tran­quilizar a los ad­ul­tos en cuan­to a que el ni­ño no lo ha­ce a pro­pó­si­to, ni con­tra ellos, ni por­que no los quie­ra. Es­tos pe­rí­o­dos pue­den durar ha­sta tres ho­ras en las pri­me­ras seis se­manas, pa­ra ir dis­mi­nuyen­do a par­tir de los tres me­ses y po­co a po­co ir des­apa­re­cien­do. Si el ni­ño se cal­ma des­pués de unas ho­ras y pa­sa bien el res­to del día, no hay por qué pre­ocupa­r­se; de lo con­tra­rio, se de­be con­sultar in­me­di­a­ta­men­te al mé­di­co.

Cuan­to más dis­ten­di­dos es­tén los ad­ul­tos, más fá­cil se­rá con­so­lar al ni­ño, así

como responder a los llantos. Debe recordarse que si el adulto le presta atención al niño, no lo está malcriando; por el contrario, logrará que lllore cada vez menos.

Se ayuda a consolar al niño, en primer lugar, asegurándose de que no tiene hambre o frío, ni está sucio o enfermo. En segundo lugar, arrullándolo en los brazos o en una mecedora y balanceándolo suave y rítmicamente de un lado al otro; acariciándolo o dándole palmaditas suaves en la espalda, o arropándolo con una manta que lo envuelva ajustándose a su cuerpo, dejando al descubierto la cabeza y los brazos; hablándole, cantándole, paseándolo, poniéndole música suave o haciéndole escuchar un ruido rítmico o una vibración (prender un extractor o aspiradora); o, en brazos de los padres, imitando sus expresiones faciales negativas de manera respetuosa; o dándole un baño tibio si ya se le cayó el ombligo. Puede pasar que nada de esto funcione; en estos casos es importante pedir ayuda a un familiar, amigo o vecino y dejarse ayudar. A los padres los alivia y muchas veces el niño, al ver una cara distinta, se calma.

El niño necesita pautas y normas consistentes. Por un lado, hay que asegurarse de que todos los que lo cuidan o participan de su crianza sigan las mismas normas y, por otro, que estas se vayan adaptando a las capacidades del niño, es decir, a las habilidades que va adquiriendo a medida que se desarrolla. La coherencia ayuda al niño a saber qué puede esperar de su entorno, a la vez que le da seguridad.

Jugar no es algo que se le haga al niño desde afuera, sino que implica participar junto con él, interactuando y compartiendo el disfrute e interés por lo que va sucediendo y surgiendo, donde ambos protagonistas tienen mucho para decir y disfrutar juntos.

La detección temprana de problemas de lenguaje, auditivos u otro tipo de dificultades en su desarrollo puede evitar que estos interfieran con otras áreas y con el proceso de aprendizaje en la edad escolar. También es importante la consulta para descartar posibles problemas en el desarrollo y crecimiento cuando el niño es muy retraído, muy pasivo, está siempre triste, insatisfecho o enojado.

Si el niño recibe tratamiento debido a una patología, todos aquellos que lo atienden deben contactarse y coordinar las acciones con el equipo de especialistas o con el profesional, para evitar acciones iatrogénicas y apoyar mejor al niño y a la familia.

A los niños prematuros por edad gestacional se les debe corregir la edad, al menos hasta los dos años, para considerar en qué etapa del desarrollo se encuentran.

4.2.1. Recién nacido

El logro de un entorno positivo que prodigue afecto, apoyo y respeto fomenta en el niño la autoestima y la confianza en sí mismo, y alcanza un impacto efectivo en su desarrollo y crecimiento.

Los breves lapsos en que el recién nacido permanece despierto son oportunidades para comenzar a darse a conocer y presentarle el mundo, por medio de las caricias, el

encuentro de miradas, la imitación y las conversaciones dirigidas al niño, mientras se lo amamanta y cambia de pañales, al menos una o dos veces al día.

El recién nacido tiene maduros los receptores sensoriales del dolor, la presión, la temperatura y la sensibilidad profunda, propioceptiva (de los músculos, tendones, articulaciones), y se siente mal si se lo toma en brazos bruscamente o se lo sacude mucho.

Los receptores olfativos también se encuentran maduros: puede distinguir los olores fuertes y reconocer el de la leche materna. Tiene preferencia por los olores dulces y evita los amargos y ácidos, así como al tacto elige lo suave en contraposición a lo áspero.

En cuanto a la visión, enfoca la mirada a una distancia de entre 20 y 30 centímetros; los ojos se desplazan de un lado a otro y de vez en cuando se cruzan. Fija la mirada en el rostro humano, específicamente en los ojos y la boca de las personas que lo cuidan y en diseños con colores contrastados como el blanco y negro.

La mayoría de los recién nacidos se sobresaltan frente a ruidos fuertes y gritos, extienden y agitan los brazos, lloran. Al final del primer mes, la audición ha madurado por completo; reconoce algunos sonidos y puede orientarse hacia sonidos y voces familiares.

Desde los primeros días, el niño responde activamente a las atenciones materiales y afectivas que le proporcionan sus cuidadores. Puede provocar con sus reacciones y acciones la intervención de quienes conviven con él. Durante los breves períodos de vigilia en que mantiene la atención y está satisfecho, puede observarse que busca el rostro de las personas que tiene delante y que al sentir su voz se queda como embelesado, así como también que es capaz de ajustar la postura cuando lo llevan en brazos. También es muy sensible a los cuidados que recibe: reacciona contra todo lo que intenta alterar su bienestar y necesita que sus cuidadores puedan mediar, a modo de barrera de protección, frente a los estímulos y situaciones inadecuados que lo perturben.

Para el desarrollo de la coordinación, del lenguaje y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Fomentar los encuentros cara a cara con los padres y conversaciones a través de la mirada, la voz y el tacto.

- *Experiencias lúdicas*

Escuchar música o cantarle con voz suave, si es posible, las canciones que compartían cuando se encontraba en el útero materno. Estas experiencias lo distienden y tranquilizan, a la vez que promueven su memoria.

- *Experiencias de exploración*

Enriquecer la estimulación visual presentándole objetos sencillos, de colores intensos y contrastados, con una actitud lúdica. Ubicarlos al alcance de su campo visual (entre 20 y 30 centímetros), a la altura del rostro y en la línea media (entre los ojos), para captar su atención. En los momentos en que esté interesado, mover el objeto lentamente, a la izquierda y la derecha, arriba y abajo, intentando que el niño comience a seguirlo con sus ojos.

Cambiar la cuna de lugar durante el día, diversificando y ampliando así los estímulos recibidos fundamentalmente por la visión y la audición, sobre el espacio y los objetos.

Para el desarrollo motor

- *Experiencias de exploración*

Durante el cambio de pañales, cuidando la temperatura ambiente, permitirle al niño en posición supina (boca arriba) tener oportunidades de patear con poca ropa, o que el adulto se acerque y se encuentren cara a cara, o que le muestre un objeto llamativo y le hable. El niño responderá moviendo sus piernas y brazos con diferentes intensidades. Durante el día, al tenerlo en brazos, llevarlo unas veces de un lado y otras del otro.

4.2.2. Entre el primero y el tercer mes

Es importante asegurar a los padres que poco a poco el niño, si el ambiente lo sostiene, irá regulando sus ritmos. Las mamadas no serán tan frecuentes, pasará más horas despierto y los padres podrán dormir y descansar algunas horas más durante la noche.

Hay niños que en los primeros tres meses lloran mucho porque sufren de cólicos. Además de lo que indique el médico, lo pueden ayudar pasearlo en brazos (si bien el malestar puede persistir, el movimiento junto con el contacto cuerpo a cuerpo lo tranquilizan), mecerlo o balancearlo buscando que se duerma, ofrecerle un chupete, colocarlo estirado boca abajo sobre la falda del adulto o sobre uno de los brazos y frotarle la espalda con suavidad, dado que la presión leve del cuerpo del adulto sobre el abdomen puede aliviar el dolor. Es necesario buscar cuál de estas modalidades se ajusta más a cada niño.

El desarrollo integral de un niño dependerá de que durante los primeros meses de vida tenga unas relaciones ricas y profundas. La emisión de señales —respuestas emocionales— que dan cuenta de su bienestar, placer o tristeza se producen durante los primeros meses de vida, antes del octavo mes. La primera forma que el niño tiene de conocer el mundo, la cual marca el comienzo de una serie de hitos cognitivos, es

a través de las interacciones emocionales, es decir que la afectividad manifiesta su desarrollo antes que el control motor (Greenspan y Lewis, 1999).

Siguiendo a Brazelton (2005), la reciprocidad afectiva pasa por cuatro etapas durante los cuatro primeros meses:

- 1.º La madre enseña al bebé a estar calmado y a encontrar su equilibrio interior para poder prestar atención al mundo exterior.
- 2.º Le enseña a prolongar la atención y a esperar las respuestas de su madre o padre.
- 3.º A continuación se sucede el intercambio de sonrisas y vocalizaciones con el mismo ritmo, oportunidad y calidad. El bebé se siente así reconocido y acompañado.
- 4.º El bebé deja a la madre a un lado y controla la situación por sí mismo, lo cual le proporciona la sensación de que es él que está al mando, le da un sentido de autonomía.

Hacia la sexta semana de nacidos, la mayoría de los niños sienten si están interactuando con el padre o la madre, saben lo que pueden esperar de cada uno y que es algo diferente. Se asiste aquí al nacimiento de la conciencia cognitiva y emocional, al reconocer el olor, la voz y diferenciar el rostro de la pareja parental (Brazelton y Greenspan, 2005).

Se puede encontrar a niños de dos meses que debido a pautas familiares o problemas biológicos no son capaces de emitir señales emocionales, pero también es frecuente que puedan aprender.

Para el desarrollo de la coordinación, social, emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Captar la atención del niño o responder a su llamado a través de la mirada, de los encuentros de miradas, situando el rostro del adulto al alcance de su campo visual (20 a 30 centímetros de la cara del niño), conversando e interactuando a través de las miradas, de la gestualidad del rostro y de la palabra, siguiendo una suerte de diálogo. El niño lo va a seguir siempre y cuando el adulto le sonría, exprese agrado e interés en el encuentro, y cuando se canse va a demostrarlo cerrando los ojos o dando vuelta la cabeza, con lo que indica el momento de finalizar la actividad.

Cuando el niño no solicita estos encuentros es necesario captar su atención e invitarlo al «diálogo». Expresarle afecto durante el amamantamiento a

través de actitudes de ternura —abrazos, besos, caricias, arrullos— hará más placentero este momento para ambos. Dejarlo que explore con sus manos el rostro de padres, hermanos e invitarlo a hacerlo.

- *Experiencias de juego*

Promover los juegos cara a cara, y alrededor del tercer mes comenzar con los juegos con las manos (juegos de sostén).

- *Experiencias de exploración*

Presentarle objetos coloridos, vistosos (sonajeros, móviles), colocados dentro de su campo visual. Mostrarle sus manos, permitirle que se las descubra y se las lleve a la boca.

Ofrecerle objetos en sus manos para que empiece a tomarlos. Al principio el mejor objeto son los dedos de los padres y hacia fines del tercer mes también lo serán los objetos livianos de diferentes texturas (lisos, rugosos, ásperos, suaves) y colores, con y sin sonidos.

En algunas de las rutinas diarias de cambio de pañales o en los días de baño, permitirle que sienta su cuerpo por intermedio de masajes. El adulto con la punta de los dedos presiona y/o masajea con suavidad el cuerpo del niño, tanto del lado dorsal como ventral, desde la cabeza hasta los pies, a la vez que le va nombrando las partes del cuerpo. Los masajes se hacen con ritmo lento y escuchando las señales del niño (agrado, desagrado, sorpresa, aceptación, rechazo) para decidir si se continúa o se detiene la actividad.

Para el desarrollo del lenguaje, emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

En los momentos de vigilia, captar la atención del niño con la mirada, hablarle suavemente, sonreírle, establecer un diálogo produciendo sonidos y esperar su respuesta para continuar o no con la «conversación». Responder a sus sonidos y repetirlos en forma idéntica, para luego, captando su atención, introducir pequeños cambios y esperar que los imite (la imitación está en la base de los aprendizajes). Estar atento a sus expresiones de cansancio para detener la interacción. Se recuerda que la respuesta voluntaria a un estímulo auditivo se presenta en la mayoría de los niños durante el segundo mes de vida.

Narrarle las acciones cotidianas, anticipándole a través del lenguaje verbal las actividades que se van a realizar con él, por ejemplo: «Ahora te voy a cambiar... después... y voy a acostarte en la cuna para que hagas tu sies-

ta», etcétera.

Escuchar juntos música suave y cantarle.

Estar atento a lo que el niño observa, le llama la atención (objetos, personas o situaciones), reconocer sus intereses nombrándole lo que mira.

Lllamarlo por su nombre; evitar los diminutivos y sobrenombres.

Ponerle palabras a sus estados de ánimo y emociones, así como también compartir con él los sentimientos de los adultos que lo rodean.

Reconocer con palabras y gestos de ternura los logros del niño.

- *Experiencias de exploración*

Ofrecerle móviles para que juegue, nombrándole los objetos que lo componen.

Llevarlo a pasear al parque, la plaza, la calle, conversando sobre el lugar. Recordar que a algunos niños pequeños los cambios de lugar los alteran e inquietan. Con ellos es necesario proceder con paciencia, dándoles tiempo; es decir, esperar hasta que estén menos sensibles para realizar las salidas.

Para el desarrollo motor, emocional

- *Experiencias de juegos*

Al cambiarlo, dejarlo moverse libremente, con la menor cantidad de ropa posible de acuerdo a la temperatura del ambiente, al menos una vez al día. Hacia el tercer mes, también dejarlo jugar a patalear con libertad y con actitud lúdica flexionar y estirar sus piernas, así como jugar a hacer bicicleta.

Jugar a los abrazos (acostado el niño boca arriba, abrir y extender los brazos horizontalmente y cerrarlos, llevándolos a la línea media)

Permitirse estar boca abajo para fortalecer los músculos del tronco y la nuca. En esta posición se puede jugar haciéndole cosquillas suaves a un lado y otro de la columna, o pasándole suavemente la mano por la espalda, o mostrándole un objeto llamativo colocado en su campo visual (20 a 30 centímetros) y moverlo lentamente en dirección ascendente, siempre sin forzar al niño, siguiendo su ritmo y sus intereses. Cuando está en brazos en posición vertical, rozarle la parte posterior del cuello suavemente con las manos o una pluma, para que levante la cabeza.

Ofrecerle juegos de sostén: en los brazos, balancearlo con movimientos de ascenso y descenso y laterales, acompañados de canciones o vocalizaciones. Al principio a ritmo lento, y hacia el final del tercer mes combinarlos

con movimientos más rápidos, siempre cuidando el umbral de tolerancia del niño.

Bailar suavemente con el niño en brazos.

Hacia final de los tres meses se pueden ir incorporando los juegos precursores de los de persecución y de ocultamiento.

- *Experiencias de exploración*

En los momentos de vigilia, cambiarlo de posición (boca arriba, con la cabeza levemente más elevada que cuando duerme, apoyado en el costado derecho o en el izquierdo del cuerpo) así como cambiar el lugar donde se encuentra.

Hacer ejercicios sobre el cuerpo del adulto, colocándolo acostado boca abajo, tratando de que la cabeza quede a la altura del pecho del adulto; llamarlo por su nombre y emitir sonidos con un aire de juego; conversar, invitándolo a levantar la cabeza para encontrarse con el rostro de quien lo llama. Esto contribuye al fortalecimiento de toda la musculatura, fundamentalmente del cuello.

4.2.3. *Entre el cuarto y el séptimo mes*

Lo tranquilizan el ambiente calmo y las voces familiares. Puede llorar e inquietarse frente a voces, sonidos o ambientes que percibe como desconocidos o amenazantes. Cuando está despierto, durante el día, le gusta sentir que en la habitación hay otras personas cuyas voces conoce.

Todo intenta llevárselo a la boca; esta es la vía privilegiada por donde descubre y aprende a conocer a las personas y a los objetos.

Sus horarios de sueño y alimentación son más regulares. Comienza a dormir algunas horas seguidas más durante la noche, distanciando las mamadas. A los seis meses se inicia el ritual de introducirlo al mundo de los alimentos sólidos.

Tiene mayor control de sus movimientos, lo que facilita la relación con las personas y los objetos.

Es más sociable, comunicativo, sonríe y comienza a manifestar con mayor claridad sus preferencias frente a las personas, juguetes, objetos y juegos a través de los gestos, la dirección e intensidad de la mirada, los balbuceos. Comienza a identificar a las personas conocidas y les sonríe, «conversa», así como empieza a manifestar cierta aprehensión ante la presencia de personas que no conviven con él.

Puede y necesita tener momentos diarios en los que entretenerse solo con los objetos.

En general el padre, incentivado por los avances en la socialización del niño, va

tomando un rol más activo en la crianza, lo que algunas veces no es bien tolerado por su pareja, que puede sentir amenazado su lugar.

Al final de este período, es posible que algunos niños muestren preferencia por un objeto (juguete, almohadita, trapo) que buscan y utilizan fundamentalmente en los momentos de fatiga, temor, angustia o ansiedad, porque el contacto con el objeto los calma. Cuando esto aparece, es importante informar a los padres para que lo mantengan y cuiden que no se pierda, pues ese objeto tranquiliza y reasegura al niño.

Si los padres deben incorporarse al trabajo, necesitan apoyo, ya que este es un momento de toma de decisiones, de preocupación, inseguridad, miedos, sentimientos encontrados y dificultades muchas veces reales de no poder contar con una persona y/o un lugar seguro y posible para dejar al niño, así como sobre las ventajas y desventajas de dejarlo.

Para el desarrollo de la coordinación, social, emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Continúan siendo necesarios los «diálogos», «conversaciones», encuentros interactivos cara a cara entre el niño y los adultos. También es necesario darle oportunidades de ver, de encontrarse con otros adultos y niños, al principio acompañado de aquel con quien comparte su vida diaria.

- *Experiencias de juego*

Dejarlo jugar con sus manos. Le gusta hacerlo por largo tiempo (mirarlas, juntarlas, llevárselas a la boca). Le atraen también los juegos de imitación con las manos que le ofrezca el adulto («Qué lindas manitos», «Tortitas» y otros).

Un objeto que atrae su atención es el espejo, por las luces y sombras que emite, pero también comienza a interesarse por la imagen que el espejo refleja, aunque aún falta mucho para que reconozca que es la suya. Se lo puede invitar a jugar juntos frente al espejo con las manos y a intercambiar diferentes expresiones faciales. También este es un medio para comenzar a mostrarle los gestos de convivencia (decir «adiós», «chau») y comportamientos de ternura (acariciar, dar besos y abrazos).

- *Experiencias de exploración*

Durante el día procurar que pueda permanecer un rato cerca de una ventana, para que descubra a las personas que pasan y los objetos del exterior de la casa.

Comienza a pasar más tiempo entreteniéndose solo con objetos, en presen-

cia de quienes lo cuidan. El niño necesita tener estos *espacios propios*, y para los adultos pueden ser oportunidades de observar sus intereses, acciones y reacciones. Estas últimas les permitirán ir descubriendo las señales que usa el niño para expresar que empieza a sentirse molesto porque se aburrió en esa posición o lugar, o que necesita que lo cambien o alimenten, o estar un rato en brazos del adulto. Es preciso recordar que a estas edades los niños no se malcrían porque uno se adapte a sus reclamos, y que los tiempos en que manifiestan interés y se entretienen con los mismos objetos y en la misma posición son breves.

También explora y amplía su campo visual cuando lo sacan a pasear, a reuniones fuera de la casa. En estos casos, tratar de llevarlo mirando al frente.

Presentarle y colocar a su alcance objetos de diferentes tamaños, colores, formas y texturas para que intente tomarlos y explorarlos (llevárselos a la boca, tocarlos, golpearlos, tirarlos, chocarlos) y darle información verbal sobre aquellos que le llamen más la atención.

Ofrecerle un objeto en cada mano, pues comienza a sostenerlos voluntariamente y también a interesarse por pasar un objeto de una mano a la otra.

Para el desarrollo del lenguaje y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Dejarlo participar en las conversaciones familiares. Emite más sonidos, sonrisas, gritos, y juega con sus órganos de fonación (lengua, cuerdas vocales). Está más atento a las conversaciones de las personas de la casa, manifestando su interés por participar a través de la expresión de sonidos o gorjeos, y espera las respuestas. Interactúa cada vez más tiempo con los que lo rodean, vocaliza, sonrío o ríe frente a la sonrisa o la conversación del adulto, siempre y cuando este último preste atención a sus señales y demuestre interés por ello.

También conversa con el pezón, con los objetos y móviles cuando está entretenido con ellos. Se insiste nuevamente en que es necesario respetar estos breves lapsos en que el niño se entretiene solo en presencia de los adultos.

Reconocerle con palabras y gestos cuando expresa que conoce la voz de sus padres y los familiares que viven con él, a través de la mirada, girando la cabeza o vocalizando cuando los escucha, así como los sonidos y ruidos

cotidianos. También importa para favorecer el desarrollo emocional que el adulto ponga en palabras los estados de ánimo y emociones que siente el niño y ha aprendido a identificar.

Lamarlo por su nombre, evitando utilizar diminutivos y sobrenombres

Estar atento a sus manifestaciones, ya que cada vez más aquellos que lo rodean las reconocen con mayor nitidez.

- *Experiencias de juego*

Posibilitarle que escuche canciones y música, cantarle y cantar con él imitándole las vocalizaciones y sonidos con entonación. Jugar con él a reproducir sus sonidos, ruidos, e ir introduciendo nuevos sonidos en este juego interactivo.

Contarle y leerle cuentos breves y sencillos.

Invitarlo a jugar a los juegos de está/no está (juegos de ocultamiento).

- *Experiencias de exploración*

Permitirle compartir durante el día los espacios donde se encuentra la familia.

Narrarle las acciones y hechos de la vida cotidiana. Esto enriquece el proceso de desarrollo del lenguaje, a la vez que le da seguridad y lo va preparando para anticipar lo que va a venir.

Ayudarlo a asociar el gesto con su significado; por ejemplo, antes de levantarlo en brazos, realizar el gesto extendiendo los brazos hacia él, a la vez que se le dice con palabras que se lo va a alzar.

Para el desarrollo motor y emocional

- *Experiencias de juego*

Posibilitarle que juegue boca arriba con sus piernas y pies, para que intente llevárselos a la boca; si no lo hace, observar si el espacio en que el niño se encuentra a diario y su vestimenta se lo permiten y tratar de motivarlo para ello. También darle la oportunidad, cuando se lo cambia de pañales, de que juegue a patear, y a sentir la resistencia en la planta de sus pies cuando estos se apoyan en el abdomen del cuidador.

Jugar a rolar con él, acostados en el piso o en una cama; si el niño no lo logra espontáneamente, se lo puede ayudar estimulando el movimiento desde el hombro o la cadera.

Bailar, girar, moverse juntos al son de la música.

Estimular la carcajada a través del juego de las cosquillas.

Seguir con los juegos de sostén y los precursores de los juegos de persecución.

Jugar a sentarse, aprovechando cuando está en el piso, el cambiador o en una mesa. Ubicar al niño en posición boca arriba, frente al adulto, e incentivarlo a sentarse estimulándolo desde los hombros o desde los brazos, tratando de que sea el niño quien realice el movimiento y no que el adulto lo haga por él.

- *Experiencias de exploración*

Permitirle pasar la mayor parte del tiempo en que está despierto en un espacio más amplio y seguro que su cuna. Por ejemplo, preparar un rincón de la casa o del patio para que pueda explorar y experimentar con su cuerpo y los objetos, rolar y probar diferentes posiciones hasta llegar a la posición sedente, así como darle la oportunidad de estar boca abajo para que, apoyado sobre el vientre, se estire y estimule los músculos extensores de la espalda, que lo ayudarán a la posición sedente.

También puede utilizarse un corral, cuidando siempre que el espacio no lo aprisione y le posibilite moverse, cambiar de posición, desequilibrarse y volver a equilibrarse. Esto también amplía su campo visual y cambia la perspectiva desde donde observa el espacio, las personas y los objetos. Cuando el piso por diversas razones no es seguro, se puede utilizar un trozo de vinílico o similar, cuyas dimensiones sean al menos de 1 metro por 1 metro, cuidando que la superficie no sea resbaladiza. Esta superficie también se puede armar con cartones gruesos y limpios.

En algunos momentos del día, cuando el niño está en posición boca arriba, colocar móviles con sonidos a la altura de sus pies para que descubra el efecto del sonido al moverlos con sus piernas. Tener en cuenta que los gimnasios que se ofrecen en el mercado son útiles hasta que el niño se sienta; a partir de este momento, se deben sacar las bandas o móviles que lo atraviesan y usar los objetos en forma separada y el piso para que el niño juegue con ellos acostado o sentado.

4.2.4. *Entre el séptimo y el duodécimo mes*

Tanto para el niño como para los padres es un período emocionante, de progresos muy visibles en el desarrollo. Al adquirir la posición sedente, poder alcanzar objetos por sí mismo y comenzar a tratar de mantenerse de pie, trasladarse en diferentes posiciones y a veces dar los primeros pasos, el niño descubre desde otras perspectivas los objetos

y espacios de la casa, ampliando la visión sobre el mundo. Se sorprende frente a lo nuevo, pasa ratos examinando y asimilando sus descubrimientos. Puede protestar si le sacan un juguete. Tiene mayor control sobre el entorno y comienza a aprender la relación causa-efecto. Ha incorporado las rutinas y reclama de manera más marcada que se cumplan sus horarios para dormir, alimentarse y bañarse. Comienza a comer alimentos con las manos, así como también a poner a prueba las reacciones de sus padres ante su comportamiento; por ejemplo, cuando rechaza la comida.

Puede empezar a demostrar que lo asustan o le dan miedo objetos y situaciones que antes no parecían afectarlo —miedo a la oscuridad, a los truenos, a los ruidos fuertes proveniente de máquinas (aviones, trenes o electrodomésticos)—. Para ayudarlo a transitar estos momentos de la mejor manera, al inicio se sugiere eliminar en lo posible las situaciones que le producen temor. De esta manera se sentirá más protegido y se tranquilizará. También lo ayuda que el adulto se mantenga cerca cuando vayan a ocurrir estos hechos, lo calme y le hable serenamente, anticipándose a sus reacciones. Esta es una manera de asegurarlo y mitigar el miedo, el cual irá disminuyendo paulatinamente al constatar el niño que quien lo cuida no siente temor. Más adelante irá incorporando las explicaciones verbales que se le presenten sobre estos hechos.

Si todo va bien, adquiere cada vez más independencia; puede entretenerse solo por más tiempo; está más abierto, comunicativo, cariñoso con sus padres y las personas que lo rodean, a la vez que aumenta y expresa con mayor intensidad su inquietud y ansiedad frente a los extraños. Delante de los desconocidos expresa ansiedad, miedo, timidez y se pone «pegajoso» con sus padres, fundamentalmente con la madre o quien cumpla ese rol. Tal forma de comportarse es característica de esta etapa y es uno de los primeros hitos del desarrollo emocional.

Asimismo, el niño se «prende» de los padres cuando tiene que separarse de ellos; este es el principio de la ansiedad de separación. Del mismo modo que empieza a demostrar que entiende que cada objeto es único y permanente, también ha descubierto que los padres son únicos. Pero a esta edad la noción de tiempo —en este caso, de la duración de las horas— aún es muy limitada; por ello, cuando no puede ver a sus padres, sabe que están en algún sitio pero no con él, lo cual lo inquieta mucho, dado que no sabe cuándo volverán ni si lo harán. El niño solo tiene conciencia del presente y del instante, por lo cual también se pondrá molesto si la madre sale de su vista hacia otra habitación y por la noche le puede costar dormirse solo. Se necesita paciencia; poco a poco irá aprendiendo que los padres volverán.

Esta ansiedad de separación se presenta en la mayoría de los niños entre los 10 y los 18 meses, para ir desapareciendo hacia el final de los dos años, aunque es posible que haya niños que la manifiesten y se les pase mucho antes de estas edades (Shelov et al., 2001).

La ansiedad de separación explica por qué los niños necesitan un proceso de adaptación cuando ingresan a un jardín de infantes o se los deja al cuidado de otras personas. De no tenerse en cuenta y respetarse este proceso, los llantos del niño al separarse de los padres pueden ser desgarradores y obstaculizar el proceso de socialización en la institución o la relación con quien lo va a cuidar. El mismo cuidado habría que tener cuando a estas edades un niño se debe separar de un cuidador personal con quien tiene buena relación o de una educadora.

Otro hito fundamental de esta etapa para el desarrollo, especialmente para el desarrollo cognitivo, es que alrededor de los ocho o nueve meses el niño es capaz de encontrar un objeto que se le esconde frente a su vista, levantando la tela o el recipiente que lo cubre para tomarlo. Esto señala que adquirió la permanencia del objeto. Hay que esperar a los diez meses aproximadamente para que, frente a la misma situación, si se cambia de lugar el objeto sin que él lo vea, trate de buscarlo en otro lugar.

Duerme menos horas durante el día: dos o tres siestas cortas.

Puede comenzar a morder. En esta etapa suele iniciarse la aparición de la dentición (incisivos medios inferiores y superiores), aunque hay niños que pueden hacerlo antes o después de esta media de edad.

Comenzará a desplazarse por sí mismo e intentará ponerse de pie solo, y en algunos casos podrá ya empezar a caminar. Dado lo anterior, la casa se tiene que preparar para recibir los progresos del niño en su desarrollo y no esperar que sea el niño el que se adapte. No es que no quiera sino que no puede, porque aún no están dadas las condiciones de su desarrollo mental para hacerlo.

Para el desarrollo de la coordinación, social, emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Expresarle afectos con gestos y palabras, así como decirle con palabras cuán importante es para los adultos que lo rodean.

Brindarle oportunidades de aprender y utilizar los gestos sociales como hacer adiós, dar besos, abrazar. Primero imitará al adulto, luego los hará espontáneamente o en respuesta a una solicitud verbal.

- *Experiencias de juego*

Sigue disfrutando de los juegos con las manos que comenzó en el período anterior. Empieza a ser capaz de solicitárselos con claridad al adulto, de incorporarles variaciones, así como de agregar nuevos juegos a su repertorio.

Invitarlo a jugar a apilar y tirar cubos o cajas, a esconder y encontrar objetos, juguetes, a golpearlos, hacerlos chocar, juntarlos y separarlos.

- *Experiencias de exploración*

Ofrecerle objetos sencillos, coloridos, de diferentes tamaños, texturas, peso y consistencia (duros y blandos), ya que puede manipular varios objetos a la vez, tomarlos, descubrirlos, golpearlos, llevárselos a la boca. Entre los ocho y los nueve meses le divierte y necesita para su proceso de desarrollo tirarlos o dejarlos caer esperando que el adulto se los alcance.

Brindarle la oportunidad de conocer con sus manos los alimentos, llevárselos a la boca y comer con las manos. Durante el momento de la alimentación, darle una cuchara pequeña y el vaso para que juegue. Aún no puede llevar los alimentos a su boca con la cuchara, pero jugar con ella en los momentos de alimentarse es una actividad necesaria para este aprendizaje.

A partir de los ocho meses, permitirle experimentar con sus dedos con objetos más pequeños, como migas de pan, trozos pequeños de galletitas, etcétera, que no ofrezcan peligro si se los traga. Esto lo entretiene y ayuda en el desarrollo de la coordinación, fundamentalmente en la evolución de la prensión. También le atrae meter sus dedos en huecos, como los de una huevera de cartón o cubetera.

También darle opciones para meter un objeto dentro de otro (cubos en una palangana, broches de ropa de plástico en un vaso). Aún no tiene gran precisión en estos movimientos, pero los realiza con gran interés.

Para el desarrollo del lenguaje y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Conversar e intercambiar con él, utilizando un lenguaje sencillo y de adulto, mientras se lo viste, baña, alimenta, juega, pasea. Disfruta de los diálogos con el adulto.

Promover que pronuncie y repita sílabas —*ma, ma, pa, pa, pa, ta, ta, ta*—, así como vocales diptongadas —*ie, ia*—. Jugar a imitarlo y que nos imite, reconociéndole los logros. Es capaz de emitir balbuceos con entonación. También comenzará a imitar palabras como *dada, mama* y otras, sencillas y cotidianas, así como exclamaciones del tipo: *¡oh, oh!*

Explicarle qué es *no* y qué es *sí*, acompañándolos con el gesto de la cabeza o el dedo índice, y esperar su respuesta. Comienza de a poco a entender el significado del *no*, pero disfruta de jugar a decir *no* con la cabeza, imitando el gesto del adulto.

Darle oportunidades de asociar los gestos con las palabras. Solicitarle con los

gestos acompañados de las palabras correspondientes que entregue un objeto o que lo tome, pues empieza a asociar y a responder a órdenes sencillas como *dame, tomá* u otras.

Lllamarlo por su nombre. Hablarle en forma clara y sencilla. No usar diminutivos ni deformar las palabras.

Reconocer y poner en palabras sus emociones y estados de ánimo.

- *Experiencias de juego*

Seguir realizando juntos (adulto y niño) juegos frente al espejo. A partir de los ocho meses, aproximadamente, a través de los cambios en su comportamiento frente al espejo, da señales de los avances en la conciencia de sí mismo. Empieza a entender que es él quien se ve en el espejo. Es posible que comience a tocarse el pelo u otras partes del cuerpo; estas son oportunidades para que los padres o cuidadores jueguen a nombrarle las partes del cuerpo tocándose y encontrándose con las miradas en el espejo: «Esta es la boca de...», «Esta es mi boca, la de tu mamá», etcétera. También disfruta y lo ayuda a progresar el jugar juntos frente al espejo: a desaparecer y aparecer; reproducir gestos que expresen diferentes estados de ánimo (enojado, contento, triste...); emitir sonidos, ruidos, chasquidos exagerados con la boca, con la lengua; intentar soplar.

Incorporar nuevos juegos que contengan gestos y se acompañen de canciones sencillas o rimas. Por ejemplo, «Este dedo se fue al campo, este otro...» (juegos de sostén). Invitarlo, captando su atención y dándole tiempo, para que se interese e intente responder con sonidos globalmente parecidos a las palabras y con la reproducción de los gestos. Los irá integrando al repertorio de juegos ya conocidos y será él quien invitará al adulto a jugar y elegirá qué juego.

Jugar a hacer sonidos y ruidos con la boca: tren, moto, bocina, animales.

Ampliar la recopilación de canciones sencillas, estar atentos a sus gustos, repetirle las preferidas cuando él lo solicite.

Contarle cuentos sencillos. Continuar narrando lo que pasa durante el día, lo que se va hacer con él.

Jugar a las escondidas, en sus distintas versiones, lo cual es fundamental para su desarrollo en esta etapa. Por ejemplo, que la madre se tape parte del rostro (los ojos) con una mano o con un trozo de tela durante un tiempo breve y le pregunte «¿Dónde estoy?», «¿Dónde está tú mamá?», y luego haga lo mismo sobre el rostro del hijo. Otra opción, con el niño acostado boca arriba frente al adulto, es que este lo invite a jugar a la escondida con

las piernas: le levanta las dos piernas diciendo «arriba, arriba» y se las junta de tal modo que no pueda verse el rostro, al tiempo que expresa «¡Cu cu!». En cuanto el niño capte la idea de estos juegos será más activo y él mismo abrirá las piernas para encontrarse con el rostro del adulto. Estas y otras versiones son oportunidades que se pueden jugar cuando se cambia al niño o cuando se está con él en el suelo. A medida que es más activo, permitirle mayor participación, esperándolo a que tome la iniciativa (que retire la tela, las manos o reinicie el juego).

- *Experiencias de exploración*

Nombrarle las partes de su cuerpo en contextos de significación, es decir, aquellas que se van implicando durante las rutinas diarias, como la del baño, en el cambio de ropa o durante la alimentación, relacionando las partes del cuerpo con las acciones que se van realizando.

Ofrecerle libros con imágenes diferentes (animales, objetos, personas), en lo posible de tela, plástico o cartón duro. Compartir con él los contenidos de las imágenes, mostrándoselas, diciéndole con palabras el nombre, imitando los sonidos; por ejemplo: «Ah, mirá un perro. ¿Cómo hace el perro cuando ladra? Gua, gua». Y permitirle que juegue con los libros.

Observar juntos y conversar sobre el movimiento de los animales, los árboles, las plantas; describirlos, nombrarlos.

Para el desarrollo motor y emocional

Ofrecerle espacio para que se mueva libremente, cambie de posición (sentado, parado, acostado), se traslade, explore, experimente con su cuerpo diferentes sensaciones, contribuyendo al proceso de adquisición de la noción de cuerpo propio, de las características de los objetos y de las nociones espaciales.

Dejarlo experimentar en el piso con su cuerpo espontáneamente diferentes posturas para beneficiar su equilibrio. Recordar que hay algunos niños que comienzan a pararse y dar los primeros pasos con apoyos, otros se sueltan a caminar, mientras la mayoría se paran solos y se trasladan por el espacio en diferentes posiciones, entre ellas el gateo, aunque este no es condición para la marcha; hay quienes la adquieren sin pasar por él.

Invitar al niño a trasladarse colocándolo en el piso y dejando objetos que le interesen dentro de su campo visual pero lejos de su alcance, para que vaya a buscarlos.

Jugar a hacerle cosquillas, al *topa-topa* (el adulto toca, empuja con su cabeza el abdomen del niño y cuando a este le agrada, responde con risas y carcajadas), a juegos de sostén y de persecución.

Suscitar experiencias de equilibrio/desequilibrio a través de los juegos del *ca-ballito* (sentado en las piernas del adulto, posteriormente parado sobre ellas y tomado por este de la cintura, cuidando que los pies estén bien apoyados), del *avioncito*, otros juegos de giro y de caída.

4.2.5. Entre el 13.^{er} mes y los 24 meses

Es la edad de la *explosión motriz*, pues ahora el niño es capaz de trasladarse por todos lados en diferentes posiciones (gateando, sentado, parado apoyado en muebles), comienza a caminar solo y afirma la marcha hacia el final de este período. Es más independiente a la vez que también, día a día, muestra mayor ingenio para captar la atención de los adultos y tenerlos pendientes de sus vaivenes, dado que ha adquirido mayor conciencia de sí mismo y de su capacidad para incidir y producir efectos sobre quienes lo rodean, los objetos y el espacio. La exploración motriz, junto con el juego espontáneo basado en la imitación, ocupan la mayor parte del día.

Es muy activo, cambia constantemente de juegos y actividades, como si quisiera estar en todas partes al mismo tiempo. Es más independiente, se mantiene concentrado por lapsos muy cortos y empieza a presentar conductas desafiantes. Este período puede llegar a ser agotador para sus padres y/o cuidadores.

Mes a mes, muestra nuevas habilidades que lo llevan a más descubrimientos. Si todo ello es bien tolerado y sostenido por los adultos que lo rodean, enriquece su proceso de aprendizaje y desarrollo, además de acrecentar la confianza en sí mismo y fomentar su autoestima.

Manifiesta con mayor claridad sus gustos por los juegos, juguetes, alimentos y vestimenta.

Demuestra cada vez más su interés por la compañía de otros niños, pero aún no puede comprender el significado de la palabra *compartir*, por lo que defenderá con fuerza sus juguetes cuando otro niño los tome, haciendo necesario que el adulto le explique y reasegure una y otra vez: «Este es tu juguete. No te lo van a sacar ni llevar. Quiere jugar por un ratito». En esos momentos de encuentros se puede mitigar esta tensión protegiendo (guardando) los juguetes preferidos del niño y asegurándose de que haya tantos objetos o juguetes similares como niños estén presentes.

Entre el año y los dos años, como aún no tienen demasiada conciencia de los sentimientos ajenos, al relacionarse con otros niños o animales pueden ser algo bruscos, dar abrazos demasiados fuertes, meterles un dedo en el ojo, en la boca, morderlos. Y cuando se enojan por algo, puede venirles una patalita de diferentes intensidades (dar patadas, pegar, morder). Debido a ello, cuando el niño esté jugando con otros, el adulto debe estar atento para intervenir, verbalizando que algo «no se hace» —sin juzgar ni adjetivar el hecho— y dirigiéndole rápidamente la atención hacia otro juego o actividad.

Si la pataleta llega en un lugar público, tratar de desviarle la atención hacia otra fuente de interés. Si no se calma y los adultos se sienten afectados por la exposición a las miradas de los demás, es mejor tomar al niño en brazos y salir a un lugar tranquilo hasta que se le pase. En estas situaciones, si los adultos lo sostienen, lo contienen con cariño, respeto y paciencia, y si diariamente aplican con coherencia límites, normas claras y consistentes, pero sin gritarle ni pegarle, el niño de a poco irá teniendo cada vez mayor conciencia de sí y de los demás, aprendiendo a cuidarse y a cuidar (Shelov et al., 2001). Es preciso tener claro que estas reacciones no se deben a que sean malcriados o maleducados, ni a que quieran molestar a los adultos que los cuidan, sino que son comportamientos que integran el proceso de desarrollo normal.

Su lenguaje verbal es cada vez más claro y su vocabulario se enriquece día a día.

La capacidad atencional, que se mantenía por lapsos breves, en esta etapa será más corta aún.

A los niños de ambos sexos les atraen e interesan todos los juguetes. Y contribuye a un mejor desarrollo y a un buen proceso de aprendizaje que puedan jugar tanto con juguetes considerados para niñas como para varones.

Sigue siendo lo más relevante para su desarrollo el amor y el respeto que le prodiguen quienes los cuidan. Continúan necesitando que los adultos sigan una rutina con horarios regulares para la hora del almuerzo y la cena, para irse a dormir, para la siesta, para el baño. Esto les permite predecir lo que va a venir, los tranquiliza y ayuda al desarrollo cognitivo, contribuyendo a que adquieran las nociones de antes y después, día y noche, causa y efecto.

Para el desarrollo de la coordinación, social, emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Comunicarle afecto a través de abrazos, caricias, besos, posibilitándole vivir sensaciones de bienestar y seguridad.

Conversar con el niño durante las actividades cotidianas: baño, vestimenta, alimentación, y darle participación en ellas. Es decir, permitirle tener una actitud activa, fomentando el proceso de autonomía. Por ejemplo: facilitar que intervenga cuando se lo viste abriendo las mangas del buzo, animándolo a que sea él quien realice el movimiento de colocar el brazo, que pueda elegir entre las medias de un color y las de otro. Darle oportunidades para que coma solo, se lleve la comida a la boca con la cuchara, que pueda elegir entre dos frutas y que durante el baño pueda pasarse por el cuerpo la esponja enjabonada y/o sacarse el jabón. Estos son algunos ejemplos, pero

surgirán otros.

- *Experiencias de exploración*

Permitirle utilizar la cuchara y el vaso a la hora de la alimentación, aceptando que haya momentos de juego junto con momentos en que el niño intentará usarlos para alimentarse y beber. Reconocerle con palabras los logros.

Dejarlo observar cuando se preparan los alimentos, presentárselos para que sienta y aprenda los olores, sonidos, colores, gustos, texturas y su nombre, cuidando su seguridad para evitar accidentes. Incluir también la posibilidad de que pueda tener a su alcance miguitas y pequeños trozos de comida para que intente llevárselos a la boca usando los dedos en forma de pinza.

Proporcionarle masa para jugar, así como crayones y lápices gruesos con hojas para dibujar, rayar.

Ofrecerle libros, revistas con imágenes que lo inciten a mirarlos, tocarlos; señalar las imágenes. Dejarlo pasar las hojas por sí mismo, aunque saltee algunas.

Durante el baño, permitirle que manipule diferentes objetos y juguetes, para que experimente acciones de llenar y vaciar, de flotar y hundir.

Proporcionarle recipientes (cajas, baldes) y objetos de diferentes formas, colores y tamaños para que tenga experiencias relacionadas con nociones espaciales: llenar y vaciar, ubicación dentro y fuera, meter y sacar.

Procurarle objetos con huecos pequeños para que experimente metiendo los dedos por los agujeros.

Ofrecerle cubos o cajas para que juegue a apilar, hacer torres, tirarlas y desarmarlas. Mostrarle la acción y luego esperar, motivarlo a que lo haga él.

Animarlo a que intente lavarse las manos solo y trate de cepillarse los dientes, al menos una vez al día.

Es la edad para que comience a utilizar el inodoro, lo cual no es aconsejable antes de los 18 meses, pues solo se logra alargar el proceso y desinteresarlo. Para enseñarle el control de esfínteres es necesario que el niño haya adquirido la marcha con seguridad, haber pasado en parte la etapa del negativismo, dar señales de que quiere ser más independiente y de que está muy interesado en imitar a sus padres y querer complacerlos. La mayoría de los niños pueden iniciar este proceso entre los 18 y 24 meses; otros lo harán más adelante. Tener presente que es un proceso que puede llevar un largo tiempo, hasta los tres años, para que empiece a tener el control

de esfínteres diurno; una vez logrado este, se comienza con el nocturno. Se le deben explicar los porqués y llevar el proceso en forma distendida y con paciencia, comenzando de una manera lúdica: dejándolo jugar con los pañales, no poniéndole pañales de día —por ello, además de la edad, conviene empezar en primavera o verano—, que pueda conocer el inodoro, sentarse y pararse, que imite a los adultos u otros niños.

Para el desarrollo del lenguaje y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Atender y responder cuando el niño señala un objeto o llama la atención del adulto sobre un hecho y/o situación que le interesa.

Hablarle de forma clara, sencilla y despacio, dándole tiempo para que responda.

Cuando el niño se dirija al adulto, escucharlo con atención. Si el adulto en ese momento no puede hacerlo, es mejor explicárselo y no fingir que se lo escucha, ya que el niño se dará cuenta e irá perdiendo interés por comunicar.

Escuchar y responder a las preguntas que envía el niño y también formularle preguntas para fomentar su proceso de toma de decisiones, de autonomía y de participación como persona diferente de los demás.

Mantenerse sensible a los estados de ánimo y el ritmo del niño. Observar sus señales, reconocerle verbalmente sus estados de ánimo, sus emociones, tanto cuando se siente molesto, triste o enojado como contento. También ayudarlo a utilizar palabras para describir emociones y expresar sentimientos (alegría, enojo, tristeza, miedo, felicidad).

Estar atento a las reacciones y expresiones del niño frente a eventos cotidianos ya conocidos por él (hora de llegada del padre, hora de la comida, del baño) y reconocerle verbalmente su capacidad para anticiparlos.

A veces, y fundamentalmente cuando el niño está muy inquieto y/o los adultos muy impacientes y/o muy cansados, puede ayudar poner música suave, melódica o instrumental. A la vez que ayuda a distender el ambiente, también se va diversificando el tipo de música que los niños conocen.

Comenzar a explicarle con mucha precaución y de manera sencilla —ya que aún no tienen noción cabal del peligro— algunas normas de seguridad; por ejemplo, sentir el calor de la estufa para que comiencen a entender el efecto de los objetos calientes.

- *Experiencias de juego*

Continuar con los juegos de sostén y de ocultación (las escondidas).

Escuchar, compartir y cantar con él canciones, rimas, rondas.

Jugar con los *no* y los *sí*. Es capaz de decir que no con la cabeza y disfruta si le piden que lo haga. Asimismo, de manera consistente, ir enseñando los *sí pero no...*

Compartir diariamente la lectura o narración de cuentos.

- *Experiencias de exploración*

Promover la comprensión a través de órdenes verbales sencillas, acompañadas de los gestos correspondientes, de pocas palabras —*vení, dame el juguete, tomá el vaso, traeme las medias*— y pedirle que señale partes de su cuerpo (*mostrame tus pies, etcétera*).

Fomentar su expresión estimulándolo a que llame a sus padres, que imite los sonidos de los animales, que diga su nombre, aunque tenga dificultades de pronunciación.

Mostrarle los colores primarios (azul, rojo, amarillo) presentes en los objetos de la casa, en los juguetes, en la naturaleza, señalándolos a la vez que se los nombra.

Para el desarrollo motor y emocional

- *Experiencias de comunicación, interacción, juego y exploración*

Ofrecerle espacio para que pueda desplazarse —lo mejor es una superficie firme y amplia— y preparar la casa para sus desplazamientos y la explosión de su motricidad.

Brindarle la oportunidad de pararse, apoyado en las piernas de sus padres, o de un palo de escoba colocado horizontalmente y sostenido por el adulto. También poner a su alcance objetos firmes (muebles) para que se ejercite poniéndose de pie y para que más tarde, sostenido en ellos, dé pasos de costado y luego de frente.

No forzarlo a caminar. Cada niño es diferente y la marcha puede presentarse entre los 10 y los 18 meses. Se lo puede incitar a caminar cuando el niño es capaz de pararse solo y sostenerse de pie; por ejemplo, al principio, colocándose de frente al niño, invitándolo a caminar, tomándolo de ambas muñecas con las manos del adulto, tratando de que los brazos del niño no se eleven por encima de la altura de los hombros (el adulto avanza de espaldas). Esta posición le da seguridad y le permite afirmar su equilibrio. Otra variante consiste en que el adulto le ofrezca un palo de escoba, sostenido en forma horizontal, para que se apoye.

Ponerle música para que baile, se exprese y disfrute del movimiento.

Continuar con los juegos del avioncito, persecución, caída y giros.

Llevarlo a la plaza, al parque; permitirle experimentar en las hamacas seguras para la edad. Brindarle oportunidades de trepar, subir y bajar en espacios seguros.

4.2.6. *Entre los 25 y los 36 meses*

A esta edad se la conoce como *los terribles dos años*. La mayoría de los niños se la pasan corriendo, saltando, trepando; es como si tuvieran un exceso de energía. Esta necesidad de moverse parece amplificarse porque aún siguen manteniéndose en las actividades por breves lapsos. Hacia el final de este período, la intensidad y el exceso de sus movimientos va disminuyendo, ya que el niño ha fortalecido sus músculos, ha mejorado su coordinación y equilibrio, y también conoce y domina mejor su cuerpo. Esto le permite canalizar energías llevando adelante acciones más complejas, como patear una pelota en una dirección determinada manteniendo el equilibrio; caminar o correr a la vez que habla, mira a su alrededor y utiliza sus manos; agacharse y pararse sin caerse. También empieza a desvestirse solo y a pasar las hojas de un libro una por una.

Su autocontrol y el sentido del peligro no se desarrollan a la par de sus habilidades motoras, por lo que es necesario que el adulto esté pendiente, prestando atención a los aspectos relacionados con la seguridad para prevenir posibles lesiones, pero dándole oportunidades para que despliegue sus movimientos.

Es capaz de entender la mayor parte de lo que se le dice y alcanza un vocabulario de unas 50 palabras o más. También puede seguir el argumento de un relato, entender y recordar muchas ideas y fragmentos de la información, de las canciones y de los cuentos. Sin embargo, no puede quedarse quieto y atento por mucho tiempo; por eso los libros que se le lean o muestren deben ser cortos, y se sugiere hacerlo junto con alguna actividad como tocarlos, señalar, nombrar objetos o repetir frases breves.

Tiene cambios de humor durante el día: pasa de estar cariñoso y contento a enojado, triste, lloroso, a menudo sin motivo aparente. Estos cambios del estado de ánimo son parte de su proceso de desarrollo y crecimiento. Son reacciones que forman parte de los cambios emocionales que están teniendo lugar en su interior, fruto de luchas internas por controlar sus impulsos, sus acciones, sentimientos, su cuerpo (Shelov et al., 2001).

Todo quiere conocer. Disfruta explorando el espacio en busca de aventuras, a la vez que pone a prueba los límites de sus cuidadores, de sí mismo y del entorno. Sin embargo, aún no posee una conciencia cabal del peligro ni cuenta con habilidades suficientes, pero sabe y espera que si se mete en problemas, los padres o quienes lo cuidan lo rescatarán; por ello necesita que el adulto esté próximo y cuida que no haya

peligros mayores.

El niño de esta edad espera y necesita de la protección de los adultos, pero cuando le ponen límites se enoja y puede llegar a experimentar verdaderas rabietas y ataques de furia (pega, golpea, se pega, grita, patalea). Se debe tener presente que este es el medio con el que cuenta para afrontar las frustraciones y los impedimentos que se le presentan en la vida cotidiana. No *se hace el vivo*; es que no puede evitarlo, lo necesita para saber cuáles son sus límites y aquellos de los adultos, a la vez que va evaluando el grado de consistencia que tienen los adultos en aquello que le permiten hacer o no. Es probable que estas manifestaciones se presenten con mayor frecuencia en la casa y frente a quienes lo cuidan a diario, mientras que se comporta sin problemas fuera del hogar o con otras personas conocidas pero con las que no comparte la vida diaria. Esto muestra que tiene confianza en sus padres o quienes cumplen este rol para poner a prueba sus límites, y para que lo contengan cuando reacciona con emociones negativas.

Necesita poder manifestar estas emociones, al mismo tiempo que se lo debe ayudar a que se exprese de manera lo menos violenta posible. Cuando está comenzando a reaccionar se sugiere derivar la atención hacia otro lado; si esto no da resultado, distraerlo, ignorarlo, siempre y cuando el enojo no implique morder, pegar, llorar y patalear en exceso. En estos casos, contenerlo, sosteniéndolo a la vez que se le verbaliza calmadamente que no debe comportarse así; llevarlo a otro espacio y dejarlo pensar, que se le pase. Si se está en un lugar público y no se logra derivar su atención, sacarlo y esperar a que se calme antes de volver. No usar castigos físicos, pues de esta forma no se lo ayuda y se le va fijando el mensaje de que la agresión es una forma adecuada de responder y resolver problemas.

Sus juegos son cada vez más complejos. Es capaz de crear y seguir secuencias lógicas de acciones. Aprende que los números son para contar y comienza a incorporar el concepto de *dos*. Sin embargo, entre estos avances cognitivos también se encuentra una limitación: se atribuye todo lo que pasa a su alrededor, es decir, piensa que lo que sucede es por su causa o resulta de algo que él ha hecho. En consecuencia, le cuesta entender los conceptos de muerte, divorcio y enfermedad, y cuando eso sucede en su entorno inmediato, tiende a responsabilizarse por ello.

Comienza a formarse imágenes mentales de objetos, acciones y conceptos. Es capaz de solucionar problemas mentalmente, utilizando la técnica de ensayo y error, en lugar de tener que utilizar los objetos físicamente, y avanza a medida que sus habilidades cognitivas y su capacidad de memorizar son mayores. También comienza a comprender mejor conceptos temporales (por ejemplo, antes y después) y a clasificar, pues entiende mejor las relaciones entre los objetos. Además avanza en la noción de causa y efecto, la cual busca experimentar prendiendo y apagando luces o prestando mucha atención cuando se prenden y apagan electrodomésticos o juguetes de cuerda.

Importa fijarle límites simples, claros y consistentes, que excluyan las conductas peligrosas y aquellas que no integran pautas de convivencia. La clave es que los adultos que lo cuidan mantengan la consistencia de las normas, elogiándolo cada vez que esté portándose bien (coma, se vista, juegue sin oposición ni peleas), a la vez que le enseñan las normas de socialización (saludar, agradecer, presentarse). De este modo se le permite ir aprendiendo lo que se espera de él, lo que está bien y lo que no. Cuando se modifica una norma o la rutina diaria, hay que explicarle con palabras los motivos de estos cambios, dado que esas situaciones lo inquietan y tienden a confundirlo.

En esta edad, algunos niños pueden ser muy activos y presentar conductas de imposición, desafiantes y de provocación hacia los otros, o morder y empujar en forma intempestiva. Otros, en cambio, pueden presentarse como callados, tímidos, con dificultades para exteriorizar sus sentimientos y emociones. Ambos pueden ser normales, siempre y cuando estos comportamientos no sean los que predominen en el día a día y en todos los ambientes.

Para el desarrollo social, emocional, del lenguaje, de la coordinación, motor

- *Experiencias de juego, comunicación, interacción y exploración*

Brindarle espacios, tiempos y materiales diversos para disfrazarse, es decir, oportunidades para desplegar a su manera juegos de simulación, de imitación, de *hacer como si*, solo y con otros niños. Le interesa, necesita y disfruta imitando el comportamiento de los adultos y de sus compañeros de juego, así como al representar actividades de la vida diaria, temas de los cuentos u otros. Se implica con muñecos, animales de juguete, diferentes objetos. Día a día sus juegos se van complejizando, empezando a combinar actividades distintas, creando secuencias lógicas. Y aunque estos puedan durar un tiempo breve y ser sencillos, al observarlos se constata que tienen un hilo conductor, un inicio y un final, y el niño ya no cambia con tanta frecuencia de un juego a otro al azar.

Posibilitarle que realice juegos de imitación de gestos y movimientos frente al espejo, así como juegos de persecución, caída, giros, ocultación. Todo ello lo entretiene, le interesa y favorece su desarrollo integral.

Permitirle jugar con otros niños. Es una edad muy oportuna para que se integre diariamente durante unas horas a un centro educativo de calidad (si eso no tuvo que hacerse antes), lo cual le brindará experiencias que beneficiarán su desarrollo emocional, social y cognitivo. La asistencia al centro educativo ayuda tanto a los niños como a los adultos. A estos últimos les

permite contar con un espacio-tiempo para realizar actividades diferentes a las del ejercicio parental, y al niño lo enriquecen nuevas experiencias de socialización y aprendizaje. Si bien al inicio tanto al niño como a sus cuidadores principales les costará separarse, los beneficios de la participación con otros niños y adultos en un lugar diferente al hogar son mayores que los aparentes perjuicios producto de las reacciones de los primeros días. El niño va aprendiendo a jugar con otros niños, a veces en paralelo y otras en interacción. Aunque pueda presentar momentos de comportamiento poco sociable, muy centrados en sí mismo y algo egoísta, los combina con momentos en que demuestra que empieza a ser capaz de esperar su turno y compartir, así como de expresar espontáneamente afecto a los compañeros de juego.

Dejar que el niño ponga las reglas cuando tenga la iniciativa de invitar a jugar a los adultos.

Para el desarrollo de la coordinación, social, emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Ofrecerle oportunidades para leer los libros a su manera, que sea el propio niño quien cuente la historia a los adultos u otros niños y tenga la experiencia de pasar las hojas una a una, aunque a veces se saltee algunas.

Proponerse en familia compartir la mesa durante el almuerzo y la cena, cada vez que sea posible, sin tener prendida la TV, y que los adultos permitan que el niño utilice los cubiertos, aunque derrame parte del alimento, comenzando por la cuchara —hacia los tres años podrá empezar a usar también el tenedor con puntas romas—.

Invitarlo y consentir que colabore cuando se lo desviste: a sacarse los zapatos, las medias, los pantalones y otras prendas. Enseñarle a bajar y subir cierres, abrochar y desabrochar. Durante la higiene diaria, mostrarle cómo se hace y dejarlo que se lave la cara y las manos, que ayude en su baño, que se cepille los dientes.

Permitirle la experiencia de ayudar en tareas simples de la casa y que colabore en ordenar sus juguetes.

- *Experiencias de exploración*

Motivarlo a usar lápices, crayolas o similares para garabatear y rayar (con movimientos verticales, horizontales y circulares); también dactilopinturas o témperas para pintar con los dedos en papel —hojas de diario, revistas

viejas, trozos de cartón limpios u otros, del mayor tamaño posible—. Además, ofrecerle plastilina, masa y barro para que juegue.

Darle hojas y revistas viejas para rasgar, arrugar, puntear, doblar.

Darle objetos pequeños y grandes (cubos, cajitas) que pueda apilar, construir y derribar torres.

Proporcionarle materiales (frascos, botellas de plástico) para enroscar y desenroscar y girar las manijas que rotan.

Facilitarle y compartir el armado de rompecabezas sencillos.

Cuando tenga la iniciativa de explorar su cuerpo, dejar que se lo mire y toque, incluidos los órganos genitales.

Para el desarrollo del lenguaje y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Incentivarlo a que cuente las cosas que le pasaron durante el día, escuchándolo con interés. Así también, prestar atención a los relatos que él invente.

Conversar y dialogar con él.

Responder a sus preguntas con la verdad, en forma clara, sencilla y concreta, es decir, ajustando la respuesta a lo que el niño pregunta.

No preocuparse si durante el juego o en otros momentos habla con personajes imaginarios o inventa palabras.

- *Experiencias de exploración*

Hablarle sobre los objetos y situaciones peligrosos. Explicarle el daño que pueden causarle el fuego, la electricidad, el tránsito y otros elementos, y cómo se debe evitar el peligro. Mantenerlo siempre muy sujeto al adulto en las zonas de tránsito.

Enseñarle el nombre de sus padres, el suyo, el del barrio, el de sus compañeros de juegos; también las diferencias entre los sexos, y a describir con palabras las características de los objetos (tamaños, peso, colores, formas).

Escucharlo y solicitarle que verbalice lo que quiere antes de complacerlo.

Leerle, contarle cuentos, poesías. Respetar sus solicitudes. Es posible que pida los mismos cuentos o canciones de manera reiterativa, así como irá controlando que se siga la historia con los detalles con que se le relató las primeras veces. Lo necesita para sentirse seguro, que de cierta forma puede controlar lo que sucede, a la vez que ejercita la memoria.

Conocer y analizar lo que ve en TV (horarios y contenidos) y compartir con él

estos momentos.

- *Experiencias de juego*

Jugar a aparear: relacionar un objeto que tiene en la mano o se encuentra en la habitación con imágenes similares que puede encontrar en un libro, en una revista o en una pantalla.

Continuar con los juegos de imitación, incentivándolo a memorizar gestos y mensajes.

Jugar a *lo que es mío y lo que es tuyo*. También a cantar y memorizar canciones sencillas.

Para el desarrollo motor y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Brindarle espacio y tiempo para que realice ejercicios y actividades que impliquen el movimiento de todo su cuerpo. Cuanto más ejercicio haga y posibilidades de moverse tenga, mejor se sentirá y favorecerá su crecimiento y desarrollo. Si no hay lugar en la casa, dentro de lo posible, reservar un momento del día para que pueda salir a correr, saltar, moverse, lo que redundará aliviando la convivencia.

- *Experiencias de exploración*

Impulsarlo a experimentar el subir y bajar escalones (al principio lo hará sin cambiar los pies, luego alternándolos), a saltar, a pararse en un pie, caminar hacia atrás, caminar sobre los bordes.

- *Experiencias de juegos*

Disfruta de pasar por túneles (cajas grandes, sillas cubiertas por una tela, mesas) y de los juegos de escondida, así como de jugar a la pelota y con la pelota.

Al llevarlo al parque o la placita, dejarlo subir, bajar, columpiarse, trepar obstáculos, deslizarse por los toboganes con poca pendiente, revolcarse sobre el pasto, así como subirse con ayuda a los balancines.

4.2.7. Entre los tres y los cuatro años

El área del desarrollo que presenta variaciones más notorias en esta etapa es la del lenguaje. El niño aumenta significativamente el vocabulario y pasa de las frases de dos o tres palabras (*toma agua*) a frases de entre cuatro y seis palabras. Empieza a usar pronombres (*yo, tú, mí, nosotros*) y ha integrado el concepto de *mío y tuyo*. Hacia el fi-

nal del tercer año disfrutará de las rimas, de los chistes, así como también de jugar con el lenguaje repitiendo sonidos divertidos y hasta utilizando frases sin sentido. Tener en cuenta que hay grandes variaciones entre un niño y otro; unos son más selectivos para expresarse, así como no todos pronuncian correctamente todas las sílabas. Hasta la edad escolar, la evolución del lenguaje muestra diferencias entre niñas y varones a favor de las primeras.

Sus juegos son cada vez más complejos, creativos y disfruta de estar la mayor parte del tiempo jugando con otros niños. Ir al jardín de infantes enriquece su desarrollo.

Avanza en la prensión del lápiz y alcanza la pinza, es decir, empieza a tomar el lápiz entre el índice y pulgar, apoyándolo en el dedo mayor. Esto lo logra porque ha alcanzado la madurez necesaria en su coordinación, a la vez que por imitación de los adultos u otros niños mayores que ha observado escribir o porque el adulto se lo ha enseñado.

Al enseñarle a tomar el lápiz o la tijera y a hacer nudos, el adulto debe ubicarse al costado del niño, nunca de frente, pues no ha llegado a la etapa en que puede darse cuenta de que nuestra mano es la contraria a la suya; es decir, no tiene la reversibilidad del pensamiento.

Si el niño es zurdo —lo que hoy sabemos que no trae ningún problema—, es necesario ubicarse detrás y tomar su mano izquierda para enseñarle las tareas mencionadas, así como para tomar los cubiertos. El problema de los zurdos es que el mundo en general está hecho para los diestros. Por suerte cada vez más se van teniendo en cuenta y se van realizando útiles para zurdos, como las tijeras.

Estas actividades, así como las de abrochar/desabrochar, hacer moñas u otras similares, se aprenden. Muchas veces los niños tienen posturas viciosas que impiden que sus movimientos sean más hábiles porque nadie les ha enseñado, y cuando las ha ejercitado a su manera, es difícil revertirlas.

Para el desarrollo de la coordinación, social, emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

En lo posible, reservar un tiempo diario o con cierta frecuencia durante la semana para conversar a solas con el niño, jugar con él.

También cuando sea posible darle la oportunidad de elegir entre dos prendas de vestir (buzos, medias, pantalones) o entre dos alimentos —por ejemplo, dos frutas— u otros.

- *Experiencias de exploración*

Incentivarlo a dibujar: figuras, personas, etcétera.

Ofrecerle papel para picar, rellenar, doblar y cortar con tijeras de punta roma. Motivarlo y dejar que se desvista solo, y empezar a enseñarle a vestirse. En lo posible, permitirle que se bañe solo.

Dejarlo ayudar en casa con tareas sencillas, así como que recoja y ordene los juguetes.

Proporcionarle objetos para desenroscar y enroscar; estimularlo a que abra y cierre las canillas.

- *Experiencias de juego*

Fomentar juegos creativos de construcción, de disfraces.

Jugar a hacer sombras en la pared.

Evitar que la TV se convierta en una niñera a tiempo completo. Supervisar los programas, impedir que vea dibujos animados violentos, darse oportunidades de mirar y comentar juntos algún programa.

Jugar a *decir* (colores, formas, tamaños de los animales, objetos, juguetes), así como a las adivinanzas.

Para el desarrollo del lenguaje y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Escucharlo e intercambiar opiniones, impresiones.

Incentivarlo a que cuente las cosas que le pasaron durante el día y a que cree, invente historias y relatos, escuchándolo con interés.

Conversar y dialogar con él. Escucharlo y solicitarle que verbalice lo que quiere antes de complacerlo. Responder a sus preguntas en forma clara y sencilla.

- *Experiencias de exploración*

Continuar conversando sobre las situaciones y objetos que pueden representar un peligro para su vida e integridad: qué daño podrían causarle y cómo hacer para evitarlo.

Así también, ayudarlo a recordar el nombre de sus padres y de sus cuidadores principales, su nombre y apellido, el de familiares cercanos, el de sus compañeros de juegos; el nombre de su barrio, de la calle donde vive, de su jardín o escuela.

Describir con palabras las características de los objetos (tamaños, peso, colores, formas) y solicitarle que lo haga él. En los diálogos y acciones de la vida diaria, incorporar las nociones temporales de *ayer*, *hoy* y *mañana*, así como las espaciales de *adelante/atrás*, *arriba/abajo*, *dentro/fuera*; de cantidad:

lleno/vacío, mucho más o menos que en...; de longitud: más largo o más corto que...; de tamaño: grande, mediano, chico; de peso.

Leerle, contarle cuentos, poesías, rimas. Solicitarle que memorice aquellas más sencillas.

Leer cuentos juntos y motivarlo para que lea solo.

- *Experiencias de juego*

Jugar a aparear: relacionar un objeto que tiene en la mano, o se encuentra en la habitación, con imágenes similares que puede encontrar en un libro, en una revista o en una pantalla. Continuar con los juegos de imitación, incentivándolo a memorizar gestos y mensajes.

Jugar a *lo que es mío y lo que es tuyo*, a cantar y memorizar canciones sencillas, rimas, chistes.

Para el desarrollo motor y emocional

- *Experiencias de comunicación e interacción*

Cuanto más ejercicio haga y posibilidades de moverse tenga, mejor. Si no hay lugar en la casa, reservar un momento del día para que pueda salir a correr, saltar; moverse aliviará mucho la convivencia.

- *Experiencias de juegos*

Necesita y se beneficia de los juegos de persecución, de jugar a pasar por túneles (cajas grandes, sillas cubiertas por una tela, mesas), a las escondidas, a la pelota y con la pelota; fundamentalmente con otros niños, pero también a veces necesita hacerlo solo y otras veces invita a jugar a los adultos o necesita que estos lo hagan. Disfruta que lo lleven a caballito sobre los hombros y de los demás juegos ya descritos.

Al llevarlo al parque o la placita, dejarlo subir, bajar, columpiarse, trepar obstáculos, deslizarse por los toboganes con poca pendiente, revolcarse sobre el pasto, así como subirse con ayuda a los balancines.

- *Experiencias de exploración*

Darle oportunidades para que pueda saltar, correr, hacer equilibrio (pararse en un pie, caminar hacia atrás, caminar sobre un borde estrecho), rolar en el suelo, trepar, bajar, cantar y bailar, así como de andar en triciclo o en patines de cuatro ruedas. ■

5. Referencias bibliográficas

- ABERASTURY, A. (1984), *El niño y sus juegos*, Buenos Aires: Paidós.
- ABUELAS AMIGAS (2000), *Cuentos, cantos y juegos*, Montevideo: INAME.
- AJURIAGUERRA, J. (1990), *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona: Masson.
- ALTMANN, M. (1998), *Juegos de amor y magia entre la madre y su bebé. La canción de cuna*, Montevideo: Mano a Mano.
- BERNARDI, R., y otros (1988), «Una forma de desamparo: Desencuentro en el inicio del vínculo», *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, n.º 67, pp. 7-18.
- BLOCH, H. (2000), *Premiers pas, premiers gestes. Le jeune enfant et le monde*, París: Odile Jacob.
- BRAZELTON, T. B., y S. I. GREENSPAN S. I. (2005), *Las necesidades básicas de la infancia*, Barcelona: Grao.
- CASTRO C., MALDONADO, O. y Y. BENGUIGUI (2004), *La niñez, la familia y la comunidad*, Bogotá: OPS, AIEPI.
- CALMELS, D. (2001), *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2009), *Infancias de cuerpo*, Buenos Aires: Puerto Creativo.
- CALZA, A., y M. CONTANT (dirs.) (1994), *Psychomotricité*, París: Masson.
- CANETTI, A.; A. CERUTTI y L. SWARTZMANN, Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (1996), *Caminando por la vida con los hijos*, Montevideo: CLAP, OPS, OMS, UNICEF y CIDA.
- CANETTI, A.; A. CERUTTI, L. SCHWARTZMANN, O. ROBA, B. ZUBILLAGA y C. NAVARRERE (1999), «Prácticas de crianza, creencias, disponibilidad parental, organización familiar y desarrollo psicomotor (GIEP)», en A. CERUTTI y M. PÉREZ (comps.), *Un lugar para crecer y aprender jugando*, Montevideo: INAME, CAIF, UNICEF y PNUD.

- CERUTTI, A. (2002), «Juegos tradicionales de crianza y desarrollo infantil», en *Primera Infancia. Aportes a la formación de educadores y educadoras*, Montevideo: AECE, CND e INAU.
- (2007), «Cuerpo: Espacio de comunicación», en A. CERUTTI y C. BALESTRA, *El cuerpo en la primera infancia: Espacio de comunicación y aprendizaje*. Montevideo: Intendencia de Montevideo, Programa Nuestros Niños.
- CERUTTI, A., y A. MOSCA (2002), «Un diálogo interdisciplinario sobre los movimientos de balanceo», en *Cuerpo y psicoanálisis. Diálogos con la biología y la cultura*, tomo 1, 2.º Congreso de Psicoanálisis - XII Jornadas Científicas, Montevideo: APU.
- CERUTTI, A., y G. ROCA (2007), «De ida y de vuelta: Actividades y juegos para crecer», en A. CERUTTI y C. BALESTRA, *El cuerpo en la primera infancia: Espacio de comunicación y aprendizaje*. Montevideo: Intendencia de Montevideo, Programa Nuestros Niños.
- CERUTTI, A., y otras (1996), *La práctica psicomotriz en la educación: Del camino recorrido al camino por andar*, Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- CERUTTI, S. (1998), «El lugar de la canción de cuna a la hora de dormir», en M. ALTMANN (comp.), *Juegos de amor y magia entre la madre y su bebé. La canción de cuna*. Montevideo: INN-UNICEF.
- CHANAN, G., y HAZEL, F. (1984), *Juegos y juguetes de los niños del mundo*, Barcelona: Serbal y Unesco.
- DAVID, C., «Los juegos pre-elaborados en las interacciones madre-bebé», Primer Congreso Regional de Psicomotricidad, Montevideo, 1994 (inédito).
- EVANS, J. L., y R. MYERS (1994), *Childrearing practices: Creating Programs where Traditions and Modern Practices Meet Coordinators*, Toronto: The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Notebook 15.
- GILBERT, E., y M. VIAL (1976), *Observation d'activités spontanées chez les jeunes enfants*, París: CRESAS.
- GUERRA, V. (2009), «Indicadores de intersubjetividad (0 a 2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé», en S. MARA (comp.), *Educación en la primera infancia. La etapa educativa de mayor relevancia: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*, Montevideo: MEC y Unesco.
- GUERRA, V., J. CANOSA y C. RAVERA (2008), «Indicadores de subjetividad», seminario Actualizaciones en desarrollo infantil (0 a 2 años), Montevideo, 2008 (inédito).
- GUTTON, Ph. (1982), *El juego de los niños*, Barcelona: Hogar del Niño.

- KAYE, K. (1982), *La vida mental y social del bebé*, Barcelona: Paidós.
- KENNERG, P. (1999), *El juego*, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Psicología Médica.
- LAMOUR, M., y S. LBOVICI, «Les interactions du nourrisson avec ses partenaires», *Encyclopedie Medico-Chirurgicale, Psychiatrie*, París: Elsevier, 1989.
- LIEBERMAN, A. (1997), *La vie émotionnelle du tout-petit*, París: Odile Jacob.
- LAURIE, R. (1949), «The role of rythmic patterns in childhood», *The American Journal of Psychiatry*, n.º 105, pp. 653- 660.
- MARCELLI, D. (1986), *Psicopatología del niño*, Buenos Aires: Elsevier Masson.
- MANCIAUX, M., S. VANISTENDAEL, J. LECOMTE y B. CYRULNIK (2003), «La resiliencia: Estado de la cuestión», en M. MANCIAUX (comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*, Barcelona: Gedisa.
- MATURANA, H., y G. VERDEN-ZÖLLER (2003), *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Santiago de Chile: LOM.
- MAUSS, M. (1935), «Les techniques du corps», *Journal de Psychologie*, XXXII.
- MATAS, S., M. de MULVEY, S. PAONE, E. SEGURA y L. TAPIA (1994), *Estimulación temprana: De 0 a 36 meses*, Buenos Aires: Humanitas.
- MOLINA, L. (1997), *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*, Barcelona: Paidós.
- NATANSON, J. (2000), *Aprender jugando*, Barcelona: Paidós.
- PADOVANI, A. (1999), *Contar cuentos*, Buenos Aires: Paidós.
- REVIEJO, C., y E. SOLER (1998), *Cantares y decires: Antología de folklore infantil*, Madrid: SM.
- SCHLEMENSON, S. (2002), *Jornada sobre crianza, cantos y cuentos*, Buenos Aires: Centro Cultural Teatro General San Martín (mimeo).
- SCHLEMENSON, S., M. PEREIRA, M. DI SACALA, A. MEZA y S. CAVALLERIS (2005), *El placer de criar, la riqueza de pensar*, Buenos Aires: Noveduc.
- SHELOV, S., R. HANNEMAN, D. COOK, R. SUCHYTA, L. REISBERG y M. GRIMES (2001), *El cuidado de su hijo pequeño. Desde que nace hasta los cinco años*, Barcelona: Academia Americana de Psiquiatría.
- STAMBACK, M. (1963), *Tonus y psychomotricité dans la première enfance*, París: Delachaux et Niestlé, Neuchatel.
- STEINER, D. (1996), *Comprendiendo a tu hijo de un año*, Buenos Aires: Paidós.
- STERN, D. (1983), «Le but et la structure du jeu mere-nourisson», en *La Psychiatrie de l'Enfant*, vol. 26, n.º 1.

- (1985), *Le monde interpersonnel du nourisson*, París: PUF, col. Fil Rouge.
- STORK, H. E. (1993), «Variations culturelles du maternage», en S. LEBOVICI, R. DIATKINE y M. SOULE, *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'Enfant e de l'Adolescent*, París: PUF.
- (1995), «Gestes de maternage en situation d'immigration, enculturation, transmission, acculturation», *Bulletin de Psychologie*, vol. XLVIII, n.º 419.
- WALLON, H. (1977), *La evolución psicológica del niño*, Barcelona: Crítica.
- (1982), *Los orígenes del carácter en el niño*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- WINNICOTT, D. (1961), *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona: Laia.
- (1971), *Realidad y juego*, Londres: Tavistock.
- (1975), *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona: Laia.
- ZUKUNFT-HUBER, B. (1998), *Gimnasia para bebés*, Barcelona: Paidotribo.

