

DISEÑO CURRICULAR EDUCACIÓN INICIAL

Diciembre de 2021

INTRODUCCIÓN

El siguiente documento describe las líneas fundamentales para el trabajo con la primera infancia en los servicios de Educación Inicial. A partir de los lineamientos propuestos por la Secretaría de Educación Pública para los documentos curriculares que atraviesan a todos los niveles educativos que la conforman, se han redactado diversos apartados que responden a la estructura curricular general. No obstante, la mirada de Educación Inicial sobre las niñas, los niños y sus familiares es de carácter integral. Por tal motivo, aunque los agentes educativos encontrarán variadas líneas de acción o apartados, que aparentemente puede resultar complejo relacionar con las niñas y niños de 0 a 3 años, todas ellas convergen en un trabajo articulado sobre los vínculos afectivos y el aprendizaje integral, mediados por las experiencias lúdicas y artísticas, la lectura, el juego corporal, la exploración y la investigación del mundo.

Este documento está dirigido a todos los agentes educativos, de las distintas modalidades de intervención pedagógica, que cuentan con diversidad de perfiles y funciones. Las líneas de acción propuestas permean las modalidades escolarizadas y no escolarizadas, tienen un carácter amplio y no prescriptivo, esto quiere decir que cualquier agente educativo podrá adaptar las propuestas a su contexto y necesidades.

El Programa de Educación Inicial está centrado en el acompañamiento de la crianza de niñas y niños hasta los 3 años de vida y sus familias; por lo tanto, cuenta con dos grupos de destinatarios: niñas y niños de 0 a 3 años y adultos familiares y de referencia. Las planeaciones de los equipos técnicos y de todos los agentes educativos, por tanto, tomarán en consideración a ambos destinatarios, favoreciendo las mejores condiciones para el desarrollo integral infantil y las posibilidades más empáticas y reflexivas para el acompañamiento de los adultos en la tarea de criar.

Al tomar el desarrollo como un proceso integral, se priorizan el enfoque de derechos, el cuidado de los vínculos tempranos, los aportes de las neurociencias y los estudios de contexto. Estos cuatro ejes funcionan de manera interrelacionada, y sientan las bases de todas las prácticas.

Nota: *En este documento hablamos de “bebés”, niñas y niños. Hacemos esa distinción porque consideramos que la etapa de bebés (0 a 1 año) tiene una gran importancia, por ser el tiempo de la fragilidad extrema, de las interacciones más potentes y necesarias, de la mayor demanda hacia el adulto, y en tanto esa demanda no sea satisfecha, podrán presentarse perturbaciones en el desarrollo. Con esto queremos decir que, aunque “niñas” y “niños” involucra a los bebés, buscar una especificidad al nombrarlos nos permite poner de relieve esa diferencia y esa necesidad extrema de cuidados.*

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

General

Potencializar el desarrollo integral de las niñas y los niños de cero a tres años de edad, en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento de las familias en el sostén de las crianzas.

Específicos

1.- Generar condiciones para el acompañamiento afectivo y social de las crianzas.

En la sociedad contemporánea, la matriz social que caracterizaba a la crianza ha variado considerablemente. En muchos casos, la familia ampliada no puede cubrir por sí misma las necesidades de sostenimiento que las niñas y niños pequeños necesitan. La Educación Inicial se convierte en un gran sostén social de las familias, propiciando la crianza compartida, respetuosa de cada núcleo familiar y enriquecida por las prácticas educativas. Pero la delegación de la crianza, si no es suficientemente cuidadosa con los procesos de separación temprana, puede producir serios riesgos en el desarrollo psíquico de los bebés, niñas y niños de hasta 3 años. Por ese motivo, es importante generar vínculos afectivos entre las familias y los agentes educativos, que permitan construir continuidades amorosas y culturales.

2.- Acompañar a las familias en la observación y el conocimiento de las necesidades de sus niñas y niños, enriqueciendo las prácticas de crianza.

La educación inicial brinda elementos a las familias para la comprensión de las actitudes y conductas de niñas y niños, aportando información sobre el desarrollo integral (el sueño, la alimentación, el control de esfínteres, el juego y los procesos de aprendizaje, el lenguaje, la socialización, el movimiento), compartiendo miradas y significados de la vida infantil, que muchas veces, cuando se trata de bebés y niños y niñas que aún no hablan convencionalmente, resultan muy difíciles de identificar. Desde ese punto de vista, se aportan estrategias para el sostenimiento afectivo, la transmisión y creación de repertorios de juegos, lenguaje e interacciones, la construcción de ritmos adecuados para cada niña y niño, fortaleciendo el rol de las madres y los padres en los procesos de la crianza.

3.- Valorar los universos culturales y enriquecer las experiencias culturales de todas las niñas y niños de 0 a tres años y sus familias.

Todas las familias poseen experiencias culturales e ideales en relación con la formación de sus hijas e hijos. A través de las acciones de crianza compartida, en diversidad y con pleno criterio de inclusión, se toman en consideración las prácticas y variadas formas culturales para su socialización y enriquecimiento en comunidad, reconociendo que las niñas y los niños son creadores y portadores de cultura, y que tienen pleno derecho a la participación. Asimismo, dichas

prácticas se nutren con la especificidad que aportan los agentes educativos a través de sus saberes sobre la primera infancia, democratizando el acceso a bienes culturales que para muchas familias estarían fuera de sus posibilidades reales sin la intervención de la Educación inicial.

4.- Promover variados ambientes de aprendizaje ligados al juego y a las experiencias artísticas.

El juego y el arte forman parte de las experiencias humanas vitales, más aún en la primera infancia. Por ese motivo ofrecer propuestas musicales, literarias, de arte plástico y visual, de expresión corporal y danza, con juegos artísticos, es resguardar los derechos de niñas y niños a un crecimiento pleno. En tiempos de tecnología y escasas interacciones personalizadas entre niñas, niños y adultos, promoviendo experiencias de exploración y creación, facilitamos el desarrollo autónomo, creativo y feliz en todos los planos (social, psicológico, cognitivo, motriz, afectivo, físico, artístico). La educación inicial garantiza el encuentro con el arte en sus múltiples manifestaciones, y propone ambientes lúdicos y retadores de aprendizaje, que estimulen la interacción, la invención y el descubrimiento.

5.- Impulsar un acercamiento a la lectura y a los libros desde los primeros días de vida.

Leer y escribir son prácticas que se inician al comienzo de la vida, si hay personas adultas que pongan en disponibilidad los relatos orales y los libros, la música de las lenguas. La educación inicial en México promueve que todas las niñas y niños y a sus familias tengan acceso a sus primeras bibliotecas, con el fin de influenciar positivamente tanto en el desarrollo simbólico y poético como en los procesos de alfabetización convencional, es decir en una construcción más rica y potente de sus caminos como lectores y escritores. Los libros crean, además, situaciones de encuentros afectivos profundos entre niñas, niños y adultos, tanto desde la oralidad como desde el punto de vista corporal; por lo tanto, la lectura afianza los vínculos tempranos y permite encontrar formas de intercambio, conversación y diálogo tónico.

6. Estimular las experiencias de lenguaje, considerando la inclusión de todas las lenguas maternas.

La oralidad es una experiencia fundamental en los primeros años de la vida, tanto para el aprendizaje del lenguaje como para el fortalecimiento de los apegos seguros. Los bebés construyen su integridad psíquica en gran parte a través de las interacciones verbales que les ofrecen sus figuras de referencia afectiva; las voces amadas aportan continuidad y tranquilidad, además de juego y conocimiento específico sobre el lenguaje. Las variadas lenguas maternas profundizan el sentido de pertenencia cultural, identificando nuestro origen a través de la narrativa y la poética. Las experiencias de lenguaje que proveen los cuentos, los poemas, las canciones, acentúan la potencia de la lengua de relato,

y la educación inicial garantiza el acceso y la circulación del lenguaje oral y escrito en las diversas lenguas de las comunidades.

7.- Contribuir al fortalecimiento de mejores condiciones de alimentación y vida saludable para niñas y niños de 0 a 3 años.

A través de la estimulación de la lactancia materna exclusiva y de la alimentación perceptiva, se promueve la identificación de las necesidades nutricias de cada niña y niño, evitando con ello la **malnutrición**. Asimismo, se comparten con las familias conocimientos específicos sobre nutrición y buenos hábitos alimentarios y si el servicio de Educación Inicial tiene las condiciones, se construyen huertos que permiten el abastecimiento de las familias. Se acentúa la “libertad de movimiento” como forma de aprendizaje y bienestar, que propicia la autonomía y autorregulación creciente y el desarrollo de la imagen corporal, a través de la libre expresión.

8.- Dar visibilidad a los derechos de niñas y niños de 0 a 3 años en todos los planos, y trabajar para su cumplimiento.

Reconocer a las niñas y los niños como sujetos de derechos, promoviendo los cuatro principios rectores de la Convención de Derechos de la Niñez: a) interés superior de la niñez, b) supervivencia y desarrollo, c) no discriminación y d) participación infantil, que son la base de lo que reconocemos como enfoque de derechos en la infancia y contribuir a que toda persona adulta sea responsable de cuidar y generar las condiciones para que se respeten los derechos de las niñas y los niños, convirtiéndose en garante de esos derechos, tanto en el ámbito educativo como en la vida familiar.

EJES QUE ARTICULAN LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Inicial • Preescolar • Primaria • Secundaria



A continuación, compartimos la relevancia de estos ejes articuladores en la Educación Inicial.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA:

La interculturalidad forma parte de los principios de trabajo en el Programa de Educación Inicial, desde el mismo momento en que incluimos en sus bases la

crianza compartida. Cada familia, cada grupo de convivencia posee rasgos culturales propios, que definen sus prácticas de crianza, sus ideales y sus modos de vivir la vida con los bebés, las niñas y los niños. Esas prácticas están atravesadas por las costumbres y valores de la comunidad en que crecemos, y también por definiciones y vivencias afectivas que son propias de cada persona.

En ese sentido, en los distintos servicios de Educación Inicial recibimos una gran variedad de culturas de crianza, que es necesario respetar y darles lugar a desplegarse, tanto por el derecho humano a la propia cultura como por lo que significa para niñas y niños pequeños y sus familiares construir los primeros vínculos afectivos, vivir experiencias diversas que garanticen continuidades culturales (cuando los cambios culturales son abruptos u obligados pueden producir serios problemas en el desarrollo psicológico y social), y socializar en comunidad.

La interculturalidad da lugar a que los materiales de trabajo contengan las diversas riquezas mexicanas, con los aportes de las lenguas originarias, los juguetes, los rituales y los modos de apapachar. También permite que, desde Educación Inicial, podamos aportar algunas miradas novedosas para las familias, acerca del reparto de los cuidados entre los padres, madres y cuidadores, poniendo énfasis en la equidad de género y ayudando a construir modos de relación de los varones con las y los niños pequeños ligados a la ternura, al sostén y a los cuidados que por muchos años fueron exclusivos de las mujeres. En el mismo sentido, desde el Programa trabajamos sobre el respeto y la inclusión de los diversos tipos de familias de diferentes géneros.

Una de las características sociales propias de este tiempo es la migración; este fenómeno trae consigo mayor cantidad de experiencias culturales; en los servicios educativos llegan familias provenientes de otros estados, países, y cada una de ellas trae un mundo de intereses y vivencias, también de dolores y ansiedades. Pensar este aspecto social desde la interculturalidad permite valorar las diferencias, estar más atentos a las circunstancias de vida que pueden afectar a la primera infancia, y en un contexto respetuoso y amoroso ofrecer nuevas posibilidades a las familias migrantes, que protejan a sus hijos y a sí mismos.

Para Educación Inicial, interculturalidad supone un camino de ida y vuelta entre familias e instituciones, en el que compartimos saberes, sentimientos, interrogantes, combinando lo que cada uno trae y construyendo a la vez nuevas formas culturales a partir de las interacciones cotidianas.

INCLUSIÓN:

En íntima relación con la interculturalidad, Educación Inicial considera a la inclusión como un principio básico en las relaciones con los bebés, niñas, niños y sus familias o personas encargadas de la crianza, así como en las relaciones entre las y los agentes educativos, cualquiera sea su función. Entendemos por “inclusión” la valoración, la acogida y el respeto a la diversidad en todas sus formas culturales y humanas. Todos los espacios de Educación Inicial consideran la educación inclusiva, la atención a la diversidad cultural y la igualdad de género como ejes transversales hacia todos los participantes.

Durante muchos años se han tomado en consideración patrones de comportamiento que han funcionado como la “normalidad”, y hoy deben ser cuestionados; la idea misma de “normalidad” es un concepto sumamente

discutido, que deja a niñas, niños y adultos en situaciones de exclusión precisamente por no entrar en los patrones estandarizados de desarrollo, o por estar a la búsqueda de sus propios modos de ser y vivir. Esto es muy visible con los adultos en las formas de constitución familiar y sexual.

Responder a la diversidad implica transitar de enfoques homogéneos, en los que se ofrece a todas las niñas y niños lo mismo, hacia estrategias diversificadas que respondan a las características, necesidades y condiciones de todas y todos, sin discriminar a nadie. Todas las personas tenemos algunas características que nos asemejan y otras que nos diferencian, lo que hace que cada niña y niño sea único y singular. De eso se trata la diversidad, y en la interacción con diversas personas, aprendemos más y mejor.

Por otro lado, el desarrollo infantil es un proceso multifactorial y complejo, que implica el entrecruzamiento de factores genéticos, biológicos, psicológicos y cognitivos, también de factores como el ambiente emocional, cultural, alimentario, ecológico, más los factores impredecibles del encuentro humano y las formas de crianza, tanto en el ámbito familiar como en las diversas modalidades de atención de la Educación Inicial. Por eso podemos decir que no hay procesos lineales de desarrollo o comparables entre niñas y niños, que construir la expectativa evaluatoria de que todos logren los mismos objetivos en el mismo tiempo es una falacia en relación con el desarrollo humano.

Porque el desarrollo está en relación con el ambiente, el Programa busca crear los ambientes más amorosos, retadores, creativos, inclusivos, resilientes y personalizados, para atender a la diversidad de niños y adultos y favorecer en todos ellos un desarrollo pleno, tanto desde el punto de vista psicológico como cognitivo en todas sus ramas, artístico y social.

¿Y por qué consideramos la experiencia artística en relación con la inclusión? Porque se trata de una de las experiencias humanas más personales, en que la expresión creadora de lo propio, en relación con los otros y el entorno, se materializa. El arte es el lugar de la diferencia, donde todo puede ser trastocado y valorado de diferente manera. El arte nos enseña sobre la inclusión, al ampliar las formas de valorar las cosas del mundo, los sentimientos, la naturaleza.

En Educación Inicial tomamos en cuenta la inclusión hacia todas las niñas y los niños, además elaboramos propuestas flexibles y personalizadas que respondan a las necesidades especiales de las niñas y niños con discapacidades, puesto que la “inclusión” es un concepto más amplio y superador del concepto “integración”, ya que significa transformar los programas educativos para dar acogida a todas las niñas y los niños, con sus particularidades. No son las niñas y los niños los que deben adaptarse a un programa, son los programas los que deben revisar su amplitud y producir oportunidades para todos.

El concepto de “dificultad de aprendizaje” es relativo; depende de los objetivos que se planteen, de las propuestas de juego y aprendizaje, de los niveles de exigencia y de las formas de evaluación aplicadas. Cuanta más rigidez tenga el Sistema Educativo mayores posibilidades existirán de que más niñas y niños se sientan desvinculados de los procesos de aprendizaje y manifiesten, por ello, más dificultades (Marchesi, 2005). Por eso, el Programa de Educación Inicial pone tanto énfasis en la observación y el conocimiento de cada una de las niñas y niños, en la flexibilidad y versatilidad de las propuestas, en el juego y el vínculo afectivo

como lugar de interacción humana, que permite la exploración, el ensayo y error, sin la censura de “lo que está mal”, porque en el juego nunca el resultado es incorrecto.

Judith Falk (2001) argumenta que para que la niña o el niño pueda sentirse aceptado y apreciado, la actitud que debe tomarse es evitar expresar rechazo, ni disgusto, ni impaciencia, ni decepción, ni desesperación, ni una conducta sobreprotectora. Entonces, frente a los ritmos propios de las niñas y niños con discapacidades, la inclusión significa amor, presencia afectiva, conocimiento y adecuación de las propuestas para que cada uno encuentre modos de resolverlas de acuerdo a sus condiciones, y además intensificar su desarrollo (Falk, 2001). Asimismo, implica el encuentro y el trabajo colegiado entre los diversos agentes educativos, para intercambiar, nutrirse de los saberes y puntos de vista, escucharse y construir alternativas de trabajo superadoras.

Otro aspecto muy importante a considerar en el concepto de inclusión es el lugar de las mujeres, y como señalábamos anteriormente, la diversidad sexual. Torres Santomé (2012) lo dice de manera muy clara: *“Poco o nada se habla en el currículum de la vida cotidiana de las mujeres y sus ámbitos de discriminación; (...) o de las condiciones de las personas con alguna discapacidad; poco es lo que se dice de la vida de los colectivos homosexuales, lesbianas o transexuales; son escasos los contenidos (...) que hablan de la situación de las comunidades y pueblos indígenas de zonas rurales”* (Torres Santomé, 2012). Consideramos fundamental tomar en cuenta estos rezagados modos de pensar el currículum y construir propuestas que alojen la heterogeneidad, porque de eso se trata la igualdad: de que todos puedan ejercer todos los derechos desde la diversidad.

Desde la perspectiva del Programa de Educación Inicial, una auténtica comunidad siempre es inclusiva, porque genera espacio y receptividad para todos sus miembros, ofrece afecto, pensamiento, espacios de conversación, cobijo social y aprendizaje.

FOMENTO A LA LECTURA Y ESCRITURA:

En el Programa de Educación Inicial, la lectura y la escritura tienen un lugar central, aun cuando la población infantil de la que nos ocupamos está entre el período de gestación y los 3 años de edad. El concepto de lectura que proponemos incluye una mirada amplia del mundo, hablamos de “leer el mundo”, no solo las palabras y los textos escritos. Desde Paulo Freire en adelante, muchos autores han dado cuenta de la experiencia de lectura como una serie de gestos emancipadores, ligados a la interpretación de lo que vivimos, dadores de palabra, y en ese sentido productora de pensamiento crítico. En Educación Inicial recuperamos esa mirada y además sumamos los estudios psicológicos y lingüísticos de los últimos años, que dan cuenta de la importancia que tiene para bebés y niños pequeños ingresar en la lengua del relato, en interacciones habituales y enriquecidas de lenguaje oral dirigido y en el mundo escrito, desde la llegada al mundo (Bonaffé, 2008). Dichos estudios nos hablan de las diferencias en el desarrollo entre las niñas y niños que accedieron a esas experiencias tempranas y los que no, mostrando la inequidad que se produce no solo en relación con la escolaridad, sino con el desarrollo psíquico. Porque la lengua del relato, la oralidad poética (López, 2021), “enseñan” la prosodia de la lengua

materna y nos introducen en la dinámica completa del lenguaje en que viviremos, pero además producen resonancias en los vínculos de apego, en la solidez del desarrollo psicológico: a mayores intercambios de cuentos, cantos, relatos, imágenes, mayor calidad en los vínculos afectivos, en los sentimientos de protección e intimidad que se construyen entre niños y adultos.

Decimos que la lectura y la escritura están presentes desde la gestación, ya que una de las habilidades de los bebés desde el cuarto o quinto mes en el vientre, es escuchar la voz de su madre y reconocerla entre todas las demás. Esa voz transmite información sobre el lenguaje y cantos, palabras dulces, ritmos asociados al corazón materno. Con esta información, Educación Inicial puede ayudar a muchas madres, padres y familias gestantes a construir un vínculo amoroso desde antes del nacimiento con el bebé, acompañando esa experiencia con materiales de la cultura, como son las nanas y lo que llamamos “maternés” (lenguaje oral amoroso) (Karmiloff y Karmiloff, 2005). De ese modo, también estamos trabajando en la lectura y en la transmisión oral del repertorio literario. Además, el Programa pone mucho énfasis en la presencia de las bibliotecas en todas las modalidades; para ello se promueve la dotación de libros y talleres de formación para agentes educativos, con el fin de conocer el acervo y pensar en Colegiado, cuáles son las mejores estrategias para acercar la lectura a las niñas y los niños y a sus familias.

Todas las niñas y los niños deben tener diariamente acceso a libros de la mejor calidad, tanto en la ilustración como en el texto y la edición en general, cada familia mexicana que ingresa a la Educación Inicial debe gozar de un repertorio cultural compartido de gran calidad, que incluye libros en lenguas originarias y cancioneros.

Se favorece el préstamo a domicilio como un derecho cultural básico, lo cual repercute en los procesos lectores de los adultos de las familias, quienes además encuentran nuevos recursos para interactuar con sus hijos.

Cuando ponemos a disposición de niñas y niños algunos ejemplares de libros, los resultados son alentadores: muestran interés, buen desarrollo del lenguaje, un crecimiento de la imaginación que repercute en sus juegos y en sus creaciones. De este modo trabajamos el pensamiento crítico, el ingreso a la lectura y la escritura convencional con mayor bagaje de experiencias y con un camino placentero y lúdico de por medio, la posibilidad de imaginar, algo imprescindible en el desarrollo humano, y la vida en comunidad: cuando leemos un mismo libro entre varias personas, no importa su edad, estamos construyendo un mundo en común, podemos discutir puntos de vista, aprendemos a escucharnos y a construir sentidos.

Por otro lado, el Programa de Educación Inicial también pone énfasis en los procesos de lectura y escritura de los agentes educativos, a través de la planeación narrativa, de la lectura en colegiado del Programa y de los demás materiales elaborados para sostener el trabajo cotidiano. Proyectamos diversas instancias de escritura propia y lecturas compartidas, que den muestra del crecimiento lector y escritural de muchos de ellos. Favorecer el registro escrito de las prácticas, la elaboración de evaluaciones narrativas, la observación y el análisis continuo, es necesario para que se pueda trabajar en formatos colectivos, en cada espacio de Educación Inicial. Es una intención muy potente del

Programa enriquecer los caminos como lectores y escritores de los agentes educativos.

PENSAMIENTO CRÍTICO:

¿A qué se refiere el pensamiento crítico cuando hablamos de bebés, niñas y niños pequeños? Contrariamente a lo que muchos creerían, los bebés están haciendo un ejercicio de lectura “crítica” del mundo desde el momento del nacimiento. Tienen por delante interpretar todo lo que acontece a su alrededor, llenar de sentidos sus propias emociones, sus experiencias, sus juegos y sus exploraciones del mundo. Desde ese punto de vista, podríamos decir que las niñas y niños pequeños están en la mejor disposición para desarrollar el pensamiento crítico. Sin embargo, las formas de crianza y mediación cultural que ofrecemos los adultos de referencia, tanto en la vida familiar como en las instituciones de Educación Inicial, puede ser determinante del crecimiento de esa capacidad o de su opacidad.

En el Programa de Educación Inicial trabajamos para que las niñas y los niños puedan desplegar y fortalecer su pensamiento crítico, y en ese sentido, las propuestas que se ofrecen tienden a la exploración, al descubrimiento y al juego, en un ambiente de intercambio, en el que las niñas y los niños tengan la oportunidad de poner en relación sus hipótesis, sus ideas, sus deseos con los demás; y en función de ellos, aprender en interacción social.

El pensamiento crítico no es individual, sino que surge en el sujeto a partir de entrecruzar miradas sobre el mundo circundante. Lo propio conversa con otros estímulos que llegan de las demás niñas y niños, del medio de la comunidad escolar y de los adultos familiares y acompañantes. Hace falta una gran cuota de experimentación, de escucha, de observación.

Desde las distintas propuestas lúdicas, fortalecemos esos ambientes reflexivos, a través de la lectura, del arte, de la relación con la naturaleza y de las relaciones humanas.

Leer desde la perspectiva del Programa de Educación Inicial, es establecer una conversación con libros y con los agentes educativos, los amigos, las familias. En ese diálogo está la cultura propia y la literaria, por consiguiente, de las personas con las que interactuamos al leer. Leer buenos libros amplía los puntos de vista, permite a las niñas y a los niños percibir que las cosas no son de un único modo, que puede haber muchas respuestas para un mismo problema, y eso colabora intensamente con la capacidad de discernir, fuente del pensamiento crítico.

En Educación Inicial también se construye pensamiento crítico a partir del tratamiento que le damos a los vínculos afectivos. Un conflicto entre niñas o niños no se soluciona con la sanción del adulto, sino que se conversa con ellas y ellos, se ponen en relación los sentimientos de cada uno, se analiza la causa del entredicho, se ayuda a pasar de una reacción como morder, a una forma más evolucionada de decir que algo no les gusta, a través de la palabra. Ese trabajo sobre los vínculos, sobre las formas de estar juntos, constituye una oportunidad de reflexión y de reconocimiento profundo de sí mismos y de los otros. Nuevamente, una forma filosófica de pensar las relaciones humanas, aun a los dos o tres años de edad.

Desde el punto de vista del movimiento y el aprendizaje de diversas destrezas corporales, al trabajar desde la perspectiva de la libertad de movimiento se favorece el agenciamiento por parte de las niñas y niños en todos sus desplazamientos y cambios de posturas; decidir a dónde ir, ensayar cómo hacerlo, reconocer si fue posible o no llegar al lugar deseado, experimentar ensayos y errores hasta lograr el objetivo, son formas de pensamiento, aun cuando la vivencia es corporal (Aucouturier, 2005). En la primera infancia también “se piensa con el cuerpo”, en tanto el reconocimiento del espacio en relación con las propias habilidades motrices y las sensaciones propioceptivas, permiten construir esquemas de pensamiento integral. Por eso, al proponer la perspectiva del movimiento libre estamos favoreciendo el pensamiento crítico, la toma de iniciativas, el aprendizaje de causas y efectos de las propias acciones sobre el mundo y sobre sí mismos.

En relación con los materiales de juego, tanto culturales como de la naturaleza, el enfoque prioriza agenciamientos que habilitan la creación y la reflexión, no la obediencia al resultado que espera el adulto. De hecho, las y los agentes educativos tienen como principal reto observar e identificar las intenciones, gustos, necesidades de las niñas y niños y poner a disposición materiales, sin definir de antemano cuáles serán los resultados, sino que en la relación afectiva que los une van acompañando y enriqueciendo las propuestas, siempre partiendo de las iniciativas y hallazgos de las niñas y niños, valorando sus creaciones.

EDUCACIÓN ESTÉTICA:

Desde antes de nacer, los bebés están recibiendo manifestaciones de la cultura que le aportan contenidos estéticos. La voz de la madre que habla o canta, es percibida desde el cuarto o quinto mes de gestación, y va transmitiendo las pautas de la lengua materna, con su prosodia, su melodía, sus ritmos. El padre o las otras personas significativas que rodean el embarazo, si hablan cerca del vientre de la madre, si le dedican al bebé cantos, palabras, susurros, también transmiten sus voces con una alta carga de información personal, cultural y estética. Por eso podemos decir que, al nacer, los bebés ya tienen preferencia por esas voces, que le aseguran presencias amadas, y esa predilección afectiva enlaza con el placer estético de oírlas. Las voces amadas, entonces, constituyen la primera vivencia estética. Al nacer, junto con ellas llegan más cantos, versos, ritmos corporales de balanceo, el contacto de la piel, danzas y todos los repertorios visuales, ambientales, olfativos que ponemos a su disposición, consciente e inconscientemente.

Somos seres estéticos, con capacidad y sensibilidad para percibir la belleza de las formas, de los sonidos, del lenguaje, de las historias, de las vivencias, de todas las manifestaciones de la cultura. Con esto, queremos poner el énfasis en la percepción estética como una condición generalizada de todos los seres humanos, no solo los artistas pueden vivir en el plano estético, sino que se trata de una característica humana.

El juego también es profundamente estético; a través de jugar, las niñas y niños inventan modos de ser y estar que no responden a la vida práctica, levantan las cosas del plano fáctico y otorgan valor estético, jugando en el “como si”,

recreando a través de la ficción y combinando nuevos modos. Jugar es “crear” otros modos de ver y de pensar, que responden a una transformación estética del mundo que los rodea.

Además de las estéticas cotidianas que aparecen en las comidas, en las ropas que usamos, en los espacios físicos que habitamos, el mundo de la naturaleza ofrece una estética particular. Aprender a detenernos, observar, concentrarnos en los aromas, el movimiento de los árboles, los cuerpos de los animales, el ruido de las olas, las formas que adquiere la sierra y como se esconde el sol detrás de las montañas, son experiencias estéticas que para los niños resultan fundamentales. En el vértigo de la vida actual, es imprescindible producir esos detenimientos que les permiten admirar y reconocer el contexto en el que viven. Entonces, lo estético no está solo en las obras de arte, sino en el mundo diario, en los juguetes, en la música de los ríos, en las aportaciones culturales comunitarias, en los entornos familiares, en los lugares de crianza (hamacas, cobijas, rebozos, frutas, verduras, raíces, flores, etc.).

En este modo de pensar, la experiencia estética revaloriza todos los contextos de vida, no solo los de aquellas niñas y niños que tienen oportunidades de acceder al arte, y nos conecta de un modo sensible con la naturaleza.

El arte potencia la experiencia estética (el arte “es” experiencia estética), por eso, en Educación Inicial realizamos un intenso trabajo para llevar a todas las niñas y niños y sus familias hacia la experimentación estética y artística; por un lado, valorando sus propias producciones culturales, y por el otro, ofreciendo propuestas de juego, de música, de artes visuales, de danza, de teatro y literatura que les permitan conocer variedad estética, desarrollar ideas estéticas propias y construir mundos estéticos en la comunidad a la que pertenecen. Hacer arte es una forma de emancipación (Escobar, 2021); hacer arte en comunidad (de niñas y niños, de familias, de agentes educativos) es transformar la vida cotidiana creciendo en felicidad y alegría.

Hablamos de la “sensibilidad estética” como la capacidad de percibir afectivamente la belleza; pero cuando decimos “belleza” no solo hablamos de la armonía, sino también de aquellas formas diversas que nos sorprenden, que nos muestran otras realidades, la novedad. Un dibujo que plasma el horror puede tener belleza, porque es capaz de condensar en una metáfora el dolor o el espanto. El dibujo de un niño que frota sin cesar una esponja sobre una hoja, para averiguar qué ocurre si lo hace con fuerza, y termina en un “ojo” en forma de agujero en medio de la hoja, es belleza, porque nos habla de exploración y descubrimiento estético. La belleza en los dibujos de los niños no estará entonces en el logro de lo esperado por la consigna del agente educativo, en lo “bien hecho”, sino en la expresión y el descubrimiento de algo nuevo o de algo propio. La experimentación estética forma parte del aprendizaje de la diversidad y del respeto a la propia personalidad y expresión.

Asimismo, favorecemos la circulación de todas las formas estético-culturales que conviven en las comunidades. Eso nos potencia como comunidad, nos enseña a percibir y valorar a los demás, ayuda a ampliar el mundo de referencias humanas, invita a la conversación y a la vida cultural compartida. Cuando las niñas y niños realizan experiencias artísticas, transforman el mundo en que vivimos, la apropiación de esas experiencias les da un lugar creador en la comunidad y potencia su confianza en sus aprendizajes.

IGUALDAD DE GÉNERO:

Tradicionalmente la crianza ha estado asociada a lo femenino, y eso ha puesto a las mujeres en el rol casi exclusivo de materner. En Educación Inicial trabajamos para que las madres, los padres y todas las figuras de referencia afectiva en las distintas configuraciones familiares se relacionen con el sostén de la crianza. La ternura que necesitan las niñas y los niños pequeños no es privativa de las mujeres, todas las personas podemos ejercer ternura si estamos bien conectados con las niñas y los niños. Por eso es tan importante el trabajo sobre los vínculos tempranos, la relación estrecha entre las familias y los agentes educativos, para favorecer la equidad en el reparto de los cuidados y la educación, tomando siempre en consideración la continuidad de las y los cuidadores, un factor imprescindible para la continuidad del ser.

Por tal motivo, se promueve la presencia de los padres varones en las distintas propuestas, se organizan juntas que involucren a todos, nos dirigimos a los distintos adultos de la familia como co-responsables de la crianza.

Desde el punto de vista del Programa de Educación Inicial “materner” no es una función privativa de las mujeres, sino una función de sostén afectivo, físico, lúdico y psicológico que todas las personas adultas podemos ejercer.

Asimismo, en los entornos de trabajo, facilitamos los grupos heterogéneos, con presencia de varones, y es saludable considerar la riqueza que aportará una creciente incorporación de agentes educativos varones a las prácticas en las salas y espacios de atención. En ese sentido, sería muy interesante promover la presencia de estudiantes de diversos géneros en las escuelas normales y universidades, donde se cuente con opciones de formación en el área de Educación Inicial.

Por otro lado, la igualdad de género no solo hace referencia a la relación entre mujeres y varones y la ampliación de derechos, sobre todo para las mujeres, que históricamente han estado en desventaja, sino a la valoración de todos los géneros, en igualdad de derechos, tanto en la crianza como en la presencia de trabajadores de la Educación Inicial. Nos referimos a una política inclusiva con el personal de trabajo.

Es importante, que agentes educativos apoyen en la reflexión sobre la relevancia que debe darse a los espacios de continuidad de la crianza para mujeres y hombres que trabajan, en este sentido, garantizar la separación temprana debe ir acompañado de acciones para que trabajadoras y trabajadores puedan a través de la crianza compartida ser sensibles a las necesidades de continuidad del ser que necesitan las niñas y niños, evitando el estrés tóxico y sus efectos en el desarrollo integral.

VIDA SALUDABLE:

Desde Educación Inicial favorecemos la alimentación perceptiva, porque entendemos que en ella está la transformación de hábitos alimentarios fundamentales para la buena nutrición, evitando la malnutrición.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que, para lograr un crecimiento y desarrollo óptimo, es necesario que las madres inicien la lactancia

materna en la primera hora después del parto, dar leche materna exclusiva durante los primeros seis meses y complementaria con otros alimentos hasta los dos años. Es por ello que en Educación Inicial realizamos una promoción permanente de los beneficios de la lactancia materna por su contenido nutricional y por el fortalecimiento del vínculo que se establece entre la madre y el bebé, promoviendo que en esta experiencia también participe el padre o los cuidadores. El desarrollo cerebral durante los primeros años está en estrecha relación con la calidad de la alimentación, pero no todas las familias tienen posibilidades de acceder a los alimentos necesarios o no cuentan con la información adecuada para equilibrar las dietas familiares. Para ellas se proponen guías y materiales de orientación, se modifican los menús de todos los servicios que ofrecen alimentos, se promueven la habilitación de huertos comunitarios. Todas las niñas y niños deben probar variedad de alimentos, equilibrados de acuerdo a las recomendaciones pediátricas más avanzadas y al contexto comunitario.

La Educación Inicial se propone favorecer el movimiento y la actividad física. La línea conceptual desde la que planteamos el desarrollo psicomotriz facilita el movimiento libre, pasar mucho tiempo de juego en el piso, fuera de las sillas y mobiliario que inmovilizan, lo cual repercute en una mayor intención propia de movimiento como forma de ser en las niñas y los niños. El aprendizaje está basado en el movimiento, en el reconocimiento del espacio, en la libertad y el estímulo hacia la exploración. Esto no ocurre solo a nivel cognitivo, sino también corporal, y de ese modo se favorece la salud integral.

Se impulsa y favorece la salud integral a través de procesos nodales como son el cuidado del sueño, la alimentación, la autorregulación creciente, la higiene corporal y de su entorno. El control de esfínteres es un proceso neurobiológico, orgánico y psicológico, que no responde a una edad fija, sino que tiene una amplia ventana de posibilidad entre los dos y los tres años de edad; por tal motivo eliminamos las prácticas de “adiestramiento” e incorporamos la interiorización del conocimiento del propio cuerpo, el desarrollo de la personalidad que conoce su deseo y puede a iniciativa controlar paulatinamente sus esfínteres, es decir, planteamos un proceso de acompañamiento personalizado para cada niña y niño.

Dentro de la vida saludable, consideramos la conciencia sobre el cuidado del medio ambiente, por eso estimulamos en las niñas y niños aprendizajes sobre el valor de la naturaleza, los modos de cuidarla, tanto desde acciones pequeñas, ligadas a sus prácticas cotidianas (dónde tiramos los envases, por qué separamos la basura plástica de la basura orgánica, etc.) como desde el trabajo con las familias, pensando juntos en la huella ambiental que dejamos, promoviendo la eliminación o control de objetos de uso cotidiano como son: el uso de los pañales y demás materiales de desecho que tienen altos niveles de contaminación. Trabajamos para construir conciencia ecológica, dirigida al desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aucouturier, B. (2005) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao, Madrid.

Bonaffé, M. (2008) *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano, México.

Escobar, T. (2021) *Aura latente. Estética / ética / Política / Técnica*. Tinta Limón, Buenos Aires.

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

Hendler, L. et. al (2011) *Infancia & compañía. La vida emocional del bebé y el niño pequeño*. Lugar editorial, Buenos Aires.

Karmiloff, A y Karmillof, K. (2005) *Hacia el lenguaje*. Morata, Madrid

López, M. E. (2021) "Entre la oralidad, la poesía, la música y el juego". Subsecretaría de Educación Cultural y Social. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

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

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

Campos de conocimiento	Contenidos de primer orden
<p style="text-align: center;">1. SABERES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO</p>	<p>1.1 Reconocemos al juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo y de sí mismos.</p> <p>1.2 Promovemos la exploración e investigación del mundo para que niñas y niños desarrollen su pensamiento a través de la curiosidad, los sentidos y la creatividad.</p> <p>1.3 Promovemos el aprendizaje de las niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y el ambiente que les rodea.</p>
<p style="text-align: center;">2. LENGUAJES</p>	<p>2.1 Favorecemos las diferentes formas de lenguajes como base para que niñas y niños expresen necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.</p> <p>2.2 Valoramos la riqueza cultural que portan las lenguas en contextos de diversidad e identificamos las distintas lenguas maternas (indígenas o extranjeras y español) para fortalecer su uso y abonar a la formación de la identidad familiar y comunitaria de niñas y niños.</p> <p>2.3 Promovemos el disfrute de las experiencias artísticas como encuentro creador de las niñas y los niños consigo mismo y con el mundo.</p>
<p style="text-align: center;">3. ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDAD</p>	<p>3.1 Reconocemos el enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.</p> <p>3.2 Reconocemos la responsabilidad de los adultos frente al cuidado y protección de las niñas y niños y su papel como garantes de derechos.</p> <p>3.3 Valoramos la crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.</p>
<p style="text-align: center;">4. DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO</p>	<p>4.1 Favorecemos el sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado para proveer y generar vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de niñas y niños.</p> <p>4.2 Promovemos el contacto corporal y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas de las niñas y niños pequeños.</p>

4.3 Favorecemos que niñas, niños y sus familias reconozcan, desde lo afectivo, los beneficios que otorga una alimentación perceptiva.

4.4 Promovemos el papel de los adultos para acompañar a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, escucha de sus necesidades y atención a estas.

4.5 Preparamos ambientes como espacios que proveen seguridad, sostén afectivo que recuperen los valores y la naturaleza del entorno para aprender con interés y creatividad de la comunidad.

4.6 Reconocemos el desarrollo cerebral como base importante para la adquisición de habilidades y de la formación social.

4.7 Enfatizamos el valor de la labor del agente educativo en los servicios de Educación Inicial como un referente básico de la experiencia infantil.

DIÁLOGOS

1. SABERES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO	Primer orden	Diálogos
	<p>1.1 Reconocemos al juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo y de sí mismos.</p>	<p>1.1.1 Favorecemos el desarrollo de contenidos simbólicos que se ponen en marcha a través de las experiencias lúdicas, para hacer crecer la capacidad de imaginar, la fantasía, el pensamiento.</p>
		<p>1.1.2 Favorecemos el crecimiento del “espacio potencial”¹, como lugar del juego, de la cultura y el arte, para que las niñas y los niños puedan vivenciar estados lúdicos y artísticos con autonomía y con base a sus propios imaginarios.</p>
		<p>1.1.3 Garantizamos espacios de juego en libertad, en los que las niñas y niños construyen su propio guion, para que a través del encuentro grupal experimenten el vacío creador (fuente de todo lo novedoso), la creación colectiva, el trabajo sobre los distintos puntos de vista.</p>
		<p>1.1.4 Favorecemos los juegos de diversa índole (corporales, de lenguaje, con material estructurado y desestructurado) para que las niñas y los niños reconozcan su cuerpo y sus habilidades, su lenguaje y sus posibilidades, las relaciones entre sus cuerpos, el movimiento y el</p>

¹ Con “espacio potencial” nos referimos al concepto acuñado por Donald Winnicott y retomado en la mayoría de los estudios actuales sobre psicología de la infancia, el cual hace mención a la zona especial donde ocurren los fenómenos de la cultura y del juego: en parte es un espacio exterior, el de la vida cotidiana, y en parte es un espacio interior, el de la vida psíquica personal.

		habla, es decir, para hacer crecer el conocimiento de sí mismos.
	<p>1.2 Promovemos la exploración e investigación del mundo para que niñas y niños desarrollen su pensamiento a través de la curiosidad, los sentidos y la creatividad.</p>	<p>1.2.1 Ponemos en disponibilidad materiales y tiempos para la exploración, para que las niñas y los niños pueden descubrir sus características, discriminar, comparar, establecer relaciones entre las propiedades de los materiales o manifestaciones de la naturaleza e imaginar cómo incorporarlos en futuros juegos o actividades.</p> <p>1.2.2 Favorecemos la observación y la conversación entre las niñas y niños, con el apoyo del agente educativo, para que puedan escucharse unos a otros, socializar y validar los descubrimientos, las hipótesis y las creaciones.</p>
	<p>1.3 Promovemos el aprendizaje de las niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y el ambiente que les rodea.</p>	<p>1.3.1 Propiciamos el aprendizaje a través de la interacción humana con las figuras de referencia y en sus contextos, para que las niñas y los niños incorporen los saberes de su comunidad y perciban su pertenencia social y cultural.</p> <p>1.3.2 Identificamos cuáles son los contenidos culturales propicios para desarrollar con niñas y niños de 0 a 3 años, para que se interesen y se involucren en las</p>

		propuestas sobre esos saberes.
--	--	--------------------------------

	Primer orden	Diálogos
	<p style="text-align: center;">2. LENGUAJES</p>	<p>2.1 Favorecemos las diferentes formas de lenguajes como base para que niñas y niños expresen necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.</p>
<p>2.1.2 Fomentamos la presencia de las diversas estructuras del lenguaje oral: el maternés, el balbuceo, los juegos metalingüísticos, las narraciones, para facilitar que niñas y niños encuentren materiales de experimentación y expresión lingüística.</p>		
<p>2.1.3 Garantizamos la experiencia de la lengua del relato (distinta de la lengua fáctica) cotidianamente, para favorecer la capacidad de imaginar, de organizar el tiempo, de reflejarse en los cuentos y poemas, de aprender a narrar.</p>		
	<p>2.2 Valoramos la riqueza cultural que portan las lenguas</p>	<p>2.2.1 Apreciamos las experiencias lingüísticas de las familias y favorecemos su presencia en los centros infantiles y diversas modalidades de atención, para que las niñas, los niños y sus familiares de crianza vivencien la diversidad y se</p>

	<p>en contextos de diversidad e identificamos las distintas lenguas maternas (indígenas o extranjeras y español) para fortalecer su uso y abonar a la formación de la identidad familiar y comunitaria de niñas y niños.</p>	<p>nutran de todo el bagaje cultural de México.</p>
	<p>2.3 Promovemos el disfrute de las experiencias artísticas como encuentro creador de las niñas y los niños consigo mismo y con el mundo.</p>	<p>2.2.2 Reconocemos y valoramos las lenguas originarias, se producirán más situaciones de interacción de lenguaje, transmisión de cantos y juegos en sus hogares, lo cual fortalecerá la función maternante de las familias.</p> <p>2.3.1 Diseñamos ambientes que promuevan juegos artísticos, reconociendo la profunda relación entre arte y juego, para que las niñas y los niños puedan experimentar y transformar el espacio a través del arte, en forma colectiva.</p> <p>2.3.2 Promovemos experiencias de aprendizaje a partir de las artes plásticas y visuales, para que todas las niñas y los niños encuentren formas de dejar sus huellas gráficas en el espacio y experimenten con distintos materiales.</p> <p>2.3.3 Propiciamos experiencias musicales, para garantizar la escucha, el canto, la oralidad y la envoltura sonora a través de canciones y juegos musicales.</p> <p>2.3.4 Fomentamos experiencias de expresión corporal, para facilitar el descubrimiento del movimiento estético y la representación, desde la creatividad y la expresión singular, fuera de la “copia”</p>

		o los estereotipos comerciales de la danza.
		2.3.5 Promovemos la lectura literaria y el préstamo de libros a domicilio, para construir comunidades de lectura en cada familia.
		2.3.6 Ofrecemos experiencias artísticas a través del teatro en sus diversas manifestaciones (títeres, sombras, objetos, kamishibai), para que las niñas y los niños experimenten sus lugares de espectadores y además exploren la elaboración de narrativas teatrales sencillas.

3. ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDAD				
		Primer orden	Diálogos	
			3.1 Reconocemos el enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.	3.1.1 Protegemos el cumplimiento de los derechos de todas las niñas y niños y sus principios rectores: interés superior de la niñez, supervivencia y desarrollo, no discriminación y participación infantil, para garantizar el bienestar y la felicidad de cada uno de ellos.
				3.1.2 Garantizamos experiencias de juego al valorarlo como un derecho, para que todas las niñas y niños puedan crear, expresarse y convivir.
			3.1.3 Garantizamos condiciones para la participación infantil a partir de reconocer, leer e identificar las necesidades e intereses de niñas y niños,	

		<p>dar espacios para la expresión de sus ideas, toma de decisiones, eliminando las consignas y cuestionamientos que anulen su proceso creador, su necesidad de aprender y de entender el mundo, generando así ambientes democráticos que les permitan ser reconocidos como sujetos de derecho, de vínculo y de aprendizaje.</p>
	<p>3.2 Reconocemos la responsabilidad de los adultos frente al cuidado y protección de las niñas y niños y su papel como garantes derechos.</p>	<p>3.2.1 Promovemos que las personas adultas sean conscientes de su responsabilidad de cuidar y proteger, para que cada niña y niño se sienta amado y seguro en su contexto de vida.</p> <p>3.2.2 Favorecemos las relaciones de las niñas y los niños con la naturaleza, promoviendo la sostenibilidad, el cuidado del medio ambiente y de todos los seres vivos, para que aprendan a amar y respetar en comunidad sus ambientes de vida.</p>
	<p>3.3 Valoramos la crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.</p>	<p>3.3.1 Reconocemos las diversas formas de las crianzas contemporáneas, para planear intervenciones de acompañamiento acordes a las necesidades de cada familia.</p> <p>3.3.2 Generamos espacios compartidos de reflexión e intercambio desde una perspectiva situada, para promover la construcción de “comunidades de crianza” con las familias.</p>

		<p>3.3.3 Promovemos la planeación de propuestas y materiales que garanticen la continuidad cultural, como libros en préstamo, juegos y juguetes que se trasladan de la familia al centro infantil y viceversa, para favorecer la seguridad afectiva, proteger los apegos seguros a través de las experiencias transicionales y el enriquecimiento cultural comunitario.</p>
--	--	---

	Primer orden	Diálogos
	<p>4.1 Favorecemos el sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado para proveer y generar vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de niñas y niños.</p>	<p>4.1.1 Identificamos las experiencias de separación temprana y producimos experiencias de continuidad afectiva, para garantizar el buen desarrollo psicológico y el aprendizaje.</p>
<p>4.1.2 Promovemos el cuidado cariñoso y sensible a través del juego y la interacción afectiva, para que las niñas y los niños cuenten con buenos apegos y la seguridad necesaria para salir a explorar el mundo.</p>		
<p>4.1.3 Creamos situaciones, tiempos y ambientes continentales durante los procesos de adaptación, para que el ingreso a los servicios de Educación Inicial no provoque cortes abruptos en los cuidados y en las presencias amadas.</p>		

<p>4. DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO</p>		<p>4.1.4 Creamos situaciones, tiempos y ambientes continentales durante los procesos de adaptación, para que el ingreso a los servicios de Educación Inicial no provoque cortes abruptos en los cuidados y en las presencias amadas.</p>
	<p>4.2 Promovemos el contacto corporal y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas de las niñas y niños pequeños.</p>	<p>4.2.1 Reconocemos los aspectos relevantes del desarrollo corporal de las niñas y los niños, así como la importancia del “diálogo tónico”, para favorecer el aprendizaje de la motricidad global y la seguridad en el movimiento.</p>
		<p>4.2.2 Favorecemos la presencia de juegos corporales variados y las vivencias afectivas de interacción corporal, para que las niñas y los niños construyen una buena “imagen corporal”.</p>
		<p>4.2.3 Promovemos la libertad del movimiento durante el primer año de vida para el aprendizaje de las posturas básicas con autonomía y armonía.</p>
	<p>4.3 Favorecemos que niñas, niños y sus familias reconozcan, desde lo afectivo, los beneficios que otorga una alimentación perceptiva.</p>	<p>4.3.1 Promovemos la lactancia materna y sus beneficios para el desarrollo físico y afectivo de las niñas y los niños.</p>
		<p>4.3.2 Promovemos con las familias y la comunidad prácticas de alimentación, uso de recetarios y selección de alimentos de buena calidad, para beneficiar la nutrición integral y el desarrollo cerebral.</p>

		<p>4.3.3 Identificamos la malnutrición infantil, para prevenirla y contribuir a subsanarla.</p>
	<p>4.4 Promovemos el papel de los adultos para acompañar a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, escucha de sus necesidades y atención a estas.</p>	<p>4.4.1 Planeamos situaciones de acompañamiento del sueño que sean respetuosas del tiempo, ritmos y necesidades de cada niña y niño, para garantizar un buen descanso, que repercuta en el desarrollo cerebral y en el desarrollo psicológico.</p> <p>4.4.2 Ofrecemos estrategias de acompañamiento corporal y poético, a través de arrullos y balanceos, para garantizar vínculos afectivos seguros en el momento crítico del sueño.</p>
	<p>4.5 Preparamos ambientes como espacios que proveen seguridad, sostén afectivo que recuperen los valores y la naturaleza del entorno para aprender con interés y creatividad de la comunidad</p>	<p>4.5.1 Preparamos con detalle el entorno físico y social en el que se sitúa el servicio de Educación Inicial, para garantizar que no habrá riesgos de ningún tipo.</p> <p>4.5.2 Generamos ambientes de aprendizaje con los recursos disponibles en el contexto de la comunidad, para valorar y recontextualizar los bienes disponibles (naturales o culturales).</p>
	<p>4.6 Reconocemos el desarrollo cerebral como base importante para la adquisición de habilidades y de la formación social.</p>	<p>4.6.1 Valoramos la importancia de la creación de ambientes alegres para el desarrollo óptimo de las niñas y los niños, evitando el estrés tóxico.</p> <p>4.6.2 Ofrecemos ambientes de aprendizaje variados y retadores, para que las niñas y los niños</p>

	<p>encuentren nuevos desafíos en sus exploraciones y asociaciones.</p>
	<p>4.6.3 Ofrecemos disponibilidad psíquica y corporal, escucha y atención afectiva, para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en las niñas y niños, como parte de la interacción entre el desarrollo del cerebro y el sostenimiento afectivo.</p>
	<p>4.7.1 Apreciamos la formación integral y permanente del agente educativo para impulsar sus funciones en un marco de calidad, equidad y atención a la diversidad.</p>
	<p>4.7.2 Reconocemos la importancia del trabajo colegiado y colaborativo en los servicios de Educación Inicial, para fortalecer el pensamiento, la observación, la creatividad en las propuestas.</p>
<p>4.7 Enfatizamos el valor de la labor del agente educativo en los servicios de Educación Inicial como un referente básico de la experiencia infantil.</p>	<p>4.7.3 Valoramos la disponibilidad del agente educativo como garante de derechos, de las experiencias transicionales, de crianza compartida y de sostenimiento afectivo, para garantizar el sentido de la Educación Inicial.</p>
	<p>4.7.4 Favorecemos que el agente educativo sea un portador de cultura y contribuya a construir comunidades de aprendizaje y de desarrollo, para ampliar los universos culturales de las familias.</p>

		<p>4.7.5 Impulsamos que el agente educativo observe, registre, interprete, diseñe y organice intervenciones específicas para sus grupos de niñas y niños, favoreciendo los procesos de aprendizaje de forma situada, con pertinencia y relevancia.</p>
--	--	---

DOCUMENTO DE TRABAJO

**CAMPO DE
CONOCIMIENTO**

**SABERES Y
PENSAMIENTO
CIENTÍFICO**

Campo de conocimiento: Saberes y Pensamiento científico

Las niñas y los niños nacen dotados del impulso por conocer. La curiosidad es el motor que nos lleva a los seres humanos a experimentar y descubrir el mundo, su funcionamiento, los modos posibles de interacción; a ese deseo de conocer lo llamamos “impulso epistémico”. Podríamos decir que los bebés desarrollan desde el principio de la vida los caminos que dan lugar al conocimiento y a la creación, guiados por su curiosidad. Y lo hacen, fundamentalmente, desde la exploración, la investigación y el juego. Esto involucra la relación con todos los objetos, incluidos los juguetes, los libros, los diversos materiales de la cultura, además de la naturaleza, el mundo cotidiano, los vínculos humanos y el contexto comunitario.

Las experiencias de aprendizaje que se les ofrezcan en ambientes continentes y protegidos permitirán intensificar su necesidad y habilidad para aprehender de acuerdo a sus intereses, revelando un niño investigador, creador y consciente de sus capacidades y de las de su entorno.

Arte y ciencia van de la mano; el espacio poético -impregnado del jugar y de las experiencias artísticas- y la búsqueda del conocimiento –incluida la ciencia- no se oponen; “los dos parten del deslumbramiento ante el enigma y languidecen frente a la consigna”², dice la escritora Graciela Montes (2000). Por eso podemos decir que las formas de acercarse al conocimiento, de los bebés y los niños pequeños, son tan profundas como lúdicas. Cuando juegan, cuando pintan, cuando inventan una historia, cuando se deslizan por la resbaladilla, cuando traspasan agua de un recipiente a otro y van descubriendo las particularidades de la materia líquida y tantas otras experimentaciones sobre el mundo físico, las niñas y los niños están “aprehendiendo” integralmente lo novedoso de la experiencia, y eso lo transforman en conocimiento. Recuperan las vivencias corporales, imaginarias, sensibles, y las reúnen con los “enigmas” que descubren a partir de observar, curiosoar, probar y poner en funcionamiento las cosas.

Resaltamos esta relación, para mostrar por qué en el Programa de Educación Inicial apostamos a un abordaje del saber basada en el juego, el arte y la experimentación sobre el ambiente. Del mismo modo, los vínculos y las interacciones con las personas que forman parte de su comunidad familiar y de la comunidad ampliada son fundamentales. La observación de las niñas y los niños hacia lo que hacen las personas que se encuentran a su alrededor y la interacción social y afectiva son los primeros pasos para poner en práctica sus capacidades. El aprendizaje se favorece si se permite que participen y se involucren en experiencias variadas, de juego, conversaciones, tareas hogareñas, lectura, dando espacio para que desarrollen sus respuestas, generando escucha, convivencia, cuidando la vitalidad de sus ritmos.

Es importante, que se reconozcan los saberes comunitarios como información valiosa que contribuye a que las niñas y niños participen activamente en el mundo social, interpreten y realicen acciones derivadas de su contexto y la cosmovisión de su comunidad.

² Montes, Graciela (2000) “De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio)”. Revista Educación y biblioteca Año 12 - N°112. España.

Volvemos a señalar la importancia del juego, y la necesidad de una pedagogía que lo libere de consignas adultas. Muchas veces el agente educativo “utiliza” el juego como un recurso para enseñar otras cosas; en el Programa de Educación Inicial el juego es libre, está basado en la iniciativa de niñas y niños, porque confiamos en su poder creador, motor de la inteligencia y el pensamiento. El papel del agente educativo será ofrecer materiales, tiempos, espacios que garanticen el desarrollo del juego, la interacción entre las niñas y niños, y además observará con atención y afecto el “cómo” de cada juego desplegado, con el fin de hacerlo crecer, de facilitarlo a partir de las posteriores planeaciones.

El aprendizaje entre los 0 y los 3 años está basado en los vínculos humanos, en la flexibilidad que ofrece el juego, la lectura, las experiencias artísticas y científicas sobre el ambiente cotidiano.

1.1 Reconocemos al juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo y de sí mismos.

1.1.1

Favorecemos el desarrollo de contenidos simbólicos que se ponen en marcha a través de las experiencias lúdicas, para hacer crecer la capacidad de imaginar, la fantasía, el pensamiento.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

La función simbólica es la capacidad de imaginar, a partir de la reelaboración de la realidad conocida y de las sensaciones y emociones del propio mundo interno, construyendo nuevas representaciones sobre las cosas y las experiencias. Da lugar al juego simbólico y a todas las habilidades del jugar, fundamentales en la primera infancia. El juego simbólico o juego del “como si” evoluciona y se complejiza a lo largo de toda la infancia.

El juego es una fuente de placer, un medio de expresión, experimentación y creatividad. Es una necesidad biológica y a la vez está ligado a las emociones de la vida psíquica. Desde los primeros estudios de Johan Huizinga, historiador que investigó el juego a lo largo de la filogénesis, hasta los últimos estudios de la psicología y la neurociencia, existe una gran coincidencia acerca del valor humanizante del juego. Podríamos decir que nos hacemos humanos a través del jugar y del lenguaje.

La emoción que produce el juego no es solo individual, sino que nos vincula con lo social y funciona como mecanismo de adaptación al entorno (Ruíz de Velazco, 2011).

Lo simbólico en cada vida humana se inicia muy temprano; cuando los bebés comienzan a fantasear el pecho de la madre, en la espera por ser alimentados, ya está en juego la base simbólica que da lugar a lo imaginario (Winnicott, 2004). Desde ese primer tiempo la mente del bebé construye a partir de su imaginación el consuelo amoroso que supone reencontrarse con la madre, el padre o las figuras que alimentan y dan sostén (porque en la alimentación misma también hay un contenido simbólico: lo que llega con el adulto que alimenta no es solo la leche, sino también la caricia, la mirada, el aroma y la voz que dan seguridad y confianza).

A partir de ese momento, la fantasía -hecha de material simbólico- crece y da la oportunidad de transformar, de recrear el mundo, de construir significados personales a partir de las propias experiencias o percepciones. Permite explorar lo que sucede en la vida interior y exterior, y metaforizarlo.

¿Y qué es la metáfora? La posibilidad de transformar una cosa en otra (o un sentimiento en otro), a través de un contenido simbólico. El centro de la función simbólica es la metáfora, y al darle a un objeto o a una experiencia el significado que deseamos o necesitamos a través del juego, transformamos el mundo en el que vivimos y reconstruimos un mundo propio, de acuerdo a las propias necesidades psíquicas. Por eso decimos que el juego es el lugar de expresión más personal, y que siempre deberá ser libre para que sea juego.

Es común ver a las niñas y a los niños jugando a esconderse tras la sabanita, inventando estructuras en el espacio, creando formas abstractas con sus movimientos, armando tiendas, convirtiéndose en mamás o papás de sus muñecos o animales, conduciendo autos que son cajas, haciendo el “trabajo” de enfermeros, doctoras o astronautas. De esta manera, metaforizan sus propias vivencias familiares y sociales, trabajan sobre sus mundos interiores, hacen crecer su creatividad, así como el desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

El juego simbólico puede surgir desde la seguridad y el bienestar, pero también aparece como manifestación de inquietudes, miedos, necesidades o deseos, aspectos profundos que no pueden ser expresados con palabras y que encuentran una salida a través del jugar.

Una función importante del juego es que los errores o las equivocaciones son permitidas, o mejor, dicho, que en el juego no hay errores, porque no hay un fin predeterminado, todo forma parte de la exploración creadora. El juego dura mientras divierte, y ese tiempo depende de los jugadores, por eso le damos tanta importancia a las decisiones de las niñas y niños en cuanto al tiempo del jugar, más allá de las intenciones previas de los agentes educativos con su planeación. Un agente educativo que valora y respeta el juego sabrá adaptar sus tiempos planeados a los tiempos necesarios del jugar de su grupo de niñas y niños, en cada ocasión.

El juego es una manera de asimilar la cultura, de conocer la realidad del mundo que nos rodea y en el que las niñas y los niños aprenden a vivir. Nos iguala y nos protege frente a la rutina, genera las vivencias más profundas y engrandece el camino de la convivencia creadora.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje.

Énfasis	
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboramos una planeación centrada en el juego. - Proporcionamos ambientes de juego donde niñas y niños se sientan seguros y apoyados. - Permanecemos atentos y cercanos sin ser intrusivos. - Aceptamos la invitación a participar como co-jugadores cuando los niños y niñas desean incluirnos. - Ampliamos nuestro repertorio cultural, leyendo, buscando juegos y materiales novedosos para incluir en nuestras planeaciones. - Habilitamos todos los contenidos lúdicos que las niñas y niños elijan. - Facilitamos materiales desestructurados y juguetes de buena calidad. - Favorecemos el juego en la naturaleza y en espacios abiertos. - Favorecemos el movimiento y el juego corporal 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> - Promovemos juegos a partir de las relaciones con los adultos como esconderse y aparecer, 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponemos materiales como mantas de diversos tamaños o telas para que las niñas y los

<p>ser perseguidos. Por ejemplo, si una niña o un niño se esconde tapándose con una tela, podemos preguntar dónde está hasta que “aparezca”. Podemos demostrarle que comprendemos su intención y seguimos su iniciativa verbalizando desde el escondite alguna señal como: “<i>a que no me encuentras</i>” y que queremos compartir su juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponemos materiales como mantas de diversos tamaños o telas para que las niñas y los niños puedan jugar a envolverse, a hacer cuevas, carpas y casas. Este tipo de juegos reviven sensaciones de cuidado y protección, y permiten metaforizar la experiencia de convivir en espacios diversos con seguridad. - Ayudamos a ampliar el imaginario narrando historias, leyendo cuentos, utilizando diferentes tonos de voz, emitiendo sonidos divertidos. - Disponemos materiales de construcción como bloques, cajas de diferentes tamaños u otros materiales que las niñas y niños puedan derribar, construir, meterse y salir. - Disponemos materiales del contexto y del hogar, por ejemplo, materiales de cocina, teléfonos, etc. 	<p>niños puedan jugar a envolverse, a hacer cuevas, carpas y casas. Este tipo de juegos reviven sensaciones de cuidado y protección, y permiten metaforizar la experiencia de convivir en espacios diversos con seguridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayudamos a ampliar el imaginario narrando historias, leyendo cuentos, utilizando diferentes tonos de voz, emitiendo sonidos divertidos. - Disponemos materiales de construcción como bloques, cajas de diferentes tamaños u otros materiales que las niñas y niños puedan derribar, construir, meterse y salir. - Disponemos materiales del contexto y del hogar, por ejemplo, materiales de cocina, teléfonos, etc. - Disponemos telas, ropa en desuso para disfrazarse. El disfraz tiene un sentido de cambio de identidad, solemos disfrazarnos para dejar de ser nosotros mismos y convertirnos en otros. Que las niñas y los niños se disfracen por voluntad propia propicia identificarse con otro “papel” que no sea el suyo. En este sentido, es importante que las niñas y niños no se disfracen de lo que “les toca”, sino que el disfraz lleve incorporado un sentido y respeto por las decisiones de las niñas y niños. Y los disfraces no deben ser prearmados, es decir con significado previo, sino contruidos por ellos mismos con la ropa en desuso y demás materiales.
--	--

Recuperación de saberes previos:

- Analizamos la variedad y el repertorio de recursos (por ejemplo, recursos lingüísticos, materiales, culturales, etcétera) al alcance de las niñas y niños en sus hogares y apoyándonos con sus figuras de referencia para continuar las experiencias en casa.
- Es importante que podamos transmitir la importancia que tiene el juego para ayudar a crear y fortalecer vínculos. Podemos indagar a qué juegos les gusta jugar a las niñas y niños cuando están en casa.

Bibliografía sugerida:

SEP. *Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niñas y niños. 2020, México. Recuperado de:*
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/guia-madres-padres-mi_primera_biblioteca/Guia_Mi_primera_biblioteca.pdf
Abad, J. y Ruiz de Velasco, A., *El juego simbólico*, 2011, Barcelona, Editorial Graó.
Winnicott, Donald (2004) *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos para reflexionar y comprender, para reconocer los detalles y darle sentido a lo que las niñas y niños hacen al jugar, así como a los planteamientos que hacemos como agentes educativos. Si observamos bajo una mirada abierta y sensible, nuestra actitud como agentes educativos cambia, nos volvemos más dúctiles, disfrutamos de la sorpresa, somos menos directivos y más atentos y respetuosos a lo que las niñas y niños plantean.
- Observamos cómo juegan las niñas y los niños.
- Observamos qué usos de dan a los materiales que encuentran.
- Observamos con qué tipo de materiales sienten mayor afinidad.
- Observamos cuáles son sus expresiones verbales, emocionales.
- Observamos qué significado o valor le dan a los materiales y objetos con los que deciden jugar.
- Observamos qué aspectos de la realidad o de su vida cotidiana han decidido representar a través del juego.
- Observamos cómo interactúan entre ellos.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Propicio ambientes de juego simbólico para las niñas y niños considerando sus intereses, acercando elementos de su contexto familiar y comunitario?
- ¿Estoy disponible para compartir juegos de interacción con los bebés, niñas y niños pequeños?
- ¿Me apoyo de las narraciones para ampliar el imaginario de las niñas y niños a través de las diversas formas de contar las historias jugando con diferentes tonos de voz?
- ¿Establezco una comunicación asertiva con los cuidadores o figuras de referencia para que ofrezcan experiencias de juego?

1.1.2

Favorecemos el crecimiento del “espacio potencial”, como lugar del juego, de la cultura y el arte, para que las niñas y los niños puedan vivenciar estados lúdicos y artísticos con autonomía y con base en sus propios imaginarios.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Que el “espacio potencial”, *concepto acuñado por Donald Winnicott y retomado* en la mayoría de los estudios actuales sobre psicología de la infancia, hace mención a la zona especial donde ocurren los fenómenos de la cultura y del juego: en parte es un espacio exterior, el de la vida cotidiana, y en parte es un espacio interior, el de la vida psíquica personal. Es donde surgen la ilusión, la creatividad, el jugar y la experiencia cultural. Es el terreno de la imaginación; es decir, el espacio intermedio entre el mundo real y el interno o entre la realidad y la fantasía.³ Está hecho de las fantasías y los sentimientos propios, y de los alimentos del mundo y la vida exterior.

Es un lugar liberado de consignas; como señala Graciela Montes: *“un territorio en constante conquista, siempre en elaboración, en permanente hacerse (...): única zona liberada”*⁴. Es el lugar más personal, donde se desarrolla la potencialidad propia. Por eso podemos decir que es un lugar de libertad, y si estamos pensando entre los propósitos de la Educación Inicial a niñas y niños como sujetos libres, solidarios y creativos, el cuidado del espacio potencial es fundamental en nuestras planeaciones.

En los servicios de Educación Inicial, los agentes educativos juegan un papel muy importante al facilitar experiencias de juego, de lectura, de canto, introduciendo materiales de la comunidad que permitan desarrollar el espacio potencial de las niñas y niños.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

³ Winnicott, Donald, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 2006.

⁴ Montes, G (2018) *La frontera indómita*. FCE

- Ofrecemos ambientes en los que las niñas y los niños se sientan invitados a imaginar y desarrollar su potencial creador.
- Preparamos espacios para potenciar la expresión y la creatividad. Por ejemplo, asignamos un espacio para disponer hojas blancas y colores, lápices, para que las niñas y los niños puedan dibujar y colorear libremente. Los dibujos libres son una fuente de expresión de pensamientos y emociones.
- Facilitamos experiencias artísticas que posibiliten la expresión de ideas, sentimientos, emociones, en todas las áreas (música, pintura, juego dramático, expresión corporal, lenguaje).
- Disponemos material desestructurado para que las niñas y los niños jueguen de manera libre a construir. Este tipo de juego posibilita creaciones de todo tipo, la resolución de problemas y en sus construcciones se pueden reflejar aspectos del mundo cotidiano y el mundo fantástico de las niñas y los niños.
- Disponemos al alcance de las niñas y niños elementos importantes de la cultura del contexto. Por ejemplo, se pueden recolectar artefactos que las familias ya no usan, pero que en manos de las niñas y niños cobran una nueva vida y que además tienen un valor afectivo porque han sido parte de la historia familiar: canastos, teléfonos, etc.
- Promovemos juegos tradicionales: rondas, arrullos, etc.
- Promovemos el juego con telas, cajas.
- Garantizamos la libertad al jugar, verificando que los espacios sean seguros, que inviten a la propuesta y que niñas y niños puedan participar desde sus iniciativas y necesidades.
- No “dirigimos” el juego, acompañamos la novedad con que cada grupo de niñas y niños define sus juegos.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecemos ambientes en los que las niñas y los niños se sientan invitados a imaginar y desarrollar su potencial creador. Para las niñas y niños más pequeños acercar canastos con materiales para explorar e imaginar. • Facilitamos experiencias artísticas que posibiliten la expresión de ideas, sentimientos, emociones. Un ejemplo es el acercamiento a la literatura, al canto, al juego en instalaciones lúdicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecemos ambientes en los que las niñas y los niños se sientan invitados a imaginar y desarrollar su potencial creador. Por ejemplo, una zona que invite a crear juegos con líneas, círculos, espirales y laberintos, en la arena o en la tierra, vinculándolos con el arte y la expresión. • Facilitamos experiencias artísticas que posibiliten la expresión de ideas, sentimientos, emociones. Un ejemplo es el acercamiento a la literatura, podemos leer cuentos y motivar a las niñas y niños a imaginar finales

	<p>alternativos, crear historias de manera colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantamos, hacemos expresión corporal, pintamos, dibujamos, hacemos construcciones, inventamos poemas, cuentos.
<p>Recuperación de saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagamos con las familias y la comunidad juegos tradicionales, rondas, arrullos. <p>Bibliografía sugerida: Winnicott, D. <i>Realidad y juego</i>, Barcelona, Gedisa, 2008. Montes, G. (2018) <i>La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético</i>. Fondo de cultura económica, México</p>	
<p>Sugerencias de evaluación</p>	
<p>Importancia de observación y registro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observamos y registramos las expresiones de las niñas y los niños al interactuar con los ambientes dispuestos. - Observamos y valoramos la funcionalidad de los espacios dispuestos para que las niñas y los niños expresen sus emociones, pensamientos e ideas. - Observamos y registramos el tipo de interacción que las niñas y niños tienen con los elementos de la cultura que han sido dispuestos para su interacción. - Observamos y registramos gestos de creatividad en las niñas y niños, que nos sorprendan. <p>Autoevaluación del agente educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Mi intervención es pertinente y fomenta la autonomía de las niñas y niños? - ¿Los materiales que ofrezco son suficientes y ayudan al despliegue de ideas en el juego? - ¿Soy capaz de respetar los tiempos y las iniciativas de las niñas y los niños? 	

1.1.3

Garantizamos espacios de juego en libertad, en los que las niñas y niños construyen su propio guion, para que a través del encuentro grupal experimenten el vacío creador (fuente de todo lo novedoso), la creación colectiva, el trabajo sobre los distintos puntos de vista.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Que cuando la niña o el niño ingresa a un espacio de juego y tiene la posibilidad de seleccionar diferentes opciones y propuestas de materiales y ambientes, está siendo expuesto a una fuerte conexión consigo mismo al tener que responder diversas interrogantes como ¿qué quiero hacer?, ¿qué me gusta?, ¿qué prefiero?, es decir, ¿quién soy? ¿cuáles son mis límites? ¿a quién quiero elegir para que me acompañe en mi juego? ¿qué significa compartir?

Esta conexión implica que la niña o el niño se dé cuenta de quién es y de lo que siente: sus intereses, necesidades, sus deseos, sus miedos.

Y, ¿a qué nos referimos con vacío creador? Al juego que no trae consigna del adulto, sino que propicia el “vacío” de sentidos previos, para que sean los mismos niños quienes en la interacción descubren y llenan de significados el jugar. Ese juego al principio puede tener carácter “caótico” desde el punto de vista del adulto, porque a niñas y niños les lleva un tiempo encontrar el rumbo del juego colectivo. Sin embargo, esa es la tarea más retadora y estimulante del juego. Como señala Graciela Montes: “¿Cómo se ingresaba al territorio del juego y qué era lo que sucedía ahí adentro? (...) El comienzo, por lo general, era el caos. ¿Quién no recuerda esos movimientos erráticos, esa manipulación nerviosa del juguete, ese ir y venir sin sentido, esa cierta excitación desordenada propia del comienzo? Echábamos los muñecos sobre el suelo sin saber de qué historia los haríamos protagonistas. Nos poníamos un disfraz y después otro. No nos decidíamos por el rol que nos tocaría. En los juegos compartidos nos dábamos órdenes y sugerencias contradictorias, a veces nos peleábamos francamente. Hasta que el jugar por fin encontraba su centro y su sentido. Ése era el mejor momento de todos. Habíamos creado un cosmos”⁵. Tras esos “cosmos” creados por las niñas y los niños van las planeaciones de los agentes educativos en la Educación Inicial.

También hay “vacío creador” cuando les proponemos pintar o dibujar, sin consignas de tema o de color o de formas. Este espacio sin consignas permite que las niñas y niños deban elaborar un camino de definiciones, en el que sus propias vivencias, ideas y experimentaciones se convierten en el eje de su obra. Otra forma del vacío creador está en las condiciones del salón: si las paredes están saturadas de imágenes comerciales, no hay vacío posible para interpretar o “colgar” un sueño propio. Si, en cambio, las paredes están decoradas con los dibujos de las niñas y niños, o con fotos familiares, con dibujos de animales o de los planetas cuando estamos transitando esos temas,

⁵ Montes, G. Ibid.

si ese espacio visual es variable, y siempre tiene el descanso de un espacio vacío, y cuando hay algo colgado tiene referencia directa con niñas y niños, ese salón en sí mismo hace un buen uso del vacío creador.

Las niñas y niños desde que nacen logran, a través del juego, conectar con su verdadera esencia, pero somos los adultos quienes muchas veces, desde nuestros límites, exigencias, desde nuestras imposiciones y falta de mirada integral, tendemos a separar el juego del aprendizaje. Dicho de esta manera, es muy importante que reflexionemos como agentes educativos y como adultos nuestra manera de concebir a las niñas y niños y su juego. Porque el juego libre protege y facilita la conexión con uno mismo.

Nuestra propia experiencia nos ha enseñado a considerar el juego como una manera de “entretener” a las niñas y a los niños para tener el control de los tiempos y espacios determinados para ello, de modo que existe una tendencia general a ofrecer juegos llenos de normas y reglas o juguetes definidos con funciones muy específicas y reducidas.

Podemos pensar que este tipo de juguetes “a la moda” son atractivos para las niñas y niños, pueden serlo, pero durante un corto lapso de tiempo.

La función genuina del juego es que las niñas y los niños puedan descubrirse y descubrir el mundo, es una necesidad interna que necesitan explotar, es ese puente entre el mundo imaginario y la realidad, que puede ser limitantes, muchas veces por la pobreza de un juguete o por la intervención abrupta de un adulto. Es por ello que el juego debería ser la mayor parte del tiempo de manera libre, respetado y sin imposiciones de los adultos. Para esto, es importante que los adultos logren seguir el gesto espontáneo, que se refiere a cuando un bebé, niña o niño pequeño puede elegir cuánto tiempo y cómo juega, dando una dimensión a su juego.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

- Promovemos el juego sin que implique tener un juguete necesariamente.
 - Promovemos espacios para que las niñas y los niños puedan jugar con amigos, fomentar la autonomía en el juego, dejar que jueguen con el mundo, siendo los adultos observadores.
 - Como adultos no buscar ser los generadores de actividades todo el tiempo, dejar que las niñas y los niños vivan la espontaneidad, no se les tiene que enseñar a jugar, recordemos que jugando es como las niñas y los niños tienen su primera relación con el mundo.
 - Proponemos espacios lúdicos con sus iguales que permitan la interacciones entre ellos
 - Evitamos producir juegos con objetivos escolares que ignoran los intereses e intenciones de las niñas y niños.
 - Salvaguardar el jugar al aire libre o jugar en la naturaleza y si es necesario llevar la naturaleza al servicio de Educación Inicial.
 - Proveemos de oportunidades para que las niñas y los niños puedan jugar en y con la naturaleza garantizando su derecho al juego.
- Reconocer que aspectos como la urbanización, la educación parental

<p>que evita los riesgos, las tecnologías y el uso exclusivo de juguetes comerciales pueden limitar la experiencia de juego. Pensamos en experiencias ricas y diversas porque tal vez en el servicio de Educación Inicial es el único espacio en donde las niñas y los niños puedan vivir experiencias diferentes o el único momento del día que tienen para jugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitimos tiempo libre y la posibilidad de elegir los espacios para que las niñas y niños decidan dónde jugar. - Promovemos que las niñas y niños jueguen sin la dirección o intervención del adulto, permite que, al finalizar, tengan algo que contar y compartir. Es papel del adulto establecer este diálogo. - Promovemos la creación de ambientes que invitan a la exploración y la creatividad, así como al libre movimiento. 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • La libertad para moverse requiere de un espacio, donde niñas y niños puedan tener desplazamientos a gusto, puedan colocarse boca arriba o boca abajo, cuenten con objetos de su interés y de un adulto disponible, sentado o recostado en el piso, a su lado, festejando sus logros, participando con palabras, aportando un canto o simplemente observando amorosamente. • El descubrimiento del propio cuerpo, las manos, los pies, por ejemplo, ayuda a niñas y niños a explorar otros objetos, siendo de gran ayuda para acercarse a las personas, demandar sostén físico, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el juego con materiales de la naturaleza (agua, tierra, piedritas, amas, hojas) en forma individual y colectiva. • Favorecer el juego con materiales desestructurados, en pequeños grupos. • Reflexionar con las niñas y niños y acordar con ellos qué colgarán en las paredes del salón, como se lo comunicarán a las familias. • Ofrecer canciones, obras de teatro en diversos formatos, lecturas, que aporten a los imaginarios de los niños, y de ese modo estarán más nutridos al momento de crear sus propios juegos.
<p>Recuperación de saberes previos: Indagamos entre las familias sobre las preferencias de juegos de niñas y niños en casa, con quienes interactúan y cómo resuelven sus diferencias o llegan a acuerdos.</p> <p>Bibliografía sugerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Winnicott, D. (2008) <i>Realidad y juego</i>, Barcelona, Gedisa. - Montes, G. (2018) <i>La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético</i>. Fondo de cultura económica, México - Montes, G. (2007) "La literatura, la infancia, el arte. Conversaciones con Graciela Montes". En: López, María Emilia (2007) <i>Artepalabra. Voces en la poética de la infancia</i>. Lugar, Bs. As. 	

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Observamos con atención los intereses y preferencias que muestran las niñas y los niños al tomar iniciativa en sus juegos.
- Observamos las señales de las niñas y los niños cuando desean cambiar de actividad o cuando quieren que los adultos a su alrededor se involucren en el juego.
- Registramos qué tipo de idea se tiene en la familia acerca del juego.
- Indagamos y registramos con las familias a qué juegan las niñas y niños cuando lo hacen libremente.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿De qué manera propicio el juego libre?
- ¿Permito que surja el gesto espontáneo en las niñas y niños?
- ¿Considero necesario modificar algún aspecto para poder jugar y seguir la espontaneidad de las niñas y los niños?
- ¿Intervengo acompañando con palabras, gestos, miradas y cercanía (canciones, poemas, libros, juguetes)?
- ¿Tengo una actitud positiva y altas expectativas hacia las niñas y los niños?
- ¿Confío en sus posibilidades de desarrollo (no limitándolos por criterios de madurez física, intelectual o emocional)?
- ¿Doy valor al ímpetu creador, lúdico y de aprendizaje de las niñas y los niños?
- ¿Facilito el juego entre los niños, respetando el tiempo del “vacío creador”, el caos y el camino al cosmos?

1.1.4

Favorecemos los juegos de diversa índole (con material estructurado y desestructurado) para que las niñas y los niños reconozcan su cuerpo y sus habilidades, su lenguaje y sus posibilidades, las relaciones entre sus cuerpos, el movimiento y el habla, es decir, para hacer crecer el conocimiento de sí mismos.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Que cuando las niñas y niños se involucran en los juegos lo hacen con toda la energía, intención y a partir del cuerpo, al hacerlo involucran elementos de su cultura y tradiciones. Desde que son bebés, a medida que se reconocen como una persona separada de sus lazos y vínculos más importantes, toman conciencia de su cuerpo y de la relación del mismo con el mundo.

De acuerdo con Emmi Pikler, a partir de la libertad de movimiento y respetando las iniciativas y posibilidades, las niñas y niños desarrollarán los movimientos y posiciones para las que sus cuerpos ya están preparados, no es necesario “enseñarles a sentarse, a gatear”, pero sí es fundamental instrumentar espacios en los servicios de Educación Inicial o en casa en los que tengan libertad de movimiento, que sean seguros e incluso que impliquen retos motrices de acuerdo a las posibilidades de las niñas y niños, de esa forma lograrán sentir seguridad al sentarse, al desplazarse por el piso o al caminar.

Desde el vientre, los bebés escuchan palabras, melodías y ruidos y perciben la intención de las mismas, a lo largo de los primeros dos años desarrollan el lenguaje de forma potencial, se debe considerar que las palabras expresadas por las personas significativas funcionan como protección y sostén, por esa razón los bebés se calman con sólo hablarles amorosamente y se sienten a salvo y confiados. A partir del lenguaje y del tacto, se construyen juegos de palabras, a eso es lo que Pilar Posada le llama “poesía en el cuerpo”. Reconocen sus manos, y luego las mueven a voluntad; si a estos movimientos los acompañamos de algún juego de palabras, se van incorporando a su repertorio de lenguaje los versos y rimas.

Los bebés, niñas y niños juegan con todos los materiales que están a su alcance, por ejemplo, un banco se convierte en una guarida, una tela en su casa, una caja puede ser un auto para ir de vacaciones o con la familia a algún lado, esta capacidad para imaginar es fundamental en su desarrollo y se forma a partir de las experiencias de juego y de la interacción con otros y con los objetos.

Cuando se le brindan materiales estructurados a fin de enriquecer el juego, es importante que no tengan solamente un fin y brindar de preferencia materiales desestructurados, de la naturaleza o de reúso con los cuales dará rienda suelta a su imaginación, curiosidad e investigación.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Establecemos un contacto cariñoso a libre demanda.
- Garantizar espacios seguros para el desplazamiento libre y continuo, eliminando obstáculos que inhiban o pongan en riesgo la integridad de niñas y niños.
- Distinguir los juegos de lenguaje del lenguaje de consignas: los juegos implican un acto recíproco y divertido, en el que se espera una respuesta de las niñas y niños, por ejemplo, ¿dónde está Lalo?, cuando vemos que se puso encima de la cabeza una tela. La consigna es la que decimos para que hagan las niñas y niños algo en específico que escapa de su espontaneidad.
- El agente educativo y los adultos de referencia deben ubicarse físicamente a la altura de las niñas y niños, y si son bebés, ese lugar es el piso.
- Considerar que las niñas y niños pequeños se mueven constantemente, por lo que no se les debe obligar a que estén sentados, recibiendo consignas; considerar que son cuerpo y movimiento, no sólo intelecto.
- Implementar en la sala o en el hogar el uso de materiales de reúso, de la naturaleza o desestructurados observando de cerca la creación y juego de niñas y niños. Cuidar el balance con los materiales estructurados.
- Fomentar el juego en la naturaleza y en los espacios abiertos.

0-18 meses

- Sugerimos cargar y mecer a los bebés cuando lo pidan o se observe que le hace falta ante una situación que lo inquiete.
- Antes de cargar a un bebé es importante interactuar con ella o él a partir de palabras y gestos amables, mencionando qué vamos a hacer, brindándoles confianza.

18 meses-3 años

- Favorecemos los desplazamientos motrices en libertad.
- Armamos circuitos en los salones y en el patio exterior que resulten retadores
- Favorecemos el juego en las resbaladillas, toboganes, trepadoras.
- Proponemos juegos de rondas

-Proponemos juegos corporales que involucren al adulto, como caballitos sobre las piernas, hamacas en telas, etc.

Bibliografía sugerida:

- Penchansky, Mónica (2009) *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*. Editorial Lugar, Buenos Aires.
- Pikler, E, *Moverse en libertad*, 2004 (en la Guía Cuerpo y movimiento)
- Posada, P (2012) "Poesía de Tradición oral: la primera poesía" Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Los bebés, niñas y niños tienen libertad de movimiento o ¿se determina por la actividad planeada?
- ¿Qué juegos de palabras conozco y cuáles se dan en las familias?
- ¿Existen todo tipo de materiales tanto en la sala como en el hogar para propiciar la imaginación, creatividad, curiosidad e investigación?
- ¿Favorecemos los juegos corporales al aire libre?
- ¿Me ofrezco corporalmente al juego y a la interacción?

Autoevaluación del agente educativo.

- En las planeaciones considero juegos corporales.
- ¿Preferimos los juegos de palabras, las conversaciones con bebés, niñas y niños o las consignas?
- ¿Hay diversidad de materiales en la sala o en el hogar o impera un tipo de éstos? ¿Qué propongo para enriquecer el juego?

DOCUMENTO DE TRABAJO

1.2

Promovemos la exploración e investigación del mundo para que niñas y niños desarrollen su pensamiento a través de la curiosidad, los sentidos y la creatividad.

1.2.1

Ponemos en disponibilidad materiales y tiempos para la exploración, para que las niñas y los niños puedan descubrir sus características, discriminar, comparar, establecer relaciones entre las propiedades de los materiales o manifestaciones de la naturaleza e imaginar cómo incorporarlos en futuros juegos o actividades.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Que las niñas y los niños necesitan relacionarse con los objetos y materiales que les rodean para construir significados en relación con sus contextos, imaginar, hipotetizar y transformar a partir de la exploración.

A través de los materiales las niñas y los niños observan, experimentan, analizan, generan conclusiones y, por lo tanto, aprenden.

Es muy importante considerar que por “materiales didácticos” no entendemos solo los preparados para tal fin, como podrían ser los bloques, rompecabezas o juguetes específicos, los rompecabezas y los bloques que se usan para construir desafían gran cantidad de exploraciones en las niñas y los niños: sobre la forma, las partes y el todo, el peso, las combinaciones espaciales, etc. Cualquier objeto de la vida cotidiana puede convertirse en material de exploración y juego, por eso deberemos estar atentos para reconocer y poner en disponibilidad materiales menos usuales.

Por ello, es importante que al realizar selección de materiales lo hagamos de manera intencional, que consideremos aquellos que resulten interesantes y despierten la curiosidad de las niñas y los niños, que sean lo más “abierto” que se pueda, de manera que los significados surjan en el juego y no estén predispuestos, que sean seguros para la edad de las niñas y los niños, y ofrecerlos de a poco: si son demasiados materiales juntos es difícil discriminar, advertir las particularidades de cada uno. La intención es que las niñas y los niños puedan agotar sus diversas posibilidades de exploración de cada material. Es conveniente que observemos lo propio de cada contexto para disponer objetos que pudieran ser familiares, así como sumar otros menos convencionales.

Dado que existen diferentes tipos de materiales, de manera arbitraria y en un intento de ofrecer criterios para elegirlos e invitar a la identificación de los que tienen cerca, los hemos organizado en⁶:

- Materiales fluidos. Prácticamente nos referimos a aquellos que dejan una marca húmeda en las superficies y objetos que tocan, como la pintura líquida para superficies, pintura táctil, pintura corporal líquida.

⁶ Sandoval, F. (2021) Módulo 3. El arte plástico y visual. Exploraciones plásticas y visuales. Experiencias artísticas.

Estos materiales son atractivos para las y los niños, despiertan la curiosidad con sus posibilidades de mezcla para generar distintos tonos. También el agua es un material básico de juego exploratorio, que no siempre ingresa en nuestra percepción didáctica. Jugar con agua facilita una gran cantidad de aprendizajes sobre las condiciones físicas de los líquidos, sobre el contacto con la piel, sobre sus efectos sobre las superficies (no es lo mismo el efecto del agua sobre la tierra, que sobre la mesa y sobre un papel).

- Materiales en polvo. Generalmente también dejan una mancha, como el gis, el carbón, el ladrillo, la harina, el café, y por supuesto la tierra y la arena.
- Materiales granulares. Cuentan con una textura y permiten la representación efímera de trazos y formas, por lo que se puede cambiar una y otra vez. Se encuentran en este grupo algunas semillas, la arena, las bolitas de papel, el aserrín, entre otros.
- Materiales moldeables. Todos aquellos con los que se pueda hacer un modelado tridimensional, tales como plastilina, masa, barro, migajón, pasta, etcétera.
- Papeles. Pueden moldearse con facilidad, recortarse, corrugarse y rasgarse. Desde papel china, hasta papel estraza o algunas hojas escogidas del periódico. Y no es imprescindible comprarlos: recuperar bolsas de papel de mercado o sobres, envases que ya hayan sido usados permite a las niñas y niños reconocer los procesos de reciclado, transformar de manera artística el entorno cotidiano y valorar el cuidado del medio ambiente.
- Fibras textiles. Retazos de tela, sábanas, cortinas, prendas de ropa, rebozos, paliacates, tapetes de diferentes tamaños. Materiales muy maleables que ofrecen una amplia gama de colores, texturas, transparencias y elasticidad.
- Generadores de luces y sombras. Estos materiales son sumamente atractivos en espacios oscuros o con sombra. Pueden ser linternas, lámparas, series de navidad, espejos para reflejar la luz, entre otros.
- Generadores de reflejos. El jugar con reflejos suele ser sorpresivo y atractivo, una vez que se descubre una manera de provocarlos. Pueden ser espejos de policarbonato o acrílicos (nunca de vidrio) con marco, recipientes con agua, objetos de metal pulido, papeles metálicos, pantallas.
- Materiales comestibles. Estos además de generar texturas únicas permiten la exploración sensitiva desde el gusto y el olfato. Pueden ser frutas, verduras, cereales.
- Objetos sonoros. Ya sea que por sí mismos (cajas de música) a través la acción puedan generar sonido ya sea mediante la percusión, el frotamiento, la entrada y salida del aire, la vibración de cuerdas. También son "objetos sonoros" algunas manifestaciones de la naturaleza, como determinadas semillas, ramitas, etc.
- Recipientes y contenedores. Aquellos que pueden meterse en otros y que permiten acciones de meter-sacar, llenar-vaciar, apilar, ensamblar.

Pueden ser cajas, trastes de cocina, vasos, cilindros, tubos de cartón, entre otros.

- Cuerdas. Todos aquellos que se puedan atar, enrollar, colgar como estambres, hilos, tendedores, mecate, agujetas, cintas, listones.
- Otros objetos sólidos abiertos. Hechos de materiales seguros como plástico, cartón, madera.
- Materiales naturales como conchas de mar, varas, hojas, pasto, palos de madera de diversos tamaños, piedras de diversos tamaños.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Desarrollamos propuestas de materiales basadas en intereses de las niñas y niños (primero presentamos variedad y luego damos continuidad a los que hayan despertado más interés).
- Construimos instalaciones lúdicas o artísticas, invitamos a las niñas y niños a que observen y contemplen los materiales que están a su disposición. Si surgen dudas de lo que están mirando o su interés cambia, es importante escucharlos, invitándolos al descubrimiento y la exploración de otros usos o materiales que sean de su interés.
- En otras ocasiones, es importante vaciar el salón, correr mesas y sillas hacia las paredes, dejar el espacio libre y poner a disposición cajas con diversos materiales en las esquinas, y que sean los mismos niños quienes investigan qué hay allí y elaboran el juego, sin condicionamientos.
- Invitamos a tocar y explorar las características de los materiales, su consistencia, textura, olor, forma, etc.
- Estamos atentos a los descubrimientos para socializarlos, a las conversaciones y a los diálogos que surgen entre las niñas y los niños con el material.

0-18 meses

- Ponemos a disposición de las niñas y los niños materiales de la naturaleza que tengan diferentes texturas, aromas, etc. Cuidando que no sean tóxicos.
- Favorecemos los juegos con agua y arena.
- Favorecemos los juegos con materiales de desecho, para apilar, construir, meter y sacar, clasificar.
- Favorecemos los juegos con juguetes variados, que permitan armar escenas de juego dramático: animales, carritos, cajas, telas.

18 meses-3 años

- Favorecemos la investigación de variados materiales, con detenimiento.
- Proponemos el juego en pequeños grupos.
- Promovemos acuerdos que permitan una exploración y convivencia segura, sobre todo en las niñas y niños que son un poco más grandes. Los acuerdos deben ser propuestos por las niñas y niños, para ello es importante observar, escuchar y estar atentos a sus intereses considerando las diversas

maneras que las niñas y los niños se comunican.

Recuperación de saberes previos:

Promovemos la idea de que los materiales de desecho son portadores de un mensaje ético que puede utilizarse como recursos educativos con el apoyo de la comunidad y de las familias.

Indagamos con las familias o figuras de referencias cuáles son los materiales con los que juegan las niñas y los niños.

Identificar con las familias redes o movimientos comunitarios que se dediquen a la protección del ambiente, a la recuperación de materiales con la finalidad de potenciar el uso de materiales del contexto en las actividades con las niñas y niños.

Promovemos la idea de que los materiales de desecho pueden ser reutilizados con creatividad como recurso educativo, portando un mensaje ético y de sustentabilidad a las familias y comunidades.

Identificamos con las familias las posibilidades de uso de materiales de desecho, propiciando que analicen su utilización en la búsqueda de potenciar la idea de la sostenibilidad.

Bibliografía sugerida:

- Vela, P., Herrán, M. Piezas sueltas, el juego infinito de crear. 2019, LITERA, España.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Ponemos énfasis en las expresiones verbales y corporales al interactuar con los diversos materiales y las personas que están en su entorno.
- Observamos si realizan descubrimientos con respecto al funcionamiento de los materiales, si prueban distintas maneras de combinarlos, si hacen usos creativos de los mismos (por ejemplo, que nos causen sorpresa por lo novedosos).
- Validamos los descubrimientos o creaciones, socializando los hallazgos, poniendo en palabras e invitando a los demás a observar lo que una niña o niño, o un grupo de niños ha realizado.
- Ponemos el acento en las particularidades de cada niña y niño, para que seamos respetuosos del ritmo propio.
- Ponemos el acento en las diversas formas de interacción entre ellos, para planear situaciones de juego y aprendizaje que favorezcan la escucha, los encuentros y las creaciones colectivas.
- Detectamos cuáles son los materiales que más les invitan a jugar.

Registro.

- Sugerimos registrar diariamente las actitudes de las niñas y los niños que nos llamen la atención.

- Semanalmente elaborar un registro de qué materiales fueron usados y cuáles no, dar cuenta de todas las habilidades, juegos, interacciones, invenciones y novedades que las niñas y los niños pusieron de manifiesto; así como las dificultades que hayamos observado, tanto de parte de los agentes educativos como de las niñas y niños y sus figuras de referencia, anotar nuestra percepción de algún conflicto o situación en la que podríamos ayudar.

Autoevaluación del agente educativo.

- Privilegiamos los materiales que sean amigables con el medio ambiente y evitamos la saturación de materiales expuestos en los entornos de los servicios de Educación Inicial. Optimizamos los recursos disponibles.
- Podríamos agregar algunas interrogantes acerca de nuestro bagaje cultural y pedagógico, es decir preguntarnos cuántos recursos tenemos como parte de nuestra propia formación, en qué aspectos deberíamos fortalecernos, cuánta iniciativa propia desarrollamos para innovar en nuestras planeaciones.
- Valoramos si la propuesta, la disposición y la elección de los materiales fue la más pertinente.
- Identificamos aspectos importantes para mejorar la propia práctica como agentes educativos.

1.2.2

Favorecemos la observación y la conversación entre las niñas y niños, con el apoyo del agente educativo, para que puedan escucharse unos a otros, socializar y validar los descubrimientos, las hipótesis y las creaciones.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Una tarea de los agentes educativos y de las figuras de referencia es propiciar espacios que permitan socializar descubrimientos, explicaciones, ideas con base en las exploraciones y vivencias diarias que las niñas y los niños realizan libremente, compartir hipótesis a partir de sus propios saberes y compartir sus creaciones como reflejo de todo el proceso de aprendizaje y construcción que implicaron.

Estos son momentos de diálogo en los que se pueden identificar sus intereses y proponer exploraciones que responden a sus inquietudes. El diálogo implica la participación de por lo menos dos personas, es importante escuchar lo que dicen las niñas y niños y observar las respuestas de los bebés a dichos intercambios.

El agente educativo es un observador constante, interviene con prudencia cuando se requiere y toma distancia para ofrecer libertad en la toma de decisiones, en los diálogos e interacciones entre niñas y niños. También estimula la conversación, les ayuda a escucharse y pone el énfasis en algunas intervenciones orales de las niñas y niños que pueden pasar desapercibidas. Garantiza que todos puedan hablar y estimula a los más silenciosos a participar. Escucha atentamente las preguntas, explicaciones, hipótesis y propuestas de todas las niñas y niños para ofrecer situaciones que reten el pensamiento y el deseo de seguir explorando y encontrando soluciones.

El agente educativo que sabe cómo observar, documentar e interpretar estos procesos, aprende a aprender.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Generamos espacios que capten la atención y propicien el asombro de niñas y niños.
- Propiciamos la observación, el contacto con las plantas, árboles, insectos y demás elementos de la naturaleza.
- Preparamos espacios que generen una gran variedad de exploraciones.

- Proponemos recorridos por lugares significativos de la comunidad y participamos en alguna práctica cultural o tradicional. Invitamos a las familias o a las figuras de referencia a participar.
- Proponemos escuchar atentamente los diálogos, cuestionamientos y expresiones de las niñas y niños para retomarlos en el momento pertinente.
- Valoramos, sin juzgar o categorizar lo que hacen las niñas y los niños.
- Evitamos interrogar sobre su proceso de exploración de una manera invasiva y realizamos preguntas en momentos pertinentes que inciten al diálogo y a la generación de hipótesis.
- Interrelacionamos las participaciones de las niñas y los niños con respeto a sus formas e ideas.
- Mostramos apertura y consideramos los planteamientos creativos de las niñas y los niños.

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos con las figuras de referencia cómo es la socialización de las niñas y los niños con sus pares y con personas mayores o menores. Así como los tipos de conversaciones que existen.
- Indagamos con las figuras de referencia de qué manera perciben que son modelos de sus hijas o hijos.
- Identificamos si en el contexto familiar se propician espacios para darle relevancia a la participación infantil.

Bibliografía sugerida:

- Rogoff, Bárbara, *The Cultural Nature of Human Development* (La naturaleza cultural de desarrollo humano), Nueva York, Oxford, 2003.
- Boris C. Y Anaut, M. (2018). *Resiliencia y adaptación. La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Editorial Gedisa, Barcelona,

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Observamos y registramos las manifestaciones de las niñas y niños cuando exploran y juegan libremente.
- Registramos qué tipo de preguntas realizan las niñas y los niños.
- Observamos, registramos y analizamos qué lenguaje usan las niñas y los niños al socializar descubrimientos y plantear sus hipótesis.
- Registramos las interacciones, conversaciones y nuevos intereses que surjan de las exploraciones propuestas.

Autoevaluación del agente educativo.

De qué manera valoro y promuevo en el trabajo con las niñas y niños la conversación para socializar los descubrimientos, las hipótesis y las creaciones.

De qué manera garantizo que todos puedan participar y expresarse.

De qué manera planeo para que haya retos para todos los niños y niñas.

DOCUMENTO DE TRABAJO

1.3
Promovemos el aprendizaje de las niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y el ambiente que les rodea.

1.3.1

Propiciamos el aprendizaje a través de la interacción humana con las figuras de referencia y en sus contextos, para que las niñas y los niños incorporen los saberes de su comunidad y perciban su pertenencia social y cultural.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Que uno de los alimentos fundamentales para el aprendizaje en la primera infancia es la interacción humana, es decir las redes de intercambio que se generan entre niñas, niños y adultos, que les permiten a los primeros reflejarse en los saberes de su comunidad, identificarse con el lenguaje, los gestos, las cosmovisiones culturales de sus familias y de sus agentes educativos, y de ese modo comprender el mundo y el valor de las vivencias compartidas.

A través de la interacción se construye el pensamiento simbólico, que está hecho, fundamentalmente, de la comunicación de información, tanto física como emocional. Los bebés aprenden de sus madres, padres, familiares de crianza y agentes educativos a identificar sus sentimientos, a elaborar sus frustraciones, con esto nos referimos a “conocimientos interiores”. Estos conocimientos son imprescindibles para el desarrollo psíquico y la elaboración del “sí mismo”⁷, es decir la conciencia de sí, la seguridad interna, pero la paradoja está en que esa seguridad y conocimiento propio solo se desarrolla si está garantizada la presencia de los otros humanos, que proveen sostén, mirada, lenguaje y afectos. Forman parte de los conocimientos sobre el sí mismo todo aquello que sentimos en la relación con los demás, por ejemplo, los celos que suelen sentir los niños frente a sus amigos, el deseo de tener los juguetes de los otros, la competencia que ocurre tan a menudo, y que es fruto de la inexperiencia de vida y el egocentrismo evolutivo. Superar ese tiempo de egocentrismo también es un aprendizaje por exploración (de los propios sentimientos y deseos, de los de los demás), y ese aprendizaje se vuelve rico e interesante si los agentes educativos estamos disponibles para ayudar a comprender y mediar en los conflictos.

A través de las interacciones amorosas y atentas los niños y las niñas aprenden a comprender a los demás, no solo a sí mismos. La buena convivencia humana se aprende a través de los cuidados cariñosos de los primeros tiempos de la vida.

⁷ Stern, Daniel (1997) *El mundo interpersonal del infante*. Paidós, Buenos Aires.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Promovemos los juegos corporales (circuitos, trepadoras, rampas, columpios, danzas sin coreografía previa, juegos de caballos en las piernas del adulto, balanceos).
- Generamos juegos de rondas.
- Disponemos ambientes que propicien juegos con telas grandes de distinta textura (armar cuevas, puentes, barcos para llevar a las niñas y niños de paseo, disfrazarse, etc.)
- Fomentamos la exploración de objetos que ruedan y otros que no ruedan.
- Diseñamos ambientes que impliquen juegos con agua (incorporación de envases de diversas características), juegos con arena y tierra.
- Disponemos ambientes y materiales para que las niñas y los niños puedan pintar y dibujar libremente con distintos elementos, realizar dibujos, pinturas, obras de arte grupales con elementos de la naturaleza recolectados entre todas las familias.
- Fomentamos la lectura de libros, poemas y cuentos orales.
- Elaboramos cancioneros con repertorio de la tradición oral, compartidos con las familias.
- Reconocemos los seres vivos que habitan en nuestro entorno, inventar historias o poemas para esos seres vivos.
- Generamos excursiones por la comunidad para juntar elementos de la naturaleza.
- Permitimos el ingreso de objetos transicionales que se incorporen al juego colectivo.
- Armamos colecciones de objetos para que las niñas y los niños armen libremente secuencias, caminos, construcciones variadas.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Ponemos el acento en las particularidades de cada niña y niño, para que seamos respetuosos del ritmo propio.
- Ponemos el acento en las diversas formas de interacción entre niñas y niños para planear situaciones de juego y aprendizaje que favorezcan la escucha, los encuentros y las creaciones colectivas.
- Consideramos las modalidades de crianza de cada familia, para comprender las actitudes de las niñas y los niños frente al aprendizaje y generar las mejores oportunidades para todos.
- Detectamos cuáles son los materiales que más los motivan a jugar.

Registro.

- Sugerimos registrar diariamente las actitudes de las niñas y los niños que nos llamen la atención, y semanalmente elaborar un registro de evaluación que dé cuenta de todas las habilidades, juegos, invenciones

y novedades que las niñas y los niños pusieron de manifiesto; así como las dificultades que hayamos observado, tanto de parte de los agentes educativos como de las niñas y niños y los adultos familiares, si es que nos han transmitido alguna preocupación o nosotros mismos percibimos algún conflicto en el que podríamos ayudar.

Autoevaluación del agente educativo.

- Cuántos recursos tenemos como parte de nuestra formación, en qué aspectos deberíamos fortalecernos, cuánta iniciativa propia desarrollamos para innovar en nuestras planeaciones.
- Qué contenidos identificó que debo conocer o apropiar a mayor profundidad para que pueda identificar, reconocer e impulsar el desarrollo creador de niñas y niños.

1.3.2

Identificamos y destacamos los contenidos culturales propicios para desarrollar con niñas y niños de 0 a 3 años, para que se interesen y se involucren en las propuestas sobre esos saberes.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Que los bebés traen consigo una carga genética que contribuye a su desarrollo, pero que la expansión de esas potencialidades depende de la influencia del medio donde se desenvuelven, es decir del estímulo del contexto que los rodea y las personas que forman parte de su vida; ese contexto constituye el “ambiente”.

El ambiente representa una influencia relevante para el desarrollo psicológico, y además les permite vivir experiencias que impactan la formación de su identidad personal, social y cultural. Investigaciones como las de Rogoff (2008) plantean la postura de que la influencia de la familia y el contexto son elementos claves para fortalecer los procesos de desarrollo, particularmente los procesos cognitivos, ya que implican la apropiación de herramientas intelectuales y destrezas de la comunidad cultural de la cual forman parte las niñas y los niños.

El desarrollo cognitivo y el aprendizaje son inseparables del contexto sociocultural, y se llevan a cabo mediante la participación y la observación de situaciones diarias que son propias de una cultura o de un grupo social; las habilidades que desarrollen o adquieran las niñas y los niños siempre estarán definidas por el contexto en que se desenvuelven.

Los estudios de contexto, como los denomina Rogoff, ponen en evidencia, además, el valor de todas las prácticas culturales en los aprendizajes de los niños, quienes en interacción con los adultos van compartiendo juegos, tareas, diálogos, y así ven reforzadas sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales.

Los agentes educativos pueden planear actividades con las familias para recuperar algunos de estos saberes; canciones de la tradición oral, relatos o historias; arrullos, juegos de ronda, retahílas; etcétera, ya que este tipo de actividades además de fortalecer los vínculos afectivos y de apego entre los adultos de la familia, las niñas y los niños, son materiales representativos de su cultura.

Con estas experiencias el agente educativo puede contar con todo un repertorio para cantar, leer, arrullar y jugar en situaciones cercanas a niñas y niños, ya que así continúa la labor de sus cuidadores y lo acerca al mundo de la cultura. Con ello, no solo le ayuda a elaborar la angustia por la separación al ingresar a un centro infantil, por ejemplo, sino que favorece en ellos un sin fin de aprendizajes, la capacidad creadora y su ingreso al mundo de la cultura.

Con niñas y niños más grandes se pueden elaborar producciones artísticas propias del grupo cultural al que pertenecen y utilizar materiales que también son propios de esas comunidades; barro, telas, hilos de diferentes colores, materiales de la naturaleza pueden ser utilizados para elaborar diferentes objetos. Una opción interesante puede ser invitar a alguna abuelita o algún abuelito para coordinar esta actividad.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Juegos de interacción o juegos básicos en la crianza. Son juegos que se realizan entre dos, en los que se involucra el cuerpo: por ejemplo, caballito sobre las piernas, tortitas de manteca, juegos de dedos; “sana-sana” cuando algún niño se golpea.
- Juegos de balanceo: consideran diferentes acciones como mecer, girar, caer, subir, bajar, colgar. Muchos de ellos remiten a las vivencias en el útero, balanceados en el líquido amniótico, por eso producen bienestar y serenidad en los niños y las niñas. También fortalecen las relaciones de apego, al incluir un tono corporal compartido.
- Juegos de ocultamiento: escondidas, aparecer y desaparecer.
- Juegos de persecución, que comienzan con las cosquillas, cuando creamos la expectativa de “atrapar” al niño con cosquillas sobre su cuerpo, lo cual genera emoción y contribuye con la capacidad atencional y la anticipación de acciones; juegos de atrapar y ser atrapado cuando comienzan a correr y pueden perseguir y ser perseguidos, lo cual colabora con los procesos de separación, y les permite recuperar la seguridad de que siempre son “buscados” por los adultos.

<ul style="list-style-type: none"> • Canciones de cuna o arrullos. Aparte de una melodía, incluyen el mecer o balanceo llevando un cierto ritmo, y funcionan como sostén afectivo. • Retahílas. Incluyen cantos y juegos con las manos y los dedos. Se trata de breves estribillos que riman y se repiten. • Relatos. Los relatos son historias breves que pasan de boca en boca, de generación en generación, en la búsqueda y la recuperación de la palabra-memoria, de la imaginación, de la historia y la cultura que viaja en el tiempo. • Cuentos tradicionales, juegos de palabras, trabalenguas, poemas breves, todos son formas amorosas de relación con las niñas y los niños, que suman la cadencia de la voz al relato literario, los juegos expresivos y también cierta improvisación, porque todo relato oral goza del beneficio de las propias imágenes del adulto que lo está contando. Es importante ofrecer relatos de la tradición oral, narrar historias sin libros, por el valor de la transmisión cultural, y porque además se entrena un tipo de escucha particular, asociada a la lectura de los gestos corporales, con ausencia de imágenes gráficas. • Juegos y poemas de la tradición oral. Retomados de la tradición conectan la literatura con las emociones al ser abrazados por sus cuidadores. El propio cuerpo se reconoce, y conviven palabra, piel y tacto. 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Todos los juegos de interacción que propicien el contacto verbal y físico. Ejem. "<i>Tortillitas de manteca para mamá que está contenta...</i>" • Balanceos • Cosquillas • Sana-sana • Juegos de dedos • Correteos • Aparecer y desaparecer • Juegos de persecución 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantamos canciones de la tradición oral, relatos o historias; arrullos, juegos de ronda, retahílas. • Incrementamos el repertorio de las palabras, repitiendo sonidos de la naturaleza, palabras que escuchamos de niñas y niños. • Permitimos que hagan garabatos imitando la escritura. • Juegos de persecución • Juegos tradicionales (Lobo está, rondas, etc).
<p>Bibliografía sugerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rogoff, Bárbara, <i>The Cultural Nature of Human Development</i> (La naturaleza cultural de desarrollo humano), Nueva York, Oxford, 2003. • Cerruti, Ana, <i>Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores</i>. Desarrollo infantil y prácticas de crianza, UNICEF Uruguay, 2015. • Aberastury, A. (2001) <i>El niño y sus juegos</i>. Paidós, Buenos Aires 	

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observar las reacciones de las niñas y los niños al cantar un arrullo, jugar con una retahíla o contar un cuento que les es familiar.
- Tomar en cuenta los saberes de las familias, sobre todo aquéllos que son parte de su tradición. Indagar cuáles existen y son representativos para las niñas y los niños.
- Conforme van creciendo identificar sus actividades frente al uso de su lengua materna, favorecer que se sientan orgullosos de los grupos culturales a los que pertenecen, y de todos los aprendizajes que van logrando por ser parte de ello.
- Observar las preferencias de las niñas y los niños en los juegos de interacción, estimularlos y acompañarlos.

Registro.

- Registrar las distintas respuestas de las niñas y los niños (sus gestos, movimientos, sonidos, etcétera).
- En las reuniones o convivencias con las familias identificar y registrar juegos, historias, canciones, cuentos.
- Identificar las producciones artísticas que realizan, sus vestidos, las comidas, las fiestas y todas las tradiciones.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Conozco sobre las costumbres y tradiciones de los grupos culturales a los que pertenecen sus niñas y niños? para poder recuperar diversos recursos que se puedan llevar a las actividades cotidianas y al trabajo educativo.
- ¿Favorezco en las niñas y niños que se sientan orgullosos del uso de su lengua materna, de sus costumbres y tradiciones de los grupos culturales a los que pertenecen?
- ¿Favorezco que en las familias se fomente la interacción entre adultos, niñas y niños, se practiquen las canciones, juegos, cuentos e historias propias de su grupo cultural?

**CAMPO DE
CONOCIMIENTO**

LENGUAJES

Campo de conocimiento: Lenguajes

Las formas de comunicación verbal en la primera infancia aparecen con la voz de la madre, del padre y los demás cuidadores. Con ellos se inicia la identificación de la melodía y los ritmos de la lengua materna y comienza el diálogo entre el bebé y sus figuras de apego. Aunque todavía no reconocen los significados de las palabras, son capaces de reconocer la prosodia de la lengua materna y comenzar a construir las reglas de lenguaje que les permitirán entrar en la conversación social.

El lenguaje oral, las interacciones verbales dedicadas, son fundamentales para el buen desarrollo psicológico. Los bebés y los niños pequeños se reflejan en las palabras adultas, aprenden a sintonizar emociones, a reconocerse. Los buenos apegos dependen en gran parte de las interacciones verbales.

Al inicio de la vida los estímulos visuales, auditivos, sensoriales, afectivos y del contexto son tan importantes como las palabras, los bebés leen el mundo en compañía y sincronía con sus cuidadores, por lo cual la disponibilidad física y afectiva de éstos es un principio nodal para la interacción. Las niñas y los niños perciben de manera atenta e intensa, incluso lo que no puede nombrar. Son capaces de escuchar, integrar, construir significados a través de todo lo que recogen sensorialmente. Por eso hablamos de lenguajes en plural, no solo del lenguaje oral como experiencia significativa.

Los lenguajes involucran las experiencias artísticas en sus diversas modalidades, y las niñas y los niños están preparados para participar en interacción con todos ellos: la danza, el canto, la literatura, el dibujo, la pintura, los títeres, el teatro, la música, etcétera. Hay una estética personal temprana que se integra con información lingüística filtrada desde el vientre a través de la voz, que más adelante se enriquece de olores, sabores, formas y colores de la cultura, ampliándose hacia la mirada estética comunitaria. Cuanta más variedad y mayores oportunidades de arte y juego ofrezcamos a las niñas y los niños, más podrán adquirir nuevas perspectivas, modificar la mirada a través de la observación, la apreciación y la expresión, que también se concreta en el juego. Las experiencias artísticas son un acto de gran liberación, transmisión cultural y búsqueda de cada niña y niño. Las niñas y niños expanden su apreciación y construyen nuevos significados comunicando su mundo interno. Estas experiencias están ligadas al poder de la ficción, las ensoñaciones, las narraciones y la contemplación; el imaginario siempre está en acción y trae las voces de la cultura a una nueva realidad creada e inventada por la niñez.

La lectura y la escritura están en la base de la educación en todos los niveles educativos. Sin embargo, para Educación Inicial ambas experiencias tienen un sentido ampliado, ya que entendemos que las niñas y niños de 0 a 3 años “leen el mundo”, con todos los sentidos, desde que nacen, y a través de las mediaciones lectoras que hacemos con ellos desde que ingresan a la Educación Inicial, con el acercamiento a los libros, comienzan a leer en el sentido convencional, es decir a leer libros, que, a través de sus relatos, sus ilustraciones, sus ritmos, los convocan también a la experiencia con la cultura escrita. Las experiencias de las niñas y niños y sus familias con la lectura en voz alta, con las palabras, los ritmos literarios, las creaciones artísticas, propician nuevas formas de entender el mundo y describirlo.

2.1
Favorecemos las diferentes formas de lenguajes como base para que niñas y niños expresen necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.

2.1.1

Incentivamos las interacciones de lenguaje verbal con las niñas y los niños desde el nacimiento hasta los tres años, para favorecer la construcción de los vínculos afectivos, fuente de la salud psíquica.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

En Educación Inicial consideramos que la experiencia del lenguaje para las niñas y niños desde el nacimiento hasta los tres años es tan importante como recibir alimentos.

El lenguaje es un organizador de la vida mental y afectiva de las personas. En niñas y niños pequeños, el lenguaje ordena la vida psicológica, mental y afectiva, por eso debemos otorgarle un gran lugar en nuestra planeación, en nuestras intervenciones, a través de las interacciones personalizadas, porque cuanto más pequeños son las niñas y los niños, más necesitados están de recibir mirada conjunta, palabras dirigidas a ellos y que entren en diálogo con sus inquietudes, que muchas veces no pueden nombrar con palabras.

El lenguaje se aprende a partir de la escucha. Entonces, la cantidad de oportunidades o situaciones de lenguaje que les ofrecemos escuchar es determinante de la posibilidad de incorporar el lenguaje a sus vidas. Esto porque las niñas y los niños comienzan a pensar y a hablar en momentos de interacción social. Es decir, tanto el pensamiento como el lenguaje aumentan su producción cuando se está ante otro que escucha y que responde.

La escucha comienza entre el cuarto o quinto mes de gestación. En la vida intrauterina el bebé comienza a percibir el habla de su mamá, asociada a su ritmo cardiaco; también el lenguaje del papá o de su otra mamá y demás familiares si están cerca y le hablan. Todas las figuras afectivas que se encarguen de hablarle amorosamente a ese bebé que está en el vientre, están ayudándole a construir el lenguaje. Pero ¿qué es lo que escucha de este lenguaje? Es la melodía, el ritmo, la entonación: el lenguaje no está hecho solo de significado. A veces, tenemos el prejuicio de que el lenguaje se limita a una serie de palabras que se definen por su significado. Sin embargo, el lenguaje es mucho más que el significado, el lenguaje también es musicalidad, y en esa melodía hay una gran cantidad de información, que es propia de cada lengua. La llamamos “la **prosodia** del lenguaje”.

Por otro lado, es importante que los agentes educativos comprendan la importancia de los **entonamientos afectivos**⁸, concepto propuesto por Daniel Stern, quien nos recuerda que en la interacción lingüística con un bebé mezclamos lo sonoro, de lo verbal y lo corporal. Por ejemplo, cuando estamos frente a un bebé que comienza a hacer gorgojeos, le hablamos con la voz, con

⁸ Stern, Daniel (1997). El mundo interpersonal del infante. Paidós, Buenos Aires.

los ojos y con nuestras gesticulaciones, a veces también con las manos. Ese diálogo de imitaciones mutuas, que no es solo verbal, nos habla de “entonamiento afectivo”, es decir de un fenómeno de lenguaje corporal y verbal que liga o conecta con la afectividad. “Entonamos” con un bebé porque queremos conectarnos con él desde el punto de vista afectivo, no solo porque queremos transmitirle algo. No importa qué cosas diga el adulto, lo que importa es que se arme entre él y el bebé una especie de pregunta y de respuesta entre lo vocal y lo corporal. El lenguaje corporo-afectivo es parte importante del lenguaje porque el bebé percibe que el otro lo entiende.

Sabemos que las niñas y niños muy pequeños aún no comprenden el sentido de todas las palabras, pero sabemos también que hay ritmos, expresiones, musicalidades, formas del decir que inmediatamente son percibidos y las niñas y niños muestran una respuesta hacia ello. Ese bagaje de gestos humanos con que los recibimos, cuando está cargado de sensibilidad, de afectividad, constituye un “baño sonoro” para el bebé. El baño sonoro funciona como una envoltura que sostiene mental y físicamente a través de la palabra y de su ritmo, de un interés recíproco, del juego, de una empatía fundada en la afectividad.⁹

Las figuras de referencia y agentes educativos, vivenciando esa envoltura sonora, ayudándole a la niña o al niño a registrarla, acarician, abrazan, protegen, organizan la información del mundo y de esta manera les ayudan a organizar sus pensamientos, a sentirse protegidos y amados. Y no solo nos referimos a los bebés: las niñas y niños de 2 y 3 años también necesitan interacciones verbales fluidas, que nos bañen de palabras y que a la vez les permitan decir sus propias cosas. Un niño o una niña que encuentra adultos con los que conversar, no solo aprende el lenguaje y las formas de la comunicación, sino que además se reconoce importante y significativo para el interés de su madre, su padre, sus agentes educativos. También aprende a conversar con sus compañeros, a escuchar y valorar lo que expresan los demás.

El juego con las palabras también es muy importante en este tiempo de aprendizaje. Cada niña y niño construye al inicio su lenguaje de una manera multifacética, por lo cual es importante permitirle libertad en sus aventuras con las palabras, no corregir lo que cada uno va construyendo, porque eso que a veces llamamos “media lengua” es parte del proceso de elaboración, allí hay ideas y construcciones propias de cada niña y niño, es un gran trabajo de reconstrucción de la lengua heredada. Y a mayor cantidad de oportunidades de conversar y jugar con el lenguaje, mayores posibilidades de ensayar las formas cada vez más cercanas al lenguaje convencional.

Para que pueda existir un anclaje entre el pensamiento y el lenguaje, es necesario que niñas y niños se desarrollen en ambientes verbalizados con experiencias de comunicación constantes, afectivas y personalizadas, respetando sus procesos de apropiación, sus propios tiempos.

⁹ López, María Emilia. (2017) Música, lenguaje y afectividad. Un trinomio

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje y sostenimiento afectivo:

Énfasis

- Establecemos diversas expresiones del lenguaje a través de la mirada, la sonrisa, los gestos, el tacto.
- Favorecemos momentos como el cambio de pañal, la hora de la comida, el baño, etc. como oportunidades de lenguaje, por ejemplo, describiendo lo que hay en el espacio, compartiendo sensaciones o pensamientos, entonando una nana, diciendo un poema o palabras cariñosas, preguntándoles cómo se sienten, etc.
- Expresamos palabras amorosas.
- Proponemos jugar con el lenguaje a través de rimas, poemas, canciones, narrar historias inventadas, etc.

0-18 meses

- Respondemos verbalmente a la comunicación que se da a través del balbuceo, sonidos, llanto, etc.
- Proponemos jugar con el lenguaje a través de rimas, poemas, canciones, narrar historias inventadas, etc.
- Generamos situaciones de entonamiento afectivo, en las que realizamos juegos vocales-corporales con las niñas y niños imitando sus movimientos, gestos, emitiendo palabras y sonidos que permiten un ir y venir en la comunicación entre la persona que le habla y el bebé.
- Los escuchamos e instalamos y sostenemos el formato de conversación.
- Favorecemos la conversación entre las niñas y los niños, ayudándolos a escucharse.

18 meses-3 años

- Respondemos verbalmente a la comunicación que se da a través del balbuceo, llanto, palabras.
- Proponemos jugar con el lenguaje a través de rimas, poemas, canciones, narrar historias inventadas, etc.
- Los escuchamos e instalamos y sostenemos el formato de conversación.
- Favorecemos la conversación entre las niñas y los niños, ayudándolos a escucharse, a respetar turnos de habla.

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos con las familias qué canciones de cuna, versos, poemas se les han cantado a las niñas y niños en casa.

- Preguntamos a las familias de qué manera interactúan verbalmente con las niñas y los niños, si lo hacen en la hora de la alimentación, el baño y en momentos.
- Realizamos un ejercicio de evocación, indagamos en diversos repertorios de cancioneros, para incluir en nuestras planeaciones arrullos, poemas, rimas, juegos de palabras.

Bibliografía sugerida:

- López, M. (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Lugar editorial, Buenos Aires.
- Stern, Daniel. (1997) *El mundo interpersonal del infante*. Paidós, Buenos Aires.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Observamos los gestos o señales con que bebés, niñas y niños pequeños manifiestan sus necesidades, emociones, ideas, etc.
- Observamos y registramos las interacciones verbales de las niñas y los niños, entre pares y con adultos.
- Registramos qué temas predominan en las conversaciones o en la comunicación entre niñas y niños o niñas, niños y personas mayores.
- Observo atentamente a las invitaciones para generar y continuar con los juegos verbales que inician las niñas y los niños, propiciando una interacción con ellas y ellos.
- Registramos cómo evolucionan los repertorios de palabras o protopalabras de los bebés, niñas y niños.
- Observamos y registramos cuánta intención comunicativa tienen a través del lenguaje verbal. Si no existiera o fuera escasa, es importante dedicarle mayor tiempo de interacción verbal personalizada a las niñas y niños.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Genero ambientes de aprendizaje y afectividad en el que fomente las interacciones verbales con las niñas y niños?
- ¿Genero situaciones de entonamiento afectivo con las niñas y los niños que aún no han adquirido el lenguaje convencional?
- ¿Cuento con suficiente repertorio de juegos verbales, canciones y poemas como para introducirlos espontáneamente en las interacciones?
- ¿Tengo disponibilidad psíquica y corporal para seguir los entonamientos afectivos?

2.1.2

Fomentamos la presencia de las diversas estructuras del lenguaje oral: el maternés, el balbuceo, los juegos metalingüísticos, las narraciones, para facilitar que niñas y niños encuentren materiales de experimentación y expresión lingüística.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Dijimos que desde que las niñas y niños nacen, establecen una serie de pautas comunicativas con sus cuidadores mediante las cuales manifiestan sus necesidades y emociones, tanto a través del llanto, el balbuceo, gestos, movimientos, como las sonrisas y llamados. A esas manifestaciones los adultos respondemos con diversas formas de lenguaje oral, que no siempre son palabras convencionales.

El desarrollo cognitivo no es suficiente para explicar tanto el inicio del como la evolución del lenguaje, porque, aunque los seres humanos poseamos una capacidad innata para aprender el lenguaje, su desarrollo y formación sólo será posible si existe un contexto social alrededor de las niñas y los niños que les brinde un bagaje lingüístico oportuno y responsivo, para que este, de modo activo, construya progresivamente su lenguaje.¹⁰ Esa responsividad tienen formas diversas, entre ellas el “maternés”.

El maternés es la forma peculiar que tenemos los adultos de hablar con los bebés, a diferencia de como hablamos cuando lo hacemos con otro adulto. Modificamos nuestro lenguaje para adecuarlo a las niñas y los niños pequeños. Al usar esta variación del lenguaje, Kyra y Anette Karmiloff-Smith¹¹ señalan que solemos exagerar las pautas acentuales dentro de las palabras y oraciones, como también los modos de entonación de las expresiones. Utilizamos muchas repeticiones y formas de llamar la atención de la niña o el niño, y para entrar en empatía con ellos. El maternés convierte a las niñas y niños en seres activos dentro de las interacciones lingüísticas. Cuando hablamos en “maternés”, estamos dando pautas de nuestra buena conexión sensible con los bebés, de un buen vínculo afectivo.

Por otro lado, en la etapa del balbuceo, que aparece entre los cuatro o cinco meses de vida, los bebés comienzan espontáneamente a emitir diversos sonidos. Estas primeras producciones vocales tienen mucha importancia, porque dan muestras de la incorporación de los fonemas y ritmos de la lengua escuchada y de una activa búsqueda por reproducirlos. Los bebés ensayan sus posibilidades articulatorias y también evocan los sonidos de la lengua materna. También, mientras balbucean, los bebés tienen la experiencia de poner en evidencia el recuerdo de la mamá, el papá o el agente educativo que ofrece el lenguaje, y se representa en el habla que emiten. Además, juegan con el

¹⁰ Álvarez, S. (2006). Relación entre el habla materna y la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño. MAPRE Medicina, 17(3), 202-215. Recuperado de <http://sid.usal.es/idos/F8/ART9362/relacion.pdf>

¹¹ KARMILOFF, Kyra y Annette Karmi- loff-Smith. *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid, Morata, 2005.

lenguaje y producen llamados a los adultos; y si estamos bien atentos, dispuestos y seguimos sus balbuceos, les estamos ayudando a interiorizar la lengua y la conciencia de sí mismos. Cuánto dicen los bebés cuando les hablamos o les estamos leyendo un libro y emiten grititos, ruidos, laleos; cuánto lenguaje se inscribe en los ritmos lúdicos del balbuceo correspondido.¹²

Es gracias a la presencia de adultos (mamá, papá, familiares, agentes educativos), quienes continuamente se comunican con las niñas y los niños, que las conexiones entre palabras, objetos y emociones pueden ocurrir. Los adultos cuentan con un lenguaje ya formado que permea el pensamiento y la comunicación de las niñas y los niños.

Junto con la respuesta al balbuceo y los juegos metalingüísticos (trabalenguas, retahílas, versitos, disparates), son muy importantes las narraciones, tanto las que nos ofrecen los libros de cuentos como las que podemos hacer espontáneamente en la conversación. Por ejemplo, narrar que vamos a despedirnos de las madres y los padres que los acompañaron al espacio escolar, y que a continuación vamos a jugar con los carritos y luego vamos a desayunar, es una forma de organizar a través del lenguaje de la narración la serie de acciones que acontecen y otras futuras, lo cual produce, por un lado, anticipaciones, y por otro, da sentido a lo que está ocurriendo. Ambas cosas organizan las mentes de los niños, los tranquilizan, y además les ofrecen material de lenguaje con el cual aprender ellos mismos a narrar lo que viven, sienten, ven.

En las niñas y niños que recibimos en los servicios de Educación Inicial, el lenguaje se encuentra en un estado potencial y crítico de desarrollo, por lo que se requiere de una rica interacción verbal para su evolución. Es por ello que debe ser considerado como uno de los ejes centrales de la planeación y de las experiencias que logre generar el agente educativo, en conjunto con las familias y la comunidad.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Promovemos experiencias de literatura (lectura de cuentos, poemas, cantos y nanas).
- Mostramos empatía y sensibilidad al comunicar, utilizamos palabras amorosas.
- Usamos emoción a través de la palabra, transmitir con la palabra reforzando la idea con la expresión.
- Acompañamos con narraciones los procesos o actividades cotidianas de niñas y niños.

¹² López, María Emilia. *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2018.

<ul style="list-style-type: none"> • Dedicamos tiempo y creamos situaciones de intimidad a lo largo del día con cada niño y niña, favoreciendo la posibilidad de la mirada y el lenguaje uno a uno. • Narramos el proceso durante el cambio de pañal. • Jugamos con las palabras. 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Respondemos al balbuceo, laleos o sonidos durante las actividades de niñas y niños, por ejemplo, el cambio del pañal, comida, baño, etc. • Utilizamos la canción de cuna, evitamos sustituir la voz con grabaciones. • Leemos y recitamos poesía, para dar mayor lugar a la metáfora. • Promovemos espacios de escucha, incentivamos a hablar sobre lo imaginado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizamos la canción de cuna, evitamos sustituir la voz con grabaciones. • Leemos y recitamos poesía, para dar mayor lugar a la metáfora. • Promovemos espacios de escucha, con niñas y niños más grandes incentivamos a hablar sobre lo imaginado.
<p>Recuperación de saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pregunto a madres, padres y cuidadores las palabras que hablan en lo cotidiano con su bebé. - Les pido a los padres o cuidadores algunas de las canciones que son tradición en su familia. - Invito a las familias a escribir los gorjeos y balbuceos de sus bebés cómo son y cuando suceden. <p>Bibliografía sugerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - López, M. (2018). <i>Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia</i>. Lugar editorial, Buenos Aires. - Karmiloff, K., Karmiloff, A. (2005) <i>Hacia el lenguaje: del feto al adolescente</i>. Morata. Madrid. 	
Sugerencias de evaluación	
<p>Importancia de observación y registro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observamos y registramos las formas en las que bebés, niñas y niños se comunican, partiendo en que existe una gran diversidad al momento de expresar. - Identificamos las entradas lingüísticas que ofrecen a los adultos que acompañan. - Observamos las reacciones de niñas y niños en la lectura literaria. - Observamos y registramos cuántas veces generamos situaciones de intimidad en la conversación y en los juegos de lenguaje con cada niño 	

y niña, y si son escasas revisamos nuestras planeaciones para poder ofrecer estas situaciones a todos.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Identificamos si los recursos lingüísticos y literarios que ofrecemos son de calidad?
- ¿Reconocemos y respondemos a las interacciones lingüísticas?
- ¿Jugamos con el lenguaje?
- ¿Ejercemos el maternés?
- ¿Narramos las cosas de la vida cotidiana en voz alta?
- ¿Organizamos los tiempos de la conversación como para que todas las niñas y niños puedan escucharse entre sí?
- ¿Socializamos los juegos de palabras y las narraciones que ellos mismos realizan?
- ¿Enriquezco mi acervo literario y lingüístico con diversos recursos?

DOCUMENTO DE TRABAJO

2.1.3

Garantizamos la experiencia de la lengua del relato (distinta de la lengua fáctica) cotidianamente, para favorecer la capacidad de imaginar, de organizar el tiempo, de reflejarse en los cuentos y poemas, de aprender a narrar.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Hablar a una niña o un niño pequeño de cosas que pasaron en otro tiempo o en otro lugar, platicarle sus orígenes o hablarle de cuestiones más cotidianas con una sintaxis bien estructurada en la que hay un principio, un final, una coherencia propia, es una experiencia fundamental. Con ella nos referimos a la lengua del relato.¹³

Desde una edad temprana, es indispensable la presencia de relatos para favorecer la capacidad de imaginar, desarrollar la fantasía y ampliar su experiencia con el lenguaje.

La lengua de relato, contraria a la lengua fáctica, presenta las características de lo escrito, la encontramos en las rimas y en narraciones más complejas contadas o leídas a las niñas y a los niños, su sentido total va integrado completamente en la enunciación. Por eso es tan importante y hace tanto sentido pensar en la lectura, en los libros, en los relatos orales, como formas de hacer crecer a los niños y las niñas, porque los libros y los relatos no solo constituyen los materiales con los cuales inventar historias, vivir en otros mundos, aprender nuevas palabras, aprender a pensar, imaginar y soñar, sino que además dan las pautas para aprender a narrar, a organizar el pensamiento a través del lenguaje.

La variedad de las palabras utilizadas, la cantidad de veces que se les hable, narre, cante y lea, hacen crecer las posibilidades de entrar en el mundo literario, desde las interacciones con los adultos en la lectura.

La lengua de la narración se ve reflejada en las preferencias de los textos de calidad que las niñas y los niños eligen, y de los cuales se apropian con gran placer, porque descubren construcciones nuevas del lenguaje, que utilizarán luego, así como situaciones que nunca habrían imaginado por sí mismos (y esa ampliación del mundo también da mucho placer, y colabora con la curiosidad innata).

“Abuela, voy a escaparme al baño”, dice una niña de dos años cada noche. Nos damos cuenta de que está citando sus lecturas cuando añade: “¡Como Arthur, el primo de Babar!”; nos cuenta la investigadora Marie Bonaffé.¹⁴ Las niñas y niños que reciben Educación Inicial incorporan en sus juegos y experiencias de vida las frases, las vivencias, las emociones que les dan en préstamos los personajes de sus libros preferidos. Jugar al lobo, a caperucita roja, a los piratas,

¹³ Bonnafé, M., *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano Travesía, 2008.

¹⁴ *Ibid*

son ejemplos de la forma en la que las niñas y los niños intercambian con los relatos.

La poesía constituye otra forma de narrarles a las niñas y los niños, es el lugar en el que el lenguaje juega y juega sin parar, donde el significado deja de ser lo más importante y la música de las palabras se vuelve importantísima. Hay poemas que son verdaderos disparates, y también hay adivinanzas, refranes, trabalenguas a los que consideramos poemas. Hay poemas que riman y otros que no, que juegan de otros modos con el lenguaje.

Dice la poeta María Baranda: *“El poeta es un hechicero o encantador que transforma, con sus palabras la idea que se tiene de las cosas, las personas, los animales, los seres inanimados o las situaciones cotidianas, lo que ayuda a que el lector establezca nuevas correspondencias con la lengua y tenga una íntima y directa relación con sus propias ideas y emociones”*¹⁵. Leerle un poema a una niña o un niño es encender la llama de su imaginación.

Por eso es tan importante regalarles los poemas que nos traen los libros, así como los poemas de la tradición oral que cada uno de nosotros ha cobijado desde su propia infancia.

Es importante que como agentes educativos valoremos la riqueza cultural que reciben las niñas y los niños de la comunidad, de sus abuelos, de sus familias cuando les hablan, les cuentan y les narran en náhuatl, chol, totonaca, mazateco, mixteco, zapoteco, otomí, tzotzil, tzeltal, hñähñu o maya. Cuanta más transmisión cultural hagamos a través del lenguaje, más rica será la experiencia simbólica de las niñas y los niños.

Y cualquier sea la lengua en la que nos comunicamos, es muy importante leer en voz alta, ofrecer ese espejo en el que las niñas y niños se miran para aprender a leer, además de nutrirse con la lengua del relato y la envoltura de las voces amadas.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Promovemos las evocaciones y facilitamos que puedan narrarlas.
- Mostramos disponibilidad para cantar, jugar con sonidos.
- Ofrecemos ambientes ricos en relatos, narraciones, poesía, etc.
- Exploramos, leemos y conocemos de antemano los textos literarios que tenemos disponibles.
- Cuidamos que los momentos de narración y lectura provean sostén afectivo, por ejemplo, leemos con cariño, paciencia, sin prisa; haciendo de la lectura un momento de gozo.
- Leemos tratando de buscar el tono para cada personaje, que nuestra voz se adecue a los climas que propone la historia o el poema.

¹⁵ Baranda, M. (1-3 de julio de 2019). *La poesía: una herramienta de vínculo*. [Entrevista]. 2º Congreso Internacional de la Primera Infancia. Estado de México, México.

<ul style="list-style-type: none"> • Diseñamos espacios lúdicos de exploración relacionada con una diversidad repertorios literarios. • Fomentamos la presencia de las lenguas originarias y los acervos escritos en dichas lenguas, durante las experiencias de relato. • Incorporamos en las actividades cotidianas experiencias de relato, por ejemplo, cuentos cortos, poesías, rimas para saludar, etc. • Integramos a las familias en las experiencias literarias. • Les solicitamos a las familias que nos compartan narraciones de la tradición oral que formen partes de sus acervos culturales. • Escribimos una carta en la que les contamos a las familias la importancia de narrar la vida cotidiana, incentivando mayores oportunidades de lengua del relato en las familias. 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchamos y respondemos a las emisiones lingüísticas que la niña o el niño manifieste. • Contamos con diversidad de relatos originarios de la comunidad, que despierten el interés de las niñas y niños. • Facilitamos que las niñas y los niños elijan qué cuentos quieren leer o explorar y qué relatos les gustaría escuchar. • Hablamos sobre los textos o relatos en los que las niñas o los niños está interesados, si ellos lo desean. • Permitimos que las niñas y los niños compartan libremente lecturas con sus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitamos que las niñas y los niños elijan qué cuentos quieren leer o explorar y qué relatos les gustaría escuchar. • Hablamos sobre los textos o relatos en los que las niñas o los niños está interesados, si ellos lo desean. • Permitimos que las niñas y los niños compartan libremente lecturas con sus pares.
<p>Recuperación de saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigamos con qué diversidad de relatos originarios se cuenta en la comunidad, qué experiencias tienen en casa para jugar con los relatos. - Investigamos qué piensan las madres y los padres sobre la lectura en la primera infancia, y cuáles han sido sus experiencias de infancia al respecto. <p>Bibliografía sugerida:</p>	

- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México. Océano Travesía.
- Pelegrín, Ana. (2000) *La aventura de oír: cuentos y memorias de la tradición oral*. Biblioteca virtual Universal.
- Baranda, M. (1-3 de julio de 2019). La poesía: una herramienta de vínculo. [Entrevista]. 2º Congreso Internacional de la Primera Infancia. Estado de México, México.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Observamos y registramos la intención de las niñas y niños de narrar lo que les acontece.
- Observamos y registramos las evocaciones que realizan las niñas y niños.
- Observamos y registramos cuánto narran las acciones cotidianas las madres, padres y familiares.
- Observamos los procesos de adquisición de mayor repertorio de palabras y la forma en que las niñas y niños van incorporando la sintaxis, es decir la capacidad de ordenar las frases, los tiempos de las acciones.
- Observamos y registramos cómo se organizan las niñas y niños para conversar, escucharse y contarse historias.
- Observamos cómo avanzan las niñas y los niños en la escucha de los relatos (más tiempo, más largos, más complejos)

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Cuánta disponibilidad tenemos para narrar los hechos de la vida cotidiana?
- ¿Generamos escucha en las niñas y niños, los ayudamos a escuchar a los demás?
- ¿Favorecemos que las niñas y niños cuenten lo que sienten, lo que les ocurre, sus propias historias?
- ¿Leemos en voz alta todos los días?
- ¿Contamos con un repertorio interesante de relatos orales?
- ¿Estamos abiertos a recibir las tradiciones orales de las familias?
- ¿Estimulamos a las familias a participar?
- ¿Compartimos con las familias suficiente información sobre la importancia de narrarles a sus hijos?
- ¿Creamos situaciones de convivencia comunitaria y cultural con las familias que asisten a Educación Inicial?

2.2

Valoramos la riqueza cultural que portan las lenguas en contextos de diversidad e identificamos las distintas lenguas maternas (indígenas o extranjeras y español) para fortalecer su uso y abonar a la formación de la identidad familiar y comunitaria de niñas y niños.

2.2.1

Reconocemos la diversidad que reflejan las lenguas maternas de niñas y niños para favorecer su uso cotidiano con apoyo de los familiares de crianza.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

México es un país megadiverso cuya población se caracteriza por una gran movilidad. La migración interna y desde el exterior siempre ha enriquecido las culturas locales.

Una de las formas en que se manifiesta la diversidad de los pueblos mexicanos es la lengua. Y es que, a través de este vehículo de transmisión por excelencia, aterrizan en las comunidades saberes, prácticas, deseos y expectativas que se entremezclan con lo ya arraigado, y lo que alguna vez arribó con migrantes de tiempo atrás.

Durante la primera infancia, niñas y niños manifiestan distintos niveles de dominio de la lengua materna; aún se encuentran en el proceso de adquirirla y consolidar su capacidad comunicativa en términos de oralidad. Por ello se requiere conocer y definir la situación específica que se presenta en cada servicio de Educación Inicial sobre el uso de las lenguas indígenas, extranjeras o el español. Si las lenguas indígenas denotan vitalidad y prevalecen en la comunidad, es importante extender su uso como lengua de conocimiento al interior de los servicios de Educación Inicial y centros escolares. En cambio, si entre la comunidad educativa solo se habla el español, entonces en esta lengua se realizarán los intercambios, los diálogos, los arrullos, etc., lo cual no es privativo de incorporar cantos en otras lenguas originarias, que enriquecen toda la experiencia cultural de la comunidad. Y estaremos atentos y trataremos de realzar si hay otras lenguas en las familias, que muchas veces quedan silenciadas por temor, por el prejuicio de considerarlas “menores” frente al español.

La subjetividad de todas las personas está atravesada por su lengua, no existen lenguas “menores” frente a otras; las diversas formas de colonialismo han impuesto miradas homogéneas sobre la cultura, que nos han privado durante muchos años del valor de la diversidad.

Al tener presente la existencia de contextos plurilingües, la inclusión y la pertinencia se vuelven criterios eje que guían la atención educativa. Todas las lenguas serán bienvenidas, escuchadas y replicadas en los servicios de Educación Inicial.

Recordemos que la lengua materna es la que le da sustrato al bebé para comenzar a integrarse en los registros sonoros del lenguaje. Todas las niñas y niños tienen el derecho y la necesidad de gozar de sus lenguas maternas, desde el origen de sus vidas y para siempre. Cada lengua trae los legados de la comunidad, es una manta de historia que nos da identidad, y todas las identidades aportan su fuerza y sus riquezas. Colaboraremos, además, con la reconstrucción del mapa lingüístico de México, de sus ritos, cantos y cuentos.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

<ul style="list-style-type: none"> • Integramos un “repertorio de voces” diversas que agrupen indicaciones, saludos, juegos de palabras, rimas y canciones, etc.). El repertorio se actualizará siempre que se identifiquen nuevas voces a la llegada de niñas y niños a los servicios de Educación Inicial. • Incorporamos a las actividades cotidianas expresiones del repertorio de voces, de tal forma que niñas y niños siempre puedan escuchar su lengua materna y otras en el ambiente educativo. • Hacemos una recopilación de nanas, poemas, canciones infantiles en las diversas lenguas maternas y las compartimos con las familias. • Reunimos y compartimos un repertorio literario en las diversas lenguas maternas de la comunidad educativa. • Incrementar los libros en lenguas originarias de los acervos que tenemos al alcance en los servicios de Educación Inicial Mi primera biblioteca. • Invitamos a las familias a participar en intercambios donde se comparta la riqueza cultural y oral. 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Exploramos y registramos el uso de distintas lenguas maternas entre niñas, niños y familiares de crianza. • Solicitamos a las familias que nos compartan rituales de crianza de sus comunidades (por ejemplo, “soplar” a un bebé si canta un pajarito, para que él también aprenda a cantar), y construimos un diccionario de rituales poéticos de crianza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploramos y registramos el uso de distintas lenguas maternas entre niñas, niños y familiares de crianza. • Solicitamos a las familias que nos compartan y nos ayuden a desarrollar en los servicios de Educación Inicial cantos, cuentos y juegos en sus lenguas maternas.
<p>Recuperación de saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocemos qué lenguas prevalecen en la comunidad. - Indagamos con las familias y la comunidad juegos tradicionales, rondas, arrullos., etc. - Indagamos con las familias la disponibilidad de recursos literarios con los que se cuenta. - Con la ayuda de las familias, escribimos un cancionero plurilingüe. <p>Bibliografía sugerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meyer Lois y Soberanes Fernando. (2009) <i>El nido de Lengua. Orientación para sus guías</i> [versión electrónica] - SEP-CGEIB, El Nido de Lengua, YOCOYANI, Gaceta de Innovación Educativa Intercultural. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/470914/Gaceta_Yocoyani_JUN-2019.pdf 	
Sugerencias de evaluación	
Importancia de observación y registro.	

- Respuesta de niñas, niños y familias ante el uso de su lengua materna en los centros de Educación Inicial y demás agentes educativos y de cuidados.
- Reacciones de las niñas y los niños al escuchar una lengua diferente a la suya.
- Identificar las canciones, arrullos, etc. que prefieren y reproducen las familias en su lengua materna.
- Observar las formas comunes que existen en la comunidad para nombrar los elementos de su entorno, destacando aquellas palabras de uso frecuente.
- Reconocer las voces y los rituales de despedida y bienvenida que usan las familias.
- Canciones de cuna y demás voces ya descritas proporcionadas por las familias
- Los libros que han sido más utilizados por los niños y que refieren a diversas lenguas maternas.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Atendemos a la diversidad lingüística con pertinencia y respeto a las identidades familiares y comunitarias?
- ¿Integramos un repertorio de frases comunes en las diferentes lenguas de la región?
- ¿Incorporamos el uso de las diversas lenguas maternas con apoyo de madres, padres y demás agentes educativos y de cuidados
- ¿Propiciamos que niñas y niños conozcan la diversidad de lenguas maternas?

2.2.2

Reconocemos y valoramos, en sus diferencias y belleza sonora, las lenguas maternas (indígenas o extranjeras y español) de niñas y niños a través de su reproducción de nanas o “canciones para llamar al sueño”, para fortalecer la función maternante de las familias.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Se dice que “cada lengua tiene maneras específicas de ‘acariciar’ a los bebés.” El ‘español mexicano’ se caracteriza por la profusión del uso de diminutivos, así como por la variedad de tonos y ritmos que sus hablantes les dan a sus expresiones.

Menos conocidas o difundidas en el ámbito educativo, las lenguas indígenas y extranjeras tienen cualidades similares y otras muy particulares.

Y es que madres, padres y cuidadores recurren a un repertorio de formas verbales heredadas que son pronunciadas frecuentemente de manera lenta y diminutiva para dirigirse a los bebés, pues al expresarse de esa manera se “alargan las palabras para significar que se está a disposición de las necesidades del recién nacido” (CONAFecto). Es así como se disponen a acompañar al bebé en su proceso de construcción mental ajustándose a sus posibilidades.

La canción de cuna es una de las manifestaciones más valiosas de cuidado poético hacia la primera infancia. En todas las culturas las madres, los padres, los abuelos han cantado a sus niñas y niños. Se trata de una forma ancestral de protección, ligada al lenguaje, que como ya hemos señalado produce envoltura psíquica a través de las veces amadas. Las nanas y arrullos intensifican el desarrollo psicológico de las niñas y niños, y más aún si lo que se transmite es la canción que ha servido de apoyo a sus propios adultos de referencia.

No vivimos tiempos fáciles, para muchas familias es difícil sostener el tiempo de entrega y empatía que solicita un bebé a la hora de dormir. Cuando rescatamos un patrimonio cultural, como son los arrullos, estamos ofreciendo a las familias nuevos modos de sostenimiento afectivo, que estimulan un mejor ejercicio de la función maternante. Las madres, padres, familiares de crianza de la Educación Inicial se vuelven mejores acompañantes de los bebés, niñas y niños, si ponemos en disponibilidad las nanas y arrullos de los pueblos originarios.

La sensibilidad al ritmo y musicalidad, a la entonación de la voz de la madre y demás familiares, permite a las y los bebés construir sentido desde los primeros días de su vida. “Niños ciegos construyen el significado a partir de las modulaciones de la voz, al mismo tiempo que los niños sordos se convierten en verdaderos expertos en la lectura de la gramática del rostro” (CONAFecto). Esas primeras discriminaciones mentales, que se experimentan desde la mirada o desde la audición, permiten que los bebés comiencen a estructurar las bases de la intersubjetividad, es decir de la capacidad de estar en estados mentales compartidos con los otros. Por eso tiene tanto sentido pensar en los

arrullos de todas las lenguas, porque unen de manera profunda al bebé con sus cuidadores, y porque en ellos viajan las subjetividades de nuestra herencia afectiva y cultural.

Como ya se expuso en el apartado anterior, al reconocer la existencia de contextos plurilingües, la inclusión y la pertinencia son los criterios que deben guiar la atención educativa.

Por ello subrayamos que todas las lenguas serán bienvenidas, escuchadas y replicadas en los centros de Educación Inicial.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Exploramos el uso de distintas lenguas maternas entre niñas, niños y familiares de crianza.
- Integramos un “repertorio de voces” diversas que agrupen juegos de palabras, rimas y canciones. El repertorio se actualizará siempre que se identifiquen nuevas voces a la llegada de niñas y niños a los centros de Educación Inicial.
- Seleccionamos, entre el acervo de música, arrullos y canciones disponibles, a cuáles recurrir para organizar las actividades semanales, de tal forma que niñas y niños siempre puedan escuchar su lengua materna en el ambiente educativo.
- Compilamos nanas, poemas, canciones infantiles en las diversas lenguas maternas y compartirlas en los grupos de familias.
- Reunimos y compartimos el repertorio literario que se tenga en las diversas lenguas maternas de la comunidad educativa.

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos con las familias y la comunidad juegos tradicionales, rondas, arrullos.

Bibliografía sugerida y recursos:

- Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Versos, arrullos y canciones*. Colección Hacedores de las Palabras. México, 2013.
- Putting Children First, the magazine of the National Childcare Accreditation Council. 2010. NCAC. Issue 33 March.
<http://ncac.acecqa.gov.au/educator-resources/pcf-articles.asp>
- López, M. E. (2007) . *Artepalabra*. Voces de la poética de la infancia. Colección Relecturas. Lugar Editorial. Argentina.
- Conafe:
<https://conafecto.conafe.gob.mx/recursos/materiales/pdf/CANTOS-Y-ARRULLOS.pdf>
- Aprende en casa (2020): <https://nte.mx/cantos-y-arrullos-cuidado-carinoso-en-familia-ed-inicial/>
- Valbuena, G. (2004). Conocimiento del niño a través de la música: “el efecto berceuse” acunamiento y canciones de cuna en diversas culturas (versión electrónica). *El Artista* 1, noviembre, 92-105,

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Respuesta de niñas, niños y familias ante el uso de su lengua materna en canciones, arrullos o nanas por parte de sus agentes educativos.
- Consideramos la disposición de las familias para apoyar en la reproducción de voces y ritmos de la diversidad. Si la actividad laboral de madres, padres o cuidadores no permite su presencia para interactuar con niñas y niños en su lengua materna, se sugiere recurrir a la grabación de canciones y nanas, ya sea para su reproducción electrónica o a través de la voz de los agentes educativos.
- Identificamos las canciones, arrullos, nanas que prefieren y reproducen las familias y proponer la incorporación de nuevas voces que comparten las diversas familias.
- Registramos las canciones de cuna, nanas y música proporcionadas por las familias.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Ofrezco una atención a la diversidad con pertinencia y respeto a las identidades familiares y comunitarias?
- ¿Actualizo los repertorios según se renueva la integración de los grupos?
- ¿Hago uso de las diversas lenguas maternas con apoyo de madres, padres y demás agentes educativos y de cuidados?

DOCUMENTO DE TRABAJO

2.3

Promovemos el disfrute de las experiencias artísticas como encuentro creador de las niñas y los niños consigo mismo y con el mundo.

2.3.1

Diseñamos ambientes que promuevan juegos artísticos, reconociendo la profunda relación entre arte y juego, para que las niñas y los niños puedan experimentar y transformar el espacio a través del arte, en forma colectiva.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Establecer la relación que existe entre arte y juego se torna necesario, pues no se puede dar una sin la otra. Desde tiempos remotos el arte y el juego han estado presentes en la cultura, manifestándose de distintas formas y dando significado a los hechos que se suceden al interior de esa cultura. La danza, la poesía, el canto, la música, la pintura se convirtieron en formas de expresión con las cuales la humanidad dio paso al arte.

En el juego, las niñas y los niños descubren la posibilidad de transformarse en todo aquello que quieran ser y hacer; un mundo en el que la fantasía, la imaginación, la creatividad y la invención dominan la construcción de sus historias, favoreciendo que se diviertan, gocen y avancen en su desarrollo integral, creando mundos alternos, que les permiten la construcción de su propia subjetividad.

El juego permite a las niñas y niños dar cabida al “como si”, siendo la función de los adultos de referencia y agentes educativos estar atentos a estos procesos para acompañar y enriquecer sus juegos cuando sea necesario.

Arte y juego se convierten así en la experiencia con las que los niños dan sentido y construyen su mundo, en ese espacio transicional o zona potencial que, de acuerdo con Donald Winnicott, es el espacio donde se desarrolla el juego creador.

Favorecer el arte y el juego en Educación Inicial implica diseñar ambientes de aprendizaje con eje en la posibilidad creadora de los bebés, las niñas y los niños. Estos ambientes deben favorecer el juego libre, autónomo, donde el “como si” esté presente, permitiendo que los niños transformen las ideas iniciales con que sus agentes educativos plantearon los ambientes de juego artístico.

En la creación de estos ambientes es necesario tener en cuenta, además de la riqueza y la disposición del espacio físico y los materiales, el derecho a la improvisación y a la participación, favoreciendo relaciones vinculares seguras, brindándoles a los niños un acompañamiento confiable.

Para Javier Abad y Ángeles Ruíz de Velasco (2011) el ambiente de juego artístico *“Es la integración de formas, sensaciones, sonidos, colores y personas que habitan y entran en relación en un determinado marco, que lo contiene todo, y al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos”*. Imaginemos un ambiente de juego artístico: podemos disponer en el espacio escolar, que previamente hemos vaciado de mesas, sillas y demás elementos, varias palanganas contra las paredes, haciendo una especie de camino/contorno. Dentro de esas palanganas ponemos: en algunas de ellas pelotas plásticas livianas, en otras palanganas pañuelos de gasa; en otras, papeles trozados; en otras, cintas de tela, de colores diversos; y en otras, tubos pequeños de cartón

(los tomamos de los rollos de papel higiénico que ya utilizamos). Les proponemos a las niñas y niños entrar al salón a jugar, no hay consigna de uso de los materiales, solo una música instrumental suave y ese diseño lúdico y artístico que realizamos con las palanganas y los distintos elementos. Este ambiente favorece el juego simbólico, la creación colectiva, la improvisación. Nadie sabe de antemano qué va a ocurrir, y en esa sorpresa, dada por lo inesperado de las combinaciones, el grupo de niñas y niños hará arte a través del juego, crearán nuevos espacios y, sobre todo, nuevos significados.

Estos juegos, que son desestructurados, pero que cuentan con una invitación previa de parte de los agentes educativos que planean el ambiente inicial, forman parte del arte efímero que hacen los niños. Y lo efímero no es menos importante que lo que perdura.

Consideremos entonces todos los materiales de la cultura que enriquecen la experiencia lúdica y artística: los que han sido creados para tal fin y los que forman parte de la vida cotidiana y se resignifican con el uso especial que les damos al traerlos al ambiente de aprendizaje.

María Emilia López destaca: *“Cuando entre los objetos y las experiencias que se ponen a disposición están los libros, la música, la pintura, el cine, la danza, además de explorar y conocer, lo que se pone en juego es el nacimiento de la sensibilidad estética”*.¹⁶

Podríamos decir que, en los juegos improvisados con materiales diversos, que tienden a convertirse en “instalaciones lúdicas”, como podría ser lo creado con las palanganas, las niñas y los niños exploran la transformación estética del espacio, tanto desde el punto de vista de lo que hacen con los elementos, como desde el movimiento: las cintas pueden inducir al baile, las pelotas generarán movimientos especiales, etc. Decimos que ese uso de los materiales es “estético”, que no tiene un fin únicamente práctico, sino que busca la belleza de la forma, del movimiento, el placer del cuerpo en actitud de danza o en estiramientos y deslizamientos.

Los objetos artísticos específicos, como los enumerados más arriba, intensifican aún más la experiencia estética, ofrecen formatos creativos que nutren la sensibilidad y además se convierten en modelos disponibles para hacer crecer la imaginación propia. Por eso, que los agentes educativos preparen un espacio diseñado de modo especial, con materiales de la vida cotidiana en una función y combinación diferenciada, es un disparador para crear otras nuevas posibilidades.

Podríamos pensar otros ambientes de juego con agua, por ejemplo, y si las niñas y niños han tenido la oportunidad de jugar y experimentar mucho con los sonidos y músicas diversas, seguramente ese juego de “arte improvisado” tendrá más elementos sonoros para combinar, que vendrán a través de sus evocaciones.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje y expresión artística:

Énfasis

¹⁶ López, María Emilia (2029) Un mundo abierto. Cultura y primera infancia. Cerlalc – Lugar, Buenos Aires.

<ul style="list-style-type: none"> • Favorecemos la comunicación y colaboración con los padres de familia en la recolección de materiales desestructurados: cajas de diferentes tamaños, retazos de telas, bloques de madera, vasos, tazas, palos, recipientes de diferentes tamaños, etc. • Conocemos la importancia de la literatura, la música, el movimiento, la pintura, el teatro, los guiñoles, por lo que los ambientes de aprendizaje están enriquecidos con estos materiales. • Contamos con un banco de buena música, canciones, nanas, arrullos, retahílas, trabalenguas, considerando diferentes ritmos y países, buscando enriquecer su acervo cultural. • En la creación de los ambientes, consideramos y respetamos las particularidades de cada niño, sus intereses, sus potencialidades, sus estilos de crianza, su cultura. • Respetamos su derecho al juego y a la participación, respetando sus decisiones, escuchándolos y acompañándolos. • En la creación de ambientes tomamos como base la observación, la apreciación y la expresión por parte de las niñas y los niños, como elementos importantes en la producción de experiencias artísticas. • Favorecemos la asistencia de los niños a conciertos, obras de teatro, obras de títeres, contemplación de obras de pintores reconocidos locales, nacionales e internacionales, dentro de los ambientes de aprendizaje, en su comunidad o diversos espacios culturales; apoyados por los padres de familia. 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñamos ambientes de aprendizaje considerando todos los espacios cerrados, abiertos, en contacto con la naturaleza, que promuevan la indagación, la investigación. Espacios donde las niñas y los niños se mueven libremente, gatean, escuchan sonidos, ponen en juego sus sensaciones y emociones. • Favorecemos vínculos afectivos seguros, estando en disponibilidad con la voz, con el cuerpo, con la mirada, acompañando a las niñas y los niños en su proceso creador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñamos ambientes de aprendizaje considerando todos los espacios cerrados, abiertos, en contacto con la naturaleza, que promuevan la indagación, la investigación. Espacios donde las niñas y los niños se mueven libremente, corren, escuchan sonidos, ponen en juego sus sensaciones y emociones. • Utilizamos materiales diversos, donde la niña y el niño puede transformar, crear, imaginar; favoreciendo el juego creador y el desarrollo del “como si”.
Recuperación de saberes previos:	

- Recuperamos información con los padres de familia sobre las actividades artísticas del contexto dónde se encuentran: ¿Hay alguna festividad que celebren? ¿Cuentan con libros infantiles en el hogar? ¿Alguna biblioteca cercana? ¿A qué le gusta jugar? ¿Cuáles disfruta más? ¿Asisten cómo familia a disfrutar de algún tipo de espectáculo? ¿Le agrada jugar con otros niños? ¿Quién de la familia juega con ellos o les leen? ¿Algún familiar toca un instrumento musical?

Bibliografía sugerida:

- Abad, J., y Ruíz de Velasco, A. (2011). “El juego simbólico”, en el Juego Simbólico. Barcelona: Graó. (pp. 95-142)
- Guía para madres y padres de familia. El arte y el juego acompañantes para una crianza amorosa. SEP
- López, M. E. (2019). Un mundo abierto. Cultura y primera infancia. Buenos Aires: Lugar Editorial-CERLALC.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Evaluamos los procesos y no a los niños, rescatando cuáles fueron sus riquezas, qué materiales les resultaron más pertinentes, y si los tiempos provistos fueron adecuados o no para los niños.
- Observamos cómo resuelven las situaciones de juego y creación de manera colectiva.
- Observamos qué hacen frente a la sorpresa inicial frente a los espacios/ambientes retadores.
- Observamos si hay niños a los que les resulta complejo insertarse en el juego y permanecen aislados.
- Observamos cómo se reparten los roles.
- Valoramos el nivel de colaboración entre agentes educativos y padres de familia, con el fin de enriquecer las prácticas de crianza.

Registro.

Registramos:

- Las respuestas de los niños ante los ambientes de aprendizaje.
- Los materiales que no fueron adecuados o que gustaron mucho a los niños.
- Los momentos en que fue necesario intervenir en los juegos de los niños y de qué manera lo hicimos.
- Las necesidades de los niños en alguna circunstancia: si lloraron. Si extrañan a mamá, si no se integró, si pasó algo que los molesto.

Autoevaluación del agente educativo.

- Reflexionamos sobre las formas de intervención: si dimos suficiente tiempo, si los materiales dieron lugar a muchas exploraciones, si el diseño del espacio les permitió moverse con libertad.

- Si somos agentes educativos que favorecen el sostenimiento afectivo, estando en disposición con el cuerpo y con la voz, acompañando y escuchando a los pequeños, pero sin invadir el juego.
- Si los ambientes de aprendizaje fueron pensados solo para algunos niños o pudieron incluirse todos.
- Si los ambientes fueron retadores y potenciadores de los aprendizajes de los niños.
- Cómo fue mi relación con los demás agentes educativos y con los padres de familia.
- Qué podría mejorar de mi intervención pedagógica.

DOCUMENTO DE TRABAJO

2.3.2

Promovemos experiencias de aprendizaje a partir de las artes plásticas y visuales, para que todas las niñas y los niños encuentren formas de dejar sus huellas gráficas en el espacio y experimenten con distintos materiales.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta

Al comienzo de la vida, las personas, los objetos, las formas son desconocidas para los bebés; a través de las interacciones con el entorno y con los adultos que le cuidan y acompañan estos comienzan a tener significado y ayudan a darle sentido al mundo al que, paulatinamente, se integran. En el proceso de conocer y comprender el mundo, surgen las primeras manifestaciones plásticas y artísticas en donde los bebés, niñas y niños plasman o crean, con los recursos disponibles, sus interpretaciones y simbolizaciones a través de un proceso corporal, táctil y visual.

Las primeras manifestaciones artísticas estarán cargadas de singularidad y espontaneidad; trazos que pudieran percibirse como líneas aisladas o "garabatos" son la representación intencional del rostro de mamá o de las piernas largas que observan al mirar a su papá. No será entonces extraño observar a los bebés trazando sobre la papilla que dejaron caer sobre la mesa, crear con la tierra y piedras que encuentran en su visita al parque o encontrar diversidad de "obras de arte" en las paredes de casa; expresarse por medio del arte también es otra de sus necesidades y derechos. Al respecto, la Convención de Derechos del Niño (1989) en el Artículo 31 establece:

*"Se reconoce el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Se respetarán y promoverán los derechos del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento"*¹⁷

Las artes plásticas y visuales en la primera infancia tienen su lugar en el pensamiento de "ficción", en la posibilidad de traer, desde el imaginario a la representación, lo que se evoca o asocia. Este proceso creativo se nutre de experiencias diversas ligadas a observar, interactuar, manipular, experimentar y jugar con materiales variados; se trata de una actividad exploratoria que, vivida en libertad, da lugar a múltiples aprendizajes, entre ellos la creación de estructuras cognitivas que, además de posibilitar la invención, fortalecen procesos como la toma de decisiones, resolución de problemas, desarrollo de la sensibilidad y la autonomía.

¹⁷ UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. Convención sobre los Derechos del Niño. Madrid. 2015. Consultado en: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelDerechosdelNino_0.pdf

La riqueza de la experiencia artística en la primera infancia no se encuentra en los “productos”, sino en los procesos a través de los cuáles los bebés, las niñas y los niños pueden representar ideas desde sus vivencias, sentimientos, temores o anhelos; por ello no podemos esperar o propiciar que existan producciones iguales. Al respecto Vigotsky dice que: *“cuánto más vea, oiga y experimente, cuántos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”*.¹⁸

Las niñas y niños deberán tener suficiente tiempo para dibujar, pintar, dejar sus huellas. Espacios amplios y seguros en los que puedan dejar sus marcas; siempre es bueno comenzar por hojas o papeles muy amplios para dibujar, cuando los soportes son pequeños las niñas y niños deben inhibir el trazo, y eso no beneficia sus procesos de expresión y aprendizaje espacial.

Aprender a dibujar la figura humana es un paso muy importante en la figuración, es decir en el dibujo que comienza a representar lo que existe con cierta fidelidad. Por eso el aprendizaje no se puede forzar ni “enseñar”. La figura humana aparece cuando el niño o la niña ha logrado cierta interiorización e integración psicológica de sí mismo, por eso el tiempo de su aparición es muy personal. Suelen comenzar sus esbozos hacia los tres años, pero no en todas las niñas y niños ocurre en simultáneo.

Mientras los dibujos no muestran nada parecido a la realidad, igualmente están ocurriendo procesos muy importantes de descubrimiento que es necesario valorar, y además estarán explorando el color, las texturas, la ubicación, los efectos de los distintos materiales (no es lo mismo dibujar con lápiz que con crayola, ni pintar con témperas o con esponjas con agua). Es imprescindible que los agentes educativos valoren todas las obras de las niñas y niños, los cuelguen a la vista de todos y conversen sobre sus producciones.

También es importante crear ambientes libres de estímulos visuales, paredes lisas, sin carteles o cuadros, para facilitar la desintoxicación visual que sufrimos en estos tiempos; y más aún cuidar que no haya sobrecarga de imágenes estereotipadas o comerciales que sustituyan sus ideas. Que prevalezcan los espacios con sus propias creaciones; materiales versátiles y diversos que despierten su imaginación, así como la oportunidad de elegir con qué materiales jugar, crear o experimentar. No es necesario “enseñar” a hacer arte, sino facilitar las condiciones en las que cada niña y niño puedan materializar sus pensamientos con libertad. Adultos que valoran y respetan su proceso creativo, que evitan el uso de calificativos como “feo o bonito” para referirse a sus creaciones, que evitan la consigna excesiva y el uso de patrones estereotipados rescatando su singularidad y promoviendo su creatividad, serán los acompañantes ideales en el proceso de manifestación y creación artística.

Así como decimos que es necesario jugar libremente todos los días, es muy recomendable hacer arte todos los días: música, literatura, dibujo, pintura,

¹⁸ Vigotskyii, L- (2003) La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Akal. España.

amasado, collage, etc. Cada agente educativo tiene la responsabilidad de planear estas experiencias de modo frecuente y enriquecido.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje y expresión artística:

Énfasis	
<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamos el proceso de creación, respetando los tiempos de interés, evitando la consigna excesiva, el uso de calificativos, así como la sustitución de la actividad infantil por la del adulto. • Jugamos y creamos en espacios amplios y seguros que permitan la libre expresión. • Proponemos experiencias que involucren los sentidos y el cuerpo en la creación; pintar con las manos, jugar con los pies descalzos sobre pintura o tierra. • Tenemos presente que en el proceso creador no es necesario que exista un producto; dibujar y borrar, crear y destruir, también ofrecen perspectivas diversas de las que niñas y niños pueden enriquecer su representación. 	
0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Valoramos las primeras manifestaciones artísticas de las niñas y niños que generalmente se componen de líneas o trazos sencillos que conocemos como "garabatos", reconociendo la intencionalidad y el trabajo intelectual en cada una de las creaciones. • Exploramos y registramos el uso de distintas lenguas maternas entre niñas, niños y familiares de crianza. • Contamos con diversos materiales que despierten el interés y curiosidad de las niñas y niños por crear; pinturas, crayolas, colorantes, arenas, masas, retazos de tela, periódico, cartón, entre otros; consideraremos también materiales que no solo respondan a los usos convencionales: por ejemplo, agua, esponjas, tierra, papel 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitimos que las niñas y niños sean protagonistas de su proceso artístico al tomar decisiones sobre éste; qué utilizar, cómo utilizarlo, cuándo terminar, entre otros. • Damos tiempo a la observación de otras manifestaciones artísticas (de artistas interesantes) para enriquecer las experiencias de las niñas y niños con el arte. • Contamos con diversos materiales que despierten el interés y curiosidad de las niñas y niños por crear; pinturas, crayolas, plumones, colorantes, arenas, masas, semillas diversas, piedras, palitos de madera, harina, retazos de tela, periódico, cartón, entre otros; consideraremos también materiales que no solo respondan a los usos convencionales: por ejemplo,

higiénico, brochas para afeitarse, cepillos de dientes fuera de uso.	agua, esponjas, tierra, bolsas de comercio que se cortan para hacer soportes, papel higiénico, brochas para afeitarse, cepillos de dientes fuera de uso.
--	--

Recuperación de saberes previos:

- Compartimos con las familias la importancia sobre las primeras manifestaciones artísticas de las niñas y niños.
- Sugerimos a las familias una diversidad de materiales con los que pueden enriquecer los procesos de creación aprovechando los recursos disponibles del entorno.
- Orientamos a las familias sobre cómo acompañar el proceso creativo de las niñas y niños respetando su singularidad.

Bibliografía sugerida:

- Vigotsky, L- (2003) La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Akal. España.
- Ruiz de Velasco Gálvez, Ángeles y Abad Molina, Javier. "Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego". Pulso, Revista de Educación, No. 43, pp. 175-192.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Ponemos énfasis en los procesos creativos que viven los bebés, niñas y niños.
- Observamos cuáles son las actitudes de los bebés, niñas y niños en los procesos de creación; qué materiales llaman más su atención, qué tiempo dedican a la exploración, cuáles son las reacciones que tienen durante su actividad creadora.
- Escuchamos las expresiones de las niñas y niños durante su creación, de ser posible conversamos con ellas y ellos evitando dar "sugerencias".
- Aprovechamos los momentos espontáneos de creación dándoles continuidad y acompañamiento.
- Vigilamos la seguridad e integridad de las niñas y niños durante sus juegos e interacciones.

Registro.

- Registramos las reacciones y expresiones de los bebés, niñas y niños durante la interacción con los materiales.
- Registramos a qué actividad dedican más tiempo, cuáles son sus materiales favoritos.
- Registramos otras actividades que despertaron el interés de las niñas y niños y que podrían ser detonantes de creación artística.

- Recopilamos imágenes o producciones como evidencia de su proceso de desarrollo.

Autoevaluación.

- ¿Permitimos la libre expresión de ideas en los bebés, niñas y niños?
- ¿Nos interesamos en su creación, conversamos con ellos durante el proceso?
- ¿Comprendemos el sentido de su manifestación y la valoramos desde su significado?
- ¿Dejamos que los bebés, niñas y niños sean protagonistas en las actividades creadoras?
- ¿Utilizamos diversidad de material?
- ¿Reconocemos y prevenimos situaciones de peligro en el uso de material o del espacio físico?

DOCUMENTO DE TRABAJO

2.3.3

Propiciamos experiencias musicales, para garantizar la escucha, el canto, la oralidad y la envoltura sonora a través de canciones y juegos musicales.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

El vínculo entre el ser humano y la música es una relación abierta que comienza hacia los últimos meses de gestación. En ese momento ya se perciben algunas sonoridades del entorno intrauterino: los sonidos corporales y vocales de la madre, algunas voces y sonidos del mundo exterior.¹⁹

El latido de nuestro corazón es el primer indicio de nuestra presencia en esta vida y es el ritmo primero que nos acompañará toda la vida.

Una de las primeras manifestaciones artísticas que llegan a la vida de los bebés es la música. Al hacer referencia a la construcción del lenguaje, enfatizamos en la relevancia de la melodía de la madre, el padre o los cuidadores primarios, como una condición de ingreso a la cultura. Las primeras palabras que la niña o el niño recibe están cargadas de cierta musicalidad que le permiten ingresar a la experiencia sonoro-poética.

El concepto de “*envoltura sonora*” fue propuesto por Didier Anzieu²⁰ junto con otros investigadores y resulta de gran relevancia para imaginar las interacciones entre lo musical y el acompañamiento amoroso hacia las niñas y niños pequeños. De acuerdo a Anzieu, para que exista dicha envoltura sonora, será importante que ese vivenciar sonoro esté acompañado de una experiencia táctil y visual y en una elaboración ligada a la afectividad. María Emilia López²¹, retomando las investigaciones de Anzieu, señala que la envoltura sonora manifiesta dos fases: una verbal y otra musical. Ambas están íntimamente ligadas; es difícil pensar en la conversación con una niña o niño pequeño sin involucrar el ritmo y la melodía característicos de la canción o el juego, aunque no estemos cantando propiamente; no alcanza con la organización gramatical para llegar a los más pequeños, intuitivamente los adultos recurrimos a otras musicalidades que bordean algo más que el lenguaje como herramienta de comunicación.²² La fuerza musical de la lengua aparece espontáneamente cuando se trata de una relación afectiva con una niña o un niño.

Otra característica de la música en la primera infancia es que lo sonoro está asociado al movimiento y a la corporalidad. Muchos de los cantos iniciales son

¹⁹ Peretz, I. *Aprender música ¿Qué nos enseñan las neurociencias del aprendizaje musical?*, Barcelona, Redbook ediciones, 2019.

²⁰ Anzieu, Didier et al, *Las envolturas psíquicas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.

²¹ López, M. *Música, lenguaje y afectividad. Un trinomio básico en la vida de los niños de 0 a 6 años*, revista Aula de Infantil, núm 92, pp. 9-12, 2017.

²² *ibid.*

a la vez juegos corporales, como “este compró un huevito” y otros juegos/cantos de saltar, por ejemplo, la canción del caballito sobre las piernas de los adultos. Estos juegos cantados son muy importantes, porque reúnen las caricias, los toques y la percepción de las partes del cuerpo más el vínculo afectivo. Michele Moreau agrega que: “*En todos estos juegos el cuerpo está de fiesta, y el niño, aporreado, masajeador, acunado, registra todo a la vez, las palabras, el ritmo, el sentido*”²³. Por eso proponemos recuperar esos juegos tradicionales y llevarlos a las planeaciones cotidianas. La canción/juego que provoca risa, felicidad y alegría trabaja en el plano artístico y en el plano psicológico, llevando calma, alejando el estrés, facilitando la apertura al aprendizaje y la maduración psíquica.

Hablamos también de fomentar la escucha buscando sonidos en todo nuestro entorno. Si los agentes educativos nos comunicamos con las niñas y niños estableciendo ritmos, cantando con o sin palabras inventadas, fortalecemos y modelamos el uso del lenguaje musical. Para ello, es importante enriquecer el repertorio musical incluyendo a las familias y los saberes comunitarios. Es importante en este tiempo reconocer y promover en las familias que sus voces y cantos son insustituibles y que ningún teléfono celular podrá acompañar a sus hijas o hijos en la crianza mejor que ellos. Que al cantarles los dotarán de seguridad, conexión, belleza, cuidado y amor.

En cuanto al repertorio de canciones, es importante seleccionar aquellas que escapen a la oferta más comercial, buscando temas musicales que tengan poesía, que les hablen a las niñas y niños de cosas que les interesan, que alberguen juegos de lenguaje, ritmos diversos, alguna sorpresa o novedad.

Un error que comentemos muchas veces es creer que las canciones tienen que “servir para algo”, por ejemplo, para enseñar a lavarse las manos, para ordenar una salida al patio, para dejar de hablar cuando queremos silencio. Si todas las canciones están asociadas a consignas: ¿dónde esté el arte musical?, ¿dónde queda la imaginación, la poesía, ese destino no previsto de la música como experiencia? Es necesario que planeemos para nuestros ambientes musicales la inclusión de canciones donde lo más importante sea su riqueza artística, por cómo suena, por lo que dice la letra, por el ritmo, o simplemente porque nos gusta mucho. Canciones variadas, algunas que impulsan a bailar, otras que nos llevan a la escucha profunda, algunas que son fáciles de cantar juntos, otras que nos hacen reír, etc.

En cuanto a los “paisajes sonoros”²⁴ (es decir la posibilidad de hacer música con diversos elementos, no solo instrumentos convencionales, para reconstruir los sonidos de un ambiente determinado, como pueden ser los medios de transporte de la ciudad, los cantos de los pájaros, los ruidos del agua), son una clase de ambientes que podemos crear desde que las niñas y niños son bebés. Si traemos silbatos y combinamos que los agentes educativos los toquen

²³ Moreau, M. “Uno, dos, tres... cantinelas. De la literatura oral a los libros para los más chiquitines”. Revista 0 en conducta. Leer y crecer con los más pequeños. Número 56. Año 23. Diciembre de 2008. México.

²⁴ Murray Schafer, R. (2006). Hacia una educación sonora. México, D.F.: Conaculta.

mientras alguna de ellas canta una canción de pajaritos, estaremos dándoles a los bebés un paisaje sonoro de la naturaleza, con cantos de pájaros y la metáfora que trae la canción, que complejiza la vivencia musical pajarística. Los bebés todavía no pueden tocar música con un silbato, pero luego de escuchar esta sonorización que le regalan sus agentes educativos, podemos repartir pequeñas sonajas, y todos cantamos la canción, sumando los silbatos y los bebés sus sonajas. Notemos que estamos proponiendo diversos pasos, no suena todo al mismo tiempo, porque si así fuera no facilitaríamos la escucha y la percepción de los diversos matices sonoros.

Con las niñas y niños más grandes también es importante la escucha, y la posibilidad de hacer orquestas es aún mayor: cacerolas, tarritos, cucharas, cajas de madera, y además tambores, sonajas, piedritas que recogimos en el parque y las guardamos dentro de una bolsa de tela. Y siempre la escucha de la naturaleza y el contexto en que vivimos: en la ciudad prevalecen los carros y los mil ruidos, en los pueblos o en las zonas rurales la música del río, del viento, de las aves, o las gallinas de algún vecino de los servicios educativos. Todo ello es materia de escucha, todo ello constituye diversos paisajes sonoros.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Ofrecemos géneros musicales diversos a las niñas y niños, siempre seleccionados con criterios pedagógicos (por ejemplo, no sería con criterio artístico y pedagógico si ponemos la música que nos interesa a los adultos, sin pensar en ellos y sus preferencias).
- Exploramos las sonoridades de los objetos de la vida cotidiana.
- Acercamos el conocimiento y la exploración de diferentes instrumentos musicales.
- Fomentamos la escucha de la música tradicional de las regiones.
- Planear situaciones de canto y movimiento que favorezcan el vínculo afectivo entre madres, padres, niñas y niños.
- Investigar los cancioneros tradicionales y recuperar canciones.
- Crear un rico acervo de canciones para niñas y niños

Recuperación de saberes previos:

- Solicitar a las familias que compartan las canciones tradicionales que conocen
- Pedir a cada mamá y papá que les canten las canciones con que duermen a sus hijos
- Si las niñas y niños vienen de un grupo anterior, pedirles a sus agentes educativos del año anterior el repertorio preferido por ellos.

Bibliografía sugerida:

- Maya, Tita. (2007) *Dibujo rítmico. Trazos y garabateos*. Cantoalegre, Medellín.

- Murray Schafer, R. (2006). Hacia una educación sonora. México, D.F.: Conaculta.
- Moreau, M. (2008) *“Uno, dos, tres... cantinelas. De la literatura oral a los libros para los más chiquitines”*. Revista O en conducta. Leer y crecer con los más pequeños. Número 56. Año 23. Diciembre de 2008. México.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos la disponibilidad de las niñas y los niños hacia la interacción de juego y música.
- Tomamos en cuenta sus preferencias musicales y favorecemos que esas canciones y ritmos estén disponibles
- Observamos con qué repertorios cuentan las familias y cuándo los ponen en práctica.
- Observamos qué tipo de exploraciones sonoras realizan las niñas y niños con los objetos.

Registro.

- Registramos los procesos de las niñas y niños en el aprendizaje de nuevas canciones
- Registramos los descubrimientos sonoros
- Registramos sus preferencias musicales

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Muestro disponibilidad para cantar?
- ¿Investigo en repertorios diversos para ofrecer variedad?
- ¿Selecciono canciones con criterio artístico y pedagógico?
- ¿Puedo dejar de lado las canciones con “enseñanzas”?
- ¿Me relaciono con las familias para conocer sus contextos musicales?
- ¿Pido colaboración al profesor de música para hacer crecer las experiencias musicales de las niñas y niños?

2.3.4

Facilitamos experiencias de expresión corporal, para favorecer el descubrimiento del movimiento estético y la representación, desde la creatividad y la expresión singular, fuera de la “copia” o los estereotipos comerciales de la danza.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

El movimiento libre permite a las niñas y los niños experimentar todo lo que pueden hacer con su cuerpo. A través del movimiento van construyendo la conciencia de sí mismos, su identidad, por ello decimos que en los primeros años se desarrollan la motricidad y el pensamiento de manera conjunta.

Cuando el movimiento es provocado desde una exploración lúdica les permitirá sentir placer al desplazarse, girar, saltar, rodar, extenderse, correr. Este placer se vuelve un motor para probar diferentes maneras de hacerlo e incluso para contagiar a otros a ese disfrute por moverse una y otra vez. Para que el movimiento contenga un componente expresivo es importante que surja de los impulsos propios de las niñas y los niños.

La expresión corporal es una forma de movimiento libre, que forma parte de la danza como área artística. Como supone cierto nivel de representación, de “hacer como sí”, y de articulación del movimiento, las niñas y los niños comienzan a responder a esta práctica alrededor de los tres años, cuando van acercándose a esas conquistas. Antes de la expresión corporal realizan juegos corporales, exploraciones de movimiento y reconocimiento del espacio, que tienen mucha riqueza, aunque aún no reúnen la organización de una danza cuyas representaciones, sus metáforas, surgen del propio hacer. Por lo general alrededor de los dos años juegan a imitar animales, por ejemplo, pero no desarrollan aun una escena metafórica, prevalece la imitación lineal.

Hacer expresión corporal puede tener escenas de imitación, pero siempre con un fin más elaborado, dentro de otra escena de improvisación de movimiento con tendencia estética. Eso quiere decir que el movimiento busca la forma de expresión, la belleza, el placer, más allá de la necesidad o la descarga.

Puede ser que nosotros les ofrezcamos motivaciones o creamos las condiciones para que algo ocurra, pero ellos deciden hacerlo y la manera en cómo lo hacen. En ese sentido, no podemos dirigir el movimiento del otro, pero sí podemos impulsarlo, posibilitarlo, provocarlo, retarlo y contagiarlo. Cuando ellas y ellos se mueven por sus propias motivaciones, curiosidades, deseos, nos están compartiendo algo de lo que son, de lo que sueñan y construyen. La especialista Mónica Penchansky se refiere a “bailar sus sueños”, cuando los niños y las niñas hacen expresión corporal.

Es recomendable para los agentes educativos, entonces, no dar instrucciones prescriptivas, ni marcar pasos fijos o seguir patrones ya establecidos porque de esa manera limitamos la creatividad e inhibimos el movimiento libre. El rol del agente educativo es proponer un disparador del movimiento, que puede ser un movimiento en sí mismo, una pieza musical, un material de juego, un relato.

Por ejemplo, la evocación de las malvadas hermanastras de Cenicienta que le hacían limpiar el castillo todo el día puede llevar a jugar con movimientos extremos como arrojar baldes de agua imaginarios, barrer y barrer a gran velocidad (con escobas imaginarias), utilizando todo el espacio del salón.

Un juego afectivo como, por ejemplo, que todas las niñas y niños se saquen los zapatos y los calcetines, y sentados en rueda muestren sus pies, y los agentes educativos pasen contando los dedos de cada uno con suaves toques, invitándolos luego a mover sus dedos hacia arriba y hacia abajo, probar como se extienden, y salir a caminar apoyados apenas en sus dedos, crea una conciencia de sus propios pies, que además encuentra formas de juego y expresión, porque rápidamente los caminantes de puntas de pie se convertirán en otra cosa o se divertirán con el desafío, cayendo tal vez al piso, rodando, y los agentes educativos pueden aprovechar una caída para proponer rodar por el piso, levantarse en puntas de pie y volver a rodar, y aunque hay una consigna, el modo de caer y rodar es personal, y cada niño y cada niña buscará su propia expresión, su propio lugar de disfrute. Esta puede ser una situación de mucha alegría, de juego en comunidad. Es también una danza libre de los seres de pies en puntas, y el guion se va elaborando entre todos, a partir de alguna idea de los agentes educativos, de algunas ideas de los niños y de la improvisación compartida.

Algunas ideas para organizar experiencias de expresión corporal:

Énfasis

- Favorecemos el movimiento libre de las niñas los niños en todo momento.
- Acercamos a la música tradicional de su comunidad.
- Creamos espacios lúdicos en donde la música se convierta en una pieza fundamental de exploración y movimiento.
- Diversificamos los distintos géneros de música, de acuerdo al interés de las niñas y los niños.
- Favorecemos que las niñas y los niños observen y registren movimientos de sus compañeros.
- **Moverse como el objeto.** Se trata de motivar la imitación del movimiento, diversificando distintas maneras de moverse. Conviene usar objetos que puedan moverse de diferentes maneras, por ejemplo, una tela, una almohada, una cuerda gruesa.
- **Moverse imitando al otro.** Los juegos de imitación o de espejo son muy llamativos cuando se redimensionan los movimientos y se hacen crecer o se van volviendo extraordinarios. Al jugar es importante pedirles que siempre se mire de frente al que guía y realizar movimientos suaves, claros y amplios, para facilitar la imitación. Seguir al líder e ir alternando los líderes, también es muy atractivo en esas edades, aun cuando no todos puedan seguir todos los movimientos.
- **Moverse respondiendo al movimiento del otro.** En una especie de pregunta y respuesta donde cada movimiento es diferente, uno hace y el otro reacciona con otro movimiento que está motivado por el movimiento anterior. Es interesante lo que sucede con esta dinámica,

hay niños que les emociona intentar movimientos cada vez más complejos e inesperados. Es importante que como agentes educativos evitemos los juicios ante las propuestas de movimiento y que aceptemos con toda disposición la propuesta del otro.

- **Los sonidos que generan movimiento.** Es conveniente que las y los niños sean conscientes de que hay sonidos a su alrededor y ellos pueden generar sonidos que se pueden expresar en movimientos. Desde escuchar y reconocer los sonidos del corazón y de la respiración; los sonidos que existen en el ambiente, los sonidos generados por la exploración de mi voz; los sonidos provocados por objetos que hago sonar; los sonidos que provoca mi movimiento.
- **El movimiento que genera sonidos.** Esto sucede cuando todos los sonidos que provocamos son pretextos y detonadores para moverse, principalmente las pisadas, el choque de manos, las palmadas en el piso, el roce con texturas del espacio.
- **Disposición del espacio de exploración.** La configuración de los espacios también puede ser motivación para el movimiento pues hay ciertas condiciones que invitan a realizar ciertas acciones: si contamos con una escalera, o con muchas puertas abiertas, si hay o no diferentes niveles, si hay ventanas pueden utilizarse esas variaciones como detonante para el juego corporal.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Acercamos a las niñas y niños pequeños una diversidad de sonidos que los motiven a moverse y bailar de manera libre. • Las niñas y los niños de 0 a 18 meses aun no realizan “expresión corporal”, sino que se mueven, bailan y exploran el mundo del movimiento. En ese sentido, ofrecemos experiencias de libertad de movimiento y música adecuada para estimular la escucha y diversos climas de movimiento, en determinados momentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamos a las niñas y niños pequeños una diversidad de sonidos que los motiven a moverse y bailar de manera libre. • Favorecemos la búsqueda de movimientos espontáneos o inducidos. • Con las niñas y niños de 3 años, favorecemos la búsqueda de movimientos representacionales, la observación de los movimientos de los pares, la creación de expresión corporal colectivamente.

Recuperación de saberes previos:

- Evocar con las niñas y niños cómo se mueven distintos elementos.
- Evocar cómo se movían cuando era bebés
- Reconocer danzas de sus comunidades
- Reconocer elementos que se usan para danzar

- Conversar sobre sus destrezas de movimiento

Bibliografía sugerida:

- Penchansky, M. (2009). *Sinvergüenzas - La expresión corporal y la infancia*. Lugar Editorial.
- Penchansky, M. (2005) "El cuerpo en la enseñanza". Año 2. N°12. Editora del Sur. Bs. As

Sugerencias de evaluación**Importancia de observación.**

- Observamos las respuestas o expresiones de las niñas y los niños.
- Observamos si se mueven libremente o están esperando una indicación del agente educativo.
- Identificamos en qué momentos son más espontáneos los niños y las niñas. Cuando se sienten más libres para moverse. En qué situaciones lo hacen
- Observar sus habilidades para el movimiento: por ejemplo, si pueden saltar en profundidad, si pueden saltar de un pie a otro, si pueden esperar turnos o se les hace muy difícil aun (en ese caso no vamos a proponer juegos que tengan demasiado tiempo de espera entre un turno y otro)
- Observar si pueden registrar e imitar los movimientos de sus compañeros
- Observar si son creativos a la hora de inventar formas de moverse

Registro.

- Registramos qué es lo que más les gusta y con qué realizan más movimientos.
- Registramos lo que no representó algo interesante para las niñas y los niños.
- Registramos los movimientos espontáneos de las niñas y los niños y las causas que los originan.
- Registramos si hay niñas y niños inhiben sus movimientos.
- Registramos si hay algunas acciones que realicen, situaciones u objetos que promuevan el movimiento libre.
- Registramos las propuestas de las niñas y los niños para considerar en actividades futuras.

Autoevaluación del agente educativo.

- Identificamos si permitimos el movimiento libre o de qué manera se da nuestra intervención pedagógica.
- Valoramos si generamos las condiciones para que las niñas y los niños sean creativos, espontáneos y se muevan como ellos lo elijen.

- Valoramos si somos intrusivos o queremos darles patrones establecidos.
- Identificamos si se tenemos actitudes que inhiban el movimiento y la expresión libre de algunas niñas y niños.
- Identificamos si algún niño o niña tiene dificultades para el movimiento.

DOCUMENTO DE TRABAJO

2.3.5

Promovemos la lectura literaria y el préstamo de libros a domicilio, para construir comunidades de lectura con cada familia.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Aprender a leer es una tarea que comienza desde el inicio de la vida, las niñas y los niños “leen” con todos los sentidos, desde que nacen, para apropiarse de los saberes y sentidos humanos. Luego llega la lectura de libros, desde el primer día en que las niñas y los niños ingresan a la Educación Inicial. Y aunque el propósito fundamental es acercarlos al lenguaje poético, a la oralidad, a la ficción y a los libros informativos que les ayudan a ampliar sus mundos y desarrollar su curiosidad, alimentar su imaginación y sus posibilidades creadoras, en simultáneo van infiriendo las propiedades de la lectura y la escritura convencionales a partir de estas experiencias primarias.

Por ese motivo, podemos decir que aprender a leer y a escribir es un aprendizaje que se inicia (o se puede iniciar)²⁴ en la Educación Inicial, y ocurre gracias a la interacción entre adultos, niñas y niños, a la exploración y a la observación. Las niñas y los niños no aprenderían a leer libros si nosotros no los pusieramos a disposición e hiciéramos las mediaciones necesarias, como la lectura en voz alta y el regazo que sostiene y acompaña.

Cualquier espacio puede convertirse en una oportunidad para leer o contar historias; la sala de la casa, el transporte público, el parque, un centro comunitario, un campamento, librerías, bibliotecas, etc. En estos espacios o encuentros estamos diciendo a las niñas y los niños: te miro, estamos cerca, no estás solo; ponemos nuestra voz, nuestro gesto, nuestra expresividad, nuestra mirada al servicio del vínculo afectivo que genera confianza, y del vínculo con las historias que nos definen como seres humanos herederos de los sentidos más profundos de la existencia. Asimismo, establecemos relación con nuestra propia infancia, y es entonces que nos permitimos jugar con la imaginación, haciendo de la lectura un espacio lúdico que transforma el momento compartido en experiencia.²⁵

Los agentes educativos debemos asumir la responsabilidad de crear la biblioteca de cada salón y poner a disposición los libros, para que sean leídos en los servicios de Educación Inicial y también puedan llevarse en préstamo a la casa. Las bibliotecas son lugares imprescindibles para los bebés, niñas y niños, debemos garantizar que tengan espacio, tiempo, acervo y mediaciones.

²⁵ Pankowsky, J. (2021). *Diplomado interinstitucional en educación inicial y gestión de instituciones*. Obtenido de Educación continua Tlaxcala:

<https://educacioncontinuuatx.mx/liegi/mod/folder/view.php?id=239>

La selección de libros para la biblioteca importa mucho; partimos de que existe una gran diversidad de géneros literarios, mientras más géneros presentemos a las niñas y los niños, más oportunidades proporcionaremos de imaginar y conocer. Al seleccionar el acervo, es necesario recordar que los buenos libros literarios no tienen un objetivo fijo y único, que no responden a un propósito de aprendizaje escolar, sino especialmente literario: jugar con la fantasía, pensar, reflexionar, viajar (por dentro y por fuera).²⁶

Otro aspecto a considerar es que la edad de los lectores no responde a la edad cronológica, es decir que no existen los lectores de 2 años o de 3 años, existen lectores más o menos interesados y profundos, de acuerdo a la experiencia cultural que les hayamos ofrecido²⁷. Si la edad de nuestros lectores depende de las experiencias y el acercamiento que haya tenido con los libros, quiere decir que no existen libros para niñas y niños de uno, dos o tres años, sino buenos libros que tendremos que explorar junto con los niños, para ver qué es lo que más les interesa, cómo construye cada uno su camino lector (López, 2018). Por eso, es bueno desconfiar de las recomendaciones editoriales que parecen suponer para qué edad es cada libro.

El proyecto llamado mi “Mi primera biblioteca”, impulsado por la Secretaría de Educación Pública, cuenta con un rico y variado acervo que invita a ser explorado, llevarlo a casa y disfrutarlo no solo niñas y niños, también sus familias. Debemos planear préstamos fluidamente, para que todas las familias sientan que los libros les pertenecen, que tienen derecho al lenguaje, y que en la literatura encontramos las más variadas formas del amor, de la naturaleza, de la cultura.

Descubrir el placer de leer historias, compartir la experiencia sensible de encontrarse con sus hijos en una misma emoción, divertirse, escucharse, pensar juntos, conversar, son acciones necesarias y estimulantes del vínculo amoroso, además de incluir a las niñas y a los niños en el mundo cultural de la lengua del relato.

Las niñas y los niños se convierten en lectores desde la más temprana infancia, y ese lugar seguro dura toda la vida. Muchos estudios demuestran que las experiencias iniciales tienen un fuerte impacto en los procesos de alfabetización convencional, además de la posibilidad de aprender a imaginar y vivir en el plano de la metáfora. Leer es una acción básica, como el juego. Los niños y las niñas necesitan leer todos los días, pasar tiempo en el regazo de quien les lee, leer con sus amigos, leer solos, en la intimidad, con la calma de quien explora una ilustración, una idea, como cuando van y vienen en la lectura de una página a otra, y se quedan detenidos al ritmo del propio tiempo interno en la página o secuencia preferida.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

²⁶ SEP. Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas. 2020, México. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/guia-madres-padres-mi_primera_biblioteca/Guia_Mi_primera_biblioteca.pdf

²⁷ López, María Emilia (2018). Ibid.

- Permitimos que sean las niñas y los niños quienes tomen los libros en sus manos, exploren las ilustraciones, el objeto en sí. Y aquí vale la pena detenernos para afirmar que “explorar” no es solo una acción física: a veces creemos que solo se explora lo que se sacude, se muerde, se arroja; pero la exploración es algo mucho más amplio: se exploran los sonidos, las palabras y la música que se escucha, se explora una historia cuando los niños atienden a lo que le está ocurriendo al ratoncito que quiere escapar del gato, y entonces tienen que hipotetizar qué ocurrirá, con qué cuenta el gato y con qué cuenta el ratón, etc.
- Leemos en voz alta para las niñas y los niños, de esta forma también estamos acompañando amorosamente y permitiéndoles conocer el lenguaje.
- Ponemos a disposición de las niñas y los niños variedad de libros de buena calidad y permitimos que elijan por sí mismos los libros que quieran explorar; recordamos que el mismo libro puede ser leído varias veces, si así lo piden.
- Para aquellos casos donde los adultos no sepan leer en el sentido convencional, propiciamos la lectura a través de las ilustraciones, colores, situaciones observadas, etc. Las figuras de referencia en compañía de sus hijas o hijos pueden imaginar que dirá ese libro, por ejemplo, “Trucas” escrito por Juan Gedovius puede ser narrado por nuestras palabras o miradas.
- Propiciamos la participación de las familias en la organización y préstamo de libros, por ejemplo, escuchando sus sugerencias, organizando la biblioteca, reparando los libros, etc.
- Promovemos el acercamiento a todos los géneros de la literatura, por ejemplo: poesía, cuento, novela, informativos, álbumes, etc.
- Asumimos un rol de investigadores para indagar quiénes son los lectores, sus intereses, necesidades y en función de eso proporcionar experiencias de lectura.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Construimos comunidades de lectura, con las niñas, los niños, las familias u otros agentes educativos; con el propósito de leer, compartir libros, conversar sobre ellos, etc. • Jugamos con los textos cuando ofrecen repetición y musicalidad. Un ejemplo de libro que nos permite realizar este tipo de juego es “Luna”, escrito por Antonio Rubio e ilustrado por Óscar Villán. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construimos comunidades de lectura, con las niñas, los niños, las familias u otros agentes educativos; con el propósito de leer, compartir libros, conversar sobre ellos, etc.

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos qué experiencias y recuerdos con la lectura tienen las figuras de referencia de niñas y niños.
- Tenemos encuentros donde madres, padres, abuelos, abuelas, etc. narren historias para niñas y niños que transmitan la cultura oral de los cuentos, fábulas, historias, etc. valorando las lenguas originarias de la comunidad.

Bibliografía sugerida:

- Patte, G. *Déjenlos leer, los niños y las bibliotecas*. 2014, Fondo de cultura económica, México.
- SEP. *Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niñas y niños*. 2020, México.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/guia-madres-padres-mi_primera_biblioteca/Guia_Mi_primera_biblioteca.pdf
- Bonnafé, M. (2008) *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano.

Sugerencias de evaluación**Importancia de observación.**

- Tomamos atención a la selección de libros y solicitudes de niñas y niños.
- Observamos reacciones espontáneas y personales al tener contacto con los libros.
- Observamos capacidades de lectura de las niñas y niños (concentración, repetición de las historias, conversación sobre los libros, tiempos de lectura)
- Observamos las actitudes lectoras de las madres y los padres
- Observamos qué ocurre con la lectura de los diferentes géneros (prefieren poemas, relatos de miedo, relatos de humor, libros informativos de determinado tema, etc.)
- Observamos cómo evoluciona la actitud física con los libros en los bebés
- Observamos cómo incide el vocabulario de los libros en el vocabulario cotidiano de las niñas y niños.
- Observamos si las niñas y los niños tienen interés en la escritura y comienzan a desarrollar hipótesis sobre la lengua escrita y la lectura convencional.

Registro.

- Registramos las preferencias estéticas, es decir que géneros, ilustraciones, que autores eligen las niñas, niños y sus familias.
- Registramos las manifestaciones y expresiones de las niñas y niños cuando leemos un libro.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Exploramos, leemos e identificamos cuales son nuestros libros favoritos?

- ¿Conocemos todo el acervo de la biblioteca con la que cuenta el servicio de Educación Inicial?
- ¿Estamos atentos a las investigaciones o curiosidades que resultan de la lectura, acompañamos pertinentemente, sin ser invasivos y entablando una relación de igualdad y confianza con niñas y niños?
- ¿Practicamos la lectura en voz alta?
- ¿Conversamos sobre los libros y la lectura con nuestros compañeros de trabajo?
- ¿Estimulamos el préstamo y acompañamos a las familias a apropiarse de los libros?

DOCUMENTO DE TRABAJO

2.3.6

Ofrecemos experiencias artísticas a través del teatro y la dramatización en diversas manifestaciones, (títeres, sombras, objetos, kamishibai), para que las niñas y niños experimenten diversos roles, aprendan a ser espectadores y participen en narrativas teatrales sencillas.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Las experiencias artísticas comprenden diferentes áreas, en las que podemos expresar ideas, sentimientos, temores. Crear y representar a través del dibujo o la pintura son las actividades más usuales que se asocian al proceso artístico; sin embargo, encontramos en la dramatización, la literatura, la música, la danza o el teatro otras formas de expresarnos, de convivir e interactuar. Diversificar los espacios y oportunidades de expresión e intercambio permite a los bebés, niñas y niños desarrollar su capacidad simbólica y creativa, así como acercarse de forma significativa a aspectos propios de su cultura, por ello es sumamente importante que sean espectadores, partícipes y protagonistas de experiencias de esa índole, considerando al arte como un proceso al que todos tienen derecho de acceder en libertad y en gozo.

Disponer del cuerpo y el espacio para comunicarnos abre posibilidades para que los bebés, niñas y niños experimenten otra forma de comunicar y representar. En las experiencias teatrales, la lengua del relato enriquece la interacción con elementos diversos como rimas, poemas, cantos, narraciones que envuelven sonora y afectivamente a los participantes; además se suman los recursos visuales y de movimiento.

Bertha Hiriart nos habla sobre la relevancia y la interdisciplinariedad del teatro de la siguiente manera: *“En las distintas modalidades del teatro hallamos una amplia gama de vinculaciones con otras disciplinas: el teatro con palabras es literatura; el que se realiza solo con gestos y movimientos nos acerca a la danza, a la pantomima; el teatro de títeres y de máscaras incorpora a las artes plásticas, lo mismo que el de sombras, que de paso ofrece una probadita de las leyes de la óptica.”*²⁷ Además de la expresión, la observación y la apreciación se suman a las habilidades que se desarrollan en este proceso artístico: detenerse en los objetos, movilizándolo sus sentidos y sus pensamientos, rescatando las emociones y sensaciones que la experiencia les provoca.

El teatro es juego natural en la infancia, pero también introduce ciertas normas que le son intrínsecas: hay un inicio, desarrollo y fin, hay una noción de tiempo, pues la extensión del juego no es indefinida; cuando las niñas y niños son más grandes se convierte en una labor de equipo, genera empatía, se aprenden habilidades conversacionales como la toma de turnos y la escucha, aparecen conflictos y con ellos la oportunidad de encontrar soluciones creativas, se pueden intercambiar roles y también preparar vestuario, escenografías,

objetos. Es una actividad que une a un grupo con una meta común y es de mucho disfrute y aprendizaje para todos

Las niñas y los niños practican el juego dramático sin necesidad de estímulo o permiso, pues la representación forma parte de sus impulsos básicos. Al “convertirse” en mamás, hechiceros o espías, no solo se divierten, sino que desarrollan el lenguaje, la destreza física, la comprensión de realidades distintas a la propia, la resolución de problemas, la capacidad de trabajar en forma colectiva y muchas otras habilidades. El juego dramático es un antecedente del teatro, en forma espontánea y sin espectadores se desarrolla la acción dramática. En esos juegos los niños siempre son protagonistas; en el teatro, en cambio, ensayan el lugar de espectadores, un lugar muy rico desde el punto de vista de la toma de distancia, de la espera, de la contemplación.

Al organizar juegos de representación, juegos con títeres, teatro de sombras; juegos con disfraces o máscaras, daremos la posibilidad a los bebés, niñas y niños de ingresar en terrenos de la simbolización generando pensamientos subjetivos que no se limitan a los objetos o personas presentes, sino a aquellos que se evocan desde su interior y, además, se matizan con la voz y con el cuerpo. Jugar a "ser" otro diferente al yo fortalece la conformación de la personalidad y autoestima, asegurando el lugar que tiene en el mundo, lugar con el que puede jugar, elaborar sus miedos, disfrutar de sus anhelos y sentimientos; lugar que puede abandonar por momentos, con la certeza de poder ocuparlo nuevamente.

Con respecto a los títeres, es bueno recordar que no es imprescindible contar con un retablo convencional; jugando con cajas y títeres allí mismo puede desarrollarse una obra, por ejemplo. Dos niños de tres años que jugaban con títeres ratones de tela tomaron un zapato de adulto que estaba en la caja de disfraces y con él hicieron la casa de un ratón; iniciaron una puesta en escena con los dos ratones, que se escondían en la casa-zapato y salían de paseo y se corrían uno a otro. Otros niños miraban la “obra de títeres”, y luego cambiaban de roles: los espectadores pasaban a ser titiriteros, los titiriteros volvían al lugar de espectadores. Vemos aquí que no siempre es el agente educativo quien tiene el control, las niñas y niños que tienen experiencia en generar sus propios juegos también son capaces de armar y sostener obras de títeres, para ellos mismos y para sus amigos.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Propiciamos actividades en las que los bebés, niñas y niños desarrollen habilidades de observación y apreciación; recorridos por la naturaleza, contemplar esculturas o pinturas, mirar fotografías, entre otros.
- Participamos como espectadores en obras de teatro organizadas por los agentes educativos y familias para acercar a las niñas y niños a la expresión teatral, en diversos formatos: teatro de títeres, teatro de objetos, kamishibai, teatro de sombras, marionetas.

- Utilizamos materiales diversos para involucrar a los bebés, niñas y niños en situaciones teatrales; antifaces, máscaras, títeres de tela, de caja, de papel, de guante. Representaciones con luces y sombras, juegos frente al espejo, juegos con muñecos, entre otros
- Consideramos los recursos literarios de “Mi primera biblioteca” del nivel Inicial para organizar puestas en escena o representaciones con los agentes educativos, familias, bebés, niñas y niños.
- Jugamos con rondas, rimas, adivinanzas canciones que se pueden representar y dramatizar

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> • Jugamos con los diversos lenguajes dentro de la experiencia teatral; mímica, onomatopeyas, expresiones faciales y corporales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contamos con materiales que promueven la dramatización: disfraces, antifaces, accesorios diversos con las que los bebés niñas y niños puedan representar personajes y/o situaciones diversas experimentando diferentes proyecciones de su yo en actividades libres. • Facilitamos el juego dramático, sin guion del adulto. • Conversamos con las niñas y niños sobre sus experiencias en actividades de observación, apreciación, así como en interacciones teatrales.

Recuperación de saberes previos:

- Compartimos la importancia que tiene el que los bebés, niñas y niños sean partícipes de actividades culturales diversas.
- Invitamos a las familias a formar parte de actividades como dramatizaciones y puestas teatrales.
- Ofrecemos a las familias sugerencias sobre los materiales que pueden utilizar para organizar juegos dramáticos y expresiones teatrales en casa.

Bibliografía sugerida:

Meschke, M. *Una estética para el teatro de títeres*. Centro de documentación de títeres de Bilbao.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Registramos las actitudes que manifiestan los bebés niñas y niños al asumir roles de espectador o participante.
- Registramos los guiones que inventan los niños y las niñas en sus juegos dramáticos.
- Registramos los tiempos de concentración y espera de las niñas y los niños frente a las obras.
- Registramos si llevan experiencias de las obras de teatro que les ofrecemos a sus propios juegos.
- Registramos su capacidad de organizar relatos y ponerlos en escena.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Incorporamos experiencias relacionadas con el teatro y las dramatizaciones para favorecer el aprendizaje de las niñas y los niños?
- ¿Reconocemos el trabajo intelectual y emocional que viven las niñas y los niños al asumir roles diversos en los juegos teatrales?
- ¿Propiciamos la observación y apreciación como experiencia artística en los bebés, niñas y niños?
- ¿Utilizamos materiales variados para enriquecer las propuestas artísticas?
- ¿Rescatamos las expresiones espontáneas de las niñas y niños como generadoras de situaciones posteriores de juego y aprendizaje?
- ¿Damos continuidad al juego dramático de los bebés, niñas y niños?
- ¿Incorporamos la literatura, mímica y expresión corporal a los juegos e interacciones con las niñas y niños?

**CAMPO DE
CONOCIMIENTO**

**ÉTICA,
NATURALEZA Y
SOCIEDAD**

Campo de conocimiento: Ética, naturaleza y sociedad

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) establece un nuevo paradigma para trabajar con la niñez; plantea una forma distinta de mirar y de interactuar con las niñas y los niños. Se les concibe como sujetos de derechos que participan en la vida social y sus opiniones son consideradas en la toma de decisiones que les afectan, de acuerdo con la evolución de sus facultades. Asimismo, se reconoce que piensan, sienten y son parte de la comunidad, por lo tanto, son también sujetos de políticas públicas para su beneficio y en la generación de mejores condiciones para su desarrollo y bienestar. La CDN plantea cuatro principios rectores: a) interés superior de la niñez, b) supervivencia y desarrollo, c) no discriminación y d) participación infantil, que son la base de lo que reconocemos como enfoque de derechos en la infancia.

Toda persona adulta es garante de los derechos de los niños dentro de la familia, la comunidad escolar, la sociedad en general y sobre todo desde el Estado; cada uno en la función que le corresponde. Garante de los derechos significa que toda persona adulta es responsable de cuidar y generar las condiciones para que se respeten los derechos de las niñas y los niños.

Entre los derechos de la infancia está el cuidado en un sentido pleno, y en la Educación Inicial esos cuidados se combinan entre las familias y los diversos servicios. Cuando hablamos de “crianza compartida” aludimos a la experiencia que acontece entre las familias y los servicios de Educación Inicial, cuando se delegan en ellos varias horas de la atención integral de una niña o niño pequeño. La crianza contemporánea debe ser pensada como un acto comunitario, el reto es revertir los procesos solitarios de criar a un niño, que se ven con tanta fuerza en los últimos tiempos, dada la precarización de los lazos sociales y las condiciones económicas, fruto del capitalismo; por lo tanto, el acompañamiento que brinda la Educación Inicial debe rescatar el valor social de la crianza a favor de la comunidad y de la infancia, acompañando a las madres y los padres y ofreciendo las mejores condiciones de seguridad afectiva para ambos grupos de destinatarios: niñas y niños y adultos familiares.

Cada cultura define categorías para leer el mundo y dar sentido a las acciones humanas, estas categorías aterrizan y se concretan en patrones y representaciones que impregnan la vida de las personas, por ello, los modos de ser madre, padre o cuidador son propios de una cultura, se integran como normas en la vida familiar y se traducen en prácticas de crianza, mediante las cuales se deciden las formas de cuidado, la educación, la salud y el crecimiento de las niñas y los niños.

“Maternar” es un trabajo de respuesta afectiva que lee, entiende, interpreta y responde a las necesidades de niñas y niños, y no es una tarea privativa de la madre, sino de todos los adultos de referencia en el vínculo: madre, padre, demás familiares y agentes educativos. Maternar atraviesa cualquier género, es la tarea humana de todos aquellos que tienen responsabilidad sobre los bebés y niños pequeños y sus crianzas.

La Educación Inicial construye herramientas y relaciones para acompañar las crianzas, valorando y reconociendo las culturas, sus saberes, creencias y prácticas. Las familias representan el espacio primario de socialización de las niñas y los niños, pero *“las distintas comunidades afectivas en las que interactúa el sujeto*

*contemporáneo contribuyen de manera central para tejer el entramado emocional que rebasa al sujeto individual y le ubica en un entorno socioafectivo complejo y heterogéneo*²⁸. En Educación Inicial asumimos el reto de articular las emociones, deseos, ideales y modalidades de cada comunidad afectiva, para dar cabida a nuevas comunidades de pertenencia, capaces de enriquecer, de manera colectiva, las formas de protección de las crianzas.

²⁸ Enriquez, R. y Lòpez, O. (2018) Masculinidades, familias y comunidades afectivas. Guadalajara, ITESO. P. 10

DOCUMENTO DE TRABAJO

3.1

Reconocemos el enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.

3.1.1

Protegemos el cumplimiento de los derechos de todas las niñas y niños y sus principios rectores: interés superior de la niñez, supervivencia y desarrollo, no discriminación y participación infantil, para garantizar el bienestar y la felicidad de cada uno de ellos.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Cuando hablamos de enfoque de derechos en la primera infancia, hablamos también de la forma en que deben garantizarse estos derechos, definir el rol y las obligaciones que debe asumir el Estado como garante para que toda persona en igualdad de condiciones pueda ejercerlos plenamente.

Los derechos son universales, nadie puede estar excluido, todos tienen la misma jerarquía, son indivisibles, no se pueden fragmentar y son interdependientes, es decir, los derechos están relacionados unos con otros.

En el marco de los derechos humanos se ha hecho necesario a través de la Observación General Número 7 de la Convención de los Derechos de la Niñez enfatizar aspectos que cobran especial relevancia en la Educación Inicial.

Los objetivos de la observación general son los siguientes:

- Reforzar la comprensión de los derechos humanos de todos los niños pequeños y señalar a la atención de los Estados parte sus obligaciones para con los niños en la primera infancia;
- Alentar el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, así como de sus necesidades de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos;
- Hacer notar la diversidad existente dentro de la primera infancia, que debe tenerse en cuenta al aplicar la Convención, en particular la diversidad de circunstancias, calidad de experiencias e influencias que modelan el desarrollo de los niños pequeños;
- Señalar las diferencias en cuanto a expectativas culturales y a trato dispensado a los niños, en particular las costumbres y prácticas locales que deben respetarse, salvo en los casos en que contravienen los derechos del niño;
- Insistir en la vulnerabilidad de los niños pequeños a la pobreza, la discriminación, el desmembramiento familiar y múltiples factores adversos de otro tipo que violan sus derechos y socavan su bienestar;
- Contribuir a la realización de los derechos de todos los niños pequeños mediante la formulación y promoción de políticas, leyes, programas, prácticas, capacitación profesional e investigación globales centrados específicamente en los derechos en la primera infancia.”

Estas acciones reconocen a las niñas y niños como portadores de derechos, y señalan que, con base en el avance de sus capacidades, podrán ejercerlos progresivamente. Este concepto de autonomía progresiva es un cambio

radical en la mirada y concepto de niño que hasta ahora prevaleció. También se enfatiza que los niños tienen derechos propios y deben ser respetados. Sumados a todas estas consideraciones, el Estado Mexicano ha asegurado en sus cambios constitucionales que la Educación Inicial sea un derecho de la niñez, dando un paso adelante en el cumplimiento de estos compromisos internacionales.

Se enfatiza que para cualquier decisión de gobierno debe imperar el interés superior de la niñez como un enfoque que defina con claridad, las acciones de Política Pública del Estado/Gobierno que puedan afectar su supervivencia o su desarrollo.

Garantizar la supervivencia y todos los aspectos del desarrollo son prioridades, se deben considerar que la salud física y psicosocial contribuyen a erradicar otras condiciones de vida adversas o que pongan en riesgo los derechos de la infancia, tales como la discriminación por cualquier tipo de condición, pero específicamente por su edad. El enfoque de derechos propone una relación distinta con las niñas y los niños reconociendo su derecho a decidir, a participar, a recibir respuesta a sus necesidades y a ser protegido de cualquier situación o condición que ponga en riesgo su vida o cualquiera de sus derechos.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Hacemos valer los derechos de las niñas y niños, en todos los espacios.
- Sabemos escucharlos, permitirle participar y dar su opinión.
- Tomamos en cuenta sus necesidades e intereses y partir de ahí para la creación de espacios de juego.
- Respetamos la diversidad de cada niña y niño.
- Fomentamos en las niñas y niños el respeto a todos con los que comparten, viéndolos como iguales.
- Promovemos en cada juego y espacio la diversidad de ideas y la inclusión de cada individualidad.
- Fomentamos a través de lecturas y juegos, los derechos que tienen las niñas y niños con el objetivo de que vayan conociéndolos.
- Promovemos con las familias, los otros agentes educativos y la comunidad el cumplimiento de los derechos.

Bibliografía sugerida:

- Ana María Novella, Asun Llena, Elena Noguera, Miquel Gómez, Txus Morata, Jaume Trilla, Ingrid Agud, Joana Cifre-Mas. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Grao. 2017
- Gerison Lansdown La evolución de las Facultades del niño. Unicef-Save the Children <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- UNICEF. *La Convención de los Derechos del Niño*, en https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos cómo son las formas en que se relacionan niñas y niños para identificar cómo se viven los derechos.
- Observamos si en las actividades todas las niñas y niños participan y se da el diálogo colectivo.
- Observamos si en nuestra planeación incluimos propuestas que tomen en consideración a las niñas y niños con discapacidades.
- Observamos si hay niñas y niños que manifiesten signos de sufrimiento o de violencia.
- Observamos las condiciones de cuidado e higiene que tienen cada uno de las niñas y niños.

Registro.

- Anotamos las acciones en las que se considera que se respetan los derechos de las niñas y los niños para su posterior análisis e identificación de lo que no se ha considerado.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Promueves la participación de las niñas y los niños por igual?
- Como parte de tu planeación ¿consideras los intereses y propuestas de las niñas y los niños?
- ¿Consideras que llevas a la cotidianidad el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños?
- ¿Conversas con las madres y los padres sobre el derecho a la protección, lo cual que implica no recibir castigo físico?
- ¿Ayudas a las madres y a los padres a encontrar buenas formas de interacción con sus hijos, desde la escucha y el respeto a sus necesidades?
- ¿Atiendes a las demandas de las niñas y niños con afecto, aun cuando están muy insistentes y llorosos?
- ¿Socializas las diversas formas culturales que trae cada familia, para favorecer la inclusión?

3.1.2

Garantizamos experiencias de juego al valorarlo como un derecho, para que todas las niñas y niños puedan crear, expresarse y convivir.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Las oportunidades de aprendizaje se crean a partir de identificar las necesidades e intereses de las niñas y los niños; para su construcción es importante considerar la participación infantil y su derecho a jugar, a disfrutar

de experiencias que nutran su imaginario, permitiendo que se expresen, que exploren, que indaguen y que decidan.

La participación infantil y el derecho al juego van de la mano, son transversales en cualquier ambiente de aprendizaje planeado. Garantizar experiencias de juego es ofrecer a las niñas y niños materiales variados, libros a su alcance, agentes educativos disponibles, cuidados, espacio sin peligro, tiempo liberado.

El juego es el lugar privilegiado para ejercer la capacidad creadora, donde cualquier objeto es transformado desde las necesidades de cada ser humano y muchas veces es utilizado para recrear las preocupaciones, las preguntas internas o los deseos de niñas y niños. Los diferentes tipos de juegos (dramático, de reglas, corporales, de lenguaje, musicales, etc.), permiten que se puedan potenciar las capacidades, pero requieren de adultos que lo promuevan, den la libertad, se ofrezcan como co-jugadores y a la vez puedan tomar la distancia suficiente para observar, sin imponer, respetando los tiempos y ritmos de las niñas y los niños. Los adultos debemos tener claro que jugar no es entretener, jugar es la actividad psicológica y de aprendizaje más importante en los primeros años de la vida, con ella se construyen bases para la autonomía, la autorregulación, el desarrollo del pensamiento, la fantasía y las metáforas. Jugar sin restricciones de parte del adulto es la forma como niñas y niños hacen uso de sus derechos.

El Artículo 31 de la Convención de los derechos de la Niñez, establece que "*Se reconoce el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Se respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento*".

Como señala Imma Marín, "*El juego adquiere en la infancia un valor psicopedagógico evidente. Al jugar las niñas y niños exteriorizan sus miedos, angustias y preocupaciones más íntimas, a través de la acción. Esto les permite, elaborar sus emociones y sentimientos recreándolos con la ayuda de diversos objetos (muñecos, animales, monstruos...) que ponen en acción inventando nuevas historias, ensayando nuevos finales ante situaciones difíciles, poniéndose en la piel de los demás o repitiendo hasta la saciedad situaciones placenteras*". *Revista de Psicología Aloma 2009, pág. 235*

Y, además, el juego corporiza el derecho a la diversión, al placer, al encuentro con los otros desde el punto de vista simbólico.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Promovemos que el juego es un derecho y no se deberá condicionar.
- Nos convertimos en co-jugadores, es una tarea de intervención pedagógica guiada por los niños.

- Propiciamos ambientes de aprendizaje que desafíen el potencial creativo.
- Conocemos y consideramos los intereses de niñas y niños en las experiencias de juego.
- Favorecemos la expresión de necesidades, ideas y emociones.
- Permitimos el juego a través del lenguaje, libros, movimiento, experiencias artísticas, etc.
- Observamos con atención las circunstancias que se van presentando durante el juego.
- Somos flexibles a las circunstancias que se presentan durante el juego.
- Propiciamos el respeto y tolerancia a la diversidad.
- Permitimos el despliegue de los gestos espontáneos de niñas y niños, por ejemplo, con los bebés puedes colocar objetos a su alrededor así podrá explorarlos a su gusto y posibilidades de desplazamiento.
- Nos mantenemos disponibles, observando sus intereses, interacciones, reacciones, etc. Con ayuda de pequeñas notas puedes ir escribiendo ideas generales, al final de día regresar a verlas y no perderás detalles de lo observado.

Bibliografía sugerida:

- Marin, Imma. *Revista de Psicología Aloma*. 2009, pág. 235
- EDNICA (2013). "Rayuela", en *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, año 4, núm. 8. Disponible en https://cojetac.files.wordpress.com/2013/05/rayuela-8_derecho-al-juego.pdf
- Tonucci, Francesco. *Más juego, más movimiento: Más infancia* <https://youtu.be/cyGuCkcl5PI>

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observar lo que hacen las niñas y los niños durante las experiencias de juego, cuando lo hacen libremente entre ellos.
- Observar si las interacciones de las niñas y niños durante el juego son incluyentes.

Registro.

- Anotar los intereses y las reacciones de las niñas y los niños ante determinadas actividades de juego o recursos que se incluyen en los ambientes de aprendizaje para jugar.
- Registrar las situaciones que nos llaman la atención por su creatividad o formas de resolución.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Permitimos el juego y el movimiento libre entre las niñas y los niños?
- ¿Mis actitudes contribuyeron a ser un adulto disponible ante el juego?
- ¿Identifico cuáles son mis áreas de oportunidad para el juego?

- ¿Favorezco el juego libre o planteo a las niñas y los niños ambientes de juego ya determinados?

3.1.3

Garantizamos condiciones para la participación infantil a partir de reconocer, leer e identificar las necesidades e intereses de niñas y niños, dar espacios para la expresión de ideas, toma de decisiones, eliminando consignas y cuestionamientos que anulen su proceso creador, su necesidad de aprender y entender el mundo, generando así ambientes democráticos que les permitan ser reconocidos como sujetos de derechos, de vínculo y de aprendizaje.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Que al ser sujetos de derechos las niñas y los niños deben dar a conocer sus opiniones, tomar decisiones y participar activamente en las cuestiones que les atañen. Es importante considerar que son expertas y expertos en cuestiones relacionadas con su propia vida, que para dar a conocer sus opiniones son comunicadores hábiles, lo hacen a través de gestos, risas, llantos, miradas, balbuceo, palabras. También hay que considerar que son agentes activos que ejercen cambios en su entorno e interactúan en el mismo y a partir de esto construyen significados, que da sentido a sus vidas.

La participación infantil es un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del niño en el Artículo 12, el cual refiere que las niñas y niños tienen derecho a expresarse libremente, manifestar su opinión y que sea tomada en cuenta en los asuntos que le afecten y a ser escuchados.

Para garantizar condiciones de participación, es muy importante que existan adultos dispuestos a escucharlos. Esta disponibilidad tiene que ver con darle tiempo, es estar sin prisas, sin atenerse a una rutina, respetando los ritmos de niñas y niños. También se torna indispensable la observación de niñas y niños durante la jornada, considerar que todo lo que vemos y “leemos” en ellas y ellos es importante, nada es trivial, por ejemplo, al jugar con materiales, garantizar que pueda tomar decisiones entre unos y otros, si se observa que no desea estar en alguna actividad, preguntarle si quiere por ejemplo leer o jugar con otros materiales. Si observamos que algún bebé está incómodo, hay que encontrar el origen sin etiquetarlo de “chillón”, pues llora porque necesita algo y es tarea del agente educativo o familiar identificar la misma. Habrá ocasiones en las que la planeación, aunque haya sido basada en los intereses observados en días anteriores, no jale su atención, por lo que es necesario tener otras opciones para jugar y ser flexible.

Es crucial valorar la conversación por sobre la consigna, ésta última se refiere a las instrucciones para hacer ciertas tareas o para actividades de transición, es importante estar atentos a la voz que predomina y si esa voz mayormente da “órdenes” o se mantiene con una actitud de observación. En ocasiones, después de una actividad, por ejemplo, la lectura de un libro, el agente educativo plantea preguntas sobre el personaje principal, el ambiente, las emociones, desconociendo que esto detiene la creatividad y encamina la conversación a otros sitios que no son interés de niñas y niños.

Cuando las niñas y los niños experimentan la posibilidad de participar y no son sólo receptores pasivos, se estimula su desarrollo porque evolucionan sus competencias, son menos vulnerables a los abusos, contribuyendo a su propia protección y por ende a aumentar su autonomía. Para lograrlo, se requieren adultos interesados por aprender de las niñas y los niños, de sus intereses, necesidades, de su naturaleza e individualidad.

La participación infantil implica la generación de ambientes democráticos en los servicios de Educación Inicial, esto implica que todas las personas (niñas, niños, adultos) sean tomadas en cuenta, escuchadas, considerando que sus aportaciones son valiosas, respetando la individualidad y diferencia, con la posibilidad de tomar decisiones, contar con procesos en los que la participación se haga efectiva en todos los niveles. Un ambiente democrático da cuenta de que todas las personas tienen competencia para aportar ideas valiosas para el bienestar general.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Estamos atentos a la participación que bebés, niñas y niños expresan, a través de gestos, miradas, llanto, risas.
- Damos palabras a lo que se observa, por ejemplo, “veo que Lalo está molesto porque llora”, y se le ofrecen alternativas “qué te parece si vamos a los cubos que te gustan mucho”.
- Se brindan oportunidades para tomar decisiones, puede ser en cuanto a los materiales, colores que prefieran niñas y niños, libros favoritos, lugares, actividades y en general durante toda la jornada.
- Cuando haya una transición a otra actividad, es importante anunciarlo, por ejemplo, en el cambio de pañal, decirles lo que se va a hacer, llamándolos por su nombre.
- Respetamos el ritmo de niñas y niños para realizar las actividades.
- Buscamos que predomine la conversación y el diálogo con bebés, niñas y niños, esto implica estar atentos a sus respuestas.
- Una vez que se observa una necesidad, por ejemplo, el uso de rampas porque un grupo de niños manifestó interés, implementar estos materiales y estar atentos a sus reacciones.

Recuperación de saberes previos:

- Estar atentos a si se considera la participación de niñas y niños, si se les observa, y se atienden sus necesidades.
- Ser sensibles a si la conversación que predomina es entre los adultos como si las niñas y niños no existieran.
- Indagar con las familias la promoción de la participación durante la vida diaria.

Bibliografía sugerida:

- Lansdown Gerison (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano No. 36s.* Fundación Bernard van Leer, La Haya Países Bajos. UNICEF. La Convención de los Derechos del Niño, en [https://: www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html](https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html)
- Moss, P. (2011), La democracia como primera práctica en la educación y cuidado de la primera infancia. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, recuperado en: <https://www.encyclopedia-infantes.com/cuidado-infantil-educacion-y-cuidado-en-la-primera-infancia/segun-los-expertos/la-democracia-como>

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

Estamos atentos a:

- Las opiniones expresadas por niñas y niños, ya sea a través de miradas, gestos, balbuceos o palabras.
- La toma de decisiones de niñas y niños, en relación a los materiales, actividades o lugares, esto conduce a realizar cambios

Registro.

- Registramos a diario necesidades e intereses observados, que dan pie a la planeación.

Autoevaluación del agente educativo.

- La conversación entre niñas, niños y adultos es equilibrada, no predomina sólo la que hay entre los adultos.
- Se considera la voz de todas y todos, ya sea niñas, niños o adultos, de tal forma que las decisiones son consensuadas.

DOCUMENTO DE TRABAJO

3.2
Reconocemos la responsabilidad de los adultos frente al cuidado y protección de las niñas y niños y su papel como garantes derechos.

3.2.1

Promovemos que las personas adultas sean conscientes de su responsabilidad de cuidar y proteger, para que cada niña y niño se sienta amado y seguro en su contexto de vida.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

La vida contemporánea ha colocado en la sociedad el gran desafío de brindar a niñas y niños, en otros espacios, las condiciones de cuidado, atención y educación integral, cómo acontecía anteriormente en el seno de las familias. Por ello, los agentes educativos, cuidadores, madres y padres de familia tejen ahora nuevas relaciones con las niñas y los niños, donde generan las condiciones para potenciar su máximo desarrollo. Para acompañar a los niños en sus procesos de desarrollo es importante considerar las actividades que se ponen a su disposición y registrar lo que les interesa, identificando su impulso epistémico y sus iniciativas, ponerse en situación de adulto acompañante favorece que las niñas y niños generen la confianza y la seguridad crecientes que les permitirá más adelante ser autónomos. Como adultos garantes de derechos debemos proporcionarles los elementos que les favorezcan el pleno desarrollo, en ambientes enriquecidos con creatividad, materiales de la cultura y afecto.

Proteger a las niñas y niños de cualquier acto de discriminación por edad, género, condición social, etc., es una de las tareas fundamentales de todo adulto que tenga a su cargo o cuidado una niña o un niño.

Los adultos y las niñas, niños y adolescentes que rodean a niñas y niños pequeños se convierten en figuras de referencia, por ello, contar con conocimientos acerca de cómo es la vida de las niñas y los niños permitirá diseñar intervenciones pedagógicas que faciliten oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Apoyar el desarrollo de niñas y niños tiene como base la calidad de la interacción, para ello, los agentes educativos y cuidadores deben tener presentes sus ritmos, necesidades y deseos de participación. No debemos olvidar que lo mismo es aplicable para las familias, las cuales deben ser atendidas en sus necesidades de crianza.

Acompañar el estado físico y emocional de las madres, padres o cuidadores es muy importante y es una de las tareas de la Educación Inicial. Considerar elementos de la cultura es importante para garantizar los derechos de la infancia, esto además de dar sentido de pertenencia cultural y comunitaria brinda seguridad a las familias en las tareas de crianza, ya que sus experiencias de infancia, sin duda, permean su forma de trato y relación con niñas y niños.

La continuidad de las experiencias culturales es un derecho de la niñez, un aspecto importante es considerar que a cada niña y cada niño se le ofrece soporte emocional a partir de acompañar su desarrollo considerando las prácticas de crianza de su familia.

Para acompañar la crianza y el desarrollo integral de niñas y niños debemos ser adultos receptivos, responsivos y respetuosos para atenderlos en sus demandas.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Promovemos la importancia de los derechos de las niñas y los niños en la comunidad y entre las figuras de referencia para que se reconozcan como adultos garantes de derechos y desarrollen acciones que favorezcan el desarrollo integral de las niñas y los niños.
- Reconocemos los factores de riesgo para proteger a las niñas y niños de cualquier tipo de violencia o acto de discriminación.
- Ofrecemos calidad en las interacciones con las niñas y niños.
- Consideramos los elementos de la comunidad e identificamos a las y los líderes comunitarios para promover y garantizar los derechos de las niñas y niños.
- Ofrecemos experiencias culturales que nos permitan ofrecer continuidad cultural en los servicios de Educación Inicial.
- Implementamos diversas estrategias, utilizando diferentes recursos para hacer conciencia acerca del papel que tienen los adultos frente a los derechos de las niñas y los niños desde que nacen.
- Proponemos acciones para promover una cultura a favor de la Primera Infancia.

0-18 meses

- Garantizamos el nombre y la identidad de niñas y niños desde su nacimiento.
- Aseguramos un trato igualitario para niñas y niños desde su nacimiento.
- Promovemos la eliminación de riesgos y de trato violento hacia bebés, niñas y niños pequeños.
- Brindamos orientación a las familias para asegurar la comprensión de los derechos de la infancia.

18 meses-3 años

- Promovemos entre las niñas y los niños el respeto a través de juegos como generador de convivencia sana que propicie el inicio de respeto a los derechos de las niñas y niños por parte de sus familias.

Bibliografía sugerida:

- Cerruti, Ana, Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores. Desarrollo infantil y prácticas de crianza, UNICEF Uruguay, 2015.
- Derechos del niño - animación <https://youtu.be/6hNm2k3tLHQ>

- Derechos del Niño OEA: Derecho a la libertad de pensamiento <https://youtu.be/YHQ3UtQGkhM>
- Yo Quiero que Me Quieran Video del Instituto Interamericano del Niño OEA <https://youtu.be/OeglRScSqOc>
- Queremos vivir <https://youtu.be/ROKZoHS69NM>
- UNICEF. *El comienzo de la vida.* Disponible en http://youtu.be/LIXs_i85L_g

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observar las respuestas de las mamás y papás cuando se analizan, con diferentes recursos los derechos las niñas y los niños.
- Observar el humor de las niñas y niños, detectar si sufren maltrato o desatención.

Registro.

- Anoto las situaciones que vulneran los derechos de niñas y niños para posteriormente abordarlas cuando se dialogue con las familias y agentes educativos.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Promuevo con el resto de los agentes educativos, la familia y la comunidad que se reconozcan los derechos de las niñas y los niños?
- ¿Favorezco con las familias y en la comunidad que se hagan valer los derechos de las niñas y los niños?
- ¿Identifico prácticas de crianza que vulneran los derechos de las niñas y los niños?

3.2.2

Favorecemos las relaciones de las niñas y los niños con la naturaleza, promoviendo la sostenibilidad, el cuidado del medio ambiente y de todos los seres vivos, para que aprendan a amar y respetar en comunidad sus ambientes de vida.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

El entorno social y comunitario transforma la vida de las niñas, los niños y sus familias; reconocernos como grupo *social* ayuda a identificar qué elementos del entorno tienen mayor peso en las dinámicas familiares de la crianza, la cual siempre está mediada por el contexto de vida. Considerar estos elementos nos ayuda a saber con claridad qué le interesa al grupo familiar en la interacción, ya que todas las acciones y comportamientos estarán ampliamente

relacionados con ese enfoque. Si las niñas y los niños crecen valorando y respetando los elementos del entorno físico, a través de la mirada del grupo familiar, se puede establecer una relación armónica en la que prevalezca el respeto a los animales, al campo, al bosque, a los árboles, a la tierra.

Según Bower, la interacción para el hombre, como especie, es tan esencial como el oxígeno, de ahí la importancia de percatarnos como adultos, que la relación que se tenga con el ambiente será modelada a niñas y niños a través de su socialización, ya que buscarán como integrarse a esa sociedad, a sus pautas y procesos de relación, adquiriendo las costumbres y modos tradicionales de actuación. Las reacciones primarias de niñas y niños irán incrementándose en la medida en que sus cuidadores vayan mostrándole el entorno, identifique la atención, el reconocimiento y la vinculación afectiva que les provoca. Con ello va creando patrones de referencia que les permitirán acercarse o alejarse de los objetos, materiales, personas, animales o cualquier elemento de su entorno. A través de esos contactos, de los recorridos visuales, auditivos y cinestésicos se favorecen o inhiben las relaciones con su ambiente.

Las niñas y los niños inciden también en el entorno. La vida contemporánea ha ido reduciendo los espacios donde puedan tener encuentros con sus pares y ampliar sus relaciones de convivencia con la naturaleza; estos espacios, muchas veces públicos, deben volver a retomarse como algo necesario. Los adultos debemos proteger y alentar la habilitación de espacios abiertos, donde niñas y niños convivan en armonía con la naturaleza, puedan reconocer las necesidades de cuidados y protección, que más tarde les servirá para preservar, proteger su entorno natural y garantizar el ejercicio de sus derechos. En los servicios de Educación Inicial debemos planear espacios para que las niñas y los niños puedan relacionarse con la tierra, sembrar y acompañar el crecimiento de las plantas, tomar conciencia del cuidado del agua, proteger a los animales del medio ambiente en el que vivimos.

Al hablar de sostenibilidad valdría la pena preguntarnos ¿Cuál es el aporte de niñas, niños y sus familias para la conservación del medio ambiente?; hoy sabemos que la producción de fórmulas que sustituyen a la leche materna deja una gran huella ecológica ya que requieren el uso de energía para su fabricación, materiales para envasarlos, combustible para su distribución, agua y agentes de limpieza tóxicos para su preparación diaria²⁹, por tanto, la lactancia materna es una acción que además de brindar beneficios para la salud y el desarrollo de las niñas, los niños y sus madres contribuye a un consumo racional desde el punto ecológico.

Ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

²⁹ Salud, O. P. (s.f.). <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2016/LactanciaMaternaEnSigloXXI-April15.pdf>. Obtenido de <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2016/LactanciaMaternaEnSigloXXI-April15.pdf>

Énfasis

- Facilitamos diálogos con las niñas y los niños para conocer qué sienten, qué piensan y cómo entienden los fenómenos de la vida, por ejemplo, los escasos del agua, el exceso de basura, temblores, sequías, incendios, etc. Un comentario, una duda o pregunta puede detonar la identificación de un problema y movilizar a la comunidad para resolverlo conjuntamente.
- Miramos a niñas y niños como ciudadanos, que participan en la comunidad, forman parte de una red social de apoyo y pueden implicarse en la identificación y la resolución de problemas que existen en su comunidad.
- Favorecemos encuentros con lugares abiertos como parques, jardines, playas, etc. que permitan a niñas, niños y sus familias investigar, explorar, sentir, hipotetizar, etc.
- Encontramos posibilidades de juego con elementos de la naturaleza, por ejemplo, tierra, hojas secas, ramas, piedras, arena, etc.
- Nos vinculamos con la naturaleza a través de la creación de huertos comunitarios e involucramos a niñas y niños en su cuidado.
- Propiciamos el respeto y la apreciación a la diversidad por las especies y contextos que habitamos, por ejemplo, se pueden acompañar experiencias sensoriales donde niñas y niños observen diferentes tipos de árboles, flores, sientan el pasto con los pies descalzos, el viento, tocar el agua, miren diferentes tipos de aves, etc.
- Incorporamos en los servicios acciones que propicien el cuidado del medio ambiente, por ejemplo, el reducir, reutilizar y reciclar; la creación de juguetes con cajas de cartón, envases, corcholatas, es una actividad que motiva esta acción e involucra a niñas y niños.

Recuperación de saberes previos:

- Propiciamos que los padres, madres, abuelos, abuelas, tíos y la comunidad compartan con las niñas y los niños conocimientos que favorecen la preservación de la naturaleza y la co-habitación de diferentes especies.

Bibliografía sugerida:

- Pramling, I. (2008). La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable. Paris
- Tonucci, Francesco. La ciudad de los niños. Grao, 2018

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Será importante observar las formas en que niñas y niños se relacionan con la naturaleza y otras especies; su reacción, sus gestos, las propuestas de juego con los elementos de la naturaleza, etc.
- Las dinámicas familiares de crianza.

Registro.

- Registramos conocimientos de la comunidad que promueven la conservación del medio ambiente.
- Registramos experiencias de participación donde las niñas y los niños se involucren activamente en la solución de problemas de su comunidad.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Promovemos experiencias que permitan a niñas y niños convivir con la naturaleza y diversas especies?
- ¿Permitimos que niñas y niños exploren elementos de la naturaleza?, ¿Cuándo exploramos el medio ambiente lo hacemos respetando el entorno?
- ¿Escucho con atención las ideas o inquietudes que surgen respecto al cuidado del medio ambiente?
- ¿Involucro a niñas y niños en acciones que propicien el cuidado del medio ambiente?
- ¿En los servicios de Educación Inicial realizamos acciones que propicien el cuidado del medio ambiente y otras especies, por ejemplo, reciclar, reutilizar, consumo racional de pañales, toallas húmedas, etc.?

DOCUMENTO DE TRABAJO

DOCUMENTO DE TRABAJO

3.3

Valoramos la crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.

3.3.1

Reconocemos las diversas formas de las crianzas contemporáneas, para planear intervenciones de acompañamiento acordes a las necesidades de cada familia.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Denominamos prácticas de crianza a las respuestas que dan los cuidadores (madres, padres u otros miembros de la familia) a las acciones que realizan las niñas y los niños. Estas respuestas se manifiestan por medio de comportamientos, gestos, ideas o posturas y tienen una relación directa con las ideas que tenemos acerca de quiénes son las niñas y los niños.

Las prácticas de crianza suelen tener por base cómo los adultos fueron educados cuando eran niños, es decir cuando un adulto tiene bajo su responsabilidad a una niña o a un niño se juegan en él algunas vivencias propias que lo llevan a dar respuestas o tener comportamientos de una manera o de otra.

Las prácticas de crianza están relacionadas con las creencias y las costumbres de un determinado grupo cultural, por ello se afirma que existen diferentes formas de criar. Y es complicado definir si son “buenas” o “malas” prácticas, ya que responden a diferentes maneras de entender a las niñas y los niños. Por todo esto se puede decir que **la crianza es diversa**.

Por ejemplo, se reflejan en la manera en que los adultos demuestran su cariño a niñas y niños, cómo les ponen límites, cómo mantienen comunicación con ellos, qué valores les transmiten y qué actividades realizan juntos. También se relacionan con la manera en que se tienen cuidados para conservar la salud y para la alimentación.

En opinión del especialista Robert G. Myers, las prácticas de crianza pueden favorecer o ser un obstáculo para el desarrollo integral y el logro de aprendizajes, e influyen en la manera cómo los niños viven el presente y cómo se va definiendo su futuro.

Los adultos van aprendiendo todas las prácticas a lo largo de su proceso y experiencias como papás y mamás. Se ven influidos por la educación que reciben, pero también aprenden en la convivencia con otros adultos.

Criar no es sólo proporcionar los cuidados básicos a un bebé, dar alimento, mantener sano el cuerpo, tener ciertas actividades de higiene, sino que la crianza es una tarea muy profunda que atiende el cuerpo, las necesidades básicas que ningún bebé puede resolver por sí mismo, pero también posibilita la entrada al mundo de la cultura.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Crear un ambiente coherente con las prácticas culturales de la comunidad y de cada familia.

- Tomar en cuenta las pautas de crianza culturales de la familia para facilitar la integración del bebé, la niña o niño al servicio de educación inicial.
- Orientar y enriquecer las prácticas de crianza para fortalecer los procesos de desarrollo de cada niña o niño.
- Valorar y estimular la presencia de los padres para fortalecer que se involucren en la crianza, a fin de robustecer el bienestar de las niñas y los niños.
- Evitar emitir juicios hacia las prácticas familiares. No etiquetar si son buenas o malas. Para que las mamás y papás no se sientan juzgados y vayan adquiriendo confianza con los agentes educativos.

Recuperación de saberes previos:

Por todo lo anterior, es muy importante que el agente educativo tenga diversos acercamientos con los papás, mamás o cuidadores, ya que las prácticas de crianza favorecen u obstaculizan el desarrollo y los aprendizajes.

Indagar y recuperar las prácticas de crianza de los distintos contextos culturales que favorezcan u obstaculizan el desarrollo y aprendizaje.

Es recomendable indagar en esas reuniones sobre los valores culturales que tiene cada familia, sus creencias el contexto y los saberes culturales que se van transmitiendo de generación en generación.

Bibliografía sugerida:

- Revista Conafecto. Número cero
- Educación Inicial. Guía para padres. La importancia de una crianza amorosa: un alimento para toda la vida.
- CONAFE (2020), Aprendiendo de corazón a corazón. Seminario de formación. Cuaderno de trabajo. México.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos las respuestas y formas de comportamiento de las niñas y los niños
- Identificamos si las niñas y los niños son violentados por algunas prácticas de crianza que vulneran sus derechos.

Registro.

- En las reuniones con las familias identifico las prácticas de crianza, sus valores, culturales.
- Anoto las necesidades de cada niña y niño para atenderlas de manera pronta

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Establezco canales de comunicación con la familia para conocer las prácticas de crianza y las necesidades de las niñas y los niños?

- ¿Respeto y tengo en cuenta las prácticas de crianza de las familias y de las comunidades?
- ¿Acompaño y enriquezco las prácticas de crianza de las familias?
- ¿Detecto y comunico las dificultades para ser atendidas de manera pronta, sensible y cariñosa?
- ¿Fomento y difundo los valores culturales de los niños, las familias y la comunidad donde me encuentro?

DOCUMENTO DE TRABAJO

3.3.2

Generamos espacios compartidos de reflexión e intercambio desde una perspectiva situada, para promover la construcción de “comunidades de crianza”³⁰ con las familias.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Existen diferentes maneras de llevar la crianza y no hay una fórmula única para atenderla, ya que se ve influida por las creencias, los valores culturales y el contexto.

Es fundamental para el trabajo educativo reconocer las pautas de crianza familiares que permitan una experiencia de crianza compartida que influya positivamente en la integración de las niñas y los niños, pero también que permita al agente educativo conocer más a las familias para enriquecer el contexto social donde se desenvuelven las niñas y los niños.

Los servicios de Educación Inicial tienen, entre sus finalidades más importantes, la de acompañar la crianza debido a diferentes situaciones sociales, tales como la incorporación de las mujeres a la vida productiva o la conformación de los hogares.

Por estas situaciones se afirma que en los tiempos actuales “la crianza es compartida”, ya que las funciones de ser mamá o papá se comparten con otras personas importantes en la vida de las niñas y los niños.

Existen procesos reflexivos que pueden facilitar a los adultos cuestionarse el cómo fueron educados por su familia y entonces modifican su actuar con sus hijas e hijos. Estos procesos pueden permitir reflexionar sobre:

- Los miedos que experimentan ante las exigencias de la crianza.
- Identificar sus expectativas. Es decir, lo que piensan que su hijo será en el futuro.
- Cuestionar sus experiencias de la infancia e identificar cómo influyen en su actuar.

Ser mamá o papá se aprende en el camino, con la experiencia y asumiendo con responsabilidad los errores. Lo importante es pensar siempre si lo que estamos haciendo está bien, no vulnera los derechos de las niñas y los niños o es necesario cambiarlo.

Si nos proponemos una crianza rica y estimulante, tendremos que pensar que estamos frente a los seres más curiosos, necesitados de juegos, de palabras, de olores, de abrazos, de historias, de libertad para explorar y de compañías amorosas.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

³⁰ López, María Emilia (2020) Conferencia 3º Congreso de educación inicial. SEP- OEI, México.

Énfasis
<ul style="list-style-type: none"> • Organizamos reuniones en las que los adultos, en colectivo dialoguen compartan y reflexionen sobre sus prácticas de crianza. • Promovemos acciones para enriquecer los ambientes en el hogar y en la comunidad. • Proporcionamos información que les permita conocer maneras distintas de llevar la crianza. • Ampliamos la visión de los padres, madres y cuidadores para que, en un trabajo reflexivo puedan identificar otras maneras de criar a sus hijas e hijos. • Promovemos relaciones entre los adultos, las niñas y los niños en las que exista el diálogo, el respeto, la explicación, la contención y el cariño.
<p>Recuperación de saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, por diferentes medios las formas en que los adultos se relacionan con las niñas y los niños. - Conocer las prácticas de crianza de las familias del servicio de Educación Inicial que atendemos, de acuerdo al contexto cultural y social. <p>Bibliografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documental: Bebés. - Documental: El comienzo de la vida - Revista Conafecto. Número cero - Educación Inicial. Guía para padres. La importancia de una crianza amorosa: un alimento para toda la vida. - CONAFE (2020), Aprendiendo de corazón a corazón. Seminario de formación. Cuaderno de trabajo. México. - López, María Emilia (2020) Conferencia, 3° Congreso de Educación inicial. SEP – OEI, México
Sugerencias de evaluación
<p>Importancia de observación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificamos las maneras en que al interior de las familias se relacionan los adultos con las niñas y los niños. - Identificamos prácticas de crianza que vulneran los derechos de las niñas y los niños. <p>Registro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anotar las respuestas que tienen los papás hacia las acciones de las niñas y los niños. - Registramos los diferentes tipos de crianza que se dan en el contexto social donde se ofrecen los servicios de educación inicial. <p>Autoevaluación del agente educativo.</p>

- ¿He podido acompañar a las mamás, papás y cuidadores en su tarea de la crianza?
- ¿Favorezco el diálogo y la conversación en colectivo entre los papás, las mamás y los cuidadores? Qué áreas de oportunidad tengo.
- ¿Proporciono información sobre diferentes maneras de llevar a cabo la crianza?

DOCUMENTO DE TRABAJO

3.3.3

Promovemos la planeación de propuestas y materiales que garanticen la continuidad cultural, como libros en préstamo, juegos y juguetes que se trasladan de la familia al centro infantil y viceversa, para favorecer la seguridad afectiva, proteger los apegos seguros a través de las experiencias transicionales y el enriquecimiento cultural comunitario.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

No hay una sola receta para interpretar, valorar y trabajar con la diversidad que presentan las familias mexicanas.

Las idas y vueltas al interior del propio territorio y a lugares lejanos, plantean la necesidad de atender, de manera consistente, una labor diagnóstica, de síntesis y contextualización de este programa.

El diagnóstico o exploración permitirá elegir las estrategias didácticas y organizativas, con las cuales afrontar la heterogeneidad de niñas y niños con respeto y reconocimiento a sus derechos lingüísticos y culturales y diseñar las experiencias base y la disposición de materiales a partir de los que establecer un dialogo de saberes y prácticas.

De manera congruente con los criterios de pertinencia y de interculturalidad, se definirán las formas de atender a la diversidad, al considera que madres, padres y otros integrantes de la familia y la comunidad, juegan un papel central para que el servicio funcione y promueva el cuidado cariñoso y sensible.

Entendemos por experiencias de continuidad cultural también aquellas que se generan en los servicios de Educación Inicial y en los hogares viéndolo como un proceso continuo y reciproco. Por ejemplo, el préstamo de libros significativos para las niñas y niños constituye una experiencia transicional, en la que un trocito del afecto y las vivencias de Educación Inicial se trasladan con ellos de un lugar a otro, permitiendo sentir continuidad cultural.

Traer al servicio de Educación Inicial sus juguetes es otra forma de crear continuidad cultural y afectiva.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Realizamos un diagnóstico para orientar la contextualización de estrategias, acciones lúdicas, exploratorias artísticas y de aprendizaje.

- Nos apoyamos de madres, padres, familiares y de otros Agentes Educativos Comunitarios.³¹
- Reconocemos el espacio y lo intervenimos para adecuarlo a la experiencia de “diálogo de saberes” diseñada en términos generales, atendiendo a las necesidades e intereses de niñas y niños, sumando los elementos que aportan las familias.
- Damos continuidad a las experiencias exitosas y fortalecemos aquellas que no lo hayan sido tanto para dar oportunidad a que todas las niñas y niños vean que sus saberes familiares son reconocidos y valorados.
- En el desarrollo de las distintas experiencias se privilegiará el uso de las distintas lenguas maternas de niñas, niños y familiares de crianza.
- Integraremos un “repertorio de acciones” o de objetos, materiales y experiencias diversas que propicien el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias.

Bibliografía sugerida:

- Quilaqueo, D., Sartorello, S. y Torres H. (2020) *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México*. Cátedra Fray Bartolomé de Las Casas y el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural CIECII, de la Universidad Católica de Temuco.
https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/dialogo2020.pdf

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Respuesta de niñas, niños y familias al reconocer que, en el espacio del centro infantil se recrean prácticas y saberes familiares.
- A considerar la disposición de las familias para apoyar en la realización de la experiencia, las actividades y el mismo diálogo de saberes. Si la actividad laboral de madres, padres o cuidadores no permite su presencia para interactuar con niñas y niños en su lengua materna, se sugiere recurrir a la grabación de voces, ya sea para su reproducción electrónica o a través de la voz de la docente.
- Identificar las prácticas y saberes comunes que comparten las familias y aquellas bien diferenciadas con el fin de destacar la riqueza de la diversidad de las familias mexicanas.

³¹ Se considera Agentes Educativos Comunitarios a madres, padres, abuelos, tíos, hermanos mayores y otros miembros de la comunidad que conviven y comparten momentos de atención educativa con niñas y niños. No se incluye a los docentes debido a que éstos cumplen una función determinada en el marco del Sistema Educativo Nacional y desarrollan un trabajo profesional con una intención pedagógica. Lineamientos de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante, documento de trabajo. DGEI, 2019, p. 32.

Registro.

- Prácticas, saberes, valores y formas de conocer que aportan las familias para el diálogo de saberes.
- Juguetes y objetos que les dan seguridad a las niñas y niños, y pueden darse en préstamo o recibirlos en el CAI o cualquier otro servicio de Educación Inicial.

Autoevaluación del agente educativo.

- Atención a la diversidad con pertinencia y respeto a las identidades familiares y comunitarias
- Actualización de los repertorios según se renueva la integración de los grupos.
- Uso de las diversas lenguas maternas con apoyo de madres, padres y demás agentes educativos y de cuidados.

DOCUMENTO DE TRABAJO

**CAMPO DE
CONOCIMIENTO:
DE LO HUMANO Y
LO COMUNITARIO**

Campo de conocimiento: De lo humano y lo comunitario

El sostenimiento afectivo es el conjunto de acciones y experiencias de cuidado afectivo, físico y mental que los cuidadores proveen a las niñas y niños para su bienestar y desarrollo integral. Cuando hablamos de niñas y niños de 0 a 3 años, debemos tener en cuenta que el sostenimiento afectivo es la base de la construcción de la personalidad y de la integración psíquica; la ausencia de cuidados amorosos pertinentes, generosos y personalizados trae consigo dificultades de diversa índole en el desarrollo.

Por lo tanto, mirar a las niñas y niños en torno a su desarrollo humano es la esencia de la Educación Inicial; en nuestros espacios, la niñez bien acompañada por figuras de referencia tiene oportunidades para aprender, para explorar, para poner en marcha sus iniciativas, para ser escuchados, atendidos y amados. Con estas bases, las niñas y los niños contarán con el equipaje necesario para transitar en la vida, no solo entre niveles educativos.

La misma condición etaria de las niñas y niños que asisten a este nivel educativo requiere un cuidado especial sobre la separación temprana de sus figuras de apego, a cambio de los nuevos vínculos de referencia. Los primeros dos años de la vida constituyen un tiempo especial en cuanto a las referencias estables; separarse de la madre, del padre, de las figuras de cuidado familiar y responder a los vínculos con otras personas es un ejercicio muy complejo en la primera infancia. Por eso es tan necesaria una planeación cuidadosa, que ponga en el centro el vínculo y que genere ambientes de interacción humana personalizada, en los que cada bebé tenga un agente educativo de referencia, y para ello también es necesario cuidar el número de niños por cada adulto.

Reconociendo que toda función biológica crece y se despliega mediada por una actividad psíquica, esta necesita de la presencia de otros y de sus estímulos (conductas responsivas y cuidado cariñoso y sensible) garantizando intervenciones afectivas y presencias estables; es decir, si no hay interacción humana suficiente y adecuada, la gran carga genética que portan los bebés desde el nacimiento, y que los llevaría al buen desarrollo, no se despliega.

En ese proceso, la continuidad de las experiencias es fundamental: esto también significa una relación fluida con las familias, que no solo tengan presencia en los espacios de Educación Inicial junto a sus hijos, sino que transmitan la información valiosa de sus propias pautas y modalidades de crianza en el hogar (a qué juegan, qué canciones cantan, cómo lo acompañan a dormir, que traigan juguetes o el trapito de su casa, etc.) para incorporarlas en las propuestas de planeación de los agentes educativos.

Junto con los vínculos, se hace necesario el cuidado del sueño y la alimentación, como procesos con ritmos propios en cada niña y niño. La alimentación perceptiva crea modalidades propias de la primera infancia, con derecho a la exploración de los alimentos, con registro de la propia saciedad, lo cual favorece la autorregulación, y suma mejores niveles de nutrición. Se favorece la lactancia materna y en algunos servicios, la cocina en forma comunitaria, el cultivo de una huerta, impulsa la conciencia ecológica sobre el medio ambiente desde la producción de alimentos.

Volviendo a las formas de cuidado que proveen sostenimiento afectivo, es relevante la relación corporal de los cuidadores con niñas y niños, así como el desarrollo psicomotor. En la primera infancia es necesario el contacto piel a piel, que genere en las niñas y niños un sentido de la protección y a la vez ayude a formar la conciencia de sí mismos. Las caricias, los juegos corporales, el sostén en el regazo, funcionan como verdaderos apoyos al crecimiento, dando seguridad psicológica y además organizando la relación del propio cuerpo en el espacio. Junto con el contacto, es necesaria la “libertad de movimiento”³², es decir la construcción de ambientes que faciliten la libre exploración espacial, sin realizar movimientos por la niña o el niño, proporcionando las condiciones y el tiempo para que cada quien explore y aprenda las diferentes posturas progresivamente, sin interferencia del adulto. Gatear, sentarse, pararse, caminar son aprendizajes de gran trascendencia, que deben realizarse al propio tiempo y a base de exploración personal. Este modo de plantear el desarrollo de la motricidad colabora con la construcción de la autonomía y con la “expresividad motriz” (Aucouturier, 2005), es decir la posibilidad de que cada niña y niño encuentre los modos de actuar y de ser de sus propios cuerpos, facilitando el movimiento, los desplazamientos y la aceptación de encuentros corporales con el otro, desde las propias decisiones de las niñas y los niños. Proponer diversos ambientes donde se propicien variaciones de movimiento, acompañamiento de la expresividad motriz, seguimiento del gesto espontáneo de las niñas y los niños y libertad de movimiento permitirá que desarrollen una imagen corporal e interioricen un esquema corporal que potencie sus iniciativas y su autonomía.

En Educación Inicial, los destinatarios no son solo niñas y niños, también es relevante cuidar la salud emocional de los cuidadores en el proceso de acompañamiento de la crianza; proponer a las familias formas en las que puedan acoplarse y responder a las necesidades afectivas de las niñas y los niños permitirá que éstos superen las angustias propias del crecimiento. La orientación a las familias y la comunidad son aspectos fundamentales para crear el ambiente sostenedor de una infancia cuidada, protegida y alimentada de respeto y ternura, lo cual le permita desarrollar un sentido de pertenencia y amor a su comunidad y a su país. Nacer en México debe ser visto como oportunidad.

El desarrollo humano comprende también a los agentes educativos, por ese motivo el trabajo en colegiado, la formación continua, los espacios de reflexión se vuelven prioritarios. Dentro del Programa de Educación Inicial ponemos énfasis en la atención a las necesidades de los agentes educativos, en relación con los saberes y sensibilidades propios de nuestra tarea.

³² Pikler, Emmi (2004) *Moverse en libertad*. Narcea, Madrid.

4.1 Favorecemos el sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado para proveer y generar vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de niñas y niños.

4.1.1

Identificamos las experiencias de separación temprana y producimos experiencias de continuidad afectiva, para garantizar el buen desarrollo psicológico y el aprendizaje.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

El desarrollo de los tres primeros años de vida es fundamental para la construcción psíquica de bebés, niñas y niños, apuntalan su capacidad para aprender, el equilibrio mental y afectivo, la significación que hacen del mundo, de sentirse integrados, así como la posibilidad de jugar y crear, forman su autonomía y una personalidad segura.

Uno de los componentes de mayor relevancia en el desarrollo del psiquismo, de acuerdo con Donald Winnicott, es la “función maternante”. Esta función es la que le permite a la madre, padre o cuidador ponerse en el lugar de la niña o el niño, reconocer todo aquello que él necesita, para brindarle todos los cuidados: alimentación, protección, asistencia, educación e interacción. Es importante resaltar que en Educación Inicial los agentes educativos alternan esta función con mamá, papá y adultos de referencia durante el tiempo que niñas y niños asisten a los servicios educativos. Ante la vulnerabilidad permanente en la que se encuentra el bebé en los primeros meses, la tarea de maternaje resulta vital. También lo es para las niñas y los niños de uno, dos o tres años, quienes a pesar de estar desarrollando una autonomía creciente necesitan de apegos seguros y acompañantes pertinentes.

De esta manera la madre y el padre, la familia, los agentes educativos y adultos de referencia se convierten en el “ambiente”, y no se trata de un ambiente físico, sino un “ambiente facilitador” ofrecido a los bebés, a niñas y niños por adultos responsables, dispuestos y sensibles, es decir un ambiente sostenedor. El proceso de integración del “yo” se construye de forma paulatina y resulta favorable cuando existe una acción maternante “suficientemente buena”. Los cuidados amorosos, la voz y el sostenimiento dan continuidad a la existencia del niño, dan continuidad del ser; lo que le brinda certeza de la presencia maternante, crea un ambiente confiable y le permite comenzar a separarse.

En los primeros meses de vida, la madre y el niño son uno solo, unidad que se ve amenazada con la ausencia de ella y, si esta se prolonga, ocasiona desconcierto, angustia de separación. Pero esta angustia no se da únicamente en los primeros meses, también existe “la angustia del octavo mes”³³ cuando las niñas y los niños comienzan a darse cuenta de la ausencia de la madre, que son otros con cuerpos distintos, mentes distintas, posibilidad de que su madre se aleje y no regrese. En este punto requiere de figuras estables que lo ayuden para que esa fantasía de la desaparición de la madre no ocasione un dolor que sea imposible de tolerar.

³³ Spitz, René.

A partir de este momento, el bebé comenzará a hacer uso de objetos que serán los generadores del uso de símbolos. De esta manera la presencia del objeto transicional es el primer símbolo que le permitirá aceptar la separación y unión con su madre.

El término “objeto transicional” (Winnicott, 2006) define el uso de ciertos objetos en el área intermedia entre lo subjetivo y lo objetivo. Su significado es muy importante en el desarrollo psíquico. De esta manera, el niño elige entre los objetos que lo rodean, un objeto blando que lo acompaña a todos los lugares a los que va y que lo sostiene cuando se siente solo, está triste, se aleja de casa, extraña a mamá o se siente mal. Este objeto puede ser una mantita, cobijita, osito, u objeto que lo pueda acompañar en todo momento. *“El objeto transicional no es dependencia sino recurso psíquico propio, es desplazamiento, es metáfora”³⁴.*

Cobra tal importancia para el niño, que los padres y su familia aprenden a respetarlo y llevarlo siempre como apoyo y sostén del niño. No lo lavan, ni lo cambian por otro similar pues su olor, su desgaste, son características que le permiten al niño reconocerlo, que le dan identidad y le dan continuidad amorosa en la espera de mamá, papá y figuras de referencia. Poco a poco, en ese ambiente seguro, confiable y con la presencia de figuras estables irán alejándose del objeto transicional sin presiones, ni situaciones que generen angustia y frustración; por lo que es muy importante respetar sus tiempos, espacios, y momentos en que ese objeto transicional sea parte de su vida; son niñas y niños los que deben definir cuándo es el momento de dejarlo.

Otro elemento importante en este proceso de separación es el juego, que acompañado de los procesos creadores permite a los bebés, las niñas y los niños significar el mundo, metaforizarlo, construir sentido, aceptando poco a poco los cambios, las despedidas e integrándose en la interacción con la comunidad.

Énfasis

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

- Reconocemos la importancia de los procesos de separación por eso informamos a las madres, padres o cuidadores y establecemos acuerdos para el cuidado de este proceso.
- Ofrecemos cuidados amorosos y estables a los bebés, las niñas y los niños, pensando a cada uno de los niños y favoreciendo experiencias de contención conforme a sus necesidades.
- Brindamos experiencias de contención a partir de la palabra, la atención, la presencia, la voz, el cuerpo, el juego, lo que les permite desarrollar sentido, continuidad y apego.
- Valoramos y reconocemos las primeras señales de los niños con los objetos que lo rodean, habilitando para él, a través de un pequeño

³⁴ SEP, 2021. Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil.

Consultado en:

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/1/images/202109/1218/Estrategia%20Nacional%20Centro%20de%20atenci%C3%B3n.pdf>

relato, la significación de su mundo y la contención para su trabajo psíquico.

- Reconocemos la importancia del objeto transicional por lo que promovemos en colaboración con los padres la presencia y cuidado de estos como experiencia de contención y sostenimiento del niño para con sus figuras de referencia.
- Somos agentes educativos disponibles, que ofrecemos presencias estables con los bebés, las niñas y los niños y favorecemos ambientes de aprendizaje que posibiliten su continuidad del ser.
- Compartimos con cada una de las familias, la función maternante a través del canto, la literatura, la poesía, de favorecer vínculos seguros y estables, del juego creador.
- Diseñamos ambientes de aprendizaje a partir de experiencias de contención, donde los juguetes son elementos que promueven la transformación, la creatividad, la imaginación y la fantasía.
- Consideramos importantes como juguetes los objetos de la vida diaria como cajas, telas, pinturas, libros infantiles, canciones, música, objetos de la naturaleza como son tierra, barro, agua, siempre pensados en función de sus intereses y potencialidades.
- Agentes educativos como co-jugadores, que acompañan el juego de los niños, que envuelven con la mirada y con la voz.

Recuperación de saberes previos:

- En pláticas con los padres de familia de los bebés, las niñas y los niños indagamos si tienen algún objeto que lleven a todos lados y de qué manera se relaciona con él.
- Indagamos que juegos, canciones, arrullos lo tranquilizan.
- Hablamos sobre la relación de mamá, papá y adultos de referencia en el cuidado y organización de experiencias.
- Pedimos nos orienten las estrategias que tienen para calmarlo, para arrullarlo, en la comida, etc.
- Recuperamos información sobre los juguetes de su preferencia.

Bibliografía sugerida:

- Abadi, S. (2014). *Transiciones: El Modelo Terapéutico de D. W. Winnicott*. Lima, Perú: CAUSES EDITORES SAC. doi:www.cauceseditores.com
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación Inicial. Guía para padres*. Ciudad de México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Nacional Para el Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil*. Ciudad de México. Recuperado el 29 de Noviembre de 2021, de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/1/images/202109/1218/Estrategia%20Nacional%20Centro%20de%20atenci%C3%B3n.pdf>
- Winnicott, D. (2006) *Realidad y juego*. Gedisa, Madrid.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Estamos atentos como agentes educativos para “leer” los intereses y necesidades de las niñas y los niños, y reconocemos en qué momento es necesario brindar contención y sostenimiento afectivo.
- Miramos las respuestas de los bebés a los ambientes de aprendizaje y con cuál agente educativo se sienten más seguros y confiados.
- Identificamos con madres, padres y cuidadores aspectos del cuidado amoroso que sirvan para la continuidad de la experiencia en el hogar y viceversa.

Registro.

- Registramos de manera narrativa todas aquellas experiencias en las que hayamos observado alguna situación de llanto, de incomodidad en los bebés, y las niñas y los niños y cómo fue que las resolvimos.
- Resaltamos las situaciones en las que los bebés las niñas y los niños permanecieron sin participación en los ambientes, si las experiencias de contención fueron suficientes y si la familia o adultos de referencia nos comentaron de alguna situación en la familia que le genere a la niña o al niño algún tipo de ansiedad.
- Registramos las situaciones relevantes en cuanto a los objetos transicionales de las niñas y los niños que los llevan y como va siendo ese proceso en el que se van alejando del mismo.

Autoevaluación del agente educativo.

- Revisamos la respuesta de las niñas y los niños en los ambientes de aprendizaje y cuanto ayudaron las experiencias de contención con los niños.
- Pensamos en aquellas situaciones que será necesario modificar ya sea porque no tuvieron impacto en los bebés, las niñas y los niños o por qué es necesario enriquecerles.
- Analizamos la disposición que tuvimos para ofrecer sostenimiento afectivo tanto a las niñas y los niños como a sus familias si fuera necesario.

4.1.2

Promovemos el cuidado cariñoso y sensible a través del juego y la interacción afectiva, para que las niñas y los niños cuenten con buenos apegos y la seguridad necesaria para salir a explorar el mundo.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

El nivel de Educación Inicial está determinado por la edad de las niñas y niños que son atendidos en los distintos servicios, ya que tienen de 0 a 3 años, una etapa de vida de gran fragilidad emocional en la que los vínculos son imprescindibles para generar personas seguras, confiadas y con capacidad para aprender del mundo. Esta interacción se da desde la concepción, pues los bebés son capaces de percibir cuando el ambiente familiar es tranquilo o estresante, perciben sonidos, emociones y sensaciones.

Cuando se habla de vínculo de apego se hace referencia *“a una relación afectiva intensa, duradera, recíproca y cuya función primordial es ofrecer seguridad, protección y consuelo en momentos de vulnerabilidad”*³⁵.

En la construcción de un buen vínculo de apego es importante un tiempo de intimidad del bebé con sus madres, padres o cuidadores. Un tiempo donde los arrullos, el juego, el contacto físico, el pecho de la madre que lo alimenta estén presentes proporcionándoles seguridad y significación del mundo que le rodea.

El cuidado cariñoso y sensible de acuerdo con UNICEF *“incluye las necesidades de los niños pequeños, de buena salud, nutrición óptima, protección y seguridad, oportunidades para el aprendizaje temprano y atención receptiva”*³⁶, sin embargo, una de las necesidades prioritarias es la generación de vínculos que brinden a las niñas y niños apegos seguros.

De acuerdo con John Bowlby, se identifican 3 tipos de apego:

El apego seguro en el que las niñas y niños se ven confiados, empáticos y autónomos en el juego, esto se propicia cuando los cuidadores o figuras de referencia están disponibles psíquica y físicamente y responden a las acciones de los mismos.

Un apego inseguro se da cuando los cuidadores o figuras de referencia no logran captar las señales de las niñas y niños y no está disponibles, por lo que las niñas y niños pueden mostrar ansiedad. El apego inseguro puede ser evitativo, cuando las niñas y niños se muestran preocupados por la proximidad de agentes educativos o figuras de referencia o también ambivalente, en este caso, existe ansiedad ante la ausencia de los adultos, originado por la inconsistencia en su respuesta hacia niñas y niños.

Algo muy importante es garantizar apegos seguros a través de mantener estable la presencia de los agentes educativos o figuras de referencia e

³⁵ Secretaría de Educación Pública (2017) Guía para padres. La importancia de una crianza amorosa: un alimento para toda la vida, CONALITEG, CDMX

³⁶ Organización Mundial de la Salud (OMS). (Enero 2018). Cuidado Cariñoso y Sensible para el Desarrollo en la Primera Infancia.

informar las cosas que van a suceder para preparar a las niñas y niños ante cambios en la situación de cuidado.

Estos vínculos y apego que se generan a través de las interacciones diarias, sostenidas y llenas de afecto, se dan a lo largo del día, pero especialmente en situaciones de juego con las niñas y niños.

Al jugar las niñas y niños ponen en marcha sus capacidades, intereses y necesidades, así como sus miedos. Es importante comprender la dimensión e importancia del juego en la vida de niñas y niños, pues a eso dedican gran parte del día y energía, permitiéndoles alcanzar un nivel superior de habilidades o destrezas, de acuerdo con Glanzer (2000).

Cuando hablamos de situaciones de juego, a veces sólo es necesario estar cerca, habrá otras en las que podamos introducir materiales para hacer de la actividad una situación de reto alcanzable. Seremos afortunados cuando nos inviten a participar en el juego, en ese caso es importante continuarlo, entrar a la ficción que suponen dichas situaciones. Lo que es importante es la disponibilidad física y psíquica, es decir que la actividad de juego no se convierta en el pretexto para hacer otras tareas al fin que “están entretenidos”, pues justamente en ese momento se dan situaciones muy ricas que pueden dar pie a la planeación de ambientes y espacios físicos.

Al ingresar a los servicios de Educación Inicial es importante pensar en acciones que permitan que niñas, niños, padres y agentes educativos puedan adaptarse para convivir en la grupalidad y en la comunidad.

Uno de los momentos de mayor complejidad para los bebés, niñas y niños es la aceptación de otros adultos en su vida, un espacio que ha venido compartiendo solo con mamá, papá o adultos de referencia. Hacer de este momento un proceso gradual y paulatino que respete el tiempo de cada niña y niño, que le permita tomar distancia del adulto de referencia y confiar en los agentes educativos. En muchas ocasiones se confunde el desprendimiento con la transición. Cuando los bebés, las niñas y los niños pasan de estar con sus familias, a estar con un agente educativo y después de un tiempo con otro, sin cuidar la transición, se está agrediendo su estabilidad al no permitirle adaptarse a los cambios que se generan en sus cuidados, de un agente a otro.

“Se consideran experiencias transicionales aquellas vivencias de pasaje de una situación a otra, de un cuidador a otro, de un ambiente a otro, que son acompañadas afectivamente a través de la presencia de objetos, juguetes, lenguaje, personas, que se desplazan junto con la niña o el niño. La experiencia transicional supone un tiempo dilatado, que es lo contrario de un corte o separación abrupta”. (Secretaría de Educación Pública, 2021).

Es necesaria la presencia estable y atenta de las figuras de referencia- madres, padres, cuidadores y agentes educativos, con cuidados cariñosos y sensibles, que brinden la atención adecuada en las experiencias de transición. Es decir, adaptarse a los niños, conocer sus necesidades, hacer empatía ante las

situaciones que están viviendo y responder conforme a lo que ellos requieren y no a las necesidades de los adultos.

¿A que nos referimos cuando hablamos de “continuidad del ser”?

Donald Winnicott refiere a “*la conciencia de ser como una unidad, de sentirse integrado psíquicamente, de no depender exclusivamente de la presencia de las figuras de apego para reconocerse a sí mismo en el espacio y en el tiempo* “. (Secretaría de Educación Pública, 2021)

Las niñas y los niños para lograr la construcción de la continuidad de su existencia requieren de adultos que ofrezcan vínculos amorosos, apegos seguros y relaciones estables en su vida, para adquirir confianza y seguridad en el mundo.

Es importante poner especial cuidado en la continuidad de las experiencias afectivas, lo que comparten con sus familias, en sus hogares, recuperando su ambiente y dándoles tiempo para construir nuevas vivencias.

Al llegar los bebés, niñas y niños a los servicios de Educación Inicial requieren adaptarse a una variedad de experiencias, distintas o parecidas a las que viven en sus familias. Esta adaptación no significa que tengan que resignarse a estas nuevas vivencias, sino lograr transitar de manera cuidada y amorosa en la relación con otros adultos.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje

Énfasis

- Planeamos acciones que brinden sostenimiento afectivo en todo momento a los bebés, niñas y niños, a través de abrazos, arrullos, canciones, palabras cariñosas
- Identificamos aquellas situaciones que generan bienestar y felicidad en cada uno de las niñas y niños incluyéndolas en los ambientes de aprendizaje pensados para ellos y proporcionárselas, sobre todo cuando se observe que están estresados, tristes o ansiosos o que manifiesten alguna situación que afecten su estado de ánimo.
- Reconocemos el grado dependencia afectiva de los bebés, niñas y niños hacia adultos de referencia y agentes educativos, por lo que estamos en constante disposición y proveemos cuidado cariñoso y sensible
- Promovemos envolturas amorosas y estables en el acompañamiento de la interacción de su psiquismo.
- Favorecemos vínculos afectivos, pacientes, promoviendo el buen trato, la escucha, la observación contante que demuestra interés en las niñas y niños.
- Podemos identificar las necesidades de cada niña o niño en términos de la necesidad afectiva y planeamos situaciones que contribuyen a que se

sienta parte del grupo y les brinden seguridad para involucrarse en el juego.

- Sensibilizamos a las familias acerca de la importancia de generar relaciones de afecto y vínculos seguros con las niñas y niños reconociendo el impacto para sus vidas. Aprovechamos el cambio de pañal, los momentos de sueño, de alimentación para propiciar experiencias de lenguaje y juego.
- Generamos ambientes de aprendizaje compuestos por cantos, nanas, arrullos, juegos corporales, poesía, cuentos, movimientos, que propicien vínculos de apego seguros y estables.
- Creamos estrategias para cuidar las experiencias transicionales que mitiguen la angustia de separación de los bebés, niñas y niños
- Reconocemos la importancia de los agentes educativos para que los bebés acepten otros brazos, otros ritmos, otras voces y la presencia estable y segura.
- Habilitamos el espacio y tiempo para que las madres y padres acompañen a las niñas y niños al ingresar a los servicios de Educación Inicial.
- Permitimos que el bebé, la niña y el niño, se acompañe del objeto transicional en todos los momentos de permanencia en el servicio de Educación Inicial (a la hora de dormir, que lo abraza cuando se siente triste, por la usencia de mamá y papá)
- Brindamos contención emocional a las niñas, niños y sus familias que requieren apoyo para la transición paulatina a los servicios de Educación Inicial
- Compartimos con las familias relatos y narraciones de las experiencias vividas por sus hijas e hijos en las propuestas y actividades que se realizan en los servicios de Educación Inicial.
- Propiciamos que las familias comuniquen lo que ocurre con las niñas y niños, sus necesidades, sus intereses y deseos en los momentos de la vida diaria en casa
- Recuperamos los cantos juegos, las formas de dormir, los cuentos con los que sus adultos cuidadores los acompañan en momentos cotidianos.
- Aceptamos los intereses personales de cada niña y niño, respetando su egocentrismo y mediando a través de los ambientes afectivos para que poco a poco se integre a la grupalidad.

Recuperación de saberes previos

- Reconocemos la situación de cada una de las familias en términos de la relación afectiva con sus hijas e hijos, dando continuidad a la crianza compartida a través de la comunicación contante.
- Indagamos con las familias la forma de vincularse con las niñas y niños, a fin de garantizar la construcción de apegos seguros.
- Identificamos los tipos de juegos que desarrollan las niñas y niños a fin de enriquecer el repertorio que puedan compartir las con las familias.

- Es importante tener un acercamiento previo con las familias, a través de un diálogo de escucha atenta, que permita conocer las prácticas de crianza, sus tradiciones culturales, el tipo de experiencias de los niños.
- Es necesario conocer las formas de alimentación, las actividades compartidas, palabras o formas de nombrarse que sean significativas para niñas y niños y que forman parte de las relaciones familiares en la vida diaria.

Bibliografía sugerida

- Secretaría de Educación Pública. (2021). Estrategia Nacional para el regreso seguro a los Centros de Atención Infantil. México: CONALITEG. Recuperado en:
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/1/images/202109/1218/Estrategia%20Nacional%20Centro%20de%20atenci%C3%B3n.pdf>
- Winnicott, D. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador, Barcelona, Paidós, 2004.
- Oliva Delgado, Alfredo. (2004) "ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA DEL APEGO", Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 2004, 4 (1); pp. 65-81 Recuperado de:
<https://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Cerro., M. C. (2017). El Cerebro Afectivo. Barcelona: Plataforma Editorial. doi:www.plataformaeditorial.com
https://es.scribd.com/read/351833983/El-cerebro-afectivo-El-afecto-recibido-durante-la-gestion-y-la-primera-infancia-modela-nuestro-cerebro-y-nuestro-caracter#_search-menu_506974
- Bowlby, John. (2015) El apego. Paidós.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos con que agentes educativos establece un mayor vínculo de apego.
- Identificamos como interactúan los bebés, niñas y niños con los ambientes de aprendizaje y las relaciones que establece con los más niños y los agentes educativos.
- Identificar las situaciones que proporcionan calma a los bebés, niñas y niños, proporcionar la misma cuando sea oportuno.

Registro.

- Verificar las situaciones que proveen bienestar y tranquilidad a las niñas y niños.
- ¿Existe una continuidad en las relaciones de apego? O es necesario trabajar para generarlas.
- Describimos lo que ocurre con las niñas y niños, sus necesidades, sus intereses, lo que expresa y comunica, tratando de dar sentido a sus manifestaciones

- Utilizamos un cuaderno, como un diario, donde se registran las experiencias vividas en casa y en el servicio de Educación Inicial.
- ¿Hay experiencia de continuidad cultural y afectiva entre los servicios de Educación Inicial y las familias?

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Estoy disponible para todas las niñas y los niños con la finalidad de ofrecer apegos seguros?
- ¿De qué manera puedo promover el cuidado cariñoso y sensible?
- ¿Observamos y escuchamos con atención las manifestaciones de las niñas y niños en el ingreso a los servicios de Educación Inicial? ¿Se ha contado con la presencia de alguna figura significativa durante los primeros días de ingreso al servicio de Educación Inicial?
- ¿He estado disponible física y emocionalmente ante las necesidades de las niñas y los niños?
- ¿He sido empática o empático ante sus manifestaciones de llanto, angustia, ansiedad?
- ¿Mi presencia ha sido estable y generosa?

4.1.3

Creamos situaciones, tiempos y ambientes continentes durante los procesos de adaptación, para que el ingreso a los servicios de Educación Inicial no provoque cortes abruptos en los cuidados y en las presencias amadas.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

Para el ingreso de las niñas y niños a los servicios de Educación Inicial, se requiere una planeación y organización de acciones que posibiliten que la separación de sus primeras figuras de referencia no sea un corte abrupto, sino se convierta en una experiencia de continuidad a un nuevo ambiente, al pasar del cuidado de los cuidadores primarios al de los agentes educativos.

En este sentido es importante establecer la diferencia entre lo que es un desprendimiento y lo que representa la transición.

El desprendimiento representa una experiencia de riesgo a su propia integridad psíquica, cuando se genera un cambio abrupto en las formas de cuidado hacia las niñas y no se consideran las distintas características en la atención y el tiempo transicional para adaptarse a nuevas experiencias.

Cuando pensamos en una separación gradual y paulatino, en el que se respete y cuide el tiempo de cada niña y niño, en los momentos de separación de su familia, a través de cuidados sensibles y cariñosos, se habla de procesos de transición

Al ingreso de bebés, niñas y niños al servicio de Educación Inicial pasan por una serie de experiencias a las cuales deben adaptarse de manera paulatina y gradual.

Primeramente, es importante considerar lo que representa en su vida, pasar de los cuidados de la familia a la atención de otras figuras cuidadoras, como son los agentes educativos y construir apego con ellos, acceder a formas de comunicarse, otras voces de distintas tonalidades y otros ritmos.

El espacio es parte de la continuidad de su ser, como el hábitat natural donde se desenvuelve, por lo que los cambios y modificaciones espaciales, le pueden generar algo extraño como angustias, miedos al encontrarse en lugares desconocidos para ellos.

Un aspecto muy importante a tomar en cuenta es el tiempo de las niñas y los niños, al pensar en la permanencia en el servicio de Educación Inicial, el tiempo de espera al compartir la atención con otros, las formas del juego y de relacionarse con los adultos cuidadores. Deberán planearse horarios reducidos (una o dos horas de asistencia los primeros días), que se irán incrementando poco a poco, y con la presencia de la madre, el padre, la abuela o demás figuras de referencia durante varios días.

Para ello, es muy importante realizar juntas grupales con las familias previo al inicio del ciclo lectivo, para informar cómo se organizarán los tiempos iniciales, de tal modo que cada familia pueda decidir y organizar quién acompañará al pequeño o pequeña, garantizándole el afecto, el tiempo y la seguridad necesarios.

En los servicios de educación inicial, las niñas y niños se integran a la grupalidad, lo que implica renunciar a los cuidados individuales de la madre o el padre, y pasar a los cuidados colectivos, a cargo de otras figuras. Este cambio también es significativo, dado que las niñas y niños de 0 a 3 años están necesitados de relaciones muy cercanas y personalizadas. Por ese motivo, es indispensable que los agentes educativos planeen sostener juegos compartidos en pequeños grupos a lo largo de la jornada, para garantizar esa seguridad individual.

Es necesario poner especial cuidado a las acciones de la vida cotidiana en los servicios de Educación Inicial, las cuales no siempre son parecidas a las de hogar, por las costumbres propias de cada familia, en las formas de alimentación, cuidado, sueño, juegos y prácticas de crianza.

Resulta imprescindible pensar en las formas de relación que se establecen con los cuidadores. Los bebés, niñas y niños requieren de contar con adultos que

siempre estén disponibles física y emocionalmente para brindarles seguridad y afecto.

Stephen Briggs reconoce tres patrones de las relaciones parentales al ejercer contención emocional cuando las niñas y niños están a cargo de cuidadores.

“Los patrones son: convexo, plano y cóncavo.

- a. Patrón convexo. Cuando el adulto funciona como un continente convexo lo que hace es proyectar sobre la niña y el niño sus propios temores, angustias, sentimientos negativos, cargándolos con esos sentimientos, sin poder hacerse cargo de sus demandas.*
- b. Patrón plano. Si el adulto funciona como un continente plano lo que hace es evitar la comunicación que la niña o el niño piden, es como si “rebotaran” frente a una superficie plana. Es la indiferencia.*
- c. Patrón cóncavo. Cuando el adulto funciona en forma receptiva hacia la niña o el niño, es decir, con disponibilidad continente, hablamos de un patrón cóncavo. Esto significa que el niño o la niña son escuchados, los adultos los consuelan, los calman, les ayudan a procesar los miedos o las ansiedades, se involucran en el juego, regalan experiencia de lenguaje —tanto desde la conversación, como desde el lenguaje lúdico-cantos, cuentos— además de ofrecer los cuidados y contactos afectivos corporales.”³⁷*

Este último patrón es el tipo de relación que se requiere de los adultos acompañantes del proceso de adaptación, por las implicaciones que tiene en su desarrollo psíquico la separación de sus figuras de apego.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Cuidamos el proceso de transición de las niñas y niños, respetando su tiempo y el de las familias.
- Comunicamos a las madres y padres de familias de qué se trata el proceso de adaptación, lo importante de su presencia durante los primeros días, escuchamos sus dudas, temores, y expectativas.
- Conversamos con la madre y padre de familia, a partir de entrevistas iniciales, sobre los gustos de su hija o hijo, sus necesidades, sus dificultades
- Promovemos que la madre, padre o figura de referencia acompañen durante los primeros días al bebé, niña, al ingresar al servicio de Educación Inicial.
- Promovemos la incorporación paulatina y el tiempo de permanencia de manera gradual en los servicios de Educación Inicial, favoreciendo un proceso de transición cuidado y pensado.

³⁷ Secretaría de Educación Pública. (2021). Estrategia Nacional para el regreso seguro a los Centros de Atención Infantil. México.

- Cuidamos la permanencia de los agentes educativos en la intervención pedagógica, para que siempre acompañe una figura de referencia cercana a los bebés, niñas y niños que le brinde vínculo de apego seguro.
- Estamos disponibles ante las demandas, necesidades e intereses de los bebés, niñas y niños
- Escuchamos con atención y paciencia lo que nos expresan y nos ofrecemos como acompañantes de juego
- Acariciamos, acompañamos, arrullamos y brindamos calma y tranquilidad a los bebés.
- Leemos, cantamos, y ofrecemos posibilidades de juego, exploración y descubrimiento con materiales de la cultura que les permitan crecer y desarrollarse.
- Miramos a los ojos de las niñas y niños con ternura y dulzura
- Establecemos contacto y presencia estable y segura

Recuperación de saberes previos:

La conversación con las familias a través de entrevistas que permitan recuperar información sobre lo que sucede con las niñas y los niños en casa y comunidad. Establecemos comunicación con la familia para de manera coordinada ofrecer actitudes y relaciones acertadas en el proceso de adaptación de las niñas y niños a los servicios de Educación Inicial

Conversamos con las familias para saber cuáles son sus temores, sus inquietudes, sus expectativas con respecto a la incorporación a los servicios de educación inicial.

Bibliografía sugerida:

- Secretaría de Educación Pública. (2021). Estrategia Nacional para el regreso seguro a los Centros de Atención Infantil. México. Recuperado en:
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/1/images/202109/1218/Estrategia%20Nacional%20Centro%20de%20atenci%C3%B3n.pdf>
- Secretaría de Educación Pública - UNICEF. Educación Inicial en contextos de emergencia. (En prensa) 2021

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos y escuchamos con atención los estados de ánimo de las niñas y niños, ¿cómo es su ingreso al servicio de Educación Inicial?, ¿Llora cuando se separa de mamá o papa?, ¿presentan mayor o menor ansiedad?

Registro.

- Describimos y damos sentido a lo que ocurre con las niñas y los niños en los procesos de ingreso a los servicios de Educación Inicial

- ¿Registramos si se ha contado con la presencia de alguna figura significativa durante los primeros días de ingreso al servicio de Educación Inicial?, ¿Cómo ha sido su intervención como acompañante en la experiencia de transición?

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿He tenido especial cuidado sobre la angustia de separación propia del niño al separarse de sus figuras de apego?
- ¿Qué dispositivos de sostenimiento afectivo he generado en los procesos de adaptación de las niñas, niños y sus familias
- ¿Consideramos la voz, los gestos, llantos o formas de expresión de las niñas y los niños, para establecer vínculos afectivos, que le permitan tener confianza y adaptarse en los servicios de Educación Inicial?
- ¿Estamos funcionando como un continente cóncavo?
- ¿Ayudo a procesar sus miedos o ansiedades?
- ¿Ofrecemos experiencias de lenguaje, al conversar, cantar, narrar cuentos?
- ¿Ofrecemos cuidados sensibles y afectivos?

DOCUMENTO DE TRABAJO

DOCUMENTO DE TRABAJO

4.2
Promovemos el contacto corporal y el
sostén como bases del desarrollo
corporal y las vivencias afectivas de
las niñas y niños pequeño.

4.2.1

Reconocemos los aspectos relevantes del desarrollo corporal de las niñas y los niños, así como la importancia del “diálogo tónico”, para favorecer el aprendizaje de la motricidad global y la seguridad en el movimiento.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Las niñas y los niños necesitan moverse para expresarse, sentir, entrar en contacto con objetos y el entorno y conectarse con ellos, sin embargo, el primer acercamiento es con su propio cuerpo, percibir su propio cuerpo, permite la construcción de la identidad, la expresión y representación simbólica, propicia el encuentro con otros, avanzando progresivamente en su autonomía, al adquirir habilidades y destrezas.

Al nacer, niñas y niños dependen físicamente de sus cuidadores, no tienen suficiente tono muscular que les permitan manejar su cuerpo, poco a poco van descubriendo sus capacidades motrices, básicamente a través del juego, de la exploración y de su natural curiosidad, consiguen la autonomía apoyados con el buen sostén físico y emocional, el espacio suficiente para desplegar su potencial que le brinden sus cuidadores.

*“El organismo biológico, el que cada uno de nosotros trae al nacer y que seguirá desarrollándose durante la vida, no conforma por sí solo un cuerpo. Hacen falta muchas experiencias amorosas, de contacto, de acariciamiento, de miradas y palabras para que un bebé comience a sentir que ese organismo es “su” cuerpo, que le pertenece y puede sentir y moverse a través de él”*³⁸

El encuentro con el mundo exterior propicia que las niñas y los niños sientan inseguridad, ya que es un entorno desconocido que puede percibirse con miedo, por ello su encuentro con el mundo exterior requiere de un acompañamiento físico y emocional de sus cuidadores, atendiendo su llanto, su requerimiento de cercanía y brindando ternura y consuelo.

A través de las muestras de afecto que reciben, niñas y niños se calman, empiezan a percibir las sensaciones del contacto con la piel, reconocen poco a poco su contorno corporal. Tomar conciencia del cuerpo es un largo proceso físico y mental.

Las sensaciones del feto en útero son importantes para el desarrollo corporal, como señala Aucouturier: *“el feto necesita de un “envoltorio maternal” satisfactorio necesario para todas sus funciones”*³⁹. Este envoltorio maternal es la transmisión de emociones, sensaciones que la madre transmite al feto y que lo preparan para el nacimiento. Por eso, es muy importante acompañar a las madres y padres gestantes en ese proceso, facilitando las palabras amorosas, las caricias y fantasías alrededor del bebé por nacer, que serán muy importantes su vida futura.

³⁸ Secretaría de Educación Pública, 2019, Cuerpo y Movimiento, Guía para madres y padres, pág. 7.

³⁹ Ibid.

Las respuestas de los cuidadores a las necesidades básicas de niñas y niños, de manera concreta, ayudan a que puedan ir comprendiendo las demandas de su cuerpo, construyan ritmos, satisfagan sus necesidades y puedan estar tranquilos. Las respuestas, por tanto, son el factor fundamental para la integración de un psiquismo sano y un desarrollo corporal armónico. A la par de sentirse atendidos, amados y cuidados, niñas y niños desarrollan la confianza básica que les permite hacer uso de sus habilidades motrices, el sostén físico de las figuras de referencia ayudan a iniciar una idea de un ser integrado corporalmente, sólo cuando niñas y niños están en calma es que pueden explorar las partes de su cuerpo, identificar las sensaciones que les produce chupar, succionar, tocar, ser cargados, cuando esto no ocurre, el cuerpo se pone tenso, la inseguridad y el temor no permite que puedan moverse, desplazarse, sin duda, el miedo propicia escasa movilidad, lo que repercute en problemas de postura y motrices a lo largo de la vida, de ahí la importancia de prestar atención a las necesidades y demandas de niñas y niños.

La orientación, atención, interacción y exploración son procesos mediante los cuales se va conociendo el entorno y apropiándose del mismo, estar atento a las necesidades y acciones de niñas y niños, ayudará a preparar ambientes de aprendizaje propicios para favorecer estos procesos.

Las niñas y los niños son capaces de moverse de manera autónoma, de tomar la iniciativa con nuevas posturas y movimientos, para que esto ocurra, deben contar con un espacio que les brinde seguridad, que no limite su exploración y la disposición de un adulto que no inhiba su búsqueda.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Consideramos cualquier demanda de niñas o niños para acunarlo, mecerlo, contenerlo física y mentalmente, la ternura sobre todo para los bebés, niñas y niños que recientemente se separan de su familia, es algo necesario.
- Reconocemos que la fantasía es necesaria para que niñas y niños puedan construir una idea de las cosas, identificamos que en el diálogo con el cuerpo son necesarias las experiencias tendentes a la exageración, por lo que brazos largos que desaparecen en un calcetín largo, gesticulaciones del rostro, ojos, boca, son bienvenidas por niñas y niños.
- Consideramos en nuestra cercanía física que la estatura y la distancia alcancen la mirada de niñas y niños, tratándolos con respeto y dialogando lo más cercanos físicamente.
- Respondemos ante los señalamientos o indicaciones que las niñas y los niños hagan de su cuerpo. Si no decodificamos correctamente la solicitud o demanda, volvemos a preguntar o señalar hasta obtener respuesta.
- Ofrecemos espacios suficientes, seguros y planos para que puedan desplazarse y jugar de forma autónoma y segura.

- Nos aseguramos de que niñas y niños tienen ropa cómoda y que sus zapatos calzan bien y no les lastiman.
- No presionamos para que niñas y niños se muevan, ni los cambiamos de posición drásticamente.
- Los levantamos siempre por el frente, explicándoles qué vamos a hacer para que comprendan el acto y lo interioricen.
- Ofrecemos los brazos también cuando niñas y niños están en calma para que identifiquen la presencia sin demanda, aumentando su confianza básica. Atendemos las necesidades vinculares respondiendo al llanto desbordado.
- Permitimos que niñas y niños se acerquen, nos acercamos a su estatura para que puedan hacerlo, cuidamos de no tener objetos que compliquen su necesidad exploratoria.
- En el cambio de pañal, aprovechamos para que muevan el cuerpo, informándoles que vamos a tocar su cuerpo, pedimos permiso, jugamos con sonidos y toques para estimular su percepción corporal.
- Ofrecemos el cuerpo como medio para que niñas y niños repten, se sujeten cuando sus movimientos sean todavía muy erráticos.
- Mantenemos la calma cuando vemos que, en su relación con los objetos, hay posibilidad de que lo que se plantean hacer, no puedan realizarlo, ya que niñas y niños pueden tener otra idea de su capacidad. Siempre controla el entorno y los objetos peligrosos evitando riesgo.

Recuperación de saberes previos:

Indaga con las familias o figuras de referencias cuáles son las preferencias motrices de niñas y niños.

En las acciones de crianza compartida considera que las figuras de referencia te muestren la forma en que se relaciona corporalmente con niñas y niños, cómo los cargan, los arrullan, los duermen, los alimentan, etc.

Observa lo que les interesa a las niñas y niños con relación al espacio físico y los materiales del entorno.

Bibliografía sugerida:

- Para mayor información sobre el diálogo tónico y la expresividad motriz, les recomendamos consultar:
- Aucouturier, Bernard, Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz, Barcelona, Ediciones Grao, 2010.
- Pikler, Emmi, Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global, 4a. Edición, 2009, Edit. Narcea.
- Secretaría de Educación Pública, Guía para madres y padres. Cuerpo y movimiento, 2019.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Identifica si niñas y niños lloran o se inquietan ante algo que sucede alrededor (ruido de un auto, de una licuadora, etc.).
- Identifica si hay alguna posición de su cuerpo, postura o desplazamiento que lo realice con esfuerzo o dolor.
- Describe los materiales que fueron requeridos, explorados o tocados por niñas y niños.
- Describe algunas de las decisiones que niñas y niños tomaron con relación a su postura, jugar con otros, compartir o no los objetos.
- Relata palabras que hayan sido mencionadas por niñas y niños para nombrar objetos, espacios, movimientos, etc.

Registro.

- Describe en qué situación es más fácil obtener la aceptación de niñas y niños para cargarlos, mecerlos o acunarlos.
- Registra las posiciones en las que descansa, juega, se duerme, etc.
- Registra los espacios de tiempo que han permanecido en una misma posición al comer, al dormirse, al jugar.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Cuáles fueron los espacios y materiales más adecuados para las actividades propuestas?
- ¿Cómo armó nuevas propuestas que ayuden a los desplazamientos de niñas y niños?
- ¿Qué elementos del ambiente debo eliminar para favorecer el encuentro de niñas y niños con otros objetos?
- ¿Cuántas veces en el día fue requerida mi presencia física y a quienes pude responder?
- ¿Qué tanta afectividad pude brindar a las niñas y los niños en esta semana?
- ¿Qué disponibilidad muestran niñas y niños para disfrazarse o cambiar de ropa?

4.2.2

Favorecemos la presencia de juegos corporales variados y las vivencias afectivas de interacción corporal, para que las niñas y los niños construyen una buena imagen corporal.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

La movilidad intensa es una característica de las vidas de niñas y niños en sus primeros años, de facto, nacemos por movimiento, por tanto, uno de los aspectos fundamentales considerados como óptimos para el desarrollo es la

habilidad motriz para desplazarse, ser autosuficiente y relacionarse con su entorno, para ello, la salud y un ambiente adecuado son imprescindibles para ofrecerle las oportunidades donde pueda poner en marcha estas habilidades motrices.

Una de las experiencias que más contribuye es el juego, en los juegos corporales encontramos un vasto territorio de experiencias que ayudarán a que niñas y niños, disfruten de conocer e incrementar sus habilidades motoras. La mayor parte de estos juegos son recuperados a través de la oralidad y se transmiten ejecutándose de generación en generación, parten siempre de la propuesta de un adulto, que provoca una respuesta, sonriendo, haciendo muecas, mirando fijamente, ya que se nutren del apego para su desarrollo.

En un inicio cuando el bebé llora, se le toma en brazos, se le mece, se le canta y eso va tejiendo una relación de actividades, las cuales le evocan y le hacen sentir la presencia de sus figuras de referencia, la cercanía de su madre le da seguridad y disminuye sus necesidades físicas, en este proceso niña o niño se adaptan a los ritmos, contactos corporales, tonos musculares, sonidos, olores, etc., Las interacciones que se propician con este tipo de juegos, tejen una relación tónico-corporal a través del sostén corporal y vincular, donde los niños encuentran un sentido de integración y de respuesta a sus necesidades vinculares

Cuando van creciendo van explorando otras formas; como aparecer y desaparecer de la vista a través de telas, cuevas hechas con cajas, cobijas, una sábana, el mantel, debajo de la mesa, ocultarse es una actividad lúdica que disfrutan niñas y niños, a través de estos juegos los niños pueden ir lidiando con la separación y acercarse a cuál es su lugar en el mundo, se inician las bases del pensamiento simbólico que pueda dar sensación de que alguien está cuando no es así, y con ello avanzar en la autonomía y la independencia. Tocar su propio cuerpo, descubrir las manos, los pies, intenta chuparlos, inicia el registro del esquema corporal, estos juegos que se pueden prolongar cuando se bañan, cuando hay un adulto que les ayuda a descubrirlos, son los preludios de las formas en las que posteriormente nos refugiaremos para fortalecer la comunicación. Si las figuras de referencia acompañan estos movimientos con canciones y palabras, las experiencias se incrementan y van variando. La atención que se pueda brindar a estos espacios de juego, el repertorio de canciones, ritmos, movimientos, etc., es fundamental para lograr que niñas y niños avancen en el conocimiento de su cuerpo y puedan ir ejecutando actividades motrices cada vez más complejas.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Mecer y balancear es una de las actividades que más disfrutan niñas y niños cuando nacen, ya que está ligada al contacto corporal necesario para sentirse integrado.
- La cercanía con el rostro de la madre, padre o cuidador y las gesticulaciones ayudan a que la niña o el niño pueda ir distinguiendo y reconociendo figuras de referencia.

- Las manos son de los primeros descubrimientos de los bebés, trata de seguir su juego, ayuda a miraras, cantales, cuenta sus dedos, aprovecha para que en el cambiado de ropa pueda distinguir una mano que entra y sale de la ropa.
- El bebé es capaz de moverse de manera autónoma, permite que lo intente sin forzar su postura.
- Contar con un repertorio variado de materiales y recursos didácticos que propicien el acercamiento y desplazamiento de niñas y niños.
- Contar con acervo artístico (canciones, instrumentos musicales, imágenes, etc.) que provoquen que las niñas y niños disfruten la experiencia.
- Hacer acopio de historias, cantos, secuencias de juegos que existen en la comunidad.
- Identificar cuales actividades corporales les dan felicidad.
- Prepara algunos tapetes sensoriales y prueba si son de su gusto, no lo obligues.
- No olvides lo importante que son los juegos corporales en la relación afectiva, propícialo haciendo algunas tarjetas a los padres con las canciones o juegos que han realizado.
- Los juegos corporales pueden ser una herramienta importante para la separación y el encuentro, con ayuda de las familias crea un “ritual” de despedida y bienvenida a través de estos juegos.

Recuperación de saberes previos:

- Indagar en la comunidad y con las familias cuáles son las canciones que se utilizan para jugar con niñas y niños pequeños.
- Observar a niñas y niños que partes de su cuerpo están interesados en descubrir.
- Preguntar a abuelos o familiares cuáles son las prácticas de crianza para el desarrollo motriz.
- Averiguar cuáles son los espacios públicos en la comunidad que contribuir en el desarrollo psicomotriz.
- Impulsa con las familias la revisión de espacios en la comunidad y en el hogar que puedan dar mayor libertad a las actividades y descubrimientos motrices de niñas y niños.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Anota los espacios y juegos corporales que preparaste y que fueron de mayor uso y disfrute por las niñas y los niños.
- Revisa si respondiste a las necesidades y requerimientos de niñas y niños para moverse.
- Describe si en algún momento intentaste dirigir o entrenar la exploración de las niñas y los niños.

- Describe procesos que pusieron en situación de alerta a los agentes educativos o adultos que acompañaban las actividades.

Registro.

- Registra los puntos iniciales para moverse de cada niña y niño.
- Anota aspectos importantes que impulsan su movimiento (la música, observar a otras niñas y niños, algunos objetos en el ambiente de aprendizaje, el sonido de algún objeto, la presencia de alguien).
- Anota los procesos del bebé en su inicio del gateo.
- Registra los descubrimientos o progresiones que la niña o el niño ya identifica y tiende a repetir.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Qué tan flexibles para las niñas y los niños fueron los ambientes propuestos?
- ¿Qué tan pertinentes fueron nuestras intervenciones al ver a los niños ponerse en movimiento?
- ¿Cuáles de las respuestas o intervenciones de los padres de familia consideras que fueron adecuadas y cuáles tienes anotadas para dialogar sobre ellas?
- ¿Consideras que el tiempo destinado a las actividades fue suficiente para que niñas y niños pudieran descubrir su potencial motriz?

4.2.3

Promovemos la libertad del movimiento durante el primer año de vida para el aprendizaje de las posturas básicas con autonomía y armonía.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Por mucho tiempo se pensó que ejercitar a los bebés en los diferentes posturas y destrezas mover sus piernas, sentarlos apoyados con almohadas, ponerlos de pie o ayudarlos a caminar era útil para acelerar y mejorar su desarrollo.

En la actualidad diversas investigaciones, entre la que destaca la de la pediatra Emmi Pikler nos dice que los niños que son acompañados por sus adultos de referencia, sin ningún adiestramiento, permitiendo que sus movimientos se den de manera autónoma y espontánea es suficiente para su desarrollo corporal.

Dos elementos fundamentales de la teoría de Emmi Pikler son: la libertad de movimiento y el respeto a la iniciativa del niño.

Hablamos de libertad de movimiento cuando permitimos que el bebé, niña o niño, se mueva libremente pues no es necesario enseñar ni repetir movimientos que se darán en él de manera espontánea. Pensar que los niños requieren de enseñanza en el desarrollo de sus posturas nos habla de adultos que desconfían de las capacidades de los bebés, de su inteligencia y de su posibilidad de exploración.

Los bebés que se les mantiene en periodos largos de tiempos en un portabebé, en una silla, en brazos, en la cuna y en posturas para los cuales aún no están preparados, se limita su movimiento, evitando que el cuerpo del bebé descubra, explore y aprenda.

En algunas comunidades los bebés se mantienen unidos al cuerpo de mamá por varias horas, a través del rebozo, lo que permite un contacto amoroso y un vínculo afectivo. Sin embargo, es necesario que se permita durante el día ya sea en casa, en un jardín o espacio abierto, los bebés jueguen sobre una manta, colchoneta o el piso para que con su cuerpo libre pueda estar en la posición que elija.

De esta manera poco a poco encontrará distintas formas de desplazarse, encontrar juguetes y objetos de su interés, que motivarán nuevas formas para moverse y actuar durante su primer año de vida. Cuando el adulto respeta su iniciativa le está permitiendo conocer y dar sentido al mundo en el que se desenvuelve.

Pikler (2009), señala:

*En numerosas ocasiones la autonomía del niño el sentimiento de competencia que él podría extraer de ella es trabada por la manera en que el adulto cree favorecer su desarrollo. Sería interesante analizar la actitud, que bajo el pretexto de ayuda o de estimulación, priva al niño de la posibilidad de tomar por sí mismo sus iniciativas, de hacer ensayos y de finalizar el mismo una acción comenzada.*¹⁸

Dos aspectos valiosos para el desarrollo de la autonomía y la creatividad están íntimamente relacionados con la iniciativa que emana de las niñas y niños, así como con la ejecución autónoma y eficaz del acto realizado por ellos.

En este sentido, en el primer año de vida, el mundo es explorado por los bebés, niñas y niños desde el piso, situación que disfrutan por la posibilidad de moverse libremente. En otro momento surgen las posiciones de cuadrupedia y los reptados que dan origen al gateo, experiencia que ofrece mayor alegría, ya que por iniciativa propia comenzará a alejarse de los adultos; apareciendo de esta manera el mundo emocional. La posibilidad de alejarse del adulto genera en los bebés temores, pero a la vez, agrado por ir y venir a su antojo dentro del espacio.

En Educación Inicial resulta indispensable considerar la creación de ambientes facilitadores que permitan el movimiento en libertad de las niñas y niños.

El acompañamiento del desarrollo corporal requiere de pensar las intervenciones y los materiales, así como un ambiente propicio para que el niño interactúe con los objetos.

Los bebés, niñas y niños requieren ser habilitados por la envoltura de la voz melodiosa con palabras, cantos las miradas y las caricias de mamá, papá, adultos de referencia y agentes educativos, hablándoles, ofreciendo todas las posibilidades de aprendizaje en libertad de movimiento, de expresión y exploración, respetando sus necesidades e iniciativas

A partir del nacimiento del bebé se enfrenta a numerosas situaciones que tiene que ir significando desde comprender el mundo que le rodea, como aceptar las reglas de la vida social. En este sentido Emmi Pikler menciona:

Nos parece, que esa tarea viene facilitada por un comportamiento más independiente, más tranquilo, más relajado, del niño cuya motricidad es libre. (...) sus juegos son más variados porque, a partir de posturas escogidas por él y que domina, puede buscar por sí mismo los juguetes; además al hallarse en un equilibrio estable, puede utilizarlos mejor.⁴⁰

El movimiento es una necesidad natural e importante en la vida de los bebés y niños pequeños, a través de éste pueden dar respuesta a su curiosidad, exploración e investigación. A partir de experimentar van descubriendo su cuerpo y las posibilidades de encontrar diferentes posturas para luego llegar a desplazarse. Al ofrecer libertad de movimiento respetamos su iniciativa.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Reconocemos a un niño que juega, descubre e inventa, con necesidad de libertad de movimiento para poder explorar.
- ofrecemos el espacio y el tiempo para que él logre su desarrollo corporal de manera autónoma, a través de ambientes que propicien el desplazamiento en libertad
- Habilitamos ambientes de aprendizaje, acompañando a las niñas y niños sin trasgredir su espacio
- Cuidamos que el desarrollo motor ocurra de manera espontánea sin ningún adiestramiento, evitando enseñar movimientos y posturas.
- Creamos ambientes de aprendizaje donde los juegos corporales aparecen de manera permanente para los bebés en su primer año de vida, acompañados por adultos que sostienen y nutren el vínculo afectivo

⁴⁰ Pikler, E. (2009), Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global. Madrid. Narcea.

- Favorecemos la libertad de movimiento, permitiendo a los bebés permanecer en el piso y explorando el mundo que les rodea
- Facilitamos que los juguetes se encuentren en lugares que inviten a que los bebés se muevan por el espacio, los exploren y descubran impulsados por su curiosidad.
- Reconocemos la importancia de los juegos corporales en la porque favorecen la relación afectiva madre, padre, agente educativo y bebé enriqueciendo los vínculos de apego.

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos con las familias acerca de las oportunidades, espacios y tiempo para el movimiento en libertad
- Indagamos cuanto tiempo permanece en la cuna, portabebés, silla perquera, corralitos, etc.
- Consultamos con las familias cuanto tiempo se dedica a promover experiencias de juego y los juegos corporales que conocen.

Bibliografía sugerida:

- Pikler, Emmi, Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global, 4a. Edición, 2009, Edit. Narcea.
- SEP. (2019). Guía para madres y padres. Cuerpo y movimiento. Ciudad de México: CONALITEG.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos cómo los niños van descubriendo y ejerciendo por sí solos sus posibilidades motrices: posición hacia arriba hasta volverse sobre el vientre, vueltas, rodar, reptar hasta el gateo, sentarse, pararse y agacharse hasta la marcha estable.
- Observamos si el espacio y los objetos son retadores y atractivos, favoreciendo el libre desplazamiento de los bebés, niñas y niños hacia ellos.

Registro.

- Describimos como el bebé interactúa con los ambientes, su iniciativa para desplazarse
- Describimos los momentos en los que se presentan cambios de una postura a otra y sus posibilidades motrices.

Autoevaluación del agente educativo.

- Como agentes educativos ¿cuánto tiempo y espacio habilitamos para favorecer la libertad de movimiento de los bebés, niñas y niños?

- ¿Cuántos ambientes de aprendizaje diseñamos para los bebés utilizando los juegos corporales y la oportunidad de desplazamiento en libertad?
- Diversificamos los juegos corporales o utilizamos siempre los mismos
- ¿Aprovechamos todos los espacios abiertos para favorecer la libertad de movimiento?

DOCUMENTO DE TRABAJO

4.3

Favorecemos que niñas, niños y sus familias reconozcan, desde lo afectivo, los beneficios que otorga una alimentación perceptiva.

4.3.1

Promovemos la lactancia materna y sus beneficios para el desarrollo físico y afectivo de las niñas y los niños.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

No existe un mejor alimento para niñas y niños que la leche de su madre. La leche materna representa, desde diferentes ópticas salud, nutrición, desarrollo afectivo, economía, sustentabilidad- el alimento por excelencia que merecen recibir niñas y niños desde su nacimiento y por lo menos hasta los dos años. Pasaríamos páginas describiendo los beneficios que la evidencia científica ha puesto de manifiesto sobre este alimento y los maravillosos mecanismos biológicos, psicológicos y afectivos que tienen lugar en el cuerpo de la mujer y del bebé cuando deciden conectarse utilizando este medio, cuando una madre decide "*lacta-amar*" está otorgando un regalo invaluable a su hijo, familia y comunidad.

A pesar de lo anterior, los datos nacionales sobre esta práctica hacen evidente otra realidad con la que, como agentes educativos, nos toca convivir: pocos niñas y niños están siendo alimentados en sus primeros años de vida, esos que resultan cruciales para el desarrollo óptimo, con lactancia materna o están siendo alimentados con prácticas inadecuadas de la misma (por ejemplo, introducción de alimentos sólidos o de otros tipos de líquidos antes de los seis meses).

Reconocemos que son múltiples, variadas y sinérgicas las barreras (culturales, económicas, laborales, familiares, personales) que tienen que sortear las mujeres para lograr mantener la lactancia materna según las recomendaciones internacionales y por ello, como Institución, emprendemos un papel activo en las acciones de promoción y apoyo a la lactancia materna. Para lograrlo:

- a. El agente educativo tiene el conocimiento teórico necesario para brindar a madres, padres y familia información básica (basada en evidencia) sobre los beneficios de la lactancia materna, pero, además, gracias al conocimiento de su comunidad, tiene la oportunidad de matizar las recomendaciones generales a fin de que éstas resulten culturalmente significativas para las mujeres y hombres de distintos contextos.
- b. El agente educativo funge como parte de la red de apoyo que sostiene a la madre lactante y se convierte en un vínculo para poder canalizarla con el personal de salud u otras instituciones que puedan atender sus demandas.

- c. El agente educativo promueve la generación y el uso de espacios físicos para que las madres puedan lactar o extraigan su leche de forma digna, higiénica y segura.

Hoy más que nunca, Educación Inicial vela, a través de la promoción de la lactancia materna, porque niñas y niños ejerzan su derecho a una alimentación saludable. Desde esta trinchera, se realizan una serie de acciones que contribuyen a mejorar los indicadores de prácticas adecuadas de lactancia materna (lactancia materna exclusiva y lactancia materna continua a los dos años):

1. Sensibilización continua sobre lactancia materna a todos los agentes educativos (foros nacionales, desarrollo de materiales).
2. Apoyo para la vinculación interinstitucional a fin de capacitar al personal de salud (médicos, enfermeras, psicólogos, nutriólogos, etc.) en lactancia materna.

Monitoreo y evaluación a las actividades de instalación, promoción y uso de los lactarios.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Promovemos la lactancia materna exclusiva durante los primeros seis meses (sin té, agua, ni probaditas de comidas), ofreciendo a las mujeres información, basada en evidencia, sobre sus múltiples beneficios y facilitando esta práctica en los espacios educativos.
- Respetamos la decisión de las familias por brindar lactancia materna extendida y facilitamos que esta práctica se realice en los espacios educativos. La lactancia puede continuar más allá de los dos años si mamá y bebé así lo desean, la leche materna continúa siendo un alimento nutritivo para el niño y no existe ninguna contraindicación.
- Formamos parte de la red de apoyo de la mujer que lacta y cuenta con un directorio de espacios y proveedores de salud que pueden ayudar a fortalecer dicha red.
- Promover fuertemente la extracción de leche materna que pueda ser llevada de forma segura a los espacios educativos para disminuir las barreras que enfrentan las mujeres para ejercer una lactancia exitosa.
- Las salas de lactancia o lactarios se deben mantener como espacios de derechos para que puedan usarlos cuando así lo requieran; sin embargo, dado que los permisos de lactancia son insuficientes para que las madres asistan a lactar, la extracción de leche se vuelve el medio más eficiente para que las madres conserven su lactancia materna.
- Favorecemos espacios agradables, cómodos y seguros para que las madres brinden la lactancia materna en los servicios de Educación Inicial, así como en sus hogares
- Orientamos a las familias para los procesos de extracción y conservación de la leche materna

Bibliografía sugerida:

- Shamah-Levy T, Vielma-Orozco E, Heredia-Hernández, Romero-Martínez M, Mojica-Cuevas J, Cuevas-Nasu L, Santaella-Castell JA, Rivera-Domarco J. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19. Resultados Nacionales. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública 2020.
- Proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-050-SSA2-2018, Para el fomento, protección y apoyo a la lactancia materna.
- González de Cosío-Martínez T, Hernández-Cordero S. Lactancia Materna en México. México, Academia Nacional de Medicina de México 2016

Sugerencias de evaluación**Autoevaluación del agente educativo:**

- ¿Estoy atento y escucho las necesidades de las madres y cuidadores para seguir ofreciendo la lactancia materna?
- ¿Les ofrezco orientación sobre el uso de la sala de lactancia?
- ¿Apoyo a las familias para el resguardo de la leche materna?
- ¿Promuevo la lactancia materna como forma natural y cultural del proceso de alimentación del bebé?
- ¿Establezco vinculación con especialistas en lactancia materna cuando detecto que es necesario?

4.3.2**Promovemos con las familias y la comunidad prácticas de alimentación, uso de recetarios y selección de alimentos de buena calidad, para beneficiar la nutrición integral y el desarrollo cerebral.****Orientaciones didácticas****Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:**

Los primeros años de vida son críticos para el desarrollo óptimo de las niñas y los niños; lo que sucede durante el período de vida conocido como infancia temprana, que va desde los 0 a los 5 años de edad, sienta las bases para las habilidades, salud, desempeño académico y profesional, y calidad de vida en el adulto futuro.

Durante la infancia temprana se presenta el período de mayor plasticidad cerebral que se experimentará a lo largo de toda la vida de un individuo. En estas edades se llegará a desarrollar entre el 80 y el 90% de nuestro cerebro adulto y ocurrirán procesos de suma importancia como la maduración de vías sensoriales, la construcción de redes neuronales y mielinización de las mismas a una velocidad única en la vida, el aumento en el volumen de algunas estructuras cerebrales y la poda neuronal. Estos procesos son dependientes y se verán afectados por aspectos como: la interacción entre el niño y su familia,

la genética, la ocurrencia de eventos adversos, el ambiente comunitario y familiar y por supuesto la salud y nutrición.

Una adecuada salud y nutrición es el soporte de los procesos fisiológicos que generan estos importantes cambios durante la infancia, se ha observado que en aquellos niños que sufren de desnutrición crónica y retraso en el crecimiento, deficiencia de micronutrientes (como en el caso de la anemia) o poca inclusión de proteínas de calidad en la dieta existen dificultades en el desarrollo en todas sus áreas en general, sobre todo en aspectos como: aprendizaje, alfabetización y numerosidad, desarrollo psicomotor, efectos sobre el comportamiento y dificultades en procesos como memorización y atención.

Por lo tanto, una dieta adecuada durante la infancia es esencial para el desarrollo infantil que promueva que los niños sobrevivan y prosperen; sin embargo, vivimos en un país en donde los patrones de consumo de niñas y niños menores de cinco años ponen de manifiesto la urgencia de focalizar esfuerzos en mejorar su alimentación, solo por mencionar algunos ejemplos sabemos que:

- Sólo la mitad de los niños (46.8%) consumen diariamente frutas y, cuando hablamos de verduras, esta proporción desciende a sólo uno de cada cinco (19.7%).
- Sólo uno de cada tres niños consume de manera frecuente alimentos fuentes de proteína de calidad y de vitaminas y minerales clave para su desarrollo (carne no procesadas 34%; huevo 33% y leguminosas 37.3%).
- Ocho de cada diez niños (82.4% en edad preescolar consume de manera frecuente bebidas no lácteas endulzadas, mismas que se encuentran asociadas al sobrepeso y obesidad.
- El consumo de botanas, dulces y postres es una práctica frecuente en 6 de cada diez niños (62.7%) de este grupo de edad.

Reconociendo esta realidad, desde hace algunos años Educación Inicial apostó por cambiar el paradigma de la alimentación de los niños en los espacios educativos a través de la estrategia de alimentación perceptiva y podemos rendir cuentas de avances importantes (por ejemplo, la eliminación de bebidas azucaradas como parte de los menús que se ofrecen a los niños en muchos de estos espacios); sin embargo, sabemos que hoy requerimos dar un paso más contundente para lograr que las buenas prácticas de la alimentación perceptiva sean una constante al interior de las familias y de las comunidades. Sólo trabajando de manera conjunta podremos realmente abatir los grandes problemas de malnutrición que enfrenta la infancia mexicana.

Educación Inicial, visualiza la necesidad de fortalecer acciones que brinden un acompañamiento más efectivo a padres de familia, cuidadores principales o agentes de interés al interior de la comunidad:

- Capacitación a agentes educativos en alimentación perceptiva, metodologías para trabajar con los padres de familia y planteamiento, desarrollo y monitoreo de estrategias de implementación.
- Promover espacios de reflexión sobre patrones de consumo; prácticas durante la alimentación de los niños; gastronomía culinaria tradicional; actitudes y creencias en torno a la alimentación y huertos.
- Brindar herramientas prácticas -como recetarios, listas sugeridas de compras, esquemas de horarios, lista de productos naturales producidos de manera local- que permitan que cuidadores principales adopten y adapten la alimentación perceptiva.

Como ha sido mencionado, la alimentación perceptiva nos permite ampliar la visión y, además de ocuparnos del “qué” y del “cuánto”, ser conscientes del “cómo”, a fin de generar en las niñas y los niños prácticas de alimentación integradoras que los nutran de forma integral.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Identificamos las señales de hambre y saciedad en los bebés, niñas y niños
- Respondemos de manera adecuada y cariñosa a las demandas de señales de hambre y saciedad de bebés, niñas y niños
- Al responder de manera inmediata a las señales de saciedad o insatisfacción de los bebés, niñas y niños, generamos respuestas predecibles que los ayudan a autorregularse y tranquilizarse.
- Propiciamos ambientes de experiencias afectivas y de juego al momento de la alimentación de los bebés, niñas y niños.
- Orientamos a las familias sobre la alimentación perceptiva, para fortalecer las experiencias de continuidad y las prácticas de crianza.
- Respondemos a las señales de hambre y saciedad.
- Generamos contextos positivos durante la alimentación.
- Para generar la adopción de la alimentación perceptiva, abrimos espacios de reflexión en donde examinemos nuestras propias creencias, emociones y hábitos en torno a la alimentación, ya que normalmente son estos aspectos lo que generan una resistencia hacia una alimentación más saludable y perceptiva.

Recuperación de saberes previos:

Indagar con las familias acerca de los alimentos a los que tienen acceso en el hogar, qué alimentos le agradan o desagradan a los niños, si hay alergias a algún alimento

Bibliografía sugerida:

- Miller AC, Murray MB, Thomson DR, Arbour MC. How consistent are associations between stunting and child development? Evidence from

- a meta-analysis of associations between stunting and multidimensional child development in fifteen low- and middle-income countries. Public Health Nutr. 2016;19(8):1339–47. de Oliveira Soares R, de Oliveira LM, Almeida SS. Effects of environmental stimulation during different periods of central nervous system development in malnourished rats subjected to the elevated plus maze. Psychol Neurosci. 2014;7(4):521–9.
- Sudfeld CR, McCoy DC, Fink G, Muhihi A, Bellinger DC, Masanja H, et al. Malnutrition and its determinants are associated with suboptimal cognitive, communication, and motor development in Tanzanian children. J Nutr. 2015;145(12):2705–14.
 - Shamah-Levy T, Vielma-Orozco E, Heredia-Hernández, Romero-Martínez M, Mojica-Cuevas J, Cuevas-Nasu L, Santaella-Castell JA, Rivera-Domarco J. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19. Resultados Nacionales. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública 2020.
 - SEP. Educación Inicial: Alimentación Perceptiva para niñas y niños de 0 a 5 años. Manual para agentes educativos en los Centros de Atención Infantil. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, 2018
 - Pérez-Escamilla R, Segura-Pérez S, Lott M, en nombre del panel de expertos de RWJF HER sobre Mejores prácticas para promover una nutrición saludable, patrones de alimentación y condiciones de peso en niñas y niños menores de dos años. Pautas de alimentación para niñas y niños menores de dos años: Un enfoque de crianza perceptiva. Durham, NC: Healthy Eating Research, 2017. Disponible en <http://healthyeatingresearch.org>

Sugerencias de evaluación

Autoevaluación del agente educativo:

- ¿Conozco e identifico con claridad la alimentación perceptiva y sus efectos en la nutrición infantil?
- ¿Brindo orientaciones a las familias para la continuidad de la alimentación perceptiva en el hogar?
- ¿Organizo con el equipo de trabajo muestras gastronómicas que permitan conocer las propiedades de los alimentos y ayudar en su consumo?
- ¿Tengo claridad de las frutas y verduras que existen en cada temporada en mi región?
- ¿Comparto y modelo prácticas de alimentación que sirvan a las familias y agentes educativos a llevar una alimentación balanceada?

4.3.3

Identificamos la malnutrición infantil, para prevenirla y contribuir a subsanarla.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Uno de los elementos clave para el desarrollo óptimo de la primera infancia es contar con un adecuado estado de nutrición. El estado de nutrición en estos primeros años de vida tiene múltiples repercusiones en el estado de salud, en el desarrollo cognitivo y en el bienestar de las niñas y los niños. Hoy, la evidencia surgida a partir de investigaciones nos invita a ampliar el enfoque y dejar de considerar el estado de nutrición como un elemento estático, requerimos como sociedad ver el estado de nutrición con un enfoque de ciclo de vida y desde ahí entender que las acciones que se hagan o dejen de hacer estarán marcando a los mexicanos adultos del mañana y a las nuevas generaciones.

Los niños en edad preescolar enfrentan tres grandes problemas de malnutrición:

- a. Desnutrición crónica, aquella relacionada con una baja talla para la edad a consecuencia de la escasez prolongada de alimentos nutritivos.
- b. Anemia, misma que puede tener distintas causas, pero que la mayoría de las veces obedece a un consumo dietético insuficiente de hierro (elemento presente principalmente en alimentos de origen animal, leguminosas y verduras).
- c. Sobrepeso y obesidad, relacionados a patrones de consumo poco saludables, en donde el consumo de alimentos ultraprocesados (por ejemplo, las bebidas azucaradas, los cereales dulces, las golosinas y las botanas) son una constante en la dieta infantil y también en donde el sedentarismo juega un papel importante.

Sabemos que lograr la prevención de estas condiciones no es tarea fácil, ya que en los mismos interfieren múltiples y complejas variables —como la pandemia de COVID-19— y, consecuentemente, requiere de acciones coordinadas entre distintos actores y niveles. Educación Inicial reconoce en la alimentación perceptiva como la mejor vía para la prevención de los problemas de malnutrición y ve en los agentes educativos, asiduos observadores de las niñas y los niños, personal con la capacidad de identificar señales de alerta que permitan un diagnóstico y tratamiento oportunos en los casos que así se requiera. Otorgando una alimentación nutritiva (sin alimentos ultraprocesados), variada, inocua, culturalmente aceptada, con pleno respeto a las señales de hambre y saciedad y con franca promoción de la lactancia materna; facilitando información, que incorpore la perspectiva de género, a cuidadores principales para que puedan hacer extensivas estas prácticas en el

seno de su hogar y su comunidad y promoviendo la colaboración entre distintos sectores es como Educación Inicial decide contribuir a poner un alto a los problemas antes mencionados.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Facilitamos que al interior de los servicios de Educación Inicial las niñas y los niños cuenten con un diagnóstico nutricional básico que incluya la toma de peso y talla. Esta información sirve para monitorear el crecimiento de los niños y detectar, a tiempo, problemas de desnutrición, sobrepeso u obesidad.
- Conocemos el gran problema que representa la anemia en el desarrollo físico y mental de las niñas y niños en la primera infancia, por lo que promovemos intensamente que las familias realicen pruebas de tamizaje en sus hijas o hijos.
- Promovemos que los padres de familia se comprometan a monitorear el crecimiento de sus hijas o hijos, para ello pueden acudir a consulta en el centro de salud o con algún otro proveedor de salud.
- Reducimos, o de preferencia eliminamos el consumo de alimentos procesados y ultraprocesados y los sustituimos por alimentos naturales considerando que es la manera más sencilla de implementar una alimentación saludable.
- Promovemos que las familias eviten la compra y el consumo de este tipo de productos como parte de la alimentación de las niñas y los niños en los hogares.
- Promovemos que la hidratación de niñas y niños se realice con agua natural; para ello fungimos como modelo y evitamos la compra y consumo de bebidas azucaradas (refrescos, agua de frutas, jugos naturales e industrializados, leche con azúcar, tés o bebidas deportivas, entre otros).
- Brindamos a las familias estrategias e información que les permitan desarrollar una gran variedad de colaciones saludables, ya que es una herramienta que facilitará la implementación en casa de una alimentación más perceptiva.
- Seleccionamos los menús que sean más adecuados al contexto cultural

Bibliografía sugerida:

- Shamah-Levy T, Vielma-Orozco E, Heredia-Hernández, Romero-Martínez M, Mojica-Cuevas J, Cuevas-Nasu L, Santaella-Castell JA, Rivera-Domarco J. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición.
- Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Inicial: Alimentación Perceptiva para niñas y niños de 0 a 5 años. Manual para agentes educativos en los Centros de Atención Infantil. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, 2018

Sugerencias de evaluación

Autoevaluación del agente educativo:

- ¿Conozco los procesos de seguimiento nutricional de las niñas y los niños?
- ¿Identifico situaciones y riesgos en la nutrición de niñas y niños?
- ¿Promuevo la salud integral a través de acciones de crianza compartida con las familias?

DOCUMENTO DE TRABAJO

4.4

Promovemos el papel de los adultos para acompañar a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, escucha de sus necesidades y atención a estas.

4.4.1

Planeamos situaciones de acompañamiento del sueño que sean respetuosas del tiempo de cada niña y niño, para garantizar un buen descanso, que repercuta en el desarrollo cerebral y en el desarrollo psicológico.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Para todas las personas, dormir es algo mucho más que una necesidad biológica que permite descansar el cuerpo y el organismo, recuperar la energía necesaria para enfrentar el día siguiente.

Todos sabemos que dormir es fundamental para estar saludables e incluso para estar alertas durante el día y ser productivos en las actividades que emprendemos, lo que tal vez no sabemos todos es que cuando dormimos, seguimos estando activos.

Dormir es un proceso complejo que requiere atención, cuidado y consideración durante su desarrollo y especialmente en los primeros meses de vida.

María Emilia López (2012) experta en desarrollo infantil ha aportado innumerables y valiosos argumentos con respecto a la construcción del psiquismo de un niño durante la primera infancia, y, en relación al sueño destaca la importancia de aprender a dormir con el acompañamiento de los adultos. Esto hace necesario que los adultos responsables de la crianza de los niños en etapa de primera infancia estén al tanto de lo que sucede en la construcción del psiquismo de un recién nacido y hasta antes de los 5 años de edad.

El recién nacido llega a un nuevo mundo, repleto de luces y sonidos que no conocía, que dista en gran medida del ambiente confortante que le ofrecía el vientre de su madre. Sus propios movimientos repentinos que conocemos como sobresaltos le hacen llorar y parece producirse entonces una desorganización completa en su vida.

“Durante el sueño se llevan a cabo diversas actividades como el crecimiento del cerebro y del cuerpo e incluso la preparación para las actividades del día siguiente, como aprender a recordar y prestar atención. Para los niños aprender a dormir será parte del proceso que los llevará a ser independientes; para los padres, enseñarles a los bebés a dormir significa ser capaces de

separarse, de tomar distancia y dejar que el bebé aprenda a ser independiente por la noche.”⁴¹

Adaptarse a los patrones de sueño de la familia, encontrar sus propios ritmos y autorregular los estados fisiológicos como el hambre, el sueño, la vigilia y controlar los esfínteres no es precisamente fácil, ni mucho menos algo que los bebés logran por sí solos. Necesitan del acompañamiento sensible y cariñoso de los adultos responsables de su cuidado. Personas que acepten que un niño recién nacido necesita de un ambiente favorable para que pueda pasar por estos procesos de la manera más amigable posible. El ambiente lo conforman principalmente los cuidadores. No es la cuna, no es el tapete, no es la colchoneta ni la almohadilla. Es la presencia comprometida a la escucha y la respuesta a la demanda que hace el bebé cuando siente hambre, frío o está cansado y no sabe aún distinguir sus necesidades fisiológicas, es por eso que será el adulto acompañante el que le ayude a distinguirlos y poco a poco a regularlos. Es acunarlos, calmarlos, arroparlos, suavizar su ansiedad causada por la falta de comprensión de lo que le está sucediendo a su cuerpo y no es capaz aún de entenderlo.

El sostenimiento emocional es la herramienta principal para que los bebés aprendan a dormir y para que desarrollen la capacidad de estar solos, necesitan vivir la experiencia de la presencia – ausencia del adulto, es decir, aprenden primero a que mamá, papá o el adulto presente se retiran de su campo visual, de su escucha, pero siempre regresan, con cantos, con arrullos, con palabras para atender sus necesidades. Tienen la certeza de que siempre están a su lado.

Esos encuentros constantes, ese ir y venir de los adultos que se ocupan del bebé, que brindan seguridad y confianza tiene efectos en el desarrollo psicológico. Los bebés no permanecen inactivos psíquicamente, a este proceso se la llama la Construcción simbólica del otro (Cabrejo 2020). Y es así como se construye también un espacio interno donde se va desarrollando la capacidad de estar solo mientras alguien más está presente, a cierta distancia, ese alguien que ya dejó en su memoria miradas, sonrisas, envoltura, seguridad.

En el tema del sueño es muy importante que distingamos lo que es ritmo y lo que es rutina. Los niños van construyendo sus propios ritmos de manera muy particular y conforme se atienden sus necesidades se irán construyendo las rutinas. Un bebé se siente relajado después de que ha comido y necesita una siesta de media hora o más y por la noche, dormirá posiblemente más tiempo después de un baño. Duerme de acuerdo a lo que necesita dormir, son sus propios ritmos, luego, la forma constante de responder a sus necesidades lo ayudará a organizarse, le dará pautas sobre el tiempo, le anticipa lo que viene, le hace ver y sentir que la relación de presencia – ausencia es confiable. Aprenderá a reconocer las señales que envía el adulto, tal vez, cuando baja la voz y entona un arrullo, cuando el ambiente se transforma y se disminuye el

⁴¹ López, María Emilia. Clase 7. SEP, UAQ, Programa a la Educación Temprana y Desarrollo Infantil. Diplomado de Educación Temprana y Desarrollo Infantil. México, 2012.

ruido, o se corren las cortinas para disminuir la luz. Estas son las rutinas que construyen juntos niños y adultos acompañantes, disponibles física y psíquicamente, muy lejos de ser “rutinizaciones” que al ser impuestas por el adulto no favorecen el desarrollo saludable del psiquismo, de la construcción y continuidad del ser.

Con estos argumentos podemos asegurar que los bebés e incluso niños de más edad, están expuestos a la desorganización psíquica si, por desconocer este proceso, el adulto de referencia no atiende a ese llanto y al ignorarlo, se corre el riesgo de tomar medidas que lejos de ayudar a los niños a autorregularse o encontrar sus propios ritmos los dejamos llorar porque eso es lo que se acostumbra para que “aprenda a adaptarse” solito y a respetar las “rutinizaciones” ya establecidas.

La crianza perceptiva es un concepto que surge en instituciones dedicadas a la salud y se expande a los programas de atención y educación a los niños en etapa de primera infancia. Hace referencia a las interacciones entre padres e hijos que ayudan a promover un óptimo desarrollo infantil y se caracterizan por la capacidad de los adultos para detectar las necesidades de los niños y responder a estas de manera rápida y adecuada. Además, estas interacciones favorecen las oportunidades de aprendizaje y exploración, así mismo priorizan un trato afectivo hacia las niñas y niños al evitar el castigo y desaprobación como formas de disciplina. Este tipo de interacciones se han denominado como perceptivas, sensibles o responsivas. La manera de interactuar se va construyendo desde el nacimiento del bebé y continúa en los distintos espacios en los que cada niña o niño se relaciona con los adultos, quienes eventualmente serán los modelos a seguir de los niños en todos los aspectos.⁴²

La crianza perceptiva recomienda practicar siempre interacciones de calidad con las niñas y niños de 0 a 3 años, esto implica estar disponibles para ellos física y psíquicamente, con miradas, con escucha, con atención a sus necesidades, con arrullos, con cantos, observarles para encontrar las técnicas para calmar y utilizarlas en los momentos que lo necesiten.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Nos cuidamos para ser cuidadores que acompañan el desarrollo armónico y saludable de niñas y niños, es decir, establecemos nuestros momentos de descanso, relajación, sueño saludable y alimentación que nos nutra. Un buen cuidador se cuida porque no puede dar lo que no tiene.
- Procuramos ambientes que ofrezcan calma y tranquilidad tanto a los niños como a los cuidadores, además de considerar espacios con buena iluminación y ventilación, alejados del ruido excesivo o invasivo.

⁴² SEP. Alimentación Perceptiva para niñas y niños de 0 a 5 años. Una vía para favorecer la crianza amorosa. Guía Integral para madres y padres de familia. México, 2012

Evitamos la total oscuridad y aseguramos la presencia de adultos disponibles, sensibles y responsivos.

- Organizamos los espacios y los muebles para atender tranquilamente a niñas y niños. La organización relaja al adulto e impacta en la tranquilidad de la niña o niño.
- Acompañamos a las niñas y niños en el aprender a dormir desde los primeros días de vida, les sostenemos física y emocionalmente, envolviendo suavemente sus cuerpos cuando van a dormir para evitar que los sobresaltos interrumpen su sueño
- Acunamos en los brazos, sillas mecedoras, en hamacas, rebozos, etc. incluyendo miradas y cantos.
- Utilizamos arrullos, rimas, poesía, narraciones, cantos, música y baños de lenguaje en diferentes, momentos, espacios o situaciones.
- Aprendemos a leer el llanto y a dar respuesta a las demandas básicas de las niñas y los niños.
- Permitimos que encuentren sus propios ritmos antes de establecer o imponer rutinas de sueño.
- Favorecemos y respetamos los ritmos y rutinas de sueño conforme a las necesidades de cada bebé, niña y niño
- Acompasamos el inicio del sueño con tarareos, entonaciones, caricias, miradas, y escucha e incluso nuestro propio ritmo cardiaco estabilizado.
- Evitamos acostumar a niñas o niños a dormir con ruidos innecesarios.

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos y encontramos nuestras propias formas de calmar ansiedades o angustias.
- Indagamos las condiciones de los ambientes de sueño para ayudar o ayudarnos a mejorarlos.
- Indagamos las horas necesarias de tiempo de sueño y vigilia que necesitan las niñas y niños de acuerdo a su edad y situaciones particulares del desarrollo.

Bibliografía sugerida:

- BRAZELTON, T. Berry, El método Brazelton, El sueño, Bogotá, Norma, 2014
- CABREJO, Evelio, Lengua Oral: Destino Individual de las Niñas y los Niños. Fondo de cultura Económica. México, 2020.
- LOPEZ, María Emilia. Niño pequeño duérmete ya... Revista de Educación Inicial *Punto de Partida*, Año 1. No. 7, Buenos Aires, 2004
- López, María Emilia. Clase N°7. SEP, UAQ, (2012) Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil. Diplomado de Educación Temprana y Desarrollo Infantil. México,
- STERN, Daniel (1978) La primera relación: madre-hijo. Morata, Madrid.
- WINNICOTT, Donald. (2001) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Paidós, Buenos Aires.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Aprendemos a leer las señales de sueño, cansancio, irritabilidad, excitación de las niñas y los niños desde recién nacidos y durante su crecimiento y desarrollo en etapa de primera infancia.
- Observamos de manera individual los gestos y respuestas ante las propuestas del adulto para Inducir el sueño o la relajación después de alguna actividad.
- Observamos los momentos o estímulos que provocan relajación o en su defecto, irritabilidad o excitación.

Registro.

- Registramos los tiempos de siesta y vigilia para ayudar a las niñas y niños a establecer sus ritmos de sueño.
- Registramos los ritmos que cada niña o niño ha construido y la creación progresiva de rutinas saludables.
- Registramos las propuestas del adulto y las respuestas de las niñas y los niños hacia ellas.

Autoevaluación del agente educativo.

Revisamos la disponibilidad física y psíquica que ofrecimos a niñas y niños en función de:

- El tiempo dedicado al acompañamiento del sueño.
- La atención y respuesta a las propuestas que nos hicieron a las niñas y niños
- La atención inmediata y oportuna a las necesidades fisiológicas y psíquicas.
- La vinculación o integración de otros adultos con los que se comparte la crianza de la niña o niño

4.4.2

Ofrecemos estrategias de acompañamiento corporal y poético, a través de arrullos y balanceos, para garantizar vínculos afectivos seguros en el momento crítico del sueño.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Nuestro encuentro con el lenguaje inicia desde el vientre materno, por medio de ruidos intrauterinos como los latidos del corazón, sonidos del exterior a través de la pared muscular de la madre, etc. Al nacer llegan elementos verbales y no verbales para comunicar, por ejemplo, el tacto, la caricia, el movimiento o la palabra. “Así como las palabras, la música está en nosotros desde que nacemos y aún si los arrullos llegaron de regalo durante la gestación. Cuando cantamos o jugamos con la música estamos protegiendo a las niñas y los niños, la música que llega desde la voz humana envuelve sus psiquismos frágiles, su ser naciente y les da seguridad”⁴³; es entonces que los arrullos se presentan como una oportunidad de envoltura narrativa y corporal, porque en el acto de arrullar no solo se usa la voz también se pone a disposición la mirada, la piel, el pecho, la caricia.

María Emilia López nos dice que *“la envoltura narrativa, es decir la membrana que produce la palabra significando las acciones de la vida de los niños, envoltura narrativa que no se arma con cualquier voz ni con cualquier palabra: son las voces amorosas y las palabras apropiadas las que tejen envoltura. Sin envoltura narrativa el niño pierde la posibilidad de estructurar las constantes de espacio y tiempo que hacen su historia, y que serán estructurantes de su ser. Pero para que una palabra sea pertinente en esa construcción hay que estar en una situación de empatía con ese niño”*⁴⁴; envoltura tiene un efecto tranquilizador que brinda seguridad, un ejemplo, es aquel niña o niño que no logra conciliar el sueño o llora, aparentemente sin sentido; al ser tomado en los brazos de la madre, la cual inicia a caminar suavemente de un lado a otro, cantando “a lo roro niño, a la roro ya, duérmete, mi niño, duérmete ya” logra quedarse dormido o tranquilizarse.

Gracias a diferentes estudios sabemos que cuando se arrulla a un bebé, niña o niño, este entra en un estado de tranquilidad que invita al descanso, el balanceo le recuerda a la vida intrauterina, el contacto piel a piel funge como sostenimiento, bajando la ansiedad, pues se trata de un contacto íntimo. Las figuras de referencia no solo están favoreciendo el sueño, también están expresando amor, empatía y representaciones del mundo en que viven las niñas y los niños.

⁴³ Secretaría de Educación Pública. (2018). Aprendizajes clave, Guía para madres y padres de familia El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa. México: CONALITEG.

⁴⁴ López, M. E. (2014) En: Kalman, Judith y López, M. E. Palabras que zurcen. Conaculta. México.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Propiciamos que figuras de referencia masculinas arrullen a niñas y niños pequeños.
- Para dormir creamos una atmosfera tranquila, que transmita a niñas y niños paz.
- Nos informamos sobre el sueño y lo que podemos hacer para acompañar respetuosamente a bebés, niñas y niños.
- Propiciamos que toda la rutina de sueño este acompañada de palabras, nanas y sostén corporal.
- Al cargar a los bebés y balancearlos lo hacemos de manera suave, evitando movimientos bruscos; para el caso de las niñas y los niños más grandes procuramos sostenerlos con firmeza, a modo que les transmitamos seguridad.
- Proporcionamos nuestro cuerpo como sostén, por ejemplo, los más pequeños pueden colocar su cabeza sobre nuestro pecho o brazos.
- Miramos a los ojos, acariciamos o sonreímos cuando arrullamos a bebés niñas y niños.
- Leemos y respondemos a las necesidades de sueño que presentan bebés, niñas y niños, será importante tener comunicación con las figuras de referencia para saber si existen cambios en los tiempos o rutinas de sueño.
- Propiciamos que figuras de referencia masculinas arrullen a bebés, niñas y niños.

Recuperación de saberes previos:

- Recuperamos nanas, cantos, arrullos o retahílas que usan las familias para acompañar el sueño de niñas y niños.
- Preguntamos a las familias horarios, tiempos o rutinas de sueño que tienen las niñas y los niños a la hora de dormir.

Bibliografía sugerida:

- STERN, Daniel (1978) La primera relación: madre-hijo. Morata, Madrid

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos reacciones corporales, gestos, emociones de las niñas y niños al escuchar arrullos y acompañarlos corporalmente.
- Observamos la interacción que tienen las figuras de referencia con las niñas y los niños al momento de acompañar el sueño, por ejemplo, como lo arrullan, como lo sostienen, como lo miran, que cantan, etc.

Registro.

- Registramos ritmos, tiempos o rutinas de sueño de las niñas y los niños; también los arrullos que prefieren o los que les disgustan.
- Interacciones de las figuras de referencia con niñas y niños.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Estamos disponibles corporalmente y afectivamente para bebés niñas y niños en el momento crítico del sueño?
- ¿Identificamos sus señales de sueño?
- ¿Propiciamos a la hora del sueño un ambiente seguro y tranquilo?
- ¿Conocemos cuáles son los arrullos o nanas favoritos de bebés, niñas y niños?

DOCUMENTO DE TRABAJO

DOCUMENTO DE TRABAJO

4.5

Preparamos ambientes como espacios que proveen seguridad, sostén afectivo que recuperen los valores y la naturaleza del entorno para aprender con interés y creatividad de la comunidad

4.5.1

Preparamos con detalle el entorno físico y social en el que se sitúa el servicio de Educación Inicial, para garantizar que no habrá riesgos de ningún tipo.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Las niñas y niños se identifican con el espacio para realizar un acto creativo, que surge de la relación con los objetos, que suele generarse de forma espontánea, a través de la exploración y el descubrimiento, lo que permite favorecer múltiples situaciones de aprendizaje.

Indudablemente el espacio es el lugar que propicia y convoca al juego en el que las niñas y los niños les conceden nuevas connotaciones, imaginando lugares que posibilitan y transforman.

Abad, J., y Ruiz de Velasco, A. (2011), se refieren al ambiente “como el espacio global, nos habla de la propuesta pedagógica y vital que en ese espacio acontece cada día”.

Resulta importante entonces reflexionar en el sentido que se le da al espacio para ser y estar, las diversas posibilidades de juego y los diferentes significados de acuerdo a lo que sucede, visibilidad, narración, memoria, orden y caos, tiempo, evolución, acción y quietud, transformación y pensamiento, recorrido y el crecimiento, la intimidad y la relación, la construcción y la destrucción, la identidad y la alteridad, la presencia y el ocultamiento, la mirada y la escucha. Es necesario pensar en espacios que puedan transformarse y que la presentación de los objetos proponga una construcción simbólica.

El juego simbólico se desarrolla en función del ambiente y los recursos materiales son mediadores, porque por medio de éstos, los niños expresan sus experiencias y sentimientos, cuando realizan representaciones y asumen diferentes roles. Por lo anterior, los materiales deben ser poco estructurados y relacionados con la realidad inmediata del niño, propiciando su mirada abierta y creadora al estar en contacto con ellos.

Indudablemente el ambiente es también las relaciones humanas y vinculares que se establecen en el espacio físico, por lo que es fundamental como agentes educativos cuidar el ambiente afectivo que se genera en todo momento en los servicios de Educación Inicial.

El Artículo 11 Fracción I y II de la Ley General De Prestación De Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil se oriente a lograr la observancia y ejercicio del derecho de niñas y niños, a un entorno seguro, afectivo y libre de violencia.

Es fundamental la preparación y organización del ambiente, como el entorno físico y afectivo en el servicio de Educación Inicial para garantizar la integridad física y emocional de las niñas y niños.

De acuerdo a la Ley mencionada anteriormente, el mobiliario y materiales que se utilicen deben mantenerse en buenas condiciones de uso, por lo que deben retirarse aquellos que pueden causar daños o lesiones.

Es importante promover una cultura preventiva y de seguridad en la comunidad, partiendo de acciones de sensibilización, conocimiento y orientación para la detección de riesgos, la vulnerabilidad y los posibles daños que pueden provocar en las niñas y niños.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Procuramos generar un ambiente agradable donde el adulto cuidador interactúa afectuosamente con las niñas y los niños.
- Acompañamos y atendemos las necesidades e intereses de las niñas y niños, permitiéndole que se exprese y participe conforme a sus intereses.
- Acompañamos con la voz, con la mirada, con el cuerpo, cuidando espacios seguros y confiables.
- Habilitamos espacios físicos en donde se encuentran los objetos necesarios para las experiencias creadoras de las niñas y niños, estableciendo espacios en blanco.
- Hacemos uso de todos los espacios y elementos de la naturaleza del entorno más cercano a las niñas, niños y sus familias
- Identificamos situaciones o factores que puedan representar riesgos para las niñas y niños
- Diseñamos diversidad de ambientes retadores para las niñas y niños y que potencian sus experiencias creadoras.
- Definimos acciones preventivas y de respuesta para estar en condiciones que ofrezcan seguridad a las niñas y niños, sin limitar su transformación creativa en los momentos de exploración y descubrimiento.
- Preparamos el espacio con las condiciones necesarias y adecuadas para el momento de juego.
- Fijamos de manera segura estantes, gabinetes, y evitamos la colocación de objetos de mayor peso o tamaño u otros elementos que por sus características puedan ocasionar daño a los niños en caso de caer sobre ellos
- Evitamos que las instalaciones eléctricas estén al alcance de niñas y niños.
- Implementamos medidas de seguridad para prevenir, mitigar o controlar los peligros y riesgos que se detectan en la preparación del espacio físico y social del servicio de Educación Inicial

Recuperación de saberes previos:

Es importante analizar con las familias y agentes educativos los posibles riesgos de los espacios donde se realizan los servicios de Educación Inicial y que puedan afectar a niñas, niños y comunidad.

Es necesario recuperar información del uso de espacios y materiales de la comunidad que pueden utilizarse considerarse en la planeación de ambientes que generen experiencias de juego y creación en las niñas y niños.

Bibliografía sugerida:

- Abad, J., y Ruíz de Velasco, A. (2011). "El juego simbólico". Barcelona: Graó. (pp. 95-142)
- Diario Oficial de la Federación. Ley General De Prestación De Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf
- Diario Oficial de la Federación, Norma Oficial Mexicana NOM-009-SEGOB-2015, Medidas de previsión, prevención y mitigación de riesgos en centros de atención infantil en la modalidad pública, privada y mixta. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5530208&fecha=05%2F07%2F2018

Sugerencias de evaluación**Importancia de observación.**

¿Las niñas y niños se desarrollan en un entorno seguro? Observamos las acciones o elementos del ambiente que les dan curiosidad.

Observamos el espacio físico y los materiales, verificando que se encuentren en condiciones adecuadas y seguras para que las niñas y los niños vivan experiencias de juego en libertad para explorar, descubrir, crear y transformar.

Registro

Describimos cómo el espacio y los materiales posibilitaron las experiencias creadoras en las niñas y niños

Autoevaluación del agente educativo.

¿Cuidamos la organización del espacio y los materiales en la preparación de ambientes facilitadores de los procesos creativos en las niñas y niños?

¿Consideramos el uso de materiales que ofrecen la posibilidad de transformación creativa de las niñas y niños?

Detectamos de manera anticipada los posibles riesgos que puedan generarse en el espacio físico y materiales a utilizar en las experiencias de aprendizaje de las niñas y niños

4.5.2

Generamos ambientes de aprendizaje con los recursos disponibles en el contexto de la comunidad, para valorar y recontextualizar los bienes disponibles (naturales o culturales).

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

El ambiente de aprendizaje se refiere al conjunto de elementos físicos y el clima que se genera a partir de las interacciones que se dan entre los miembros del grupo.

El agente educativo considera los intereses y singularidades (características personales, ritmos, estilos y capacidades) de las niñas y los niños para planear los ambientes de aprendizaje, con la finalidad de generar condiciones para que desarrollen sus capacidades; fortalezcan vínculos afectivos y vivan experiencias retadoras.

El ambiente debe permitir que las niñas y los niños vivan experiencias relacionadas con el movimiento, el juego, la lectura, la escucha y la expresión corporal. Estas actividades representan oportunidades para que exploren sus sentimientos, se relacionen unos con otros, fortalezcan su creatividad, desarrollen la apreciación y expresión estéticas, favoreciendo con todo ello su desarrollo integral.

Dentro de los elementos físicos del ambiente, específicamente los recursos, que se pueden poner a disposición de las niñas y los niños para enriquecer sus experiencias de aprendizaje se consideran los siguientes:

- Materiales no estructurados. Son los elementos cuyo origen no necesariamente tienen un fin pedagógico, pero cuando los niños interactúan con ellos se posibilita la construcción de aprendizajes. Por ejemplo, cajas de cartón, tubos de plástico, telas, botellas de Pet.
- Materiales estructurados. Fueron creados con fines pedagógicos y con criterios de seguridad. Se asocian a ciertos grupos etarios. Por ejemplo, rompecabezas, bloques para armar, instrumentos musicales, entre otros.
- De la vida cotidiana. Son objetos que enriquecen el juego de las niñas y los niños. Pueden ser herramientas y utensilios (palas, cucharas, palancas, escobas, ropa) o elementos de la naturaleza (hojas de los árboles, ramas, piedras, barro, agua, frutos, mazorcas).

Además, en cada cultura se dispone de bienes culturales, tales como la música, el arte, la comida, la tradición oral, entre otros que se pueden recuperar para

formar parte de los ambientes, a fin de favorecer la construcción de la identidad.

Es importante considerar que el Agente Educativo juega un papel relevante como parte del ambiente de aprendizaje, debe estar disponible a los intereses de las niñas y los niños, e interactuar con ellos de manera respetuosa y afectiva, donde se les observe, escuche atentamente, se dialogue, brinden explicaciones, se de contención y se promueva la participación infantil.

El Agente Educativo puede enriquecer sus propuestas de ambientes si se involucra, realiza y se permite disfrutar de las actividades que propone a las niñas y los niños. Con ello reconoce otras posibilidades y contagia el placer de vivir las experiencias.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Involucramos a las niñas, los niños y sus familias en la organización y conformación de los ambientes de aprendizaje.
- Planeamos ambientes cambiantes y diversos, que generen el asombro y sean lugares interesantes, vivos, cálidos y afectuosos que inviten a permanecer en ellos. Que presenten situaciones retadoras que inviten a la participación de las niñas y los niños.
- Creamos las condiciones para que haya libertad para observar, analizar, investigar, opinar, proponer y experimentar de forma individual o colectiva.
- Incluimos materiales (no estructurados, estructurados y de la vida cotidiana) y promover actividades para experimentar, sobre todo de manera sensorial, fortaleciendo además las capacidades para socializar, compartir, expresarse y comunicarse.
- Invitamos a las niñas, los niños y sus familias para llevar materiales (no estructurados, estructurados y de la vida cotidiana) al servicio de Educación Inicial, por ejemplo; Piedras pequeñas, hojas de árboles, utensilios de cocina, cajas, pedacera de madera, etc.
- Incluimos música, poesía y distintas expresiones artísticas (bordados, pinturas, esculturas) del contexto, así como libros para que los exploren las niñas y los niños o les lea un adulto.
- Reconocer los diferentes espacios que existen como parte de los ambientes para el aprendizaje, incluyendo los espacios abiertos donde existen diferentes elementos de la naturaleza, promoviendo el cuidado y respeto por éstos.

0-18 meses

- En los elementos que se seleccionen considerar las

18 meses-3 años

- Proponemos a las familias una visita a parques, jardines o

<p>características del desarrollo. Por ejemplo, si se tiene conocimiento de que las niñas y los niños exploran los objetos chupándolos, mordiéndolos o sosteniéndolos con fuerza, considerar poner a su alcance recursos con características que permitan conocerlos de esa manera, sin ponerlos en riesgo.</p>	<p>espacios comunitarios donde se puedan recolectar elementos de la naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudamos a niñas y niños a hacer sus propias colecciones de acuerdo a sus intereses, pueden ser juguetes, libros, telas, tipos de papel, etc. • Proponemos en las niñas y niños el uso de agua en distintas maneras, trasvasar, tocar, mojar manos, mojar pies y dejar huella. • Proponemos el uso de la arena como recurso de exploración para jugar lodo.
<p>Recuperación de saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar los intereses de las niñas y los niños para proponer ambientes donde se vivan nuevas experiencias de aprendizaje. • Investigar sobre los materiales naturales del contexto y culturales para tener conocimiento de lo que se dispone. <p>Bibliografía sugerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • López María Emilia (2011), Organizar los ambientes de aprendizaje para trabajar con los bebés y niños pequeños. Documento de trabajo para el Taller de Asesores o Figuras Equivalentes de Educación Inicial, Ciudad de México. • <u>Generación de ambientes pedagógicos para el desarrollo y el aprendizaje</u> • https://www.youtube.com/watch?v=O5UNrmvchbs&t=884s • Reggio Children. (2015) Mosaicos de trazos, palabras, materiales. • SEP (2018) Educación Inicial. Guía para madres y padres de familia. El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa. 	
<p>Sugerencias de evaluación</p>	
<p>Importancia de observación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las sensaciones (agrado o desagrado) que experimentan las niñas y los niños con los materiales. • Si los ambientes planeados representan situaciones retadoras para las niñas y los niños. • Si el espacio físico de los ambientes posibilita que se pueden mover libremente para realizar diferentes actividades. • Que los recursos estén al alcance de las niñas y los niños. 	

Registro.

- Anotar qué recursos les gustan más a las niñas y los niños y las razones para incluir algunos parecidos.
- Escuchar las hipótesis de las niñas y los niños cuando interactúen con algún material y regístralas, esta información brinda elementos para tomar decisiones respecto a las situaciones de aprendizaje y materiales que se pueden proponer para que sigan investigando y puedan confirmar o rechazar sus hipótesis.
- Posteriormente identificar los elementos naturales y de la cultura del contexto y elaborar una relación para contar con una diversidad de recursos para incluirlos como parte de los ambientes.
- Registrar consideraciones específicas para los niños que así lo requieran, por ejemplo, si tienen alguna discapacidad.

Autoevaluación del agente educativo.

- Identificar los desafíos que representa mostrarse como un adulto disponible.
- Recuperar algunas situaciones de interacción con las niñas y los niños y reflexiona sobre tu papel como adulto disponible para acompañar los procesos de exploración y aprendizaje de las niñas y los niños.
- Identificar las habilidades que se requieren para acompañar a las niñas y a los niños en sus experiencias de aprendizaje con los diferentes recursos con los que interactúan y reconocer cuáles representan áreas de oportunidad.
- Reconocer si promuevo y retomo las propuestas y participación de las niñas, los niños y sus familias para la conformación organización de los ambientes y los diferentes recursos que se pueden incluir.

DOCUMENTO DE TRABAJO

4.6
Reconocemos el desarrollo cerebral
como base importante para la
adquisición de habilidades.

4.6.1

Valoramos la importancia de la creación de ambientes alegres para el desarrollo óptimo de las niñas y los niños, evitando el estrés tóxico.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

El desarrollo cerebral es un aspecto importante de identificar y analizar, ya que como se sabe, el cerebro determina funciones vitales, el cuidado desde la gestación, es necesario para que niñas y niños reciban los elementos nutricios que permitan que logren su máximo desarrollo, la arquitectura del cerebro que impacta en el procesamiento, integración y decodificación de información, además de ser moldeado por la biología, su estructura cambia con base en las experiencias del entorno en el que viven las niñas y niños, prevaleciendo la importancia de la afectividad en su desarrollo.

Los niños desde que nacen y durante la etapa de la primera infancia se encuentran en un alto grado de vulnerabilidad; esto, porque además de nacer biológicamente inmaduros, dependen totalmente de los cuidados y atenciones del adulto que está a cargo de su cuidado. *Los científicos saben que el grado de seguridad y amor que siente un niño pequeño, afecta directamente al desarrollo posterior de algunas áreas del cerebro. (Jill Stamm 2020)*

Los principales aspectos del desarrollo cerebral son claramente explicados por el científico Daniel Siegel. Argumenta con ejemplos sencillos y prácticos cómo funciona el cerebro, y particularmente el de un niño. Refiriéndose a su estructura nos dice que está conformado por varios sistemas, cada uno con funciones específicas: **El cerebro reptiliano**, identificado como la parte más primitiva del cerebro nos permite reaccionar ante el peligro, sin pasar por el razonamiento, es supervivencia, razón por la que genera reacciones como atacar, huir o paralizarse para conservar la vida.

Cuando nacemos, el cerebro no se ha desarrollado por completo. Las estructuras que lo van conformando son esenciales y son las que nos caracterizan como seres humanos, su desarrollo avanza vertiginosamente en la etapa de la primera infancia.

También es el que desencadena las respuestas metabólicas de estrés: se activa ante el peligro, acelera el corazón, privilegia la visión vigilante periférica y paraliza la digestión, satura el sistema con las hormonas del estrés (cortisol y adrenalina). Todo el cerebro y el metabolismo quedan en modo de supervivencia.

El cerebro afectivo presenta el siguiente grado de dificultad y madurez, ubicado en la parte del cerebro, madura en el útero y durante la etapa de la

primera infancia se encuentra en proceso de construcción y son las interacciones afectivas las que le alimentan principalmente. Se encarga además de la expresión de las emociones que conduce a una satisfacción de necesidades. El cerebro afectivo se nutre con afecto y mediante la validación de sentimientos. Se organiza junto con el **hipocampo** dedicado a las memorias de las experiencias. Investigaciones sobre esta área del cerebro aseguran que el hipocampo es el área más vulnerable ante los efectos del estrés, especialmente durante los primeros dos años de vida.⁴⁵

La corteza prefrontal, ubicada detrás de la frente, es la encargada de la autorregulación de las emociones, de la planeación y la convivencia social. Inicia su funcionamiento alrededor de los seis meses de vida, siempre y cuando el bebé esté rodeado de un ambiente ordenado, que responda a sus necesidades afectivas y termina por madurar mucho más allá de la adolescencia. En una situación óptima, las partes del cerebro se van integrando y coordinando, lo que permite un funcionamiento social, afectivo y cognitivo adecuado.

Una niña o un niño que experimenta un acontecimiento estresante, difícilmente logra aprender o disfrutar. El razonamiento desaparece cuando el sistema de estrés está activado y el cerebro está preparado para atacar, huir, paralizarse o sobrevivir.

El estrés se presenta de diferentes maneras y no siempre es negativo:

Estrés positivo.

Permite la adaptación a nuevos acontecimientos, nos permite utilizar los recursos disponibles para adaptarnos a nuevas situaciones. Esto les pasa a las niñas y niños que para adaptarse tienen que desarrollar nuevas habilidades y el estrés sano es el motor para que esto suceda, por eso no es conveniente limitarlos y sobreprotegerlos ante este tipo de estrés pues tendríamos efectos contrarios en su desarrollo y se estaría limitando el desarrollo de su autonomía.

Estrés tolerable.

Ante este tipo de estrés juegan un papel muy importante las figuras de referencia que, ante alguna experiencia adversa fungen como una red de apoyo que sostiene emocionalmente y comunican al cuerpo y cerebro de las niñas y niños que esa experiencia adversa podrá ser superada positivamente.

Estrés tóxico.

Este tipo de estrés hace daño porque, en el caso de las niñas y niños pequeños, afecta la estructura del cerebro y sus funciones. Impacta de manera negativa en el desarrollo de su personalidad, en el aprendizaje, en el desarrollo de habilidades sociales y en la salud a lo largo de su vida.

⁴⁵ Redolar R, Diego” El cerebro estresado”, Barcelona, 2011

Los ambientes alegres para el desarrollo saludable de las niñas y los niños cobran especial importancia. Esto significa que los adultos encargados de ellos deben asegurar además del cuidado y seguridad, una contención a su psiquismo, a la construcción de ser humano, sobre todo, evitando siempre el estrés tóxico. Niñas y niños queridos y respetados llegarán a ser adultos con posibilidades éticas, capaces de amar y crear.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Pensamos y diseñamos propuestas que respondan a las necesidades afectivas de las niñas y los niños y consideramos en su diseño la construcción de buenas transiciones entre la vida familiar y la vida en el centro infantil.
- Brindamos sostenimiento afectivo, acompañando, ofreciendo contención emocional y relaciones vinculares seguras y estables que favorecen la alegría y felicidad del bebé, niñas y niños.
- Cuidamos el estado emocional de los bebés, niñas, niños y sus familias para no generar estrés tóxico.
- Diseñamos acciones divertidas y de sostenimiento afectivo que involucran a la familia desde antes del nacimiento y durante los primeros años de la niña o niño.
- Promovemos actitudes de empatía en todo momento entre los cuidadores, saludos cordiales, conversaciones, palabras de cortesía, etc.
- Aseguramos la amabilidad y cordialidad ante cualquier situación con las madres, padres, cuidadores y especialmente con las niñas y los niños.
- Aseguramos buenas experiencias de juego durante el día.
- Observamos los intereses de cada niña y cada niño y de manera particular respondemos con ambientes donde el juego y la creatividad favorezcan su estado de ánimo con propuestas atractivas y divertidas para todos.
- Implementamos espacios de lectura y narración de libros en lugares donde las madres, padres o cuidadores puedan integrarse.
- Aprovechamos los recursos que tengamos a la mano para intervenir con propuestas atractivas y divertidas durante diferentes momentos del día.
- Intercambiamos entre cuidadores y familias, propuestas de juego, narraciones, libros de lectura para los niños, arrullos, cantos, cuentos, etc.
- Ayudamos a los niños a comprender situaciones a través de la narrativa, es decir con palabras reconstruimos sucesos que le provocan angustia. Un niño pequeño tiene la capacidad de responder a historias, esto le ayudará a poner orden en su mente y comprender lo que sucede.

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos con las familias diariamente información relevante de la vida de niñas y niños, por ejemplo, sobre su sueño, su estado de ánimo, aceptación de alimento, tiempos de juego, etc.
- Narramos historias a los niños y propiciamos el diálogo para provocar la expresión de emociones, situaciones, ideas, intereses.
- Dialogamos con las familias periódicamente para intercambio de información sobre situaciones de la cotidianidad y aspectos significativos en la vida de las niñas y niños.
- Favorecemos la detección oportuna de situaciones que estén provocando estrés tóxico, con limitaciones a la invasión de la privacidad que pongan en riesgo la estabilidad emocional de todos.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación y registro.

- Establecemos al final de la jornada, espacios de evaluación y reflexión de las situaciones que atañen a la salud emocional de niños y cuidadores.
- Llevamos registros de las situaciones que ameritan seguimiento o atención especializada y las documentamos.
- Hacemos uso de la narrativa para elaborar registros de las situaciones donde está implicada la construcción del ser. Es importante llevar un diario de vida de cada niña y niño.
- Para que el registro tenga sentido, enfocamos la mirada a las respuestas de los niños ante las propuestas de juego, lectura, narraciones, etc.

Autoevaluación del agente educativo.

- Creamos espacios de autorreflexión de la intervención con los niños, las familias y entre pares, individual y acompañada y dejamos registros de ello.
- Preguntarse periódicamente: ¿Hubo suficiente alegría durante el tiempo que acompañé a la niña o niño?, ¿Atendí siempre sus necesidades básicas y de afecto?, ¿Propicié la expresión de emociones?, ¿Involucré en el juego y otras actividades a figuras importantes en la vida de los niños, como papá, mamá, abuelos, hermanos, etc. Según el caso.

4.6.2

Ofrecemos ambientes de aprendizaje variados y retadores, para que las niñas y los niños encuentren nuevos desafíos en sus exploraciones y asociaciones.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Al hablar de ambientes de aprendizaje, es necesario situarnos más allá de lo correspondiente al lugar, decoración o espacio físico en donde tienen lugar las interacciones. De acuerdo con Donald Winnicot⁴⁶, el ambiente se refiere al espacio humano, sensorial, afectivo, estimulante y sensible que contribuye a que el niño disminuya sus ansiedades, interprete el mundo y relacione la información que proviene de los sentidos con el contexto. Desde esta perspectiva integral; el ambiente será un espacio seguro, cargado de emociones, significados e intenciones en el que las niñas y niños pueden desenvolverse con libertad y gozo; un espacio en el que tienen lugar la convivencia, los descubrimientos, exploraciones y aprendizajes desde las particularidades de las niñas y niños, un espacio donde son considerados sus derechos, intereses, necesidades, sentimientos, posibilidades y en el que también se salvaguarda su seguridad e integridad física y emocional.

Cuando los ambientes son pensados y estructurados con base en el conocimiento que tenemos de las niñas y niños, promueven y facilitan el desarrollo de su autonomía, de su creatividad, de su seguridad afectiva y vincular, así como el desarrollo de diversas capacidades del pensamiento. Se pueden crear diferentes ambientes de aprendizaje: ambientes que promuevan la interacción con el lenguaje, ambientes que promuevan las experiencias artísticas, ambientes que detonen experiencias motrices diversas, también podemos crear ambientes que, al ser retadores, despierten la curiosidad, la creatividad, la resolución de problemas y el asombro.

Un ambiente retador dará espacio para la libertad e iniciativa más que para la repetición; a la autonomía y espontaneidad más que a la consigna, a la prueba de hipótesis y experimentación más que a resultados o productos estereotipados u homogéneos en una propuesta; implicando para el agente educativo hacerse de una mirada diferente respecto a las interacciones y descubrimientos más allá de lo que se ofrece como cotidiano o habitual al despertar la curiosidad y la imaginación a través de escenarios, construcciones o instalaciones que rompan con lo rutinario o ya conocido. Al respecto Vygotsky⁴⁷ dice: *La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuánto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el*

⁴⁶ WINNICOT, Donald, LoS procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires. Paidós, 2004

⁴⁷ VYGOYSKI, Lev, La imaginación y el arte en la primera infancia, Madrid, Akal, 2003.

material del que dispone esa imaginación". Dar variedad a las experiencias y materiales, crear construcciones o disposiciones que rompan con lo rutinario; inventar y permitir nuevos usos a lo ya conocido, permitirá a las niñas y niños construir un amplio bagaje de ideas y significados que le serán útiles en la apropiación y comprensión del mundo.

La integración de espacios retadores constituye una propuesta flexible en la que es posible convertir lo disponible en algo nuevo que responde a los intereses de las niñas y niños desde una práctica diferente y novedosa; no estamos hablando de una distribución por escenarios, ni de la adquisición o acumulación de material didáctico; tampoco de la colocación de decoraciones, letreros o estímulos visuales que pudieran carecer de sentido o significado para las niñas y niños, si no de la creación de experiencias que inviten al movimiento, a la exploración, al descubrimiento.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Pensamos los ambientes de aprendizaje como construcciones integrales considerando los materiales disponibles, así como las propuestas del agente educativo.
- Reconocemos la diferencia entre ambientación y ambientes de aprendizaje.
- Consideramos a las niñas y niños protagonistas de los procesos reconociéndolos como aprendices activos en autonomía creciente, por lo que promovemos su participación en el diseño y desarrollo de los juegos y actividades.
- Rescatamos el valor de los procesos de descubrimiento; retomamos las observaciones de las niñas y los niños como puntos de partida para nuevos planteamientos.
- Utilizamos con creatividad los espacios los materiales disponibles para ofrecer propuestas nuevas de interacción y juego.
- Damos prioridad al uso de materiales desestructurados para planear experiencias de aprendizaje, permitiendo usos creativos o no convencionales.
- Incorporamos instalaciones lúdicas a la propuesta de actividades.
- Ofrecemos propuestas a las niñas y niños que despierten su creatividad e imaginación.
- Evitamos la interferencia o consigna excesiva en la actividad de las niñas y niños

Recuperación de saberes previos:

- Indagamos sobre qué espacios y materiales disponemos.
- Indagamos sobre las actividades a las que muestran interés las niñas y niños.

- Preguntamos a las familias sobre las oportunidades de juego y exploración que tienen en casa.

Bibliografía sugerida:

- Vygotsky, Lev., La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Akal. España 2003
- Ruiz de Velasco Gálvez, Ángeles y Abad Molina, Javier. "Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego". Pulso, Revista de Educación, No. 43, pp. 175-192.
- Winnicott, Donald, Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires. Paidós, 2004

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos las actitudes de las niñas y niños ante las actividades que le requieren mayor esfuerzo.
- Observamos las propuestas de juego y uso de los objetos que hacen las niñas y niños.
- Observamos los procesos de significación que viven durante los juegos.

Registro.

- Registramos las actitudes que expresan las niñas y niños ante las dificultades que se le presentan.
- Registramos las experiencias y descubrimientos que pueden dar origen a nuevas situaciones.
- Registramos los nuevos usos de lo cotidiano en la actividad exploratoria de las niñas y niños.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Identifico la diferencia entre ambientación y ambiente de aprendizaje?
- ¿Incorporo materiales y propuestas diferentes que promuevan la curiosidad e iniciativa de las niñas y niños?
- ¿Identifico las situaciones que pudieran convertirse en retadoras?
- ¿Las actividades planteadas permiten la resolución de conflictos, y toma de decisiones?

4.6.3

Ofrecemos disponibilidad psíquica, escucha y atención afectiva, para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en las niñas y niños, como parte de la interacción entre el desarrollo del cerebro y el sostenimiento afectivo.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

En los primeros años de vida de las niñas y niños se forman las bases de las estructuras mentales y emocionales, por lo que es esencial el vínculo afectivo que se genera con su madre, padre u otras figuras de referencia.

La manera en la que las neuronas se conectan no es algo preprogramado en el bebé, sino que depende de las experiencias e interacciones que éste tenga. Algunos investigadores dicen que el cerebro es un “órgano social” pues se desarrolla en función de la convivencia con las personas que lo rodean.⁴⁸ Esto implica de esa persona disponibilidad física y psíquica, siempre atenta, con mirada y esencia natural de afecto genuino, ternura, cariño, juego de palabras y escucha.

Al generar lazos afectivos fuertes con determinadas personas del entorno más cercano, busca proximidad y contactos sensoriales y la figura de apego, lo cual le brinda seguridad y confianza.

El bebé al nacer requiere de la presencia cálida de cuidadores sensibles y cariñosos que le permitan desarrollar el proceso biológico cerebral, Las niñas y niños requieren contar con adultos disponibles no solo física y psíquica para brindar seguridad y afecto en el proceso construcción paulatina de la autonomía.

Todos los niños necesitan establecer un vínculo de afecto y amor. Tienen el derecho a tener las mismas oportunidades desde su nacimiento. Necesita recibir de su madre, padre y cuidadores, demostraciones de cariño, cuidado y atención. Asimismo, crecer en un ambiente emocionalmente sano, sintiéndose querido y protegido, lo cual les brindará elementos necesarios para favorecer su autoestima, sentirse seguros, en confianza y de esta manera propicie su bienestar y desarrollo integral.

Algunas ideas para organizar experiencias de aprendizaje:

Énfasis

- Observamos y escuchamos para interpretar, dar sentido y significado a las señales y llamados de las niñas y niños.
- Damos respuesta a sus necesidades, con disponibilidad física y psíquica, en la que ofrecemos oportunidad y libertad para que descubran, inventen, crean y jueguen.

⁴⁸ Secretaría de Educación Pública, (2019) Guía para madres y padres. El desarrollo socioemocional la base del bienestar

- Interactuamos con ternura y disposición para entender lo que las niñas y niños buscan, necesitan, expresan y comunican.
- Mantenemos una comunicación permanente con madres, padres y adultos de referencia de las niñas y niños en crianza compartida.
- Ofrecemos presencia cálida y responsiva a sus necesidades, en unión con sus papás y todos los adultos que rodeamos a las niñas y niños.
- Fomentamos una relación de comunicación y contacto emocional en las diferentes actividades de la vida cotidiana, en ambientes afectivos donde el juego creativo, la imaginación, la fantasía y el lenguaje; son la base del aprendizaje de las niñas y niños.
- Aprovechamos los momentos de vida cotidiana en el cambio de pañal, al alimentar a las niñas y niños, para conversar con ellos, generando intercambio de balbuceos, palabras, cantos y juegos.
- Utilizamos canciones de cuna para calmar y relajar a las niñas y niños antes de dormir como una experiencia que le brinda integridad y seguridad.
- Regulamos nuestro propio estrés, haciéndonos cargo de nosotros mismos, cuidándonos para realmente contener y cuidar con calidez y calidad a las niñas y niños.
- Acompañamos a las niñas, niños y sus familias para reconocer sus necesidades afectivas y emocionales y generar dispositivos de sostenimiento afectivo.
- Establecemos relaciones afectivas, con capacidad de escucha y comprensión.
- Somos sostén emocional de los niños, a manera de “puente” entre la construcción de su personalidad, el descubrimiento del mundo y las necesidades básicas.

Recuperación de saberes previos

Es importante Identificar formas de relación entre las niñas y niños con sus familias, y las formas de cuidado y atención a las necesidades, intereses y deseos, se está disponible y de escucha atenta y de sostenimiento afectivo.

Bibliografía sugerida

- UNICEF, Fundación Keilos. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Argentina: Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF.
- Secretaría de Educación Pública, *Guía para padres. La importancia de una crianza amorosa: Un alimento para toda la vida*. México
- Recuperado de:
<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/guia-padres/1GUIA-PARA-PADRES-EDUC-INCIAL.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019), *Guía para madres y padres de familia. El desarrollo socioemocional. La base del bienestar*, CONALITEG, México Recuperado en:
<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblio>

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación

- Observamos si las niñas y niños desarrollan mayores relaciones vinculares entre las niñas y sus adultos cuidadores

Registro

- Describimos las manifestaciones de los niños en la interacción con los adultos cuidadores considerando también los aspectos que se señalan en la autoevaluación del agente educativo

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Hemos estado disponible física y emocionalmente ante las necesidades de las niñas y los niños?,
- ¿Hemos brindado una escucha atenta a las niñas y niños?
- ¿Hemos sido empáticos ante sus manifestaciones de llanto, angustia, ansiedad?
- ¿Hemos ofrecido una mirada atenta y confiable con calidez y ternura?
- ¿Nos hemos ofrecido como compañeros y acompañantes de juego?

DOCUMENTO DE TRABAJO

4.7

Enfatizamos el valor de la labor del agente educativo en los servicios de Educación Inicial como un referente básico de la experiencia infantil.

4.7.1

Apreciamos la formación integral y permanente del agente educativo para impulsar sus funciones en un marco de calidad, equidad y atención a la diversidad.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Una de las características de la Educación Inicial es que tenemos en nuestras manos a los seres más frágiles y sensibles del mundo: los bebés y las niñas y niños de 0 a 3 años. También acompañamos una de las experiencias más movilizantes y de mayor responsabilidad social: la crianza. Esos ejes de nuestro trabajo hacen necesario revisar los contenidos de la formación docente y construir dispositivos para la formación integral y continua.

Entre los contenidos que priorizamos para la formación continua de los agentes educativos ubicamos: a) el conocimiento sobre el desarrollo psicológico de los bebés, niñas y niños hasta los 3 años; b) el conocimiento sobre el desarrollo corporal; c) la comprensión psicológica, sociológica, cultural y comunitaria de los diversos procesos de crianza; d) la experiencia artística y el juego libre y creador; e) el desarrollo del lenguaje y la lectura; f) el cuidado del desarrollo sustentable y la preservación y cuidado de la naturaleza.

Al proponernos como eje transversal el trabajo sobre la inclusión y la atención a la diversidad, será fundamental que la formación de los agentes educativos esté centrada en una “pedagogía situada”⁴⁹, es decir una pedagogía que tome la singularidad de cada niño, niña y familia, que incluya el contexto vital de cada uno como un elemento determinante del ambiente; que sea capaz de revalorizar las prácticas de cada comunidad y a la vez “leer” con mirada amorosa las necesidades, y elaborar a partir de todo ello planeaciones flexibles, capaces de contener la diversidad y acompañar los procesos de aprendizaje y crecimiento de niños y adultos.

Decimos “integral” y “permanente”, por tal motivo en cada servicio de Educación Inicial será necesario planear las formas de encuentro, las lecturas de materiales teóricos, la conversación y el análisis de diversas lecturas, para sostener este tiempo de pensamiento a largo plazo.

La mirada “integral” supone esta variedad de contenidos, que no son únicamente pedagógicos, sino que involucran todas las áreas a las que nos hemos referido. Para muchos agentes educativos esta es una forma novedosa de abordar la práctica, que necesitará contar con la buena organización de los equipos técnicos, una selección de materiales de lectura basada en el Programa de Educación Inicial y las Guías de trabajo.

⁴⁹ López, María Emilia (2019) Una pedagogía situada (en la Primera infancia). Facultad de Derecho. UBA. Buenos Aires.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Favorecemos que los agentes educativos construyan vínculos sólidos con las niñas, los niños y las familias, que les permitan reconocer la diversidad y valorarla.
- Recogemos y ponemos en disponibilidad todos los materiales escritos ligados al Programa de Educación Inicial.
- Los equipos técnicos tendrán especial cuidado en relevar las habilidades o dificultades de los agentes educativos para la lectura en solitario, implementando espacios de lectura compartida.
- En las carpetas de planeación, se observará que los contenidos estén en sincronía con los propuestos en el Programa de Educación Inicial

Registro.

- Registros de los temas principales de las lecturas realizadas, dudas, inquietudes, ideas relevantes.
- Registros de las lecturas del Programa de Educación Inicial.
- Registro sobre la descripción de las características de cada familia.
- Registro sobre la descripción amorosa de las características de cada niña y niño a partir de la observación y relatos familiares.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Muestro disponibilidad a la lectura realizada en la comunidad donde trabajo?
- ¿Comparto las inquietudes que me provocan las lecturas con mis compañeras de trabajo?
- ¿Indago en aquellos aspectos que me resultan más novedosos desde el punto de vista teórico?
- ¿Tomo en cuenta los nuevos conocimientos para planear propuestas con los niños y con las familias?

4.7.2

Reconocemos la importancia del trabajo colegiado y colaborativo en los servicios de Educación Inicial, para fortalecer el pensamiento, la observación, la creatividad en las propuestas.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Siempre “pensar con otros” aporta mayor riqueza en la comprensión y en la ampliación de la propia mirada. En Educación Inicial apostamos al trabajo colegiado como base del sostenimiento de la tarea colectiva.

Por “trabajo colegiado” entendemos diversas instancias:

A) El trabajo interno del equipo a cargo de cada grupo de niñas, niños y familias, es decir de los agentes educativos y demás figuras responsables del servicio. Esto significa que todas las personas a cargo tienen la tarea de observar, registrar, pensar y organizar las propuestas cotidianas. El agente educativo deberá compartir la mirada con sus colegas, quienes también estarán implicadas en la lectura de materiales, y sus aportes serán significativos para interpretar las conductas de las niñas y niños. Además, todas ellas o ellos tendrán la disponibilidad hacia el juego, la corporalidad, la interacción afectiva. Esa interacción es extensiva a los agentes educativos de música y educación física o artes, en su caso.

B) El trabajo en colegiado del equipo técnico: directora, jefa de área, psicóloga, pediatra, trabajadora social y demás figuras en el caso de los Centros, colectivos de agentes de una misma modalidad de servicio, deberán sostener sistemáticamente reuniones para leer, pensar, evaluar juntos; y en función de ellos planear propuestas de trabajo con los agentes educativos a cargo de los servicios. Deberán trazar recorridos de lecturas que ayuden a la formación permanente, observando y registrando cuáles son las áreas de oportunidad que presenta el equipo de su servicio. Deben garantizar, además, la lectura en colegiado del Programa y de todos los materiales anexos, elaborados por la Secretaría de Educación, e incluir en esas propuestas a otros especialistas, como los de educación especial.

Estas figuras técnicas deben sostener el “funcionamiento constelar” de la institución, desde una mirada amplia, que garantice el enfoque de derechos y la inclusión. También deberán estar atentos a aquellas niñas y niños que manifiesten alguna dificultad especial en su desarrollo, para iniciar un acompañamiento situado lo suficientemente rico, y en el caso de ser necesario realizar alguna derivación profesional.

C) El trabajo de intercambio con las familias, a quienes también se orienta en su formación como madres y padres. Se elaborarán planes de trabajo para realizar la lectura acompañada de los materiales para madres y padres con las familias, así como se planearán instancias de encuentro, reflexión y fiestas que permitan vivenciar el arte y el juego de manera comunitaria.

D) El trabajo colegiado con las diversas instancias de Educación Inicial, propiciar encuentros entre servicios diversos, jornadas de trabajo que comprometan a los servicios de todo el estado, jornadas de formación a nivel federal, estatal y municipal y con los organismos que están involucrados en el Programa. Favorecer intercambios de experiencias con otros servicios de la región.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Atendemos a las necesidades de formación de los agentes educativos
- Atendemos a las necesidades de los niños, niñas y sus familias
- Observamos los procesos de aprendizaje y crecimiento de todos los actores.
- Revisamos con qué libros y materiales escritos se cuenta en el servicio

Registro.

- Registramos qué contenidos no están cubiertos con los conocimientos que desplegamos como agentes educativos.
- Registramos qué contenidos sería necesario compartir con las familias (si observamos dificultad para acompañar el sueño, los berrinches, la alimentación, etc)
- Registramos los procesos de crecimiento de los distintos actores.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Leo con frecuencia los materiales necesarios?
- ¿Le doy importancia y son consecuente con las propuestas que recibo desde el equipo técnico? ¿Valoro y sostengo el intercambio con mis compañeras de salón?
- ¿Aporto mi mirada al equipo de trabajo?
- ¿Reflexiono y dialogo a través de los saberes con la comunidad donde me desarrolló como agente educativo?
- ¿Reflexiono con las familias, sin imponer mis puntos de vista?
- ¿Elaboro material escrito (cartas, textos breves) para las familias?
- ¿Incorporo a mi planeación los nuevos aprendizajes que realizo a partir de las lecturas?

4.7.3

Valoramos la disponibilidad del agente educativo como garante de derechos, de las experiencias transicionales, de crianza compartida y de sostenimiento afectivo, para garantizar el sentido de la Educación Inicial.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Su disponibilidad psicológica, afectiva y social es indispensable para garantizar los principios rectores del Programa de Educación Inicial. Su mirada cuidadosa deberá hacer permear el enfoque de derechos en las distintas instancias de su planeación.

Valorar y hacer respetar los derechos de las niñas y los niños implica cuidar las transiciones de cuidador a cuidador, garantizar un proceso de adaptación paulatino y al ritmo de cada niña, niño y su familia, anticiparse y conversar con las familias para que puedan organizar el acompañamiento del niño durante el proceso de adaptación, que no es solo responsabilidad de las familias, sino que los agentes educativos deberán proveer la información y los ambientes necesarios para tal fin.

Allí también se encuentra el sentido compartido de la Educación Inicial.

Para desarrollar estos aspectos, es necesario que el agente educativo sea una persona sensible, receptiva, empática con los demás. Esas cualidades también se trabajan en forma personal y en colegiado, porque no es sencillo sostener la ternura y la pertinencia en la crianza en condiciones colectivas, con niñas y niños que estamos aprendiendo a conocer, en el intercambio con las familias y sus múltiples modos de resolver la crianza.

Por ese motivo, será muy valorada la receptividad y la ética de cada agente educativo, al servicio de construir esta trama de sentidos.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Tomamos en cuenta las reacciones de las niñas y niños durante el proceso de adaptación.
- Observamos cómo se van construyendo los nuevos vínculos afectivos, si son más o menos seguros.
- Observamos cómo viven las madres, los padres, los familiares el proceso de adaptación.
- Observamos si todas las niñas y niños son respetados en sus derechos
- Observamos si las familias van construyendo confianza con nosotros.

Registro.

- Registramos detalladamente los avances o retroceso de las niñas y niños durante cada día del proceso de adaptación.
- Registramos las vivencias más importantes que nos transmiten las familias

- Registramos los cambios en la dinámica grupal a lo largo del tiempo (relaciones de los niños entre sí, relaciones de las familias con el servicio, cuándo recurren a los agentes educativos para resolver alguna duda de la crianza, etc).
- Registramos si algún niño muestra signos de vivir situaciones de violencia.
- Registramos si algún niño muestra signos de salud que nos preocupen o desnutrición.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Realizo una evaluación integral de mi práctica?
- ¿Reviso los principios de trabajo del Programa de Educación Inicial con frecuencia?
- ¿Trabajo sobre mi disponibilidad general para atender del mejor modo a todas las familias?
- ¿Soy capaz de dejar de lado mis creencias personales para escuchar y valorar las creencias de las familias?
- ¿Soy suficientemente flexible como para volver a planear de otra manera lo que no salió bien?

4.7.4

Favorecemos que el agente educativo sea un portador de cultura y contribuya a construir comunidades de aprendizaje y de desarrollo, para ampliar los universos culturales de las familias.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

Como agente educativo cuenta con un acervo de experiencias culturales particulares, que será muy bueno poner a disposición de las familias.

Esas experiencias involucran, por ejemplo, la lectura. Por ese motivo, el agente educativo es responsable de transmitir la lectura, organizar el préstamo de libros, planear encuentros de lectura entre las niñas, los niños y sus familias, poner en primer plano el proyecto MI Primera Biblioteca y cuidar su continuidad y profundidad.

Del mismo modo, valorizar y transmitir la música, el arte plástico, las danzas y expresiones teatrales y el cine, y acompañar a las familias a encontrarse con esas experiencias vitales, atravesadas por el vínculo comunitario. Por ejemplo, hacer un repertorio de películas de los grandes directores que han filmado para las infancias, permitirá que las familias descubran materiales de la cultura a los que no siempre se accede de forma comercial.

En los tiempos que vivimos, no es fácil encontrarse con los otros para disfrutar de una lectura en voz alta, una canción, un juego de rondas o una buena película. Esas manifestaciones artísticas pueden ser garantizadas como experiencia compartida desde la Educación Inicial.

Asimismo, las tradiciones culturales ligadas a la comida, a los ritos y fiestas, pueden ser un punto común de valoración e interacción humana en cada servicio.

Para poder ejercer como portadores de culturas, los agentes educativos deberán estar siempre abiertos a nuevos conocimientos y experiencias, desarrollar búsquedas personales permanentes, desplegar curiosidad para conocer nuevas formas de expresión, otros artistas, desarrollar su propio camino lector.

Construir con las familias comunidades de aprendizaje es un trabajo sobre lo social, lo epistemológico, lo afectivo y lo comunitario. Es la posibilidad de transformar modos de vida individualistas y tecnocráticos en pequeños oasis de ternura y poesía. Es una contribución profunda al desarrollo humano.

La experiencia cultural y artística, que es experiencia flexible, nos permite pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, nos vuelve a nosotros también más flexibles; por eso podemos decir que vivir intensamente en el plano cultural nos ayuda a ser mejores personas, más capaces de valorar y respetar los sentimientos de los otros. En ese sentido, trabajar en este plano es también trabajar para la equidad y el respeto a las diferencias.

La filósofa Martha Nussbaum señala que, para lograr estos objetivos, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, *“cultivando un tipo de formación*

*participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otros ser humano”.*⁵⁰

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observar qué universos culturales traen las familias.
- Observar en qué aspectos se vuelve necesario hacer crecer el bagaje cultural de las familias (¿tienen repertorio de canciones? ¿de lecturas? ¿interactúan vivencialmente con sus hijos? ¿cuánto espacio ocupa la relación con la tecnología?, ¿conocen buenas películas para niños?).
- Observar la relación de las familias con los libros y las experiencias de lecturas con sus hijos.
- Observar las prácticas de crianza en general, con énfasis en la alimentación, el sueño y el juego.

Registro.

- Registramos por escrito los hallazgos, descubrimientos que nos ofrece la observación, sobre las formas culturales dominantes en las familias.
- Registrar los procesos de los niños y de sus familias a partir de nuestras ofertas de experiencias culturales.
- Registrar los avances de las niñas y los niños en sus caminos lectores
- Registrar cómo influyen las propuestas artísticas en la creatividad de las niñas y los niños (si los vemos incluir en su juego dramático personajes o frases de los libros, si crean canciones nuevas, si sus dibujos se vuelven más ricos a partir de compartir obras de artistas, etc.)

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Reflexiono sobre la importancia de compartir manifestaciones de las culturas con las familias?
- ¿Investigo, leo, busco nuevos materiales de la cultura que enriquezcan mi propio acervo?
- ¿Juego o ensayo alguna experiencia cultural (como cantar, pintar, bailar, leer literatura, ver cine)?
- ¿Facilito el préstamo de libros a domicilio?
- ¿Leo en voz alta para los niños y los adultos?
- ¿Reconozco las manifestaciones culturales de las familias y las socializo con el grupo?

⁵⁰ Nussbaum, Martha (2020) Sin fines de lucro. Katz, Bs. As.

4.7.5

Impulsamos que el agente educativo observe, registre, interprete, diseñe y organice intervenciones específicas para sus grupos de niñas y niños, favoreciendo los procesos de aprendizaje de forma situada.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta que:

El trabajo de observación, registro e interpretación está en la base del conocimiento del propio grupo de niñas y niños a cargo, y es el punto de partida para llegar a las intervenciones más acertadas.

Hablamos de registros narrativos, tanto de observación como en las propuestas de acción, y eso implica un gran cambio con respecto a las formas tradicionales de planeación, en las cuales el trabajo consiste en trasladar contenidos o aprendizajes esperados, que están apuntados de antemano por el diseño curricular, hacia la planeación de cada agente educativo.

Narrar trae consigo la apertura de poder dar cuenta de muchas cosas no estipuladas; narrar nos permite ser fieles a lo que observamos, con detalle, de manera situada y personalizada. Sin embargo, no siempre resulta sencillo hacerlo, debido a que no tenemos como agentes educativos un entrenamiento al respecto.

En ese sentido, en el Programa de Educación Inicial nos proponemos un trabajo paulatino hacia la planeación narrativa, un camino de escritura propia, en el que se vean reflejados cada una de las niñas y los niños y las familias con las que trabajamos.

En cuanto a la observación, destacamos que observar no es solo mirar, sino aportar a la mirada una interpretación de lo que vemos. Para interpretar tomamos en cuenta todos los conocimientos que transmitimos en este Programa de Educación Inicial, más la sensibilidad propia de cada agente educativo, para ser permeable a lo que las niñas y los niños “dicen” sin palabras: a través de sus gestos, de sus llantos, de sus juegos.

Dos personas pueden observar la misma escena: tres bebés lloran en sus cunas, están despiertos y quisieran bajar a jugar, pero nadie los saca de allí. Un agente educativo puede pensar: *“mejor no los bajo, que aprendan a esperar, si siempre hacemos lo que quieren luego no podemos con todos”*. Otra agente educativa, frente a la misma escena, puede pensar: *“tengo que bajarlos ya de*

la cuna, para que aprovechen todo el tiempo que están despiertos para jugar y explorar. Además, nos les hace bien llamar a los adultos y que nosotros permanezcamos indiferentes”.

La escena es la misma, los agentes educativos ven lo mismo, pero la interpretación que hacen es distinta, y están basadas en sus saberes o creencias sobre las necesidades de los bebés.

La observación a la que nos referimos en este Programa es aquella que permite incorporar a la mirada las ideas, conceptos, teorizaciones que ponen en primer plano los derechos de las niñas y niños, con todos sus atributos. Por eso es un ejercicio necesario para los agentes educativos comenzar a interpretar en base a ello.

Sugerencias de evaluación

Importancia de observación.

- Observamos las actitudes de las niñas y los niños, sus juegos, sus progresivos aprendizajes.
- Observamos sus procesos psicológicos (separación, control de esfínteres, sueño, alimentación, etc)
- Observamos las formas de crianzas de las familias.

Registro.

- Registramos los juegos, los aprendizajes, las relaciones entre las niñas y niños, con las familias.
- Escribimos narrativamente nuestras sensaciones y apreciaciones de lo que observamos.
- Escribimos informes sobre los niños en los que podamos dar cuenta de todos sus procesos a lo largo de un tiempo determinado.

Autoevaluación del agente educativo.

- ¿Incorporo a mis observaciones los conocimientos que me da el Programa?
- ¿Cómo y en qué ha cambiado mi mirada sobre la primera infancia?
- ¿Cómo y en qué ha cambiado mi mirada sobre la crianza compartida?
- ¿Cómo avanzan mis escrituras narrativas?
- ¿Desde una perspectiva del trabajo colegiado, comparto mis escrituras con mis compañeras y compañeros?