**LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN MUNDO DE POSIBILIDADES**

Luz María Chapela

**LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR: UN MUNDO DE POSIBILIDADES**

Desde la perspectiva de la educación, los primeros seis años de vida constituyen un espacio ideal para que lo posible sea.

Decían los antiguos filósofos clásicos: una de las capacidades más extraordinarias es la de convertir la potencia en acto. El ser humano se manifiesta cuando transforma la potencia en acto. Transformar algo que *puede ser* en algo que *es* resulta una especie de fantasía admirable. Y da a quien realiza esta transformación una agradable sensación de poder, de alegría y de satisfacción que lo invita a repetir el sortilegio una y otra vez.

La infancia es un tiempo ideal para que las transformaciones ocurran. Usando todas sus inteligencias múltiples, los bebés y los niños menores de seis años transforman su capacidad de succionar en el acto de mamar, su capacidad de erguirse en el acto de levantarse, su capacidad de ir en el acto de andar, su capacidad de relacionarse con las cosas del mundo en el acto de nombrar, o su capacidad de construir su propia identidad en el acto de interpelar al adulto, de manifestar sus quejas, de ofrecer opiniones o de argumentar en favor de sus propias ideas o anhelos.

Los niños menores de seis años transforman su capacidad potencial de pertenecer a una sociedad en los actos de querer, extrañar, apoyar, abrazar, dar la mano, escuchar un cuento arcáico, entrevistar a un abuelo, preguntar por la mecánica de una herramienta usada en la familia, analizar fotos y formular preguntas relevantes, participar en asambleas, construir con sus pares códigos de comportamiento y respetarlos, objetar reglas que les parecen objetables y sugerir alternativas para esas reglas, o crear cuentos colectivos, participar en coreografías y pertenecer a un equipo editor que diseña, forma y presenta un periódico mural. De todo esto y más son capaces los niños y las niñas preescolares.

Cuando los niños transforman potencia en acto, se fortalecen, se sienten alegres, satisfechos y buscan (porque la aprecian) la posibilidad de repetir una y otra vez esta transformación de potencia en acto. Nosotros podemos propiciar esta satisfacción, esta alegría.

Durante los primeros seis años de vida, las personas establecemos, entre otras muchas cosas: las conexiones neuronales con que funcionaremos el resto de nuestras vidas; algunos patrones hormonales como el patrón de necesidad de endorfinas (también conocidas como hormonas de la felicidad); muchas de las actitudes que asumiremos ante el otro, la justicia, el trabajo, el juego o el aprendizaje; la autoestima básica, la conciencia del yo y los patrones de frecuencia con los que pensamos introspectivamente; nuestra propio apego a la sociedad y nuestras habilidades para acoger a los otros; las habilidades para trabajar de manera colaborativa; la facilidad para vivir sin una verdad en la mano y resistiendo la incertidumbre; la libertad interna que nos permite interpelar al otro, formular preguntas y poner en tela de juicio nuestras propias creencias; la conciencia del lenguaje y de sus usos; o nuestros patrones éticos fundacionales.

Después de los primeros seis años de edad, dicen muchos especialistas, podemos continuar aprendiendo y, evidentemente, transformándonos, pero todo lo que consigamos será sobre la base de aquello que construimos en los años iniciales y será con esfuerzos conscientes e intencionados. La maravilla de los primeros seis años es la apertura total a la vida que permite a los niños tomar conciencia del mundo, sin haber cerrado todavía sus fronteras a la otredad y a las diversidades.

En relación con las transformaciones, son los niños los que ejercen el papel protagónico: ellos son los actores de sus transformaciones. Sin embargo, los educadores, los adultos tenemo un importante rol que cumplir: somos los responsables de construirles un ambiente rico a partir del cual ellos puedan cambiar sus potencias en actos a través de ejercicios, de observaciones, de ensayos y errores, de repeticiones sostenidas, de presencias congruentes, de acervos abundantes. Los niños necesitan un ambiente educativo, construido para ellos, para que ellos puedan ejercer su libertad, elegir, proponer, experimentar, mirarse ante un espejo y ante los otros y sentir que los otros los respetan y los aprecian, descubrir sus especificidades para construir sus identidades, establecer abundantes diálogos de par a par y de niño a adulto. Sin un ambiente así, las transformaciones de los niños de potencia en acto, sus construcciones y sus recreaciones se vuelven difíciles y escasas; en un ambiente así, se vuelven gozosas, permanentes y abundantes.

Desde la perspectiva de la educación, para propiciar el desarrollo y el florecimiento de las niñas y de los niños, entre otras cosas podemos:

- Construir nuevos marcos conceptuales para pensar en ellos y para responder a sus potencias y a sus necesidades.

- Preparar para ellos ambientes enriquecedores, nutritivos, respetuosos, libres, cálidos y llenos de elementos diversos que les permitan construir sus identidades a la luz de los otros y con los otros.

- Pensar de maneras alternativas algunas estrategias de organización escolar, de procedimientos didácticos, de uso del tiempo y del espacio, de acompañamiento al docente y de evaluación, o de participación comunitaria en el diseño de los programas escolares.

Los niños tienen las potencias, a nosotros nos toca ofrecerles el ambiente que necesitan para florecer a partir de sus capacidades, de acuerdo con sus identidades y con el uso pleno de sus inteligencias múltiples.

**Una manera de concebir a los niños**

A diferencia de lo que pensábamos antes, los niños no son receptáculos vacíos a los que necesitamos llenar con ideas, datos, reglas, dogmas, castigos, premios y amenazas. Tampoco son nuestra materia plástica a la que podemos moldear de acuerdo con nuestros propios proyectos personales o institucionales. Los niños son seres llenos de potencialidades, de capacidades. Los niños tienen una identidad propia y, derivados de esta identidad, tienen gustos, preferencias, miedos, necesidades, anhelos y proyectos propios. Dentro de los límites que establecen sus dependencias física y social, tienen autonomía si concebimos la autonomía como la capacidad de tener un proyecto propio acorde con los valores propios, de diseñar acciones para realizar ese proyecto, de reunir recursos y conseguir alianzas para lograr ese proyecto y de realizar acciones que acerquen el proyecto deseado a la realidad de quien lo anhela. En este sentido podemos decir que los niños y las niñas pueden tener autonomía, son sujetos de sí y son los actores principales de sus propias vidas.

Tal vez convenga insistir: las niñas y los niños no son seres vacíos, están llenos de capacidades, son gestores de sus propios procesos, son los actores centrales de sus vidas, son sujetos sociales capaces de manifestar su mismidad ante los otros y de cuestionar a los otros, son capaces de ofrecer solidaridad y apoyo, de escuchar y tomar en cuenta lo que escuchan, y saben que sus acciones (personales o sociales) inciden en la realidad y pueden transformarla.

Las niñas y los niños convierten sus potencias en acto a partir del medio que los rodea y del que forman parte. El medio es, al mismo tiempo, matriz para la vida de los niños y fuente de estímulos y recursos para sus transformaciones y recreaciones diarias. Los niños y las niñas tienen derechos propios, sociales e individuales: tienen derechos que garantizan su integridad emocional, física, personal y social y tienen derechos que garantizan su crecimiento, su transformación, su lealtad a sí mismos y su pertenencia a un grupo social que los acoge y del cual ellos forman parte.

**La educación para la construcción de competencias**

Es en este marco en el que me gustaría hablar de la educación para la construcción de competencias.

Las competencias no son declaraciones, no son intenciones, son capacidades, son posibilidades convertidas en acto que se observan cuando las personas responden a los retos que la realidad les presenta.

Antes, era común pensar en las competencias únicamente como eventos deportivos (las olimpiadas) o como eventos intelectuales (la Ruta de Hidalgo) en donde los competidores luchan unos contra otros tratando de superar a todos para conseguir un premio único (una medalla, una beca, dinero o un reconocimiento público) al que sólo los ganadores acceden porque no hay para todos.

Esta noción de competencia, por ser tan común y tener tanta historia, interfiere con otra acepción distinta que, desde la educación, damos a la misma palabra. Una competencia, en esta otra acepción, es la posibilidad real que tiene, en este caso un niño o una niña preescolar, de responder con eficiencia, con satisfacción, con calidad, a un reto específico que la vida le propone. Las competencias en sí mismas no pueden verse, únicamente es posible observarlas a través de los resultados que propician.

Una competencia es algo complejo, algo constituido por múltiples elementos que se relacionan entre sí para formar un todo. De manera básica, estos elementos son tres: conocimientos, habilidades y actitudes. Hay quien añade destrezas, como distintas de las habilidades y otros más añaden los valores. Sin embargo, para hacer más sencillo el análisis, consideramos únicamente los conocimientos, las habilidades (que incluirían las destrezas) y las actitudes (que responderían a los valores).

Pogamos un ejemplo concreto. Cuando una niña o un niño preescolar se levanta velozmente y empuja a un compañero con firmeza para evitar que le caiga encima la rama de un árbol, demuestra que tiene una competencia: es capaz de anticipar el peligro, de preverlo y, además, es capaz de evitar el daño que puede ocasionar el peligro anticipado. Podemos analizar los elementos que forman esta competencia para el rescate.

*Conocimientos*. De manera consciente o inconsciente, para prever el peligro, el rescatista del caso, sabe por ejemplo: que los cuerpos caen; que las ramas pesan y tienen bordes, puntas y filos que pueden lastimar a las personas; que los cuerpos al caer siguen una trayectoria y que el niño rescatable está dentro de la trayectoria de la rama que cae. También sabe que el tiempo cuenta y que, en el caso particular que nos ocupa, no hay tiempo suficiente para establecer un diálogo con la posible víctima para explicarle la gravedad del caso. Además, sabe que un fuerte empujón puede desplazar el cuerpo del rescatable para quitarlo de la ruta de la rama.

*Habilidades.* El rescatista tendrá que haber construido (con voluntad, con esfuerzo, con repetición, con tiempo) la habilidad de resortear con los músculos del cuerpo (para ponerse de pie rápidamente), la habilidad de moverse con intención hacia un punto predeterminado (para llegar al sitio en donde está el rescatable), la habilidad de empujar con fuerza y determinación usando sus brazos (para quitar al rescatable de la zona de peligro), y la habilidad de quitarse instantáneamente del lugar, para quedar lejos del punto de aterrizaje de la rama y evitar cualquier daño en su propia persona.

*Actitudes*. El rescatista necesariamente tendrá una conciencia del otro como ser valioso, como ser apreciable, querible, cuidable y, por eso, tendrá una actitud solidaria. Desde el punto de vista más íntimo, más personal, el rescatista también tendrá una actitud de valentía pues está dispuesto a lastimarse al intentar el rescate, y tendrá una actitud de resistencia a la incertidumbre, puesto que decide correr un riesgo, apostando a que logrará la mejor salida posible para todos.

Eso es una competencia: un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona, de manera voluntaria y orquestada, pone en marcha, para responder, desde su autonomía, a un reto que la vida le presenta en una circunstancia, un lugar y un tiempo dados.

Lo más asombroso, lo que nos pone en condición de privilegio es saber que los educadores, podemos propiciar la construcción de competencias personales y también el florecimiento de sociedades infantiles competentes, seguras de sí mismas y abiertas a la construcción y a la recreación de sus identidades.

El cambio es grande cuando se gira de una concepción del niño como ser vacío, llenable y modelable a la concepción del niño como ser competente y capaz de construir y desarrollar nuevas e infinitas competencias. Guardando las distancias, la cualidad del cambio podría compararse al giro que dio la humanidad cuando supo que la Tierra no era el centro del Universo.

Considero afortunada la propuesta que hace el programa nacional de propiciar la construcción de competencias en las niñas y en los niños preescolares. Esta propuesta constituye una invitación para que construyamos alternativas de acción y nuevas estrategias didácticas que enfoquen sus intenciones menos en la transmisión vertical de información y más en la propiciación del surgimiento y florecimiento de las capacidades.

Con el afán de ofrecer a los lectores algunas ideas relacionadas con cómo propiciar las competencias en las edades preescolares y sin la intención de agotar las posibilidades, presentamos algunos posibles contenidos curriculares.

***Identidades***

Si desde la perspectiva de las competencias suponemos que la competencia es la respuesta que da una persona en concordancia con su ser mismo, con su mismidad, con sus principios y anhelos, comprenderemos que uno de los contenidos curriculares propiciatorios podría ser la identidad, como conciencia de vida y como materia de enseñanza/aprendizaje. Es importante que las niñas y los niños preescolares sientan y sepan que son personas con identidad propia, que son sujetos de sí, que son para sí y con los otros, que merecen un nombre, un lugar, un espacio y un tiempo propios. Necesitan saber que uno de las muchos momentos en los que se manifiestan las identidades es cuando las personas eligen, y necesitan saber que tienen el derecho (el compromiso) de elegir con frecuencia para dar vigencia a sus identidades.

Para trabajar este contenido (la identidad) en los espacios preescolares, el educador puede organizar el aula de tal manera que los niños y las niñas tengan libre acceso a juegos, juguetes y materiales didácticos, se muevan con libertad en el espacio, tengan la opción de trabajar de manera personal o en equipo y cuenten con la posibilidad de permanecer realizando una misma tarea por tiempos prolongados o de repetir la experiencia otro día cercano. También es necesario organizar el espacio de tal manera que los niños y las niñas platiquen libremente, se manifiesten unos frente a otros, se escuchen y se tomen en cuenta al realizar cualquiera de las actividades que realizan durante los tiempos destinados al trabajo con juegos, juguetes y materiales.

El educador, por su lado, como parte que es del ambiente infantil, puede reforzar las identidades de los niños cuando les pregunta con frecuencia qué prefieren, qué eligen, qué objetan, qué sugieren, qué desean planear o cómo les gustaría invertir el tiempo mientras están en la escuela. También apoya la construcción de las identidades cuando no formula a los niños preguntas intrusivas como ¿qué sientes?, ¿qué piensas?, ¿por qué estás triste? Porque los niños tienen el derecho de que su intimidad permanezca intacta, intocada, no sondeada. Únicamente ellos tienen el derecho de hablar, cuando ellos lo quieran, de sus cosas íntimas. Tanto en el caso de los niños como en el de los adultos, el derecho a la intimidad es inalienable.

Algunas actividades escolares que pueden fortalecer la identidad de los niños y las niñas menores de seis años son, por ejemplo: *a*) trabajo libre y reflexivo frente a espejos de cuerpo entero y realización de auto-retratos; *b*) juegos que impliquen opción, como “a pares y nones”, “la mueblería”, ¿con melón o con sandía?”, “el patio de mi casa”, “memorama” o “dominó”; *c*) construcción “de cantos a mí mismo” y producción de un cancionero gráfico personal; *d*) narración de lo propio ante otro y con distintos lenguajes (dibujo, pintura, danza, *collage*, escultura de alambre, móvil, canto, mímica o palabra);  *e*) construcción de un diario gráfico (con los contenidos de no más de una semana); *f*) construcción de vocabularios (léxicos personales) con la presencia a través de ilustraciones de las palabras propias más queridas; *g*) *collages* con la descripción de recuerdos amables o terribles, anhelos o miedos, logros o dificultades; *h*) construcción de mapas personales para explicar la ubicación de los lugares favoritos; *i*) construcción de árboles de familia para la presentación indirecta en la escuela de las personas cercanas (en donde pueden incluirse vecinos, amigos o familiares lejanos); *j*) producción apoyada por otros de un video en el que el niño o la niña aparezcan concediendo una entrevista personal a un entrevistador que es un par; *k*) visitas guiadas a un lugar elegido en las que los niños o las niñas, con apoyo de sus familiares, funjan como guías y como anfitriones; *l*) presentación pública de libros concebidos, narrados (con dibujos), compaginados y encuadernados por los niños que, como autores, firman con una grafía dada que los representa; *m*) o talleres para que cada niño y cada niña conciba, diseñe y produzca (a través de un dibujo) su propia firma que, de ahí en adelante, lo identificará ante los otros; estos talleres pueden culminar con carteles colectivos en los que aparezcan las recién creadas firmas de los niños acompañadas de sus correspondientes fotos, para que todos puedan relacionarlas con sus dueños.

Es importante reconocer que la construcción de la identidad requiere tiempos abiertos, tiempos de soledad, tiempos de reflexión y silencio. Por eso, es necesario que los niños accedan a situaciones contemplativas (ante un álbum de fotos o paisajes que observan en solitario, ante el nido de unas golondrinas recién nacidas o ante un concierto que escuchan con audífonos personales mientras el resto del grupo realiza otras actividades, por ejemplo), que accedan a situaciones creativas (como cuando usan pintura digital, hacen *collages* o trabajan con plastilina) y que accedan a situaciones de juego en solitario (como cuando usan rompecabezas y barajas,  resuelven laberintos o juegan golfito infantil o baloncesto con pelota blanda y canasta baja: solos, sin competidores).

**Otredades**

Propiciar la conciencia del otro al mismo tiempo que se propicia la conciencia de la mismidad es otro de los grandes retos de la educación preescolar. Estas conciencias tienen que estar teñidas por la valoración, por el aprecio sincero a la diversidad y por la admiración ante la vida y los seres que nos rodean.

Para tomar conciencia de la otredad, es necesario descentrarse para fijar la atención en el otro, para detectar su presencia y para escuchar las cosas específicas que el otro nos dice con su presencia, su manera de ser y de tratarnos, sus vocabularios distintos de los nuestros, sus puntos de vista algunas veces antagónicos o sus habilidades admirables. Por eso, para que los niños fijen su atención en los otros, es necesario que, previamente, se hayan contemplado a saciedad a sí mismos, hayan comprobado que existen como seres en sí y para sí y hayan tomado conciencia de algunos de los rasgos que los hacen diversos y específicos así como de sus gustos y preferencias personales.

Desde la propia identidad y fijando la atención en los otros, los niños y las niñas pueden darse cuenta de que los otros, por ser diversos, abren para nosotros mundos inimaginados, tienen otros puntos de vista, hablan de otras realidades, analizan lo mismo que analizamos nosotros pero observan cosas que nosotros no observamos, le dan distinta importancia a las cosas que a nosotros nos afectan, encuentran soluciones creativas a problemas para los que nosotros, tal vez no encontrábamos respuesta, tienen habilidades que complementan las nuestras, han vivido experiencias que nos resultan interesantes.

Cuando en un grupo preescolar se logra construir un ambiente de aprecio y valoración de la diversidad y cuando juntos, los educadores, los niños y las niñas, descubren que todos y todas tienen algo que aportar al grupo, se evita la competencia, se deja de pensar en términos de mejor y peor y se entra a un mundo nuevo en el que las personas celebran las diversidades como recurso, como bien compartible, como promesa de creatividad y como ampliación de los horizontes de esperanza. El afán por competir no nace de los niños y de las niñas, los menores de seis años tienden a la solidaridad. Somos los adultos, en la casa y en la escuela, los que los enseñamos a competir. En el preescolar podemos construir ambientes libres de prejuicios, incluyentes y abiertos a la sorpresa y a lo inimaginado.

Algunas actividades escolares que pueden fortalecer la capacidad de reconocer la otredad y valorar la diversidad en los niños y las niñas menores de seis años son, por ejemplo: *a*) construcción verbal colectiva de un objeto (“¿qué puedes decir de un objeto desde tu identidad?”, “¿y tú?”, “¿y tú…?”); *b*) enriquecimiento verbal de los usos posibles de un objeto (“¿para qué podrías usar este objeto?”, “¿y tú?”, “¿y tú…?”); *c*) construcciones alternativas de un mismo objeto determinadas por el uso diversificado de distintos materiales plásticos (“elige de esta canasta únicamente tres materiales plásticos y haz con ellos un tigre…” con la misma orden para cada uno y para todos); *d*) un mismo cuento, muchas expresiones diversas (dos o tres niños escuchan al mismo tiempo, un cuento breve y luego lo cuentan ellos en voz alta, recreando desde su identidad lo que escucharon); *e*) toma de postura y argumentación correspondiente (por consigna y sin que corresponda a sus verdaderas ideas, a manera de juego simbólico, ante el grupo, un niño defiende con argumentos sólidos —intelectuales y emotivos— al sol y otro niño a la luna; un niño habla en favor de los perros, otro habla en favor de los gatos; un niño defiende las horas pasadas frente al televisor, el otro defiende las horas pasadas en el parque); *f*)  un mapa colectivo en el que aparezcan la escuela y su entorno y muchos caminos que marcan las distintas rutas por las que los estudiantes llegan a la escuela cada mañana (con el autorretrato de cada quien dibujado sobre el camino que recorre); *g*) teléfono descompuesto (“el me dijo que…”, “eso no es preciso, yo le dije que…”); *h*) creaciones colectivas como cadáveres exquisitos con dibujos (yo dibujo los pies y cubro el dibujo para que no lo veas, tú dibujas las piernas y cubres tu dibujo y el mío para que el tercero, que dibujará el torso, no los vea…); *i*) distintas versiones compartidas de un mismo personaje (así, como lo dibujé, me imagino yo al lobo de caperucita…) *j*) asamblea infantil, para el establecimiento debatido y acordado de reglas, de acuerdos, de cambios en la distribución del uso del tiempo y del espacio, o establecimiento de alternativas para las fiestas escolares, por ejemplo (los resultados de esta actividad serían un nuevo horario —gráfico—, un plan de acción para la fiesta, un nuevo reglamento para el uso del patio o del jardín o nuevas normas para el uso de la ludoteca, por ejemplo). En la asamblea infantil concurren las identidades y se relacionan entre sí dentro de límites y a través de procedimientos dados que todos conocen, comprenden y respetan. En la asamblea se fortalecen las identidades sin cerrar espacio a las otredades y, como resultado, se fortalece el tejido social que constituye al grupo. En la asamblea, los niños y las niñas preescolares forman un “nosotros”.

Desde la ludoteca, la otredad, la escucha, el respeto al otro, la inclusión o la horizontalidad pueden ejercitarse con juegos tales como el timbiriche, el dominó, los gatos bidimensionales y tridimensionales, los tableros para juegos de azar (con formatos de oca o serpientes y escaleras, entre otros), el memorama, los submarinos y acorazados o los juegos de rally por equipos, cuando los educadores tienen conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñarlos e instrumentarlos para el regocijo de los niños preescolares.

**Juegos grupales**

La verdadera dimensión de las identidades se logra en y con la sociedad. Uno de los más grandes privilegios que podemos ofrecer a las niñas y a los niños preescolares es un grupo social que los acoja y que reciba con apertura lo que los niños pueden ofrecer al grupo.

Cuando las niñas y los niños juegan en grupo logran un cúmulo de aprendizajes sociales: valoran la solidaridad, se alegran con la alegría de los otros, ejercitan su capacidad de perder sin sentirse humillados y de ganar sin vanagloriase, toman en cuenta el azar como elemento presente en las vidas de todos, aprenden a respetar reglas y también a establecerlas de manera acordada o a cambiarlas, identifican las capacidades diversas de cada miembro del grupo, trabajan en equipo y con complementariedad, relacionan el esfuerzo y la perseverancia con los éxitos logrados, eligen y asumen las consecuencias de su elección, se admiran ante las destrezas de los otros, aprenden a exigir respeto y a ofrecer respeto, planean y desarrollan estrategias y ejercitan su capacidad de autoevaluarse para mejorar los rendimientos propios.

El juego grupal, en los años preescolares es una indispensable estrategia para la construcción que cada niño y cada niña hace de su propios principios y valores y propicia la construcción de la autonomía y la conciencia del yo como identidad y del yo con los otros.

El juego grupal también propicia el desarrollo de las inteligencias múltiples pues jugar significa, al mismo tiempo, analizar, tomar en cuenta el tiempo, medir y recorrer el espacio, construir vocabularios específicos —en ocasiones cifrados—, negociar, argumentar, identificar y usar recursos, dialogar, planear, diseñar estrategias, moverse, tomar en cuenta al otro, regular las emociones propias, o identificar indicadores de logros parciales.

Por otra parte, los juegos de ronda son una de las mejores estrategias para que las niñas y los niños no sólo sepan que forman parte de un grupo sino también disfruten con la sensación agradable que experimentan cuando se dan la mano.

Huizinga, el gran estudioso del juego, imagina (deduce) que los primeros hombres, aquellos que pasaban las noches a la intemperie con desconocimiento de su entorno y temerosos de ataques nocturnos, se daban la mano alrededor de la lumbre y danzaban y cantaban para hacer creer a los monstruos de la noche que eran un tremendo animalote grande con garganta de fuego. Al darse la mano crecían, al moverse y cantar se manifestaban y presentaban una sola voz y un frente común para disuadir al potencial atacante.

Las niñas y los niños preescolares tienen auténtica necesidad de pertenecer a un grupo. Cuando se dan la mano y cantan en rondas repetidas,  sistemáticas, frecuentes, conocidas y amables, viven la experiencia sensorial cinestésica de formar parte de un grupo. El filósofo francés contemporáneo Edgar Morin nos dice que, para él, la alegría es la sensación que tenemos cuando sabemos que formamos parte de algo más grande que nosotros mismos y cuando sabemos que, con nuestras especificidades, aportamos elementos únicos a ese otro algo más grande.

**Competencias clave**

Antes de terminar, quisiera recordar que tanto la OCDE como la UNESCO, ambos organismos de las Naciones Unidas, se dieron a la tarea de investigar qué propuesta curricular necesitábamos ofrecer en la escuela a los estudiantes del siglo XXI. Grupos complejos de pensadores y especialistas internacionales, interdisciplinados, encontraron, entre otras cosas y a la luz de la teoría de las competencias, que necesitábamos propiciar la construcción de tres competencias clave bajo cuyo paraguas nacerían, crecerían y se florecerían las capacidades así como los tejidos sociales:

- Competencia para, desde la propia autonomía, desde el contacto estrecho con la mismidad y el proyecto propio, establecer diálogos con uno mismo, tomar consciencia de las consecuencias derivadas de este diálogo y actuar de acuerdo con lo encontrado.

- Competencia para, desde la propia autonomía, desde el contacto estrecho con la mismidad y el proyecto propio, establecer diálogos con los otros, escuchar lo que dicen, tomarlo en cuenta y modificar lo propio de manera selectiva y autónoma en función de este diálogo.

- Competencia para, desde la propia autonomía, desde el contacto estrecho con la mismidad y el proyecto propio, establecer diálogos con todos los bienes culturales que la humanidad ha construido a lo largo de los siglos (arte, lenguajes, conocimientos, acervos, redes, modelos, medios, herramientas, técnicas, aparatos…) y usar los resultados de este diálogo para diseñar y emprender, de manera calificada, proyectos personales y grupales con un uso óptimo de los recursos, y las oportunidades.

Estas tres competencias clave, bien pueden constituir el eje alrededor del que se organice la propuesta curricular para la educación inicial y para la educación preescolar. Los niños y las niñas preescolares tendrían la oportunidad de conocerse, actualizarse y mantenerse en contacto con ellos mismos, con sus deseos y necesidades, con sus proyectos autonómicos y con sus infinitas potencialidades y, además, tendrían la oportunidad de responder a la vida desde su mismidad y lograrían abundantes transformaciones personales de potencia en acto. También tendrían la oportunidad de establecer relaciones asertivas, incluyentes, solidarias y horizontales con los otros, de expresar ante ellos sus identidades, de interesarse por las identidades de los otros (con sus correspondientes cargas de potencias, necesidades, deseos, temores, conocimientos, habilidades y actitudes) y y tendrían la oportunidad de aprender a identificar las potencialidades de los otros para relacionarlas con las propias para responder a la vida como miembros de un grupo. Finalmente, tendrían la oportunidad de descubrir, conocer y usar partes selectas del instrumental conceptual, artístico, ético y emocional que la humanidad ha construido, para mejorar la calidad (la eficacia, la eficiencia, la satisfacción, la significatividad) con la que responden a sus proyectos propios y a los retos que la vida les propone.

Las competencias clave hablan de una mismidad que se relaciona. La clave de estas competencias no son los datos, es el conocimiento, son las habilidades, son las actitudes. El tema de las competencias clave son las relaciones. Es por esto que, en el preescolar, tendríamos que centrar nuestros esfuerzos en propiciar la construcción de identidades (personales y grupales) sólidas (con conciencia de sí y de sus proyectos) y tendríamos que propiciar el conocimiento y el uso de todos los posibles lenguajes (pintura, video, escultura, danza, música, mímica, teatro, lengua o matemáticas).

Y, como complemento, tendríamos que ofrecer a los niños y a las niñas menores de seis años, espacios abiertos, libres (con límites precisos y acordados porque la libertad no se expresa en el vacío, se expresa a través de las decisiones que cada quien toma dentro de límites dados), seguros y provistos de una abundante cantidad de estímulos organizados para sus inteligencias múltiples, así como modelos abundantes de situaciones reales (a través de visitas, libros, maquetas, mapas, fotografías, *dvd’s*, videos o cintas de audio) que les permitan incursionar, desde la escuela, en el mundo contemporáneo.

A manera de cierre, podríamos decir que, en el preescolar, los educadores tenemos la oportunidad de propiciar el surgimiento de individualidades reflexivas, abiertas a la otredad, que aprecian la diversidad, que resisten la incertidumbre, capaces de construir y fortalecer abundantes competencias, capaces de responder con calidad, desde su libre albedrío y de maneras alternativas, a los retos que la vida les presenta, personas capaces de ser y estar consigo mismas y de ser y estar en y con los otros formando parte orgánica de un algo más grande que ellas mismas y con una gozosa actividad creativa consciente y permanente por la que transforman, de acuerdo con sus propias autonomías personales, potencia en acto.

Vivamos a los niños como seres potentes, propiciemos en ellos la construcción de competencias, creamos en sus autonomías, en sus identidades, partamos de la certeza de que sienten alegría al construirse, al transformarse y al pertenecer a sus sociedades y propiciemos la alegría en las niñas y en los niños preescolares.

**BIBLIOGRAFÍA**

Bodrova, Elena y Leong, Deborah J., *Tools of the mind*, Merrill, Prentice Hall, 2002

Bruner, Jerome, *La importancia de la educación*, Paidós, 1987

Chapela, Luz María, *El juego en la escuela*, Paidós, 2001

Eurydice, *Competencias clave*, Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea, 2003

Evans, Judith; Myers, Robert; Ilfeld, Ellen, *Early childhood counts*, World Bank Institute, 2000

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Convención de los derechos de la niñez*, 1989

Palacios, Jesus, *La cuestión escolar*, Laia, 1984

Rychen, Simone; Hersh, Laura, *Key competencies*, Hogrefe & Huber, OCDE, 2003

Savater, Fernando, *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997

Schmelkes, Sylvia, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Secretaría de Educación Pública (SEP), 1992

Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP, 2004

Standing, E.M., *La revolución Montessori en la educación*, Siglo XXI, 1971