

**CURRÍCULO NACIONAL
APLICABLE A LA
EDUCACIÓN INICIAL:**



**PROGRAMA
SINTÉTICO DE LA
FASE 1**



**GOBIERNO DE
MÉXICO**

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Leticia Ramírez Amaya

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Martha Velda Hernández Moreno

DIRECTORA GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Xóchitl Leticia Moreno Fernández

Primera edición, 2024

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2024

Argentina 28, Centro, 06020

Ciudad de México

ISBN: en trámite

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Diseño y diagramación: Jorge Alfredo Amaya López

Fotografías: Archivo de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

El contenido, así como la disposición en conjunto de cada página del presente documento son propiedad de la Secretaría de Educación Pública.

Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la condición de no alterar o modificar el material y reconociendo la autoría intelectual del trabajo y en los términos especificados por los propios autores.

Al encuentro de nuestro humanismo

La historia da cuenta de las raíces que nos sostienen como nación: una sociedad pluricultural y plurilingüe legado de la milenaria resistencia de nuestros pueblos originarios; una sociedad dispuesta siempre a transformarse y a afrontar la desigualdad, la injusticia y la opresión; una sociedad solidaria que ante la adversidad ofrece su ayuda franca y generosa.

Este devenir da sentido al mandato popular expresado en las elecciones de 2018 que instaló un gobierno cuyo actuar está orientado a la transformación de la vida pública nacional.

En el ámbito de la educación, la transformación derivó en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana orientada al desarrollo integral del ser humano dentro de la justicia, la libertad, la democracia y la felicidad. Esta vocación humanista es resignificada al enunciar a las personas como el centro que articula el quehacer educativo con la comunidad.

En esta lógica, se reconoce la convergencia en el espacio público democrático de diversos sujetos de derechos: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica, entre otras y otros, así como personas con discapacidad incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Se trata de que, nuestro sistema educativo encauce la formación de todas y todos en la dimensión colectiva de la vida humana, de lo que nos es común y diverso, de nuestros vínculos comunitarios, de nuestra necesidad de coexistencia pacífica y de nuestra aspiración a construir una sociedad igualitaria.

En esta dirección, el Gobierno de la Cuarta Transformación canceló la mal llamada reforma educativa porque fue dictada desde el extranjero durante el periodo neoliberal y no se tradujo en una mejoría de la calidad de la enseñanza.

En 2019, se aprobó por amplia mayoría, tanto en el Senado de la República como en la Cámara de Diputados, el decreto por el que se reforman diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

El presente Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria es una muestra de la determinación del Gobierno de México de revertir la visión instrumentalista, homogeneizante y descontextualizada que en el pasado reciente han tenido las reformas curriculares en la educación básica y que generó exclusión e inequidad para niñas, niños y adolescentes, sobre todo para los más pobres.

Hoy se reconoce a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y su contribución a la transformación social.

La naturaleza de este plan busca la construcción de una ciudadanía democrática, garantizar a niñas, niños y adolescentes el derecho humano a una educación en la que desarrollen aprendizajes significativos para su vida, que los impulse tanto a aprender, aprender de otras y otros, como a preocuparse por su desarrollo individual y el de su comunidad.

Emprendamos en esa perspectiva la travesía a la que nos convoca nuestra gran nación.

Leticia Ramírez Amaya.
Secretaria de Educación Pública

Índice

CURRÍCULO NACIONAL APPLICABLE A LA EDUCACIÓN INICIAL: PROGRAMA SINTÉTICO DE LA FASE 1

Introducción	9
Elementos curriculares de los Programas Sintéticos	10
Especificidades de la Fase 1	11
Principios rectores de la Educación Inicial	12
Objetivos de la Educación Inicial	13
Panorama de los Contenidos de la Fase 1	16
Panorama de los Procesos de desarrollo de aprendizaje de la Fase 1	18
Lenguajes	25
Finalidades del Campo	25
Especificidades del Campo formativo para la Fase 1	26
Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo	28
Saberes y Pensamiento Científico	59
Finalidades del Campo	59
Especificidades del Campo formativo para la Fase 1	60
Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo	62
Ética, Naturaleza y Sociedades	83
Finalidades del Campo	83
Especificidades del Campo formativo para la Fase 1	84
Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo	86
De lo Humano y lo Comunitario	105
Finalidades del Campo	105
Especificidades del Campo formativo para la Fase 1	106
Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo	109
El Programa Analítico	147
<i>Primer plano: Lectura de la realidad</i>	148
<i>Segundo plano: Contextualización</i>	149
<i>Tercer plano: Formulación del Programa Analítico</i>	150
Algunas reflexiones sobre la evaluación formativa	151
Glosario	152
Bibliografía	156





Introducción

Este Programa Sintético forma parte de un proceso de diseño y desarrollo curricular continuo; **representa el primer nivel de concreción curricular**, en el que se presentan los elementos centrales para el trabajo de las y los agentes educativos, y donde se perfila la posibilidad de que en colectivo y en el ejercicio de su autonomía profesional, determinen los Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje, con base en el análisis de las necesidades particulares de cada centro y la contextualización que se lleve a cabo para la toma de decisiones.



Es un documento flexible que constituye el punto de partida desde el cual cada colectivo toma decisiones para el diseño de los Programas Analíticos. Consiste en un planteamiento de Contenidos nacionales para la Educación Básica, entendido lo nacional como espacio de lo común desde la diversidad que nos caracteriza como país. También se considera como un documento inacabado, en tanto cada uno de los Contenidos que se presentan deberá someterse al proceso de contextualización por parte del colectivo.

El Programa Sintético concreta para cada Fase, tanto los Contenidos que se abordarán en cada Campo formativo, como los Procesos de desarrollo de aprendizaje correspondientes; mismos que mantienen una relación directa con el Perfil de egreso y los Ejes articuladores, de manera que las y los agentes educativos de Educación Inicial encuentren insumos y elementos para diseñar y poner en marcha actividades didácticas pertinentes y relevantes para niñas y niños.

Asimismo, este programa se encuentra organizado de la siguiente manera:

- Los elementos curriculares del Programa Sintético, entre los cuales se encuentran los Campos formativos, los Contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje.
- El panorama de los Contenidos y el panorama de los Procesos de desarrollo de aprendizaje de la Fase 1, en los que, a partir de reconocer las características de niñas y niños durante esta etapa, se presentan los Contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje previstos para la Fase.
- Los Campos formativos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario. En cada uno se presentan la descripción y las finalidades del Campo para todas las fases de la Educación Básica. En relación con sus especificidades, estas se abordan de manera puntual para cada Fase y Campo.
- El Programa Analítico: Contextualización y Codiseño, en el que se consideran elementos que permiten el análisis y la reflexión para orientar su diseño.
- Algunas reflexiones para la evaluación formativa que permitan replantear su relevancia en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Elementos curriculares de los Programas Sintéticos

El Plan de estudio 2022 señala a la integración curricular como uno de los aspectos primordiales que han de impulsarse, con la intención de alcanzar los rasgos del Perfil de egreso e incorporar los Ejes articuladores a lo largo del trayecto formativo de la Educación Básica. En este sentido, la estructura de los Programas Sintéticos considera distintos elementos curriculares que permiten orientar la práctica de agentes educativos, maestras y maestros para lograr una articulación y vinculación de los aprendizajes que han de desarrollar niñas, niños y adolescentes.

A continuación, se describen los principales elementos que conforman los Programas Sintéticos.

Campos formativos

Trabajar un currículo con Campos formativos implica el desplazamiento de una educación basada en asignaturas -que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos- hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas.

La integración de los conocimientos a través de los Campos formativos debe entenderse como el proceso durante el cual niñas y niños aprenden, resignifican, rearticulan y expresan los saberes del periodo en cuestión (Fase y grado correspondiente), y no la manifestación concreta al final del proceso. En otras palabras, integrar saberes es un proceso, no sólo su manifestación en un producto final.

Son organizadores que establecen objetos de aprendizaje a desarrollar en las distintas Fases y niveles educativos; tienen como propósito abordar temas o problemáticas desde una perspectiva complementaria entre las disciplinas o áreas de conocimiento que se incorporan en cada uno, impulsando con ello una menor fragmentación de los saberes.

Los Campos formativos promueven una mayor vinculación entre conocimientos, impulsando la comprensión de las situaciones y las posibles alternativas de las que se disponen para hacerles frente.

Contenidos

Los Contenidos de los Programas de estudio son una disposición de conocimientos y saberes en un Campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establecen entre ellos y los Ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio.

Los Contenidos poseen distintos niveles de concreción, por lo que se incorporan y complejizan en cada fase dependiendo de las características de desarrollo de niñas, niños y adolescentes, dando pauta a un abordaje en espiral. Pueden organizarse a partir de acontecimientos y temas de interés, así como de las situaciones de aprendizaje que se consideren pertinentes.

Procesos de desarrollo de aprendizaje

Representan recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niñas, niños y adolescentes se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones.



Elementos curriculares de los Programas Sintéticos

Esta organización impulsa una mayor autonomía profesional que fomenta el diseño de propuestas contextualizadas en las que se problematice la realidad y se atienda a las características, necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes.

Especificidades de la Fase 1

El Programa Sintético de la Fase 1 establece las líneas fundamentales para el trabajo con la primera infancia en los servicios de Educación Inicial. Las y los agentes educativos encontrarán los principios rectores y objetivos de la Educación Inicial, los Campos formativos con sus Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje, las Orientaciones didácticas y Sugerencias de evaluación, que podrán relacionar con niñas y niños de 0 a 3 años¹, todo ello converge 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.

Está dirigido a todas y todos los agentes educativos, de las distintas formas de intervención pedagógica, quienes cuentan con diversidad de perfiles y funciones. La propuesta de este currículo está dirigida tanto a la modalidad escolarizada como a

¹ En el documento se habla de "bebés", niñas y niños. Se hace esa distinción debido a 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 la persona adulta. En ese sentido, en tanto esa demanda no sea satisfecha, podrían presentarse perturbaciones en el desarrollo. Aunque "niñas" y "niños" involucra a las y los bebés, buscar una especificidad al nombrarlos, permite poner de relieve esa diferencia y la necesidad extrema de cuidados.



la no escolarizada, y tiene un carácter amplio y no prescriptivo. Esto permite que pueda ser aplicado por la diversidad de agentes educativos con las metodologías de las dos modalidades de atención, dirigidas al trabajo directo con niñas y niños, y aquellas que atienden a las familias.

El currículo nacional aplicable a la Educación Inicial que se describe en la Política Nacional de Educación Inicial corresponde al Programa Sintético de la Fase 1 de Educación Básica. 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 personas adultas familiares y de referencia. Las planeaciones de equipos técnicos y agentes educativos, por tanto, tomarán en consideración a ambas poblaciones, favoreciendo las mejores condiciones para el desarrollo integral infantil y las posibilidades más empáticas y reflexivas para el acompañamiento de las personas adultas en la tarea de criar.

Al considerar 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.

Principios rectores de la Educación Inicial²

1. Las niñas y los niños son aprendices competentes, capaces de pensar, opinar, sentir y decidir, con base en la evolución de sus facultades y las experiencias que se les brinden.
2. Las niñas y los niños son sujetos de derechos y es responsabilidad de las personas adultas generar las oportunidades para que puedan avanzar en el descubrimiento y exploración de su potencial, brindándoles seguridad y confianza.
3. Las niñas y los niños aprenden esencialmente a través del juego, por lo que debe garantizárseles experiencias en ese sentido que contribuyan a una progresiva adquisición de autonomía, alimenten su capacidad creadora y favorezcan su aprendizaje, bienestar y libertad y felicidad.

² Secretaría de Educación Pública (2022). Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial.

4. Las niñas y los niños requieren recibir servicios educativos de calidad, que garanticen la seguridad, protección, provisión, participación y aprendizaje infantil, cuidando que el entorno y las personas a cargo cuenten con las bases metodológicas, teóricas, normativas y operativas para la correcta implementación del servicio educativo.
5. Las madres, padres de familia, tutoras o tutores requieren recibir orientación y enriquecer sus prácticas de crianza a fin de alimentar las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños a través de ofrecerles cuidados afectivos, atención a sus necesidades básicas y acercamiento a la cultura.

Objetivos de la Educación Inicial³

General

Potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza.

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 pequeñas y los 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 las y los bebés, niñas y niños de hasta 3 años. Por ese motivo, es importante generar vínculos afectivos entre las familias y las 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, niñas y niños 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 cada niño, fortaleciendo el rol de madres, padres, tutoras y tutores en los procesos de la crianza.

³ Secretaría de Educación Pública (2022). Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial.

3.- Valorar los universos culturales y enriquecer las experiencias culturales de todos los niños y todas las niñas de cero 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 las y 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, entraña garantizar los derechos de niñas y niños a un crecimiento pleno. En tiempos de tecnología y escasas interacciones personalizadas entre niñas, niños y personas adultas, promover experiencias de exploración y creación, facilita 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 desafiantes de aprendizaje, que estimulan 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 todos los niños y sus familias tengan acceso a sus primeras bibliotecas, con el fin de influir 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 personas adultas, 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. Las y 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 cero a tres 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 cero a tres años en todos los planos, y trabajar para su cumplimiento.

Reconocer a niñas y niños como sujetos de derechos, promoviendo los cuatro principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño: 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 niñas y niños, convirtiéndose en garante de esos derechos, tanto en el ámbito educativo como en la vida familiar.

Panorama de los Contenidos de la Fase 1

Campos formativos	Contenidos
Lenguajes	Las diferentes formas de los lenguajes para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.
	La identidad familiar y comunitaria que aporta la riqueza cultural de las lenguas maternas (español, indígenas o extranjeras) en contextos de diversidad para fortalecer su uso en niñas y niños.
	El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.
Saberes y Pensamiento Científico	El juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo, de sí mismas y de sí mismos.
	La exploración e investigación del mundo para el desarrollo del pensamiento a través de la curiosidad, los sentidos y la creatividad.
	El aprendizaje de niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y el ambiente que les rodea.
Ética, Naturaleza y Sociedades	El enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.
	La corresponsabilidad de las personas adultas frente al cuidado y protección de niñas y niños y su papel como garantes de derechos.
	La crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.



Campos formativos	Contenidos
De lo Humano y lo Comunitario	El sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado que proveen y generan vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de las infancias.
	El contacto y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas.
	Los beneficios que otorga una alimentación perceptiva para niñas, niños y sus familias.
	El acompañamiento a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, atención y escucha de sus necesidades.
	Espacios que proveen seguridad y sostén afectivo para aprender de la comunidad con interés y creatividad.
	El desarrollo cerebral como base importante para la adquisición de habilidades.

Panorama de los Procesos de desarrollo de aprendizaje de la Fase 1

Campo formativo Lenguajes

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje
Las diferentes formas de los lenguajes para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.	Construye vínculos afectivos a través de los diferentes lenguajes, verbales y no verbales.
	Utiliza diversas estructuras del lenguaje oral: el maternés, el balbuceo, los juegos metalingüísticos y las narraciones, para la expresión lingüística.
	Experimenta la lengua de relato cotidianamente, favoreciendo la capacidad de imaginar, de organizar el tiempo, de reflejarse en los cuentos y poemas y de aprender a narrar.
La identidad familiar y comunitaria que aporta la riqueza cultural de las lenguas maternas (español, indígenas o extranjeras) en contextos de diversidad para fortalecer su uso en niñas y niños.	Usa cotidianamente la lengua materna con apoyo de sus familiares de crianza, identificándose como parte de su comunidad.
	Disfruta de la belleza sonora que le aportan las nanas, "canciones para llamar al sueño" o canciones de cuna.
El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.	Experimenta y transforma el espacio a través del arte y el juego, en forma colectiva.
	Encuentra formas de dejar sus huellas gráficas en el espacio y experimenta con distintos materiales, a partir del contacto con las artes plásticas y visuales.
	Escucha, canta y habla haciendo uso de experiencias musicales, disfrutando su envoltura sonora.
	Descubre el movimiento estético y la representación, al participar en experiencias de expresión corporal propias.
	Disfruta la lectura como una experiencia que alimenta su curiosidad y capacidad creadora tanto en la familia como en el servicio educativo.
	Experimenta diversos roles, como espectadora, espectador y participante en narrativas teatrales.

Campo formativo Saberes y Pensamiento Científico

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje
El juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo, de sí mismas y de sí mismos.	Desarrolla contenidos simbólicos que se ponen en marcha a través de las experiencias lúdicas, para hacer crecer la capacidad de imaginación, la fantasía y el pensamiento.
	Juega y se expresa artísticamente, con autonomía a partir de sus propios imaginarios, para favorecer el crecimiento de su “espacio potencial”, como lugar del juego, de la cultura y el arte.
	Construye su propio guion, en espacios de juego en libertad, para que a través del encuentro grupal experimente su creación personal y la colectiva, otorgándoles significado.
	Reconoce su cuerpo, sus habilidades, el lenguaje y sus posibilidades, las relaciones entre su cuerpo y el de otras y otros, así como el movimiento y el habla, para hacer crecer el conocimiento de sí misma y de sí mismo, a través de juegos de diversa índole.
La exploración e investigación del mundo para el desarrollo del pensamiento a través de la curiosidad, los sentidos y la creatividad.	Descubre las características de los materiales y las manifestaciones de la naturaleza, para discriminar, comparar, establecer relaciones entre sus propiedades e imaginar cómo incorporarlos en futuros juegos o actividades.
	Observa y conversa con otras y otros, para escucharse, socializar y validar los descubrimientos, las hipótesis y las creaciones.
El aprendizaje de niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y el ambiente que les rodea.	Incorpora los saberes de su comunidad y genera pertenencia social y cultural, al interactuar con sus figuras de referencia en su contexto.
	Se involucra en propuestas derivadas de contenidos y saberes culturales que observa y le interesan de su comunidad.

Campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje
El enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.	Avanza progresivamente en la agencia de sus derechos identificando su derecho a decidir, a participar, a recibir respuesta a sus necesidades y a ser protegida y protegido de cualquier situación o condición que ponga en riesgo su vida o cualquiera de sus derechos.
	Crea, se expresa y convive en experiencias de juego, decidiendo en libertad su participación y sus formas de expresión.
	Participa y aprende del mundo a través de su proceso creador, su impulso de aprendizaje, reconociendo y expresando las ideas y tomando decisiones sobre el ambiente y las personas.
La corresponsabilidad de las personas adultas frente al cuidado y protección de niñas y niños y su papel como garantes de derechos.	Genera confianza creciente a partir de sentir protección, amor y seguridad en su entorno.
	Se relaciona con la naturaleza, aprende a cuidar y respetar el medio ambiente y a todos los seres vivos en su entorno de vida.
La crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.	Responde con gestos, posturas, balbuceos, palabras y movimientos, a la forma de crianza que le brindan sus figuras de referencia.
	Comparte espacios de relación en los que existe el diálogo, el respeto y el afecto, con las personas adultas de su contexto.
	Experimenta apegos seguros y la continuidad cultural, por medio de objetos que se trasladan de su familia al servicio educativo y viceversa.

Campo formativo De lo Humano y lo Comunitario

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje
El sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado que proveen y generan vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de las infancias.	Se separa con facilidad de sus figuras de referencia, aceptando el cuidado que le brindan otras personas cercanas.
	Explora su entorno con seguridad mediante el juego, confiando en sus figuras de referencia al disfrutar de la interacción afectiva.
	Transita por los procesos de adaptación de manera gradual construyendo vínculos afectivos e integrándose a la grupalidad.
El contacto y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas.	Descubre y desarrolla sus capacidades motrices experimentando la seguridad en el movimiento, mediante la interacción afectiva con sus figuras de referencia.
	Construye una buena imagen corporal a través de juegos variados y vivencias afectivas de interacción.
	Encuentra diferentes formas de desplazarse, a partir de objetos, personas o situaciones de su interés que le motivan a moverse libremente siguiendo el gesto espontáneo.
Los beneficios que otorga una alimentación perceptiva para niñas, niños y sus familias.	Disfruta de las experiencias de alimentación, manifestando señales de hambre y saciedad.
El acompañamiento a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, atención y escucha de sus necesidades.	Experimenta vínculos afectivos seguros durante el sueño, con el acompañamiento corporal y poético de sus figuras de referencia.
	Encuentra sus propios ritmos en relación con el sueño, para un buen descanso, mediante el acompañamiento respetuoso de sus figuras de referencia.



Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje
Espacios que proveen seguridad y sostén afectivo para aprender de la comunidad con interés y creatividad.	Se identifica con el espacio físico para desarrollar su creatividad a través de la exploración de manera segura.
El desarrollo cerebral como base importante para la adquisición de habilidades.	Participa en ambientes alegres que evitan el estrés tóxico, para su desarrollo óptimo.
	Encuentra nuevos desafíos en sus exploraciones y asociaciones, a partir de ambientes de aprendizaje variados y retadores.
	Desarrolla habilidades socioemocionales a partir de la disponibilidad psíquica, escucha y atención afectiva de sus figuras de referencia.



Lenguajes

Los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos; por tanto, los lenguajes permiten establecer vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa a fin de comprender y atender situaciones que se presentan cotidianamente.

El objeto de aprendizaje de este Campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otra, ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad.

Este Campo formativo vincula procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana, considerando las características de la edad de desarrollo de niñas, niños y adolescentes, así como la búsqueda de una integración interdisciplinaria a través de los contenidos de los lenguajes.

Mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, niñas, niños y adolescentes tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y aurales o sonoros.

Finalidades del Campo

Este Campo está orientado a que niñas, niños y adolescentes adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente:

- La expresión y la comunicación de sus formas de ser y estar en el mundo para conformar y manifestar su identidad personal y colectiva, al tiempo que conocen, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género, social, de capacidades, necesidades, condiciones, intereses y formas de pensar, que constituye a nuestro país y al mundo; de esta manera se propicia, además, el diálogo intercultural e inclusivo.
- La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción

y composición de diversas producciones —orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas— para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones.

- La experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de los elementos de las artes a partir de la interacción con manifestaciones culturales y artísticas en las que predomine una función estética para apreciarlas, reaccionar de manera afectiva ante ellas e interpretar sus sentidos y significados a través de la intuición, sensibilidad o análisis de sus componentes, además de la posibilidad de considerar información adicional sobre los contextos.
- El establecimiento de vínculos afectivos y el despliegue de herramientas para diversificar las formas de aprendizaje por medio de experiencias artísticas y estéticas como vehículos alternativos de expresión y comunicación de ideas, sueños, experiencias, sentimientos, puntos de vista y reflexiones.

Especificidades del Campo formativo para la Fase 1

Las formas de comunicación verbal en la primera infancia aparecen con la voz de la madre, del padre, las demás cuidadoras 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. Las y los bebés, niñas pequeñas y niños pequeños se reflejan en las palabras adultas, aprenden a sintonizar emociones, a reconocerse. Los buenos apegos dependen en gran parte de las interacciones comunicativas. En el caso de bebés, niñas y niños con un diagnóstico de sordera, es importante que desde esas edades se inicie con la comunicación basada en gestos, expresiones corporales, y de ser posible se emplee la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Al inicio de la vida los estímulos visuales, auditivos, sensoriales, afectivos y del contexto son tan importantes como las palabras, las y los bebés leen el mundo en compañía y sincronía con las personas cuidadoras, por lo cual la disponibilidad física y afectiva de éstos es un principio nodal para la interacción. Niñas y niños perciben de manera atenta e intensa, incluso lo que no pueden nombrar. Son capaces de escuchar, observar, 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, niñas y 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 niñas y 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. Ellas y ellos 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 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 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.

En el caso de niñas, niños y familias sordas, la promoción de la lectura es sumamente importante, ya que es una forma en la que se acercarán al español de manera escrita, lo que representa una segunda lengua para esta población. Es importante que en todo momento estas prácticas se acompañen de la LSM y de materiales ricos en imágenes.

Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Las diferentes formas de los lenguajes para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.	Construye vínculos afectivos a través de los diferentes lenguajes, verbales y no verbales.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

En Educación Inicial consideramos que la experiencia del lenguaje para 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 pequeñas y pequeños son las niñas y los niños, más necesitan recibir una mirada conjunta, palabras dirigidas a ellas y 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 interacción que con él se tenga. Entonces, la cantidad de oportunidades o situaciones que les ofrecemos escuchar, determina la posibilidad de incorporarlo a sus vidas. Esto porque niñas y niños comienzan a pensar y a comunicarse en distintos momentos de interacción social; es decir, tanto el pensamiento como el lenguaje aumentan su producción cuando se está ante otra persona que atiende y que responde.

La escucha comienza entre el cuarto o quinto mes de gestación. En la vida intrauterina la o el bebé comienza a percibir el habla de su mamá, asociada a su ritmo cardíaco; también identifica la voz 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 esa o 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, 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 las y los agentes educativos comprendan la importancia de los entonamientos afectivos⁴, concepto propuesto por Stern, quien nos recuerda que en la interacción lingüística con una o un bebé mezclamos lo sonoro, de lo verbal y lo corporal. Por ejemplo, cuando estamos frente a una o un bebé que comienza a hacer gorjeos, le hablamos con la voz, con 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 una o un bebé porque queremos conectarnos desde el punto de vista afectivo, no sólo porque queremos transmitirle algo. No importa qué cosas diga la persona adulta, lo que importa es que se arme entre ella y la o 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 la o el bebé percibe que la otra persona lo entiende.

⁴ Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Paidós.

Sabemos que niñas y niños muy pequeños aún no comprenden el sentido de todas las palabras, pero sabemos también que hay ritmos, expresiones, musicalidades y formas del decir que inmediatamente son percibidos y 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 la o el bebé que 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.⁵

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 ordenar sus pensamientos y a sentirse protegidos y amados. Y no solo nos referimos a las y los bebés: las niñas y los niños de 2 y 3 años también necesitan interacciones comunicativas fluidas, que los bañen de palabras, de gestos, de expresiones corporales, de señas y que a la vez les permitan decir sus propias cosas. Un niño o una niña que encuentra personas adultas con quienes 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 compañeras y compañeros a escuchar y valora lo que expresan las demás personas.

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 comunicativos con experiencias de lenguaje constantes, afectivas y personalizadas, respetando sus procesos de apropiación y sus propios tiempos.

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, 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.
- Expresamos palabras amorosas.
- Proponemos jugar con el lenguaje a través de rimas, poemas, canciones, narrar historias inventadas, entre otros juegos.

⁵ López, M. E. (2017). Música, lenguaje y afectividad: un trinomio básico en la vida de los niños de 0 a 6 años. *Aula de infantil*, 92, 9–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226295>

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Responde sensorialmente al entonamiento afectivo en distintas situaciones, para comunicar sus necesidades y afectos, empleando los lenguajes sonoro y corporal. ■ Percibe e intenta reproducir gestos, entonaciones, ritmos y fonemas de la lengua materna, para favorecer el desarrollo de la afectividad al establecer relaciones entre personas, palabras, emociones, situaciones y objetos. ■ Responde con balbuceo a los juegos metalingüísticos (trabalenguas, retahílas, versitos, disparates). ■ Experimenta libertad en sus aventuras con las palabras y los sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aprende en la interacción con las otras personas el sistema de la lengua a través de la narración, del ordenamiento de las palabras y del descubrimiento de sus funciones. ■ Nombra sentimientos y emociones usando el lenguaje oral y a través de las narraciones que ofrecen las personas adultas. ■ Responde a ritmos, expresiones, musicalidades, mostrando agrado o desagrado hacia ello, manifestando su decisión por escuchar y valorar lo que expresan los demás. ■ Organiza su pensamiento, participando de interacciones verbales fluidas que les permiten expresar sus propias ideas.
<p>Recuperación de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Indagamos con las familias qué canciones de cuna, versos y/o poemas se les han cantado a niñas y niños en casa. ■ Preguntamos a las familias de qué manera interactúan verbalmente con niñas y niños, si lo hacen en la hora de la alimentación, el baño, o en qué otros momentos lo llevan a cabo. ■ Realizamos un ejercicio de evocación e indagamos en diversos repertorios de canciones, para incluir en nuestras planeaciones arrullos, poemas, rimas, juegos de palabras. 	
<p>Sugerencias de evaluación</p>	
<p>Importancia de la observación y registro</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Observamos los gestos o señales con que bebés, niñas pequeñas y niños pequeños manifiestan sus necesidades, emociones, ideas, etcétera. ■ Observamos y registramos las interacciones verbales de niñas y niños, entre pares y con personas adultas. ■ Registramos qué temas predominan en las conversaciones o en la comunicación entre pares, o bien con personas mayores. ■ Observamos atentamente las invitaciones para generar y continuar con los juegos verbales que inician niñas y niños, propiciando una interacción entre ellas y ellos. ■ Registramos cómo evolucionan los repertorios de palabras o protopalabras de las y los bebés, niñas y niños. ■ Observamos y registramos la intención comunicativa que tienen a través del lenguaje verbal. Si no existiera o fuera escasa, es importante dedicarles mayor tiempo de interacción verbal personalizada a niñas y niños. <p>Autoevaluación de la o el agente educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Genero ambientes de aprendizaje y afectividad en el que fomente las interacciones verbales con niñas y niños? ■ ¿Genero situaciones de entonamiento afectivo con niñas y 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? 	

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Las diferentes formas de los lenguajes, para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.	Utiliza diversas estructuras del lenguaje oral: el maternés, el balbuceo, los juegos metalingüísticos y las narraciones, para la expresión lingüística.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Desde que niñas y niños nacen, establecen una serie de pautas comunicativas con las personas cuidadoras mediante las cuales manifiestan sus necesidades y emociones, tanto a través del llanto, el balbuceo, los gestos, los movimientos, así como las sonrisas y los llamados. A esas manifestaciones las personas adultas 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 niñas y niños que les brinde un bagaje lingüístico oportuno y responsivo, para que, de modo activo, construya progresivamente su lenguaje.⁶ Esa responsividad tienen formas diversas, entre ellas el “maternés”.

El maternés es la forma peculiar que tenemos las personas adultas de hablar con las y los bebés, a diferencia de cómo hablamos cuando lo hacemos entre personas adultas. Modificamos nuestro lenguaje para adecuarlo a niñas y niños pequeños. Al usar esta variación del lenguaje, Kyra y Anette Karmiloff-Smith⁷ 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 niñas y niños en seres activos dentro de las interacciones lingüísticas. Cuando hablamos en “maternés”, estamos dando pautas de nuestra buena conexión sensible con las y 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, las y 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. Las y los bebés ensayan sus posibilidades articulatorias y también evocan los sonidos de la lengua materna. También, mientras balbucean, las y 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 lenguaje y producen llamados a las personas adultas; 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 las y 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.⁸

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

⁶ Simón Álvarez, M. (2006). Relación entre el habla materna y la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño. *MAPFRE Medicina*, 17(3), 202–215. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-050506>

⁷ Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: Del feto al adolescente*. Ediciones Morata.

⁸ López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Lugar editorial.

Junto con la respuesta al balbuceo y los juegos metalingüísticos (trabalenguas, re-tahílas, 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 las y 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 niñas y niños, les tranquilizan, y además les ofrecen material de lenguaje con el cual aprenden a narrar lo que viven, sienten, ven.

En las niñas y los 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.

Énfasis

- Promovemos experiencias de literatura (lectura de cuentos, poemas, cantos y nanas), mostrando diversidad de personajes femeninos y masculinos con roles no tradicionales.
- Mostramos empatía y sensibilidad al comunicar, utilizando 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.
- 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

- Interactúa en distintas situaciones, mediante sonidos, gestos, protopalabras y palabras, para valorar las expresiones propias y de quienes les rodean.

18 meses-3 años

- Participa en espacios lúdicos de exploración de los lenguajes al percibir, pensar y compartir relatos, para establecer relaciones entre sus experiencias, emociones e ideas.
- Desarrolla experiencias de comunicación constantes, afectivas y personalizadas, a partir de respetar la apropiación del lenguaje y sus tiempos.

Recuperación de saberes previos

- Preguntamos a madres, padres y personas cuidadoras las palabras que hablan en lo cotidiano con la o el bebé.
- Les solicitamos a los padres o personas cuidadoras algunas de las canciones que son tradición en su familia.
- Invitamos a las familias a escribir los gorjeos y balbuceos de sus bebés cómo son y cuándo suceden.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos y registramos las formas en las que las y los bebés, niñas y niños se comunican, partiendo de que existe una gran diversidad de expresiones.
- Identificamos las entradas lingüísticas que ofrecen a las personas adultas que les 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 todas y todos.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Identifico si los recursos lingüísticos y literarios que ofrezco son de calidad?
- ¿Reconozco y respondo a las interacciones lingüísticas?
- ¿Juego con el lenguaje?
- ¿Practico el maternés?
- ¿Narro las cosas de la vida cotidiana en voz alta?
- ¿Organizo los tiempos de la conversación para que todas las niñas y los niños puedan escucharse entre sí?
- ¿Socializo los juegos de palabras y las narraciones que ellos mismos realizan?
- ¿Enriquezco mi acervo literario y lingüístico con diversos recursos?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Las diferentes formas de los lenguajes, para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.	Experimenta la lengua de relato cotidianamente, favoreciendo la capacidad de imaginar, de organizar el tiempo, de reflejarse en los cuentos y poemas y de aprender a narrar.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Hablar a una niña pequeña o a un niño pequeño de cosas que pasaron en otro tiempo o en otro lugar, platicarle sobre sus orígenes o hablarle de cuestiones más cotidianas con una sintaxis bien estructurada en la que hay un principio y un final, con una coherencia propia, es una experiencia fundamental. Con ella nos referimos a la lengua de relato.⁹

Desde una edad temprana, es indispensable la presencia de relatos para favorecer la capacidad de imaginar, desarrollar la fantasía y ampliar la 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, de manera que 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 y/o señados como formas de hacer crecer a niñas y niños, porque los libros y los relatos no sólo 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 y a organizar el pensamiento a través del lenguaje.

⁹ Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía.

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, a través de las interacciones con las personas adultas en la lectura.

La lengua de la narración se ve reflejada en las preferencias de los textos de calidad que niñas y 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 Barbar!”, nos cuenta la investigadora Marie Bonnafé (véase nota al pie 7). 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, son ejemplos de la forma en la que niñas y niños intercambian con los relatos.

La poesía constituye otra forma de narrarles a niñas y 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.

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 y nosotras ha cobijado desde su propia infancia.

Es importante que como agentes educativos valoremos la riqueza cultural que reciben niñas y niños de la comunidad, de sus abuelas, 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 o bien mediante la LSM. Cuanta más transmisión cultural hagamos a través del lenguaje, más rica será la experiencia simbólica de las infancias.

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

Énfasis

- Promovemos las evocaciones y facilitamos que puedan narrarlas.
- Mostramos disponibilidad para cantar y jugar con sonidos.
- Ofrecemos ambientes ricos en relatos, narraciones, poesía, entre otros.
- 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.
- Diseñamos espacios lúdicos de exploración relacionada con una diversidad de 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, entre otras.

- Integramos a las familias en las experiencias literarias.
- Solicitamos a las familias que nos compartan narraciones de la tradición oral que formen parte 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

- Participa y goza de relatos surgidos de su cotidianidad y de la literatura, para diversificar las maneras de interactuar con los lenguajes y favorecer el desarrollo de su imaginación.
- Interactúa sensiblemente en comunidades lectoras, para favorecer su curiosidad e imaginación.

18 meses -3 años

- Participa sensiblemente en comunidades lectoras a través de ambientes lúdicos, para conversar sobre lo leído, experimentar la herencia cultural y fomentar el gozo.
- Lee a su manera la diversidad de libros de los que dispone, se emociona con las imágenes y le gusta que le lean en voz alta.

Recuperación de saberes previos

- Investigamos con qué diversidad de relatos originarios se cuenta en la comunidad, y 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.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

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

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Cuánta disponibilidad tengo para narrar los hechos de la vida cotidiana?
- ¿Genero escucha y atención en niñas y niños, les ayudo a escuchar y a atender a las demás?
- ¿Favorezco que niñas y niños cuenten lo que sienten, lo que les ocurre, sus propias historias?
- ¿Leo en voz alta todos los días?
- ¿Cuento con un repertorio interesante de relatos orales?
- ¿Estoy abierta y abierto a recibir las tradiciones orales de las familias?
- ¿Estímulo a las familias a participar?
- ¿Comparto con las familias suficiente información sobre la importancia de narrarles a sus hijas e hijos?
- ¿Genero situaciones de convivencia comunitaria y cultural con las familias que asisten a Educación Inicial?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
<p>La identidad familiar y comunitaria que aporta la riqueza cultural de las lenguas maternas (español, indígenas o extranjeras) en contextos de diversidad para fortalecer su uso en niñas y niños.</p>	<p>Usa cotidianamente la lengua materna con apoyo de sus familiares de crianza, identificándose como parte de su comunidad.</p>
Orientaciones didácticas	
<p>Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Durante la primera infancia, niñas y niños manifiestan distintos niveles de apropiación de la lengua materna, ya que aún se encuentran en el proceso de adquirirla y consolidar su capacidad comunicativa. Por ello, se requiere conocer y definir la situación específica que se presenta en cada servicio de Educación Inicial sobre el uso del español, lenguas indígenas, extranjeras, o la LSM. 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.</p> <p>En cambio, si entre la comunidad educativa solo se habla el español, entonces en esta lengua se realizarán los intercambios, los diálogos, los arrullos, etcétera, 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, o por el prejuicio de considerarlas “menores” frente al español.</p> <p>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 y han reproducido representaciones de la diferencia sexual acordes con el patriarcado.</p> <p>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.</p> <p>Recordemos que la lengua materna es la que le da sustrato a la y el bebé para comenzar a integrarse en los registros sonoros del lenguaje. Todas las niñas y los niños tienen el derecho y la necesidad de gozar de sus lenguas maternas, desde el origen de sus vidas y para siempre. Cada lengua se acompaña de los legados de la comunidad, es una manta de historia que nos da identidad, y todas las identidades aportan su fuerza y su riqueza. Colaboraremos, además, con la reconstrucción del mapa lingüístico de México, de sus ritos, cantos y cuentos.</p>	
Énfasis	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Integramos un “repertorio de voces” diversas que agrupen indicaciones, saludos, juegos de palabras, rimas y canciones, entre otras. 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.
- Incrementamos los libros en lenguas originarias de los acervos que tenemos al alcance en los servicios de Educación Inicial.
- Invitamos a las familias a participar en intercambios donde se comparta la riqueza cultural y oral.

0-18 meses

- Reconoce su lengua materna mediante la interacción con diversas prácticas de crianza, para relacionarse con su entorno natural y social, y así favorecer la construcción de la identidad personal y colectiva.
- Escucha arrullos y nanas provenientes de la diversidad étnica, cultural, lingüística y de capacidades, condiciones, necesidades e intereses, que le proveen sostenimiento afectivo, propiciando su desarrollo psicológico.

18 meses-3 años

- Reconoce su lengua materna mediante la interacción con diversas prácticas de crianza y otras expresiones cotidianas de distintos lenguajes, para experimentar la cultura de la comunidad y enriquecer el desarrollo de su identidad personal y colectiva.
- Experimenta y reconoce un repertorio de expresiones culturales heredadas al escuchar arrullos y nanas, rondas, retahílas, rimas, que le proveen sostenimiento afectivo, propiciando su desarrollo creador.

Recuperación de saberes previos

- Reconocemos qué lenguas prevalecen en la comunidad.
- Indagamos con las familias y la comunidad acerca de juegos tradicionales, rondas, arrullos, entre otros.
- Indagamos con las familias sobre la disponibilidad de recursos literarios con los que cuentan niñas y niños.
- Con la ayuda de las familias, escribimos un cancionero plurilingüe.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Registramos las respuestas 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.
- Observamos las reacciones de niñas y niños al escuchar una lengua diferente a la suya.
- Registramos las canciones, arrullos, etcétera, que prefieren y reproducen las familias en su lengua materna.
- Observamos las formas comunes que existen en la comunidad para nombrar los elementos de su entorno, destacando aquellas palabras de uso frecuente.
- Reconocemos las voces y los rituales de despedida y bienvenida que usan las familias.
- Registramos los libros que han sido más utilizados por niñas y niños y que refieren a diversas lenguas maternas.

Autoevaluación de la o el agente educativo

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

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
La identidad familiar y comunitaria que aporta la riqueza cultural de las lenguas maternas (español, indígenas o extranjeras) en contextos de diversidad para fortalecer su uso en niñas y niños.	Disfruta de la belleza sonora que le aportan las nanas, “canciones para llamar al sueño” o canciones de cuna.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Se dice que “cada lengua tiene maneras específicas de ‘acariciar’ a las y 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 personas cuidadoras recurren a un repertorio de formas verbales heredadas que son pronunciadas frecuentemente de manera lenta y diminutiva para dirigirse a las y 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”¹⁰. Es así como se disponen a acompañar a la o el 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, las abuelas y 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 una envoltura psíquica a través de las voces amadas. Las nanas y los arrullos intensifican el desarrollo psicológico de niñas y niños, y más aún si lo que se transmite es la canción que ha servido de apoyo a las personas adultas de referencia.

No vivimos tiempos fáciles, para muchas familias es difícil sostener el tiempo de entrega y empatía que solicita una o 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, así como los familiares de crianza cuando asisten a Educación Inicial se vuelven mejores acompañantes de las y 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” (véase nota al pie 8). Esas primeras discriminaciones mentales, que

¹⁰ CONAFE. (2013) *Versos, arrullos y canciones*. Colección *Hacedores de las Palabras*.

se experimentan desde la mirada o desde la audición, permiten que las y los bebés comiencen a estructurar las bases de la intersubjetividad; es decir, de la capacidad de estar en estados mentales compartidos con otras personas. Por eso tiene tanto sentido pensar en los arrullos de todas las lenguas, porque unen de manera profunda la o el bebé con las personas cuidadoras, y porque en ellos viajan las subjetividades de nuestra herencia afectiva y cultural.

Como ya se expuso en los párrafos anteriores, al reconocer la existencia de contextos plurilingües, la inclusión y la pertinencia son los criterios que deben guiar la atención educativa, subrayando que todas las lenguas serán bienvenidas, escuchadas y replicadas en los centros de Educación Inicial.

Énfasis

- Exploramos el uso de distintas lenguas maternas entre niñas, niños y familiares de crianza.
- Integramos un “repertorio de voces” diversas que agrupe 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 servicios 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 las compartimos con los grupos de familias.
- Reunimos y compartimos el repertorio literario que se tenga en las diversas lenguas maternas de la comunidad educativa.

0-18 meses

- Reconoce y disfruta la voz, el ritmo y la musicalidad que le ofrecen sus figuras de referencia con diversas entonaciones y gestos, propios de su cultura.
- Desarrolla el lenguaje con relación al legado poético propio de su cultura, que le proporcionan sus figuras de referencia.

18 meses-3 años

- Aprende y comparte palabras y cantos en su lengua materna por medio de la interacción con sus figuras de referencia y otras personas de su comunidad.
- Muestra capacidad para compartir con las otras personas su estado de ánimo, su descripción de las cosas, y la forma en la que comprende lo que sucede en su contexto, derivado de su herencia afectiva y cultural.

Recuperación de saberes previos

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

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- 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 personas cuidadoras 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 las y los agentes educativos.
- Identificamos las canciones, arrullos y nanas que prefieren y reproducen las familias, y proponemos la incorporación de nuevas voces que comparten las diversas familias.

Autoevaluación de la o el 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 cuidadosos?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.	Experimenta y transforma el espacio a través del arte y el juego, en forma colectiva.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Establecer la relación que existe entre arte y juego se torna necesario, pues no se puede dar uno sin el otro. 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, niñas y 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 niñas y niños dar cabida al “como si”, siendo la función de las personas adultas 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 las infancias dan sentido y construyen su mundo, en ese espacio transicional o zona potencial que, de acuerdo con Donald Winnicott¹¹, es el espacio donde se desarrolla el juego creador.

Favorecer el arte y el juego en Educación Inicial implica diseñar ambientes de aprendizaje considerando la posibilidad creadora de las y los bebés, niñas y niños. Estos ambientes deben favorecer el juego libre y autónomo, donde el “como si” esté presente, permitiendo que niñas y 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, que les brinden un acompañamiento confiable.

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*”¹². 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, 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 niñas y

¹¹ Winnicott, D. (2009). *Realidad y juego*. Gedisa.

¹² Abad, J. y Ruíz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

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, y 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 las y los agentes educativos que planean el ambiente inicial, forman parte del arte efímero que hacen niñas y 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.

Según López (2016) *“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”*.

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, niñas y 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, etcétera. 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, (la música, la pintura, los libros, el cine), 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 las y 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 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.

Énfasis

- Favorecemos la comunicación y colaboración con las madres, los padres de familia y figuras de referencia, en la recolección de materiales desestructurados: cajas de diferentes tamaños, retazos de telas, bloques de madera, vasos, tazas, palos, recipientes de diferentes tamaños, etcétera.
- 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 y trabalenguas, considerando diferentes ritmos y países, buscando enriquecer su acervo cultural.
- Consideramos y respetamos las particularidades de cada niña y de cada niño, sus intereses, sus potencialidades, sus estilos de crianza y su cultura, en la creación de los ambientes.

- Respetamos su derecho al juego y a la participación, atendiendo a sus decisiones, escuchándolos y acompañándolos.
- Creamos ambientes, tomando como base la observación, la apreciación y la expresión por parte de niñas y niños, como elementos importantes en la producción de experiencias artísticas.
- Favorecemos la asistencia de las infancias a conciertos, obras de teatro, obras de títeres, contemplación de obras de pintoras y pintores reconocidos locales, nacionales e internacionales, dentro de los ambientes de aprendizaje, en su comunidad o diversos espacios culturales, apoyados por las madres y los padres de familia.

0-18 meses

- Construye su imaginario, a través de experiencias que le permiten entrar en el mundo simbólico y, poco a poco, comienza a jugar con sus propias ideas, a fantasear y a crear.
- Convierte cualquier objeto de la vida cotidiana en un juguete, por ejemplo, un palo de escoba en un caballito o un zapato en un teléfono.
- Transforma una cosa en otra e inventa situaciones que no existen, al modo que les indica su propia fantasía

18 meses-3 años

- Participa en creaciones colectivas para vivenciar el trabajo colaborativo y percibir la riqueza de la interacción y la producción con los otros.
- Usa su fantasía para jugar libremente y de manera autónoma, aceptando o transformando las propuestas de otros.

Recuperación de saberes previos

- Recuperamos información con las madres y 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?
- ¿Existe alguna biblioteca cercana?, ¿a qué le gusta jugar?, ¿qué juegos disfruta más?, ¿asisten cómo familia a disfrutar de algún tipo de espectáculo?
- ¿Le agrada jugar con otras niñas y otros niños?, ¿quién de la familia juega con ellas y ellos o les leen?, y ¿algún familiar toca un instrumento musical?

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Evaluamos los procesos y no a las niñas y a los niños, rescatando cuáles fueron sus riquezas, qué materiales les resultaron más pertinentes, y si los tiempos provistos fueron suficientes.
- Observamos cómo resuelven las situaciones de juego y creación de manera colectiva.
- Observamos qué hacen frente a la sorpresa inicial, frente a los espacios y/o ambientes retadores.
- Observamos si hay niñas o 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.
- Registramos las necesidades de niñas y niños en determinadas circunstancias; por ejemplo, si lloraron, si extrañaron a mamá, si no se integraron, o bien si pasó algo que les molestó.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Reflexiono sobre las formas de intervención, el tiempo, los materiales, así como el diseño del espacio, para favorecer las actividades previstas?
- ¿Favorezco el sostenimiento afectivo, manifestando disposición con el cuerpo y con la voz, para acompañarles y escucharles, sin invadir el momento del juego?
- ¿Creo ambientes de aprendizaje pensados solo para algunas niñas y niños o bien para incluir a todas y a todos?
- ¿Considero que los ambientes fueron retadores y potenciadores de los aprendizajes de niñas y niños?
- ¿Valoro cómo fue mi relación con los demás agentes educativos y con las madres y los padres de familia?
- ¿Qué aspectos podría mejorar de mi intervención pedagógica?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.	Encuentra formas de dejar sus huellas gráficas en el espacio y experimenta con distintos materiales, a partir del contacto con las artes plásticas y visuales.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Al comienzo de la vida, las personas, los objetos, las formas son desconocidas para las y los bebés; a través de las interacciones con el entorno y con las personas adultas 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 las y los bebés, las niñas y los 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 sobre los Derechos del Niño* (1989) en su artículo 31, establece que:

“1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Parte 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.”¹³

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

¹³ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (s/f). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

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.

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 las y 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 Vygotsky dice que: *“cuánto más vea, oiga y experimente, cuántos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, la igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.”*¹⁴

Las niñas y los niños deberán tener suficiente tiempo para dibujar, pintar y dejar sus huellas así como disponer de 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 niñas y niños inhiben 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, de manera que el tiempo de su aparición es muy personal. Suelen comenzar sus esbozos hacia los tres años, pero no en todas las niñas y los 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 las y los agentes educativos valoren todas las obras de niñas y niños, los cuelguen a la vista de todas y 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 con estereotipos de género, sexistas o comerciales que sustituyan sus ideas. Que prevalezcan los espacios con sus propias creaciones, que cuenten con materiales versátiles y diversos que despierten su imaginación y que tengan 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, amasado, collage, etcétera. Cada agente educativo tiene la responsabilidad de planear estas experiencias de modo frecuente y enriquecido.

¹⁴ Vygotsky, L. (2003) *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.

Énfasis

- 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, es un buen ejemplo.
- 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

- Experimenta sus propias huellas con diferentes texturas y en diferentes soportes.
- Hace uso del espacio y los recursos disponibles para dibujar, pintar y compartir sus creaciones.

18 meses-3 años

- Deja huellas gráficas identificando y relacionando las propias y las de otros, con ayuda de las artes plásticas y visuales.
- Disfruta de experiencias artísticas en las que observa, interactúa, manipula, experimenta y juega con materiales variados.
- Plasma o crea, con los recursos disponibles, sus interpretaciones y simbolizaciones a través de un proceso corporal, táctil y visual.
- Trae, desde el imaginario a la representación gráfica y visual, lo que evoca o asocia.

Recuperación de saberes previos

- Compartimos con las familias la importancia sobre las primeras manifestaciones artísticas de 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 niñas y niños respetando su singularidad.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Ponemos énfasis en los procesos creativos que viven las y los bebés, niñas y niños.
- Observamos cuáles son las actitudes de las y 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 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 niñas y niños durante sus juegos e interacciones.
- Registramos las reacciones y expresiones de las y los bebés, las niñas y los niños durante la interacción con los materiales.
- Registramos a qué actividad dedican más tiempo, y cuáles son sus materiales favoritos.

- Registramos otras actividades que despertaron el interés de niñas y niños, que podrían ser detonantes de creación artística.
- Recopilamos imágenes o producciones como evidencia de su proceso de desarrollo.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Permito la libre expresión de ideas en las y los bebés, niñas y niños?
- ¿Me intereso en su actividad creativa y converso con ellas y ellos durante el proceso?
- ¿Comprendo el sentido de su manifestación y la valoro desde su significado?
- ¿Dejo que las y los bebés, niñas y niños sean protagonistas de sus actividades creadoras?
- ¿Utilizo materiales diversos?
- ¿Reconozco y preveo situaciones de peligro en el uso de material o del espacio físico?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.	Escucha, canta y habla haciendo uso de experiencias musicales, disfrutando su envoltura sonora.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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.¹⁵

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 las y 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 las personas cuidadoras primarias, 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 Anzieu¹⁶ junto con otros investigadores y resulta de gran relevancia para imaginar las interacciones entre lo musical y el acompañamiento amoroso hacia niñas y niños pequeños. De acuerdo con 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 López (véase nota al pie 3), 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 las personas adultas recurrimos a otras musicalidades que bordean algo más que el lenguaje como herramienta de comunicación (véase nota al pie 3). La fuerza musical de la lengua aparece espontáneamente cuando se trata de una relación afectiva con una niña o un niño.

¹⁵ Peretz, I. (2020). *Aprender música: ¿Qué nos enseñan las neurociencias del aprendizaje musical?* Ma Non Troppo.

¹⁶ Anzieu, D. (1993). *Las envolturas psíquicas*. Amorrortu.

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 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 las personas adultas. 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, masajeado, acunado, registra todo a la vez, las palabras, el ritmo, el sentido*”¹⁷. 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. Es importante que cuando se trate de niñas o niños con alguna discapacidad sensorial -sordera o ciega-, las canciones/juegos siempre se acompañen de imágenes, materiales o juguetes sonoros, movimientos corporales y/o descripciones verbales.

Hablamos también de fomentar la escucha buscando sonidos en todo nuestro entorno. Si las y los agentes educativos nos comunicamos con 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 ellas y ellos. Que al cantarles los dotarán de seguridad, conexión, belleza, cuidado y amor.

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

Un error que cometemos 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, etcétera.

En cuanto a los “paisajes sonoros”¹⁸ (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 niñas y niños son bebés. Si traemos silbatos y combinamos que las y los agentes educativos las y los toquen mientras alguna de ellas canta una canción de pajaritos, estaremos dándoles a las y 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. Las y 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, todas y todos cantamos la canción, sumando los silbatos y las y los bebés sus sonajas. No tenemos que estar 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.

¹⁷ Moreau, M. (2008). *Uno, dos, tres... cantinelas. De la literatura oral a los libros para los chiquitines*. Cero en Conducta, 23(56).

¹⁸ Schafer, R. M. (2006). *Hacia una educación sonora*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Con 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, y constituye diversos paisajes sonoros.

Es importante que las niñas sordas y los niños sordos también se involucren en estas actividades, que conozcan y reconozcan que son fuentes sonoras.

Énfasis

- Ofrecemos géneros musicales diversos a 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 las personas adultas, sin pensar en ellas y 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.
- Planeamos situaciones de canto y movimiento que favorezcan el vínculo afectivo entre madres, padres, niñas y niños.
- Investigamos los cancioneros tradicionales y recuperar canciones.
- Creamos un rico acervo de canciones para niñas y niños, sin hacer distinciones de género.

0-18 meses

- Produce sonidos con diversos materiales y con el propio cuerpo casi todo el tiempo, está detrás del sonido y el silencio. Lo que encuentra lo sacude, esperando no solo alguna transformación sino también un sonido particular.
- Percibe el mundo de la música y el silencio a través de los diversos actos de escucha que son alimento de las experiencias artísticas y del aprendizaje en general.
- Disfruta de canciones-poemas, canciones de repetición que provienen de la tradición oral.

18 meses-3 años

- Amplía su repertorio musical usando materiales de su entorno.
- Utiliza un acervo de canciones de su comunidad de forma individual y grupal.
- Usa una infinidad de elementos para crear música: palanganas, recipientes plásticos, latas, cajas, la percusión con las manos.
- Juega con la letra de las canciones y la música, los ritmos, también inventa canciones.

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 niñas y niños vienen de un grupo anterior, pedirles a sus agentes educativos del año anterior el repertorio preferido por ellas y ellos.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos la disponibilidad de niñas y 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 niñas y niños con los objetos.
- Registramos los procesos de niñas y niños en el aprendizaje de nuevas canciones.
- Registramos los descubrimientos sonoros.
- Registramos sus preferencias musicales.

Autoevaluación de la o el 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 niñas y niños?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.	Descubre el movimiento estético y la representación, al participar en experiencias de expresión corporal propias.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

El movimiento libre permite a niñas y niños experimentar todo lo que pueden hacer con su cuerpo. A través del movimiento van construyendo la conciencia de sí mismas y 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 niñas y 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, niñas y 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 del 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 ofrezcamos motivaciones o creamos las condiciones para que algo ocurra, pero niñas y niños deciden hacerlo y la manera. 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 (2009) se refiere a “bailar sus sueños”, cuando los niños y las niñas hacen expresión corporal.

Es recomendable para las y 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 niñas y niños se saquen los zapatos y los calcetines, y sentados en rueda muestren sus pies, y las y los agentes educativos pasen contando los dedos de cada quien con suaves toques, invitándoles luego a mover sus dedos hacia arriba y hacia abajo. Probar cómo 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 las y los caminantes de puntas de pie se convertirán en otra cosa o se divertirán con el desafío, cayendo tal vez al piso, rodando. Las 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. Cada niña y cada niño 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 todas y todos, a partir de alguna idea de las y los agentes educativos, de algunas ideas de niñas y niños y de la improvisación compartida.

Énfasis

- Favorecemos el movimiento libre de niñas y niños en todo momento.
- Acercamos 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 niñas y niños.
- Favorecemos que niñas y niños observen y registren movimientos de sus compañeras y compañeros. Se presentan a continuación algunas ideas para hacerlo.
- **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 a la otra o 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 y alternar los líderes, también es muy atractivo en esas edades, aun cuando no todos puedan seguir todos los movimientos.
- **Moverse respondiendo al movimiento de la otra o 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 niñas y 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"> ■ Realiza juegos corporales de imitación e interacción de movimientos. ■ Inicia la marcha y muchas veces repite el juego de girar sobre sí mismo. ■ Gira alrededor de las personas o tomado de una columna, también gira sentado en el suelo. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Siente placer al desplazarse, girar, saltar, rodar, extenderse y correr, mediante exploraciones lúdicas y movimientos libres. ■ Experimenta diversas formas espontáneas de danzar de acuerdo con su propia fantasía y a las fantasías colectivas. ■ Realiza desplazamientos libres distintos a la consigna, evitando coreografías y movimientos estereotipados que le indican las personas adultas.

Recuperación de saberes previos

- Evocar con niñas y niños cómo se mueven distintos elementos.
- Evocar cómo se movían cuando eran bebés.
- Reconocer danzas de sus comunidades.
- Reconocer elementos que se usan para danzar.
- Conversar sobre sus destrezas de movimiento.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y el registro

- Observamos las respuestas o expresiones de niñas y niños.
- Observamos si se mueven libremente o están esperando una indicación del agente educativo.
- Identificamos en qué momentos son más espontáneos niñas y niños. ¿Cuándo se sienten más libres para moverse? En qué situaciones lo hacen.
- Observamos 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).
- Observamos si pueden registrar e imitar los movimientos de sus compañeros.
- Observamos si son creativos a la hora de inventar formas de moverse.
- Registramos qué es lo que más les gusta y con qué realizan más movimientos.
- Registramos lo que no representó algo interesante para niñas y niños.

- Registramos los movimientos espontáneos de niñas y niños y las causas que los originan.
- Registramos si hay niñas y niños que inhiben sus movimientos.
- Registramos si hay algunas acciones que realicen, situaciones u objetos que promuevan el movimiento libre.
- Registramos las propuestas de niñas y niños para considerar en actividades futuras.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- Identifico si permito el movimiento libre o de qué manera se da nuestra intervención pedagógica.
- Valoro si genero las condiciones para que niñas y niños sean creativos, espontáneos y se muevan como lo elijan.
- Valoro si soy intrusivo dándoles patrones establecidos.
- Identifico si tengo actitudes que inhiban el movimiento y la expresión libre de algunas niñas y algunos niños.
- Identifico si alguna niña o niño tiene dificultades para el movimiento.

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.	Disfruta la lectura como una experiencia que alimenta su curiosidad y capacidad creadora tanto en la familia como en el servicio educativo.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Aprender a leer es una tarea que comienza desde el inicio de la vida, niñas y 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 niñas y 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) en la Educación Inicial, y ocurre gracias a la interacción entre adultos, niñas y niños, a la exploración y a la observación. Niñas y niños no aprenderían a leer libros si nosotras y nosotros no los pusieramos a disposición e hicieramos 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, etcétera. En estos espacios o encuentros estamos diciendo a niñas y 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.

Las y 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 las y los bebés, niñas y niños, debemos garantizar que tengan espacio, tiempo, acervo y mediaciones.

La selección de libros para la biblioteca importa mucho; partimos de que existe una gran diversidad de géneros literarios, mientras más géneros presentemos a niñas y 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).¹⁹

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 ofrecido (véase nota al pie 6).

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 niñas y 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.

La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut) en localidades con menos de 100,000 habitantes realizada en 2019, en su apartado sobre desarrollo infantil temprano describe la importancia de que la primera infancia tenga a su disposición libros infantiles. El acercamiento de niñas, niños y sus familias a los libros, permite disfrutar la lectura en voz alta. Contar con un rico y variado acervo, contribuye a la exploración y al disfrute, favoreciendo el interés de continuar la experiencia en casa, generando hábitos lectores.

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 niñas y niños en el mundo cultural de la lengua del relato.

Niñas y niños se convierten en lectoras y 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 solas y 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.

¹⁹ Secretaría de Educación Pública. (2020). *Guía para padres y madres de familia. Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas.*

Énfasis

- Permitimos que sean niñas y 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 niñas y 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, etcétera.
- Leemos en voz alta para niñas y niños, de esta forma también estamos acompañando amorosamente y permitiéndoles conocer el lenguaje.
- Ponemos a disposición de niñas y niños variedad de libros de buena calidad y permitimos que elijan por sí mismas y 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 las personas adultas no sepan leer en el sentido convencional, propiciamos la lectura a través de las ilustraciones, colores, situaciones observadas, etcétera. 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.

0-18 meses

- Explora los libros chupándolos, estrujándolos, hojeándolos y reacciona con emoción y asombro, sacudiendo piernas y brazos, gritando, balbuceando.
- Interactúa sensiblemente en comunidades lectoras, para favorecer su curiosidad e imaginación.
- Disfruta del objeto-libro, que le lean en voz alta, algunas niñas y niños tienen libros favoritos.

18 meses-3 años

- Selecciona libros que son de su agrado y señala con el dedo algunas imágenes que son relevantes para ellos, mostrando una experiencia estética.
- Amplía su imaginario narrando historias, escuchando cuentos, emitiendo sonidos divertidos con diferentes tonos de voz.
- Disfruta de leer solo, en grupo y en todo momento.

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, etcétera, valorando las lenguas originarias de la comunidad.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- 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 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, etcétera).
- Observamos cómo evoluciona la actitud física con los libros en las y los bebés.

- Observamos cómo incide el vocabulario de los libros en el vocabulario cotidiano de niñas y niños.
- Observamos si niñas y niños tienen interés en la escritura y comienzan a desarrollar hipótesis sobre la lengua escrita y la lectura convencional.
- Registramos las preferencias estéticas, es decir qué géneros, ilustraciones o autores eligen niñas, niños y sus familias.
- Registramos las manifestaciones y expresiones de niñas y niños cuando leemos un libro.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Exploro, leo e identifico cuales son nuestros libros favoritos?
- ¿Conozco todo el acervo de la biblioteca con la que cuenta el servicio de Educación Inicial?
- ¿Presto atención 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?
- ¿Practico la lectura en voz alta?
- ¿Converso sobre los libros y la lectura con mis compañeras y compañeros de trabajo?
- ¿Estimulamos el préstamo y acompañamos a las familias a apropiarse de los libros?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos, y con el mundo, por medio del disfrute de las experiencias artísticas.	Experimenta diversos roles, como espectadora, espectador y participante en narrativas teatrales.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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 las y los bebés, las niñas y los 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 todas y todos tienen derecho de acceder en libertad y en gozo.

Disponer del cuerpo y el espacio para comunicarnos abre posibilidades para que las y los bebés, las niñas y los 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”.*²⁰

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 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 todas y todos.

Niñas y 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, niñas y 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 las y 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, niñas y niños que tienen experiencia en generar sus propios juegos también son capaces de armar y sostener obras de títeres, para ellas y ellos y para sus amigas y amigos.

Énfasis

- Propiciamos actividades en las que las y 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 espectadoras y espectadores en obras de teatro organizadas por las y los agentes educativos y familias para acercar a niñas y niños a la expresión teatral, en diversos formatos: teatro de títeres, teatro de objetos, kamishibai, teatro de sombras, marionetas.

²⁰ Hiriar, B. (2016). *¡Qué niños tan teatreros! (Vol.1) Teatro del Mundo para las Nuevas Generaciones*. Ediciones SM.

- Utilizamos materiales diversos para involucrar a las y 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 del servicio de Educación Inicial para organizar puestas en escena o representaciones con las y los agentes educativos, familias, bebés, niñas y niños.
- Jugamos con rondas, rimas, adivinanzas y canciones que se pueden representar y dramatizar.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Escucha y reconoce los sonidos de los latidos del corazón, los de su respiración, los que existen en el ambiente y los que producen los objetos. ■ Se mueve al sonido de palabras, ritmos, percusiones o alguna otra expresión musical. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Expresa a través de gestos, sonidos y movimientos, algunos aspectos de la vida cotidiana que quiere representar. ■ Evoca y representa danzas, bailes o cantos de su ambiente de vida. ■ Participa de juegos tradicionales que hay en su entorno inmediato.

Recuperación de saberes previos

- Compartimos la importancia que tiene el que las y 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.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Registramos las actitudes que manifiestan las y los bebés, las niñas y los niños al asumir roles de espectador, espectadora o participante.
- Registramos los guiones que inventan niñas y niños en sus juegos dramáticos.
- Registramos los tiempos de concentración y espera de niñas y 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 de la o el agente educativo

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



Saberes y Pensamiento Científico

Desde el nacimiento, el ser humano busca conocer todo aquello que lo rodea y que conforma su entorno natural y sociocultural a partir de su curiosidad e interés por explorarlo. Conforme niñas, niños y adolescentes interactúan con el mundo, desarrollan experiencias y construyen saberes que se amplían y diversifican, por lo que es importante reconocer que existen diferentes caminos para construir conocimientos, usarlos y compartirlos.

El objeto de aprendizaje de este Campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social.

Los saberes provienen de conocimientos y prácticas específicas construidas en diversos contextos incluyendo el conocimiento científico, mismos que conforman un acervo social y cultural que se refiere a las distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad o a un grupo social.

Las ciencias son construcciones, entre muchas otras, para explicar la realidad física, que a su vez está condicionada por factores culturales e históricos. En tanto la construcción cultural, no se puede afirmar que sea superior a otros sistemas de conocimientos, ya que cada explicación puede ser adecuada en mayor o menor medida según el contexto en el que se aplique.

Por esta razón, y desde una perspectiva democrática y plural, se plantea la necesidad de que la enseñanza científica forme en las y los estudiantes la capacidad de analizar distintas concepciones del mundo y para que aprenda a tomar decisiones sobre la explicación más adecuada al momento de resolver cada problema concreto.

En este marco, el pensamiento científico representa un modo de razonamiento que implica relaciones coherentes de conocimientos fundados en el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno.

El estudio de este Campo aporta a la formación de una ciudadanía que cuente con conocimientos para resolver un problema determinado o explicar lo que sucede a su alrededor; participe democráticamente; genere y exprese opiniones propias y tome decisiones fundamentadas en asuntos de trascendencia personal y social; y contribuya en la transformación sustentable de la comunidad.

Finalidades del Campo

Este Campo está orientado a que niñas, niños y adolescentes adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente:

- La comprensión para explicar procesos y fenómenos naturales en su relación con lo social, los cuales ocurren en el mundo con base en los saberes y el pensamiento científico por medio de indagación, interpretación,

experimentación, sistematización, representación con modelos y argumentación de tales fenómenos.

- El reconocimiento y uso de diversos métodos durante la construcción de conocimientos para contrarrestar la idea de un método único.
- La toma de decisiones libres, responsables y conscientes orientadas al bienestar individual, familiar y comunitario para una vida saludable.
- La práctica de relaciones sociales igualitarias e interculturales, así como relaciones que coadyuven a cuidar el medio ambiente y transformar de manera sustentable su comunidad.
- El acercamiento a los conocimientos científicos y tecnológicos tomando en cuenta que son resultado de actividades humanas interdependientes desarrolladas en un contexto específico, que están en permanente cambio, con alcances y limitaciones, y se emplean según la cultura y las necesidades de la sociedad.
- La apropiación y el uso del lenguaje científico y técnico como medio de comunicación oral, escrita, gráfica y digital para establecer nuevas relaciones, construir conocimientos y explicar modelos.

Especificidades del Campo formativo para la Fase 1

Niñas y 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 las y 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 continentales y protegidos permitirán intensificar su necesidad y habilidad para aprehender de acuerdo con sus intereses, revelando una niña o 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”²¹, dice la escritora Graciela Montes (2007). Por eso podemos decir que las formas de acercarse al conocimiento, de las y los bebés, las niñas 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, niñas y niños están

²¹ Montes Miró, R. G. (2000). De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio). *Educación y biblioteca*, 12(112), 58–63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127239>

“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, curiosear, probar y poner en funcionamiento las cosas.

Resaltamos esta relación, para mostrar por qué en el Programa de Educación Inicial apostamos por un abordaje del saber basado 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 niñas y 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 niñas y niños participen activamente en el mundo social, interpreten y realicen acciones derivadas de su contexto y la cosmovisión de su comunidad.

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 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 ofrecen el juego, la lectura, las experiencias artísticas y científicas sobre el ambiente cotidiano.



Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo, de sí mismas y de sí mismos.	Desarrolla contenidos simbólicos que se ponen en marcha a través de las experiencias lúdicas, para hacer crecer la capacidad de imaginación, la fantasía y el pensamiento.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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 las y 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, 2016). Desde ese primer tiempo, la mente de la y el 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 la persona adulta 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 con 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 niñas y 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 niñas y niños en cuanto al tiempo de jugar, más allá de las intenciones previas de las y los agentes educativos con su planeación. Una o un agente educativo que valora y respeta el juego, sabrá adaptar sus tiempos planeados a los tiempos necesarios de juego en 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 niñas y 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.

Énfasis

- 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 niñas y niños desean incluirnos.
- Ampliamos nuestro repertorio cultural, leyendo, buscando juegos y materiales novedosos para incluir en nuestras planeaciones.
- Habilitamos todos los contenidos lúdicos que 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

- Participa en juegos que permiten la identificación del entorno y del propio cuerpo.
- Usa y dispone de materiales que se encuentra a su paso y los explora a través de los sentidos.
- Participa en los ambientes de aprendizaje disfrutando de experiencias artísticas en las que expresa sentimientos y emociones.
- Incrementa el potencial creativo y la interacción entre iguales.
- Descubre el propio cuerpo, explora el cuerpo de otras personas de la familia, de objetos, permite el acercamiento a las personas y demanda sostén físico.

18 meses-3 años

- Decide con base en sus intereses e iniciativas los materiales de construcción u otros que favorecen su imaginación.
- Juega con libertad, aceptando las propuestas e iniciativas de otras niñas y niños, sin distinción de género.
- Construye nuevos juegos que le permiten explorar, curiosar, investigar, probar, haciendo uso de material diverso y novedoso.
- Señala y nombra los objetos, los espacios y a las personas con las que quiere interactuar.
- Muestra habilidad motriz para desplazarse, ser autosuficiente y relacionarse con su entorno ampliando su territorio de experiencias.

Recuperación de saberes previos

- Analizamos la variedad y el repertorio de recursos (por ejemplo, recursos lingüísticos, materiales culturales, entre otros) al alcance de 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 niñas y niños cuando están en casa.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos para reflexionar y comprender, para reconocer los detalles y darle sentido a lo que 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 niñas y niños plantean.
- Observamos cómo juegan niñas y niños.
- Observamos qué usos dan a los materiales que encuentran.
- Observamos con qué tipo de materiales sienten mayor afinidad.
- Observamos cuáles son sus expresiones verbales y 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 ellas y ellos.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Propicio ambientes de juego simbólico para niñas y niños, considerando sus intereses, acercando elementos de su contexto familiar y comunitario?
- ¿Estoy disponible para compartir juegos de interacción con las y los bebés, niñas y niños pequeños?
- ¿Me apoyo de las narraciones para ampliar el imaginario de 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 en casa?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo, de sí mismas y de sí mismos.	Juega y se expresa artísticamente, con autonomía a partir de sus propios imaginarios, para favorecer el crecimiento de su “espacio potencial”, como lugar del juego, de la cultura y el arte.
Orientaciones didácticas	
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 (véase nota al pie 9). 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 Montes²²: “un territorio en constante conquista, siempre en elaboración, en permanente hacerse (...): única zona liberada”. 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, las y 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 niñas y niños.

Énfasis

- Ofrecemos ambientes en los que niñas y 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 niñas y 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 niñas y niños jueguen de manera libre a construir. Estos juegos posibilitan creaciones de todo tipo, contribuyen a la resolución de problemas y en sus construcciones se pueden reflejar aspectos del mundo cotidiano y el mundo fantástico de niñas y niños.
- Ponemos a su alcance elementos importantes de la cultura del contexto. Por ejemplo, se pueden recolectar artefactos que las familias ya no usan, pero que en manos de niñas y niños cobran una nueva vida y que además tienen un valor afectivo porque han sido parte de la historia familiar: canastos, teléfonos, etcétera.
- Promovemos juegos tradicionales: rondas, arrullos, etcétera.
- Promovemos el juego con telas, cajas.
- Garantizamos la libertad al jugar, verificando que los espacios sean seguros, que inviten a la propuesta y que puedan participar desde sus iniciativas y necesidades.
- Acompañamos la novedad con que cada grupo de niñas y niños define sus juegos, evitando dirigirlos.

0-18 meses

- Descubre el propio cuerpo a través del juego y de la exploración del cuerpo de otras personas y objetos.

18 meses-3 años

- Avanza en su autonomía, al realizar desplazamientos motrices en libertad eliminando obstáculos que inhiben o ponen en riesgo su integridad física, necesitando cada vez menos acompañamiento para su seguridad.

²² Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Demanda sostén físico y afectivo cuando le hace falta o ante una situación que lo inquieta. ■ Se tranquiliza cuando le responden con palabras y gestos amables. ■ Participa en juegos de interacción que propician el contacto verbal y físico en los que se involucra el cuerpo. ■ Desarrolla un tono corporal compartido para fortalecer las relaciones de apego con otras niñas y niños y las personas adultas que le rodean. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se mueve constantemente como respuesta a su curiosidad, espontaneidad y deseos de juego. ■ Toma decisiones con relación al uso de juguetes, juegos con otros, compartir o no objetos. ■ Expresa sus experiencias, emociones y sentimientos a través de diversas representaciones artísticas (dibujo, canciones, expresión corporal).
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Recuperación de saberes previos

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

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos y registramos las expresiones de niñas y niños al interactuar con los ambientes dispuestos.
- Observamos y valoramos la funcionalidad de los espacios dispuestos para que niñas y niños expresen sus emociones, pensamientos e ideas.
- Observamos y registramos el tipo de interacción que niñas y niños tienen con los elementos de la cultura que han sido dispuestos para su interacción.
- Observamos y registramos gestos de creatividad en niñas y niños, que nos sorprendan y llamen la atención.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Mi intervención es pertinente y fomenta la autonomía de 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 niñas y niños?
- ¿Puedo detenerme a observar y evito dirigir el juego de niñas y niños?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo, de sí mismas y de sí mismos.	Construye su propio guion, en espacios de juego en libertad, para que a través del encuentro grupal experimente su creación personal y la colectiva, otorgándoles significado.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

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 y sus miedos.

Nos referimos al vacío creador al juego que no trae consignas de las personas adultas, sino que propicia el “vacío” de sentidos previos, para que sean niñas y 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 de la persona adulta, 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 (1999):

“¿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”.

Tras esos “cosmos” creados por niñas y niños, van las planeaciones de las y los agentes educativos de 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 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 niñas y niños, o con fotos familiares, con dibujos de animales o de los planetas cuando estamos transitando esos temas, 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 los niños desde que nacen logran, a través del juego, conectar con su verdadera esencia, pero somos las personas adultas quienes muchas veces, desde nuestros límites, exigencias, 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 personas adultas, nuestra manera de concebir a niñas y niños y su juego. Porque el juego libre protege y facilita la conexión con una misma y con uno mismo.

Nuestra propia experiencia nos ha enseñado a considerar el juego como una manera de “entretener” a niñas y 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 niñas y niños, pueden serlo, pero durante un corto lapso de tiempo.

La función genuina del juego es que niñas y 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 limitante, muchas veces por la pobreza de un juguete o por la intervención abrupta de una persona adulta. Es por ello que el juego debería ser la mayor parte del tiempo de manera libre, respetado y sin imposiciones. Para esto, es importante que las figuras de referencia logren seguir el gesto espontáneo, que se refiere a cuando una o un bebé, niña o niño pequeño puede elegir cuánto tiempo y cómo jugar, dando una dimensión a su juego.

Énfasis

- Promovemos espacios para que niñas y niños puedan jugar, fomentar la autonomía en el juego, dejar que jueguen con el mundo, siendo las personas adultas, observadores.
- Permitimos que niñas y niños vivan la espontaneidad, no se les tiene que enseñar a jugar, recordemos que jugando es como ellas y ellos tienen su primera relación con el mundo.
- Proponemos espacios lúdicos con sus iguales que permitan las interacciones entre ellas y ellos.
- Evitamos producir juegos con objetivos escolares que ignoran los intereses e intenciones de niñas y niños.
- Facilitamos el juego al aire libre o en la naturaleza y si es necesario llevamos la naturaleza al servicio de Educación Inicial.
- Proveemos de oportunidades para que niñas y niños puedan jugar en y con la naturaleza garantizando su derecho al juego.
- Reconocemos que la urbanización, la educación parental que evita los riesgos, las tecnologías y el uso exclusivo de juguetes comerciales pueden limitar las experiencias de juego.
- Pensamos en experiencias ricas y diversas, considerando que el servicio de Educación Inicial probablemente es el único espacio en donde niñas y niños puedan vivir experiencias diferentes o el único momento del día que tienen para jugar.
- Permitimos tiempo libre y la posibilidad de elegir los espacios para que niñas y niños decidan dónde jugar.
- Promovemos que niñas y niños jueguen sin la dirección o intervención del adulto.
- Permitimos que al finalizar el juego niñas y niños tengan algo que contar y compartir. Ayudamos a establecer este diálogo.
- Promovemos la creación de ambientes que invitan a la exploración y la creatividad, así como al libre movimiento.

0-18 meses

- Aprovecha el espacio para moverse en libertad, se coloca boca arriba o boca abajo, sigue objetos de su interés, se sienta o recuesta en el piso.
- Festeja sus logros, participa con palabras, cantos o simplemente observando amorosamente a otras niñas y niños o a sus figuras de referencia.
- Avanza en el descubrimiento del propio cuerpo, las manos, los pies, explora otros objetos.
- Demanda sostén físico, acercándose con las personas que le brindan seguridad y confianza.

18 meses-3 años

- Explora libremente materiales de la naturaleza (agua, tierra, piedritas, ramas, hojas) en forma individual y colectiva.
- Colabora en juegos con materiales desestructurados de forma individual y en pequeños grupos.
- Participa en canciones, obras de teatro en diversos formatos, lecturas, incrementando su imaginario y creando sus propios juegos.

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.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos con atención los intereses y preferencias que muestran niñas y niños al tomar iniciativa en sus juegos.
- Observamos las señales de niñas y niños cuando desean cambiar de actividad o cuando quieren que las personas adultas 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 niñas y niños cuando lo hacen libremente.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿De qué manera propicio el juego libre?
- ¿Permito que surja el gesto espontáneo en niñas y niños?
- ¿Considero necesario modificar algún aspecto para poder jugar y seguir la espontaneidad de niñas y niños?
- ¿Intervengo acompañando con palabras, gestos, miradas y cercanía (canciones, poemas, libros, juguetes)?
- ¿Tengo una actitud positiva y altas expectativas hacia niñas y niños?
- ¿Confío en sus posibilidades de desarrollo (sin limitarlas por criterios de madurez física, intelectual o emocional)?
- ¿Doy valor al ímpetu creador, lúdico y de aprendizaje de niñas y niños?
- ¿Facilito el juego entre niñas y niños, respetando el tiempo del “vacío creador”?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan sentido del mundo, de sí mismas y de sí mismos.	Reconoce su cuerpo, sus habilidades, el lenguaje y sus posibilidades, las relaciones entre su cuerpo y el de otras y otros, así como el movimiento y el habla, para hacer crecer el conocimiento de sí misma y de sí mismo, a través de juegos de diversa índole.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Cuando 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 Pikler (2009), a partir de la libertad de movimiento y respetando la iniciativas y posibilidades, 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 niñas y niños, de esa forma lograrán sentir seguridad al sentarse, al desplazarse por el piso o al caminar.

Desde el vientre, las y 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, las y 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, es a lo que Posada (2012) 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.

Las y 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 otras personas 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.

Énfasis

- Establecemos un contacto cariñoso a libre demanda.
- Garantizamos espacios seguros para el desplazamiento libre y continuo, eliminando obstáculos que inhiban o pongan en riesgo la integridad de niñas y niños.
- Distinguimos los juegos de lenguaje de las consignas: los juegos implican un acto recíproco y divertido, en el que se espera una respuesta de 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 niñas y niños algo en específico que escapa de su espontaneidad.
- La o el agente educativo y las figuras de referencia deben ubicarse físicamente a la altura de niñas y niños, y si son bebés, ese lugar es el piso.
- Consideramos que niñas y niños pequeños se mueven constantemente, por lo que no se les debe obligar a permanecer sentadas o sentados, recibiendo consignas; considerar que son cuerpo y movimiento, no sólo intelecto.
- Implementamos 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. Cuidando el balance con los materiales estructurados.
- Fomentamos el juego en la naturaleza y en los espacios abiertos.

0-18 meses

- Interactúa con objetos diversos que se colocan intencionalmente a su alrededor y de acuerdo con sus posibilidades de desplazamiento.
- Realiza gestos espontáneos ante diversos objetos y personas en situaciones de exploración, de interacción y de juego.
- Puede jugar con objetos que aparezcan y desaparezcan sin generarle estrés.
- Muestra disponibilidad corporal para ser cargado o participar en juegos donde se involucre el cuerpo.

18 meses-3 años

- Inicia el juego espontáneo sin recibir consignas y haciendo uso de los recursos a su alcance.
- Sigue el juego iniciado por otros, permitiendo avanzar en su participación de acuerdo con su interés e iniciativa.
- Invita como co-jugadora o co-jugador a alguien de las y los agentes educativos, o a alguna de sus compañeras y compañeros.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Las y 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 de la o el agente educativo

- ¿Considero juegos corporales en las planeaciones?
- ¿Fomento los juegos de palabras, las conversaciones con las y los bebés, niñas y niños o las consignas?
- ¿Hay diversidad de materiales en el servicio de Educación Inicial o en el hogar?
- ¿Qué propongo para enriquecer el juego?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
La exploración e investigación del mundo para el desarrollo del pensamiento a través de la curiosidad, los sentidos y la creatividad.	Descubre las características de los materiales y las manifestaciones de la naturaleza, para discriminar, comparar, establecer relaciones entre sus propiedades e imaginar cómo incorporarlos en futuros juegos o actividades.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Que niñas y 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 niñas y niños observan, experimentan, analizan, generan conclusiones y, por lo tanto, aprenden.

Es muy importante considerar que por “materiales didácticos” no entendemos sólo los preparados para tal fin, como podrían ser los bloques, rompecabezas o juguetes específicos. Sea cual sea el material, será fundamental proponer a niñas y niños, exploraciones sobre la forma, las partes y el todo, el peso, las combinaciones espaciales. Cualquier objeto de la vida cotidiana puede convertirse en material de exploración y juego, por eso deberemos estar atentas y atentos para reconocer y poner en disponibilidad materiales menos usuales.

Por ello, es importante que al realizar la selección de materiales lo hagamos de manera intencional, que consideremos aquellos que resulten interesantes y despierten la curiosidad de niñas y 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 niñas y niños, y ofrecerlos de a poco: si son demasiados materiales juntos, es difícil discriminar, advertir las particularidades de cada uno. La intención es que niñas y 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 en:

- **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. Estos materiales son atractivos para niñas y 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 pueden 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 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 de la manipulación 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, etcétera.
- **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 y piedras de diversos tamaños.**

Énfasis

- Desarrollamos propuestas de materiales basadas en intereses de niñas y niños (primero presentamos variedad y luego damos continuidad a los que hayan despertado más interés).
- Construimos instalaciones lúdicas o artísticas, invitamos a 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 niñas y niños quienes investigan qué hay y elaboran el juego, sin condicionamientos.
- Invitamos a tocar y explorar las características de los materiales, su consistencia, textura, olor, forma, etcétera.
- Estamos atentos a los descubrimientos para socializarlos, a las conversaciones y a los diálogos que surgen entre niñas y niños con el material.

0-18 meses

- Identifica y explora algunas características de los materiales de la naturaleza (texturas, aromas, colores).
- Utiliza materiales de reúso con apoyo de su familia, para descubrir nuevas posibilidades de juego y propiciar el desarrollo sostenible.
- Interactúa respetuosamente con la vegetación y la fauna local, siempre acompañado de una persona adulta.

18 meses-3 años

- Conversa acerca de los usos y descubrimientos que hace de la exploración de materiales con otras niñas y niños.
- Construye materiales y juegos de formas creativas e innovadoras en función de sus necesidades de conocimiento, mostrando su capacidad para crear y expresar libremente, a partir de la exploración, indagación y juego.
- Comparte hipótesis a partir de sus propios saberes y sus creaciones como reflejo del proceso de aprendizaje y construcción que pone en marcha.
- Manifiesta autonomía creciente al expresar sus observaciones y ser consideradas como punto de partida para nuevas experiencias.
- Identifica y recupera materiales de distinta índole para darles otro uso.

Recuperación de saberes previos

- Promovemos la idea de que los materiales de desecho son portadores de un mensaje ético que pueden utilizarse como recursos educativos con el apoyo de la comunidad y de las familias.
- Indagamos con las familias o figuras de referencia cuáles son los materiales con los que juegan niñas y niños.
- Identificamos 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 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.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- 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 han realizado.
- Ponemos el acento en las particularidades de cada niña y niño, siendo respetuosos del ritmo propio.
- Ponemos el acento en las diversas formas de interacción entre ellas y 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.
- Registramos diariamente las actitudes de niñas y niños que nos llamen la atención.
- Registramos semanalmente los materiales que fueron usados y cuáles no.
- Registramos las habilidades, juegos, interacciones, invenciones y novedades que niñas y niños pusieron de manifiesto, así como las dificultades que hayamos observado, tanto de parte de las y los agentes educativos como de niñas y niños y sus figuras de referencia.
- Registramos nuestra percepción de algún conflicto o situación en la que podríamos ayudar.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Privilegio 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?
- ¿Optimizó los recursos disponibles?
- ¿Podría agregar algunas interrogantes acerca de mi bagaje cultural y pedagógico, en relación con qué aspectos deberíamos fortalecer, para innovar en nuestras planeaciones?
- ¿Valoro si la propuesta, la disposición y la elección de los materiales fueron los más pertinentes?
- ¿Identifico aspectos importantes para mejorar mi práctica como agente educativo?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
La exploración e investigación del mundo para el desarrollo del pensamiento a través de la curiosidad, los sentidos y la creatividad.	Observa y conversa con otras y otros, para escucharse, socializar y validar los descubrimientos, las hipótesis y las creaciones.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Una tarea de las y 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 niñas y 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 comunican niñas y niños y observar las respuestas de las y los bebés a dichos intercambios.

Las y los agentes educativos son observadores constantes, intervienen con prudencia cuando se requiere y toman distancia para ofrecer libertad en la toma de decisiones, en los diálogos e interacciones entre niñas y niños. También estimulan la conversación, les ayudan a escucharse y ponen el énfasis en algunas intervenciones comunicativas de niñas y los niños que pueden pasar desapercibidas. Garantizan que todas y todos puedan expresarse y estimula a las más silenciosas o silenciosos a participar.

Escuchan atentamente las preguntas, explicaciones, hipótesis y propuestas de niñas y niños para ofrecer situaciones que reten el pensamiento y el deseo de seguir explorando y encontrando soluciones.

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

Énfasis

- Proponemos escuchar atentamente los diálogos, cuestionamientos y expresiones de niñas y niños para retomarlos en el momento pertinente.
- Valoramos, sin juzgar o categorizar lo que hacen niñas y niños.
- Interrelacionamos las participaciones de niñas y niños con respeto a sus formas e ideas.
- Mostramos apertura y consideramos los planteamientos creativos de niñas y niños.

0-18 meses

- Experimenta los saberes de su comunidad como el lenguaje, los gestos, las cosmovisiones culturales de sus familias y de sus agentes educativos.
- Comprende lo que sucede en el mundo a través de las vivencias compartidas.
- Se comunica de diferentes formas con su familia y su contexto.

18 meses-3 años

- Disfruta ambientes que propician juegos conocidos en su comunidad, apoyados con elementos de su entorno natural y social, objetos transicionales y visitas a lugares donde exista variedad de elementos de la naturaleza.
- Muestra seguridad al interactuar con contenidos culturales mediados por el juego que le permiten desarrollar la capacidad de atención, anticipar acciones y elaborar procesos de separación.
- Genera memoria de búsqueda y recuperación de la palabra-memoria, para mostrar sus necesidades e iniciativas.
- Comunica a sus figuras de referencia la presencia o ausencia de objetos o personas imaginarias.

Recuperación de saberes previos

- Indagamos con las figuras de referencia cómo es la socialización de niñas y niños con sus pares y con personas adultas o niñas y niños de otras edades. 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.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

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

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿De qué manera valoro y promuevo, en el trabajo con niñas y niños la conversación, para socializar los descubrimientos, las hipótesis y las creaciones?
- ¿De qué manera garantizo que todas y todos puedan participar y expresarse?
- ¿De qué manera planeo para que haya retos para todos los niños y niñas?
- ¿Cómo reacciono, registro y planeo acciones para responder a su imaginario?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El aprendizaje de niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y el ambiente que les rodea.	Incorpora los saberes de su comunidad y genera pertenencia social y cultural, al interactuar con sus figuras de referencia en su contexto.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

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 personas adultas, 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. Las y 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” (véase nota al pie 2), 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 niñas y niños frente a sus amistades, el deseo de tener los juguetes de otras personas, 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 demás) y ese aprendizaje se vuelve rico e interesante si las y los agentes educativos estamos disponibles para ayudar a comprender y mediar en los conflictos.

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

Énfasis

- Fomentamos la exploración de objetos que ruedan y otros que no.
- Diseñamos ambientes que impliquen juegos con agua (incorporación de envases de diversas características), juegos con arena y tierra.
- Disponemos ambientes y materiales para que niñas y 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 el entorno, ayudamos a inventar historias o poemas para esos seres vivos.
- Permitimos el ingreso de objetos transicionales que se incorporen al juego colectivo.
- Armamos colecciones de objetos para que niñas y niños construyan libremente secuencias, caminos y construcciones variadas.

0-18 meses

- Manifiesta necesidades de escucha, de juego y de creación siguiendo su propio ritmo.
- Establece interacción afectiva con otras personas que no son familiares.
- Responde con la sonrisa social a las personas conocidas, aceptando su cercanía.

18 meses-3 años

- Identifica materiales, juegos, historias, poemas, objetos, con los cuales construye secuencias u otras formas de representación.
- Permite el uso de sus juguetes a algunas personas y en algún momento, teniéndolo siempre presente.
- Elige sus juguetes favoritos y puede inventarles diferentes roles en distintos juegos.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Ponemos el acento en las particularidades de cada niña y niño, siendo respetuosas y 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 niñas y niños frente al aprendizaje y generar las mejores oportunidades para todas y todos.

- Detectamos cuáles son los materiales que más les motivan a jugar.
- Registramos diariamente las actitudes de niñas y niños que nos llamen la atención, y elaboramos un registro de evaluación que dé cuenta de las habilidades, juegos, invenciones y novedades que niñas y niños pusieron de manifiesto; así como las dificultades observadas, tanto de parte de las y los agentes educativos, como de niñas y niños y sus figuras de referencia, si es que nos han transmitido alguna preocupación o percibimos algún conflicto en el que podríamos ayudar.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Cuántos recursos tengo como parte de mi formación para responder a la crianza compartida y a las distintas cosmovisiones de las familias?
- ¿Qué aspectos debería fortalecer?
- ¿Cuánta iniciativa propia desarrollo para innovar en mis planeaciones y al responder al contexto de crianza de las infancias?
- ¿Qué contenidos identifico para reconocer e impulsar el desarrollo creador de niñas y niños?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El aprendizaje de niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y el ambiente que les rodea.	Se involucra en propuestas derivadas de contenidos y saberes culturales que observa y le interesan de su comunidad.
Orientaciones didácticas	
<p>Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:</p> <p>Las y 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”.</p> <p>Con estas experiencias la o el agente educativo puede contar con un repertorio para cantar, leer, arrullar y jugar en situaciones cercanas a niñas y niños, ya que así continúa la labor de las personas cuidadoras y lo acerca al mundo de la cultura. Con ello, no solo le ayuda a elaborar la angustia de la separación al ingresar a un servicio de Educación Inicial, por ejemplo, sino que favorece en ellas y ellos un sin fin de aprendizajes, la capacidad creadora y su ingreso al mundo de la cultura.</p> <p>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 abuelito para coordinar esta actividad.</p>	
Énfasis	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Proponemos 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, tortillitas de manteca, juegos de dedos; “sana-sana” cuando alguna niña o niño se golpea. 	

- Facilitamos juegos de balanceo: consideramos diferentes acciones como mecer, girar, caer, colgar. Muchos de ellos remiten a las vivencias en el útero, balanceados en el líquido amniótico, por eso producen bienestar y serenidad en niñas y niños, por lo cual estas actividades deben ser pausadas y con calma, observando siempre la respuesta de niñas y niños. También fortalecen las relaciones de apego, al incluir un tono corporal compartido.
- Promovemos juegos de ocultamiento: escondidas, aparecer y desaparecer.
- Propiciamos juegos de persecución, que comienzan con las cosquillas, cuando creamos la expectativa de “atrapar” a la niña o 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 atrapada o atrapado cuando comienzan a correr y pueden perseguir y ser perseguidas o perseguidos, lo cual colabora con los procesos de separación, y les permite recuperar la seguridad de que siempre son “buscadas o buscados” por las personas adultas.
- Proponemos canciones de cuna o arrullos. Aparte de una melodía, incluyen el mecer o balanceo llevando un cierto ritmo, y funcionan como sostén afectivo.
- Incluimos retahílas, cantos y juegos con las manos y los dedos. Se trata de breves estribillos que riman y se repiten.
- Leemos relatos que 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.
- Contamos cuentos tradicionales, juegos de palabras, trabalenguas, poemas breves, todos son formas amorosas de relación con niñas y 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 agente educativo 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 conversación y escucha particular, asociada a la lectura de los gestos corporales, con ausencia o presencia de imágenes gráficas.
- Usamos juegos y poemas de la tradición oral, los cuales conectan la literatura con las emociones al ser abrazadas o abrazados por sus cuidadoras y 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"> ■ Disfruta de los juegos de interacción que propician el contacto verbal y físico. ■ Participa activamente cuando se le mece, le hacen cosquillas, juegan con los dedos de sus pies y manos. ■ Manifiesta aceptación o rechazo cuando lo visten o lo bañan. ■ Disfruta cuando escucha narraciones de la tradición comunitaria o se le presentan imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comparte juegos, tareas y roles, basados en la tradición oral, relatos o historias; arrullos, juegos de ronda, retahílas. ■ Incrementa su repertorio de palabras, repitiendo sonidos de la naturaleza o con palabras que escucha de niñas y niños o personas de su contexto. ■ Realiza garabatos imitando la escritura con diferentes materiales. ■ Participa en juegos de persecución o de escondite, siguiendo o estableciendo reglas con su grupo.



Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos las reacciones de niñas y niños al cantar un arrullo, jugar con una retahíla o contar un cuento que les resulta familiar.
- Tomamos en cuenta los saberes de las familias, sobre todo aquellos que son parte de su tradición. Indagamos cuáles existen y son representativos para niñas y niños.
- Identificamos las actividades frente al uso de su lengua materna, favoreciendo que se sientan orgullosas y orgullosos de los grupos culturales a los que pertenecen, y de los aprendizajes que van logrando por ser parte de ello.
- Observamos las preferencias de niñas y niños en los juegos de interacción, estimulando y acompañando sus procesos.
- Registramos las distintas respuestas de niñas y niños (sus gestos, movimientos, sonidos, etcétera).
- Identificamos y registramos juegos, historias, canciones, cuentos en las reuniones de convivencia con las familias.
- Identificamos las producciones artísticas que realizan niñas y niños, sus vestidos, comidas, fiestas y todas las tradiciones.

Autoevaluación de la o el agente educativo

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



Mucho tiempo se ha pasado
de la infancia a la adolescencia
y se ha convertido en un momento
de la vida que es muy importante.
Me he dado cuenta que
cuando yo estaba en la infancia
daban mucho más importancia
al aprendizaje de los
avances.

Hay momentos de la vida
que son importantes, como el día
que naces.

El niño da a su vida un
buen comienzo con la lectura.
Le da la vida.

CENTRO DE ATENCION MUKUPK

Ética, Naturaleza y Sociedades

Este Campo aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática.

De igual manera, el Campo formativo se orienta a que niñas, niños y adolescentes entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y que constituyen su entorno, las describan, las analicen y las interpreten aprovechando diversas formas de observación y registro, estableciendo nexos con ámbitos más amplios de pertenencia como su región, el país, América Latina y el mundo.

El Campo enfatiza el reconocimiento y respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico o nacional, el género, la edad, las distintas capacidades, la condición socioeconómica, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las identidades y orientaciones sexuales, el estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas. Esto supone además que niñas, niños y adolescentes se responsabilicen sobre el impacto de sus acciones en los ámbitos personal, social y natural y contribuyan al bienestar común.

Este Campo plantea el aprendizaje de algunos aspectos sobre la crisis ambiental, las relaciones entre culturas, en especial las que definen constitucionalmente el carácter intercultural de la nación mexicana, esto es los pueblos indígenas y afro-mexicanos; la igualdad de género; los derechos de las niñas, niños y adolescentes y promueve los valores asociados a estos aprendizajes, lo cual implica favorecer la reflexión en torno a nociones de libertad y responsabilidad, así como la construcción de saberes, conocimientos y valores que les permitan el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía e identidad personal y comunitaria.

Finalidades del Campo

Este Campo está orientado a que niñas, niños y adolescentes adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente:

- Sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, el cual inicia en el contexto familiar con la lengua, las costumbres, las concepciones del mundo y los estilos de vida que se comparten, y que se amplían al entorno local, nacional, regional y mundial.
- Reconocimiento de las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir, y de esta manera, dar significado y valor a su propia cultura y otras.

- Convicciones, principios éticos y valores democráticos como el respeto, la libertad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la empatía, que les sirvan de guía para prácticas personales y colectivas, así como para reflexionar y hacer juicios críticos, tomar decisiones, participar y relacionarse de forma positiva y pacífica con las demás personas.
- Respeto y protección de los derechos humanos conforme avancen en su trayecto educativo y de vida, y conozcan su importancia para la organización de la vida en sociedad, aprendan a defenderlos ante situaciones de desigualdad e injusticia, así como a ejercerlos de manera informada y pacífica; lo que supone exigir su cumplimiento para sí y para todas las personas, respetando todas las diversidades.
- Responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza a partir de la concepción de que todas las personas forman parte de ella, y asuman compromisos de bajo impacto ambiental y de sustentabilidad para garantizar el derecho de todas las personas y seres vivos, a un ambiente sano en el presente y futuro.
- Desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales.

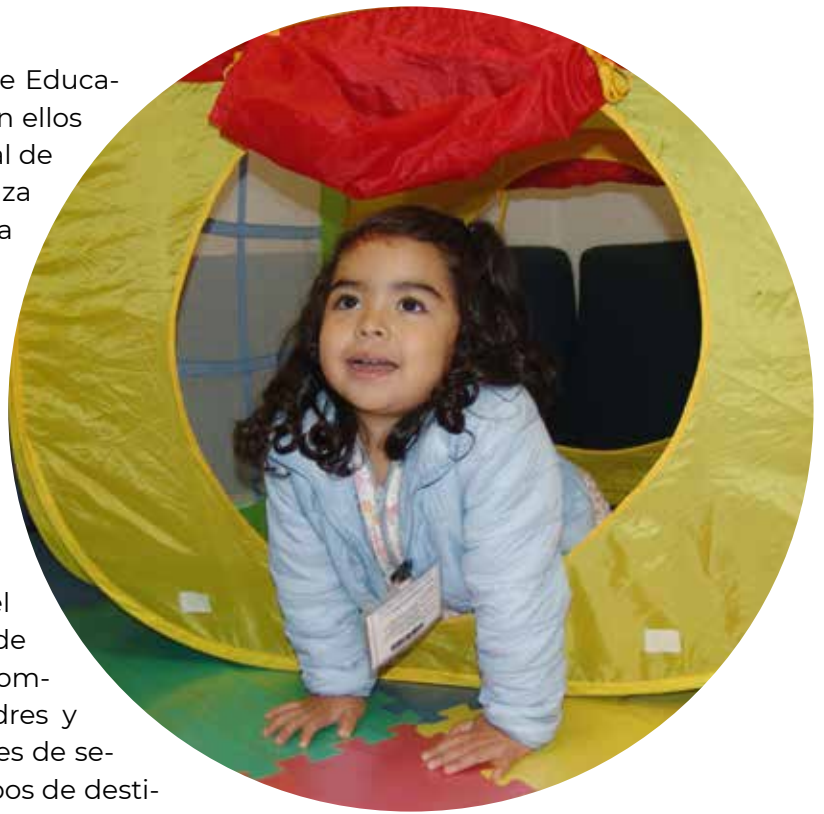
Especificidades del Campo formativo para la Fase 1

La *Convención sobre los Derechos del Niño* establece un nuevo paradigma para trabajar con la niñez; plantea una forma distinta de mirar y de interactuar con niñas y 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 *Convención sobre los Derechos del Niño* 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 niñas y 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 niñas y 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 una niña o 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 personas adultas familiares y de referencia.



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 persona cuidadora 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 niñas y 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 todas las personas adultas familiares y de referencia en el vínculo: madre, padre, demás familiares y agentes educativos. Maternar atraviesa cualquier género, es la tarea humana de todas aquellas y aquellos que tienen responsabilidad sobre los bebés, niñas 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 niñas y 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”. 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.

Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.	Avanza progresivamente en la agencia de sus derechos identificando su derecho a decidir, a participar, a recibir respuesta a sus necesidades y a ser protegida y protegido de cualquier situación o condición que ponga en riesgo su vida o cualquiera de sus derechos.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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 del Niño* 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 niñas y niños, en particular las costumbres y prácticas locales que deben respetarse, salvo en los casos en que contravienen los derechos del niño;
- 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 niñas y niños como portadores de derechos, y señalan que, con base en el avance de sus capacidades, podrán ejercerlos progresivamente. Esta noción de autonomía progresiva es un cambio radical en la mirada y concepto de niña y niño que hasta ahora ha prevalecido. También se enfatiza que niñas y niños tienen derechos propios y deben ser respetadas y respetados.

Sumados a todas estas consideraciones, el Estado Mexicano ha asegurado en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que la Educación Inicial “es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia”, 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 las niñas, niños, adolescentes y jóvenes 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 niñas y niños reconociendo su derecho a decidir, a participar, a recibir respuesta a sus necesidades y a ser protegida y protegido de cualquier situación o condición que ponga en riesgo su vida o cualquiera de sus derechos.

Énfasis

- Hacemos valer los derechos de niñas y niños, en todos los espacios.
- Sabemos escucharlas y escucharlos, favorecemos el que participen y den su opinión.
- Tomamos en cuenta sus necesidades e intereses y partimos de ahí para la creación de espacios de juego.
- Respetamos la diversidad de cada niña y niño.
- Fomentamos en niñas y niños el respeto a todas y todos con los que comparten, visualizándoles como iguales.
- Promovemos desde la igualdad 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 niñas y niños con el objetivo de que vayan conociéndolos.
- Promovemos con las familias, las otras y los otros agentes educativos y la comunidad el cumplimiento de los derechos.

0-18 meses

- Disfruta de los juegos de interacción que propician el contacto verbal y físico.
- Permite el contacto físico cuando se le mece, le hacen cosquillas, juegan con los dedos de sus pies y manos.
- Manifiesta aceptación o rechazo cuando lo visten o lo bañan.
- Responde con sonrisas o gestos al llamarle por su nombre.

18 meses-3 años

- Conoce algunos de sus derechos a través de juegos, tareas y roles.
- Incrementa su repertorio de palabras, para señalar sus gustos, preferencias, iniciativas, necesidades y colaboraciones.
- Realiza garabatos para expresar algunos aspectos de su vida y contexto que le interesan o que le disgustan.
- Participa en juegos de persecución o de escondite, siguiendo o estableciendo reglas con su grupo.
- Identifica que hay personas distintas a su familia y que deben ser respetadas.
- Avanza en el autocuidado de su cuerpo, manifestando necesidad de atender su higiene y protección.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- 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 niñas y niños participan y se da el diálogo colectivo.
- Observamos si en la planeación incluimos propuestas que tomen en consideración a 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 una de niñas y niños.
- Anotamos las acciones en las que se considera que se respetan los derechos de niñas y niños para su posterior análisis e identificación de lo que no se ha considerado.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Promuevo la participación de niñas y niños por igual?
- ¿Considero los intereses y propuestas de niñas y niños en mi planeación?
- ¿Considero que llevo a la cotidianidad el ejercicio de los derechos de niñas y niños?
- ¿Converso con familias y cuidadores sobre el derecho a la protección, lo cual que implica no recibir castigo físico?
- ¿Ayudo a las familias y cuidadores a encontrar buenas formas de interacción con sus hijas e hijos, desde la escucha y el respeto a sus necesidades?
- ¿Atiendo las demandas de niñas y niños con afecto, aun cuando estén muy insistentes y lloren?
- ¿Socializo las diversas formas culturales de cada familia, para favorecer la inclusión?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.	Crea, se expresa y convive en experiencias de juego, decidiendo en libertad su participación y sus formas de expresión.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Las oportunidades de aprendizaje se crean a partir de identificar las necesidades e intereses de niñas y 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 niñas y niños materiales variados, libros a su alcance, las y los agentes educativos disponibles, cuidados, espacios sin peligro y 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, etcétera), permiten que se puedan potenciar las capacidades, pero requiere de personas adultas 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 niñas y niños. Las personas adultas debemos tener claro que jugar no es entretener, jugar es la actividad psicológica y de aprendizaje más importante en los primeros años de vida, con ella se construyen bases para la autonomía, la autorregulación, el desarrollo del pensamiento, la fantasía y las metáforas. Jugar sin restricciones por parte de las personas adultas es la forma como niñas y niños hacen uso de sus derechos.

El artículo 31 de la *Convención de los Derechos del Niño*, 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 (*Revista de Psicología Aloma 2009, pág. 235*), “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”.

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

Énfasis

- Promovemos que el juego es un derecho y no se deberá condicionar.
- Nos convertimos en co-jugadores, asumiendo que es una tarea de intervención pedagógica guiada por niñas y 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.
- Favorecemos el juego a través del lenguaje, libros, movimiento, experiencias artísticas, etcétera.
- Observamos y 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 las y los bebés podemos colocar objetos a su alrededor así puede explorarlos a su gusto y posibilidades de desplazamiento.
- Nos mantenemos disponibles, observando sus intereses, interacciones, reacciones, etcétera. Con ayuda de pequeñas notas podemos escribir ideas generales, al final de día regresar a verlas y no perder detalles de lo observado.

0-18 meses

- Manifiesta sus intereses, gustos y necesidades a través de gestos, risas, llantos, miradas, balbuceos, expresando lo que le gusta y disgusta para que sea considerado por sus figuras de referencias y en los ambientes de aprendizaje.
- Participa en ambientes que desafían su potencial creativo.

18 meses-3 años

- Participa en espacios donde tiene la posibilidad de expresar sus ideas y tomar decisiones.
- Explora su necesidad de aprender y de entender el mundo por su propia iniciativa y siguiendo sus intereses y deseos.
- Participa en ambientes democráticos que les permiten a niñas y niños ser reconocidas y reconocidos como sujetos de derechos, de vínculo y aprendizaje.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos lo que hacen niñas y niños durante las experiencias de juego, especialmente, cuando lo hacen libremente entre ellas y ellos.
- Observamos si las interacciones de niñas y niños durante el juego son incluyentes.
- Propiciamos la escucha y la atención a las dudas que niñas y niños expresen sobre las diferencias y la diversidad en su familia y contexto.
- Anotamos los intereses y las reacciones de niñas y niños ante determinadas actividades de juego o recursos que se incluyen en los ambientes de aprendizaje.
- Registramos las situaciones que nos llaman la atención por su creatividad o formas de resolución.
- Registramos las distintas opiniones de niñas y niños sobre sí mismas y sí mismos y las otras personas que le rodean.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Favorezco el juego y el movimiento libre entre niñas y niños?
- ¿Mis actitudes contribuyen a ser un agente educativo disponible ante el juego?
- ¿Identifico cuáles son mis áreas de oportunidad para garantizar la libre expresión de niñas y niños?
- ¿Favorezco los procesos de autocuidado y protección de niñas y niños?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El enfoque de derechos como base de la intervención integral con niñas y niños.	Participa y aprende del mundo a través de su proceso creador, su impulso de aprendizaje, reconociendo y expresando las ideas y tomando decisiones sobre el ambiente y las personas.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Que al ser sujetos de derechos, niñas y 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 comunicadoras y comunicadores hábiles, lo hacen a través de gestos, risas, llantos, miradas, balbuceo y palabras. También hay que considerar que son agentes activas y activos que ejercen cambios en su entorno e interactúan en el mismo y a partir de esto construyen significados, que dan 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 establece que la niña o el niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio tiene derecho a expresarse libremente, ser escuchados, manifestar su opinión y que sea tomada en cuenta en los asuntos que le afecten.

Para garantizar condiciones de participación, de manera igualitaria, es muy importante que existan personas adultas dispuestas a escucharles. 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 puedan tomar decisiones, si se observa que no desean estar en alguna actividad, preguntarle si quiere, por ejemplo, leer o jugar con otros materiales. Si observamos que algún bebé está incómodo o incómodo, hay que encontrar el origen de esta situación, sin etiquetarlo de “chillón”, pues llora porque necesita algo y es tarea de la o el 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 atraiga 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 actividades de transición, es importante estar atentas y atentos a la voz que predomina e identificar 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, la o 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 niñas y 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 personas adultas interesadas por aprender de niñas y 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 genera que todas las personas (niñas, niños, adultas) 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.

Énfasis

- Estamos atentas y atentos a la participación que bebés, niñas y niños expresan, a través de gestos, miradas, llantos y risas.
- Damos palabras a lo que se observa, por ejemplo, “veo que Patricia está molesta 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 las y los bebés, niñas y niños, esto implica estar atentas y atentos a sus respuestas.
- Implementamos nuevos materiales cuando se observa una necesidad, por ejemplo, el uso de rampas porque un grupo de niñas y niños manifestó interés y estamos atentas y atentos a sus reacciones.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Percibe que, al interactuar a través de gorjeos, balbuceos o con el movimiento del cuerpo, las personas adultas responden y siguen la interacción. ■ Da a conocer lo que le gusta e interesa, lo cual es recuperado por las personas adultas en la preparación de espacios. ■ Selecciona materiales que le proporcionan, con base en sus deseos de aprender y de explorar. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Participa en experiencias de aprendizaje y puede opinar acerca de sus preferencias. ■ Reconoce sus ritmos y toma decisiones con relación a su bienestar, manifestando sueño, hambre, deseos de jugar. ■ Reconoce que puede dar a conocer sus opiniones y será escuchado en el ámbito familiar y comunitario. ■ Avanza progresivamente en la explicación de sus decisiones o elecciones.

Recuperación de saberes previos

- Estamos atentas y atentos a la participación de niñas y niños, si se les observa y se atienden sus necesidades.
- Identificamos si la conversación que predomina es entre las personas adultas como si niñas y niños no existieran.
- Indagamos con las familias la promoción de la participación infantil durante la vida diaria.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Estamos atentas y atentos a las opiniones expresadas por niñas y niños, ya sea a través de miradas, gestos, balbuceos o palabras.
- Consideramos la toma de decisiones de niñas y niños, en relación a los materiales, actividades o lugares para realizar cambios en los ambientes o en la planeación.
- Registramos a diario necesidades e intereses observados, que dan pie a la planeación.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Favorezco que la conversación entre niñas, niños y personas adultas sea equilibrada?
- ¿Considero la voz de todas y todos, ya sea niñas, niños o personas adultas, de tal forma que las decisiones sean consensuadas?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
La corresponsabilidad de las personas adultas frente al cuidado y protección de niñas y niños y su papel como garantes de derechos.	Genera confianza creciente a partir de sentir protección, amor y seguridad en su entorno.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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, las y los agentes educativos, cuidadoras, cuidadores, madres y padres de familia tejen ahora nuevas relaciones con niñas y niños, donde generan las condiciones para potenciar su máximo desarrollo.

Para acompañar a niñas y 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 persona adulta acompañante favorece que niñas y niños generen la confianza y la seguridad crecientes que les permitirá más adelante ser autónomas y autónomos. Como personas adultas, garantes de derechos debemos proporcionarles los elementos que favorezcan el pleno desarrollo, en ambientes enriquecidos con creatividad, materiales de la cultura y afecto.

Proteger a niñas y niños de cualquier acto de discriminación por edad, género, condición, origen étnico, característica, discapacidad, entre otras, es una de las tareas fundamentales de toda persona adulta que tenga a su cargo o cuidado una niña o un niño.

Las personas adultas, 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 niñas y 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, las y 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 uno de los objetivos 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 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 personas adultas receptivas, responsivas y respetuosas para atenderles en sus demandas.

Énfasis

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

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Reacciona cuando se le llama por su nombre. ■ Se siente protegida y protegido por las personas adultas de su familia y agentes educativos del servicio de Educación Inicial. ■ Manifiesta agrado o desagrado en algunos eventos de la cultura, expresándolo con llanto o alegría. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Experimenta seguridad y confianza por la interacción afectiva y porque son consideradas sus necesidades e intereses. ■ Puede manifestar situaciones de desagrado o de maltrato verbal o físico en el ámbito familiar o comunitario. ■ Reconoce a las personas adultas que garantizan sus derechos a través de acciones de educación y cuidados. ■ Incorpora paulatinamente elementos de su cultura que le son afines, sintiéndose identificada o identificado.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos las respuestas de las familias y personas cuidadoras cuando analizan, con diferentes recursos, los derechos de niñas y niños.
- Observamos conductas o expresiones de niñas y niños, detectando si sufren maltrato u omisión de cuidados.
- Anotamos las situaciones que vulneran los derechos de niñas y niños, cuando se dialogue con las familias y las y los agentes educativos.
- Estamos atentas y atentos a indicadores de violencia, cuidado negligente y descuido, para establecer diálogo con las familias o bien apoyar en las gestiones necesarias de apoyo.

Autoevaluación de la o el agente educativo

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

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
La corresponsabilidad de las personas adultas frente al cuidado y protección de niñas y niños y su papel como garantes de derechos.	Se relaciona con la naturaleza, aprende a cuidar y respetar el medio ambiente y a todos los seres vivos en su entorno de vida.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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 esta 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 niñas y 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.

La interacción para todas y todos es tan esencial como el oxígeno, de ahí la importancia de percatarnos como personas adultas, 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 se incrementarán en la medida en que las personas cuidadoras 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.

Niñas y 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. Las personas adultas 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 niñas y niños puedan relacionarse con la tierra, sembrar y acompañar el crecimiento de las plantas, tomar conciencia del cuidado del agua y 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 diaria, por tanto, la lactancia materna es una acción que además de brindar beneficios para la salud y el desarrollo de las niñas, niños y sus madres contribuye a un consumo racional desde el punto ecológico.

Énfasis

- Facilitamos diálogos con niñas y niños para conocer qué sienten, qué piensan y cómo entienden los fenómenos de la vida, por ejemplo, la escasez del agua, el exceso de basura, temblores, sequías, incendios, etcétera. 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 ciudadanas y 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, etcétera, que permitan a niñas, niños y sus familias investigar, explorar, sentir, hipotetizar.
- Encontramos posibilidades de juego con elementos de la naturaleza, por ejemplo, tierra, hojas secas, ramas, piedras, arena.
- 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, etcétera.
- Incorporamos en los servicios de Educación Inicial, acciones que propicien el cuidado del medio ambiente, por ejemplo, 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.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Reacciona al contacto con la naturaleza, volteando, señalando, gritando. ■ Experimenta encuentros con elementos de la naturaleza a través de experiencias visuales, auditivas y cinestésicas, favoreciendo la relación con el medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Establece una relación armónica en la que prevalece el respeto a los animales, al campo, al bosque, a los árboles, a la tierra. ■ Disfruta y siente que son respetados sus intereses al tener un acercamiento con la naturaleza de acuerdo a su propio ritmo de exploración.

Recuperación de saberes previos

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

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos las formas en que niñas y niños se relacionan con la naturaleza y otras especies; anotamos su reacción, sus gestos, las propuestas de juego con los elementos de la naturaleza.
- Observamos las dinámicas familiares de crianza con relación a la naturaleza y el ambiente.
- Observamos y dialogamos con las familias sobre la lactancia materna y su impacto ecológico.
- Registramos conocimientos de la comunidad que promueven la conservación del medio ambiente.
- Registramos experiencias de participación donde niñas y niños se involucren activamente en la solución de problemas de su comunidad.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Promuevo experiencias que permitan a niñas y niños convivir con la naturaleza y diversas especies?
- ¿Permito 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, etcétera?
- ¿Promuevo en el servicio de Educación Inicial el uso adecuado de la comida que no se utiliza y la que se desecha por niñas y niños?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
<p>La crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.</p>	<p>Responde con gestos, posturas, balbuceos, palabras y movimientos, a la forma de crianza que le brindan sus figuras de referencia.</p>
Orientaciones didácticas	
<p>Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:</p> <p>Denominamos prácticas de crianza a las respuestas que dan los cuidadores (madres, padres u otros miembros de la familia) a las acciones que realizan niñas y 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 niñas y niños.</p> <p>Las prácticas de crianza suelen tener por base cómo las personas adultas fueron educadas cuando eran niñas o niños, es decir cuando una persona adulta 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.</p> <p>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 niñas y niños. Por todo esto se puede decir que la crianza es diversa.</p> <p>Por ejemplo, se refleja en la manera en que las personas adultas demuestran su cariño a niñas y niños, cómo les ponen límites, cómo establecen o mantienen comunicación, qué valores les transmiten y qué actividades realizan en colectivo. También se relacionan con la manera en que se tienen cuidados para conservar la salud y para la alimentación.</p> <p>En opinión del especialista Robert G. Myers (2013), 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 niñas y niños viven el presente y cómo se va definiendo su futuro.</p> <p>Las personas adultas aprenden todas las prácticas a lo largo de su proceso y experiencias como papás y mamás. Se ven influidas por la educación que reciben, pero también aprenden en la convivencia con otras personas.</p> <p>Criar no es sólo proporcionar los cuidados básicos a una o un bebé, dar alimento, mantener sano el cuerpo, tener ciertas actividades de higiene, la crianza es una tarea muy profunda que atiende el cuerpo, las necesidades básicas que ningún bebé puede resolver por sí misma o por sí mismo, pero también posibilita la entrada al mundo de la cultura.</p>	
Énfasis	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Creamos un ambiente de aprendizaje coherente con las prácticas culturales de la comunidad y de cada familia. ■ Tomamos en cuenta las pautas de crianza culturales de las familias para facilitar la integración de la o el bebé, la niña o niño al servicio de Educación Inicial. ■ Orientamos y enriquecemos las prácticas de crianza para fortalecer los procesos de desarrollo de cada niña o niño. ■ Valoramos y estimulamos la presencia de madres, padres y personas cuidadoras para fortalecer que se involucren en la crianza, a fin de robustecer el bienestar de niñas y niños. ■ Evitamos emitir juicios hacia las prácticas familiares. No etiquetamos si son buenas o malas, para que las familias no se sientan juzgadas y vayan adquiriendo confianza con las y los agentes educativos. 	

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifica sus ritmos y rutinas establecidos en casa, en la comunidad y por sus figuras de referencia, manifestando interés en seguirlas. ■ Percibe una continuidad de los cuidados amorosos con relación a las prácticas de crianza de su familia y del servicio de Educación Inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Participa con disposición y alegría de los cuidados que le brinda su familia para fortalecer su desarrollo. ■ Interactúa en ambientes de aprendizaje en los que son consideradas las creencias y costumbres de su cultura.

Recuperación de saberes previos

- Realizamos diversos acercamientos con los papás, mamás o personas cuidadoras, para conocer e identificar las prácticas de crianza que favorecen u obstaculizan el desarrollo integral y el aprendizaje.
- Indagamos y recuperamos las prácticas de crianza de los distintos contextos culturales, que se pueden incorporar al servicio de Educación Inicial.
- Investigamos acerca de los valores culturales que tiene cada familia, sus creencias, el contexto y los saberes culturales que se van transmitiendo de generación en generación.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos las respuestas y formas de comportamiento de niñas y niños que se derivan de las prácticas de crianza familiares.
- Identificamos si niñas y niños son violentados por algunas prácticas de crianza que vulneran sus derechos.
- Observamos las formas de crianza de las familias y analizamos con ellas las razones de su ejecución.
- Anotamos las distintas prácticas de crianza, sus valores y expresiones culturales que son tradicionales en las familias.
- Registramos las necesidades de cada niña y niño, derivadas de las prácticas de crianza familiares para atenderlas.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Establezco canales de comunicación con la familia para conocer las prácticas de crianza y las necesidades de niñas y 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 en las prácticas de crianza de niñas y niños, para ser atendidas de manera pronta, sensible y cariñosa?
- ¿Fomento y difundo los valores culturales de niñas y niños, las familias y la comunidad donde me encuentro?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
La crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.	Comparte espacios de relación en los que existe el diálogo, el respeto y el afecto, con las personas adultas de su contexto.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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 niñas y niños, pero también que permita al agente educativo conocer más a las familias para enriquecer el contexto social donde se desenvuelven niñas y niños.

Los servicios de Educación Inicial tienen, entre sus finalidades más importantes, las 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 niñas y niños.

Existen procesos reflexivos que pueden facilitar a las personas adultas cuestionarse el cómo fueron educadas 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 hija o 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 niñas y niños o es necesario cambiarlo. Si nos proponemos una crianza rica y estimulante, tendremos que pensar que estamos frente a los seres más curiosos y necesitados de juegos, de palabras, de olores, de abrazos, de historias, de libertad para explorar y de compañías amorosas.

Énfasis

- Organizamos reuniones en las que las personas adultas, 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 madres, padres y personas cuidadoras para que, en un trabajo reflexivo puedan identificar otras maneras de criar a sus hijas e hijos.
- Promovemos relaciones entre las personas adultas, niñas y niños en las que exista el diálogo, el respeto, la explicación, la contención y el cariño.

0-18 meses

- Disfruta del ambiente que las personas adultas generan, se desplaza con confianza pues reconoce elementos de su cultura, denotando autonomía creciente.

18 meses-3 años

- Comparte sus vivencias a través del diálogo, al tiempo que se siente respetado.
- Requiere espacios o acciones de contención emocional y puede expresar sus sentimientos.
- Puede entablar una conversación con su familia o figuras de referencia para expresar sus necesidades e intereses.

Recuperación de saberes previos

- Identificamos, por diferentes medios, las formas en que las personas adultas se relacionan con niñas y niños.
- Conocemos las prácticas de crianza de las familias del servicio de Educación Inicial que atendemos, de acuerdo al contexto cultural y social.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Identificamos las maneras en que al interior de las familias se relacionan las personas adultas con niñas y niños.
- Identificamos prácticas de crianza sobre distintos procesos de desarrollo de niñas y niños (sueño, alimentación e higiene).
- Anotamos las respuestas que tienen las figuras de referencia, hacia las acciones de niñas y niños.
- Registramos los diferentes tipos de crianza ligadas a los procesos de desarrollo de niñas y niños, que se dan en el contexto social donde se ofrecen los servicios de Educación Inicial.

Autoevaluación de la o del agente educativo

- ¿He podido acompañar a las familias y personas cuidadoras en su tarea de crianza?
- ¿Favorezco el diálogo y la conversación en colectivo entre las familias y personas cuidadoras?
- ¿Proporciono información sobre los procesos de desarrollo de niñas y niños que contribuyan a proponer diferentes maneras de llevar a cabo la crianza?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
La crianza compartida como prolongación de los cuidados amorosos consensuados, capaces de proveer una continuidad cultural.	Experimenta apegos seguros y la continuidad cultural, por medio de objetos que se trasladan de su familia al servicio educativo y viceversa.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o 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 establecemos un diálogo 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 considerar 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 recíproco. Por ejemplo, el préstamo de libros significativos para 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.

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 otras y otros agentes educativos comunitarios para fortalecer la continuidad cultural y afectiva.
- 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 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.
- Integramos un “repertorio de acciones” o de objetos, materiales y experiencias diversas que propicien el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias.

0-18 meses

- Experimenta continuidad entre los cuidados durante su estancia en el servicio de Educación Inicial y los de su familia.
- Reconoce la lengua materna a través de canciones, arrullos, nanas, así como del diálogo con sus figuras de referencia.

18 meses-3 años

- Se involucra en juegos, canciones y narraciones que dan cuenta de la cultura de su comunidad.
- Expresa algunos de los saberes comunitarios que se encuentran en su ámbito familiar.
- Identifica juguetes o materiales de su cultura y puede describir su uso.
- Se expresa haciendo uso de su lengua materna y de algunas expresiones de su contexto.
- Reconoce a otras y otros agentes educativos o personas adultas que hacen algún tipo de trabajo en favor de su comunidad.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Describimos la respuesta de niñas, niños y familias al reconocer que, en el espacio del centro infantil se recrean prácticas y saberes familiares.
- Consideramos la disposición de las familias para apoyar en la realización de experiencias comunitarias, para las actividades con niñas y niños y el diálogo de saberes. Si la actividad laboral de madres, padres o personas cuidadoras 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 las y los agentes educativos.



- Identificamos las prácticas y saberes comunes que comparten las familias y aquellas diferenciadas con el fin de destacar la riqueza de la diversidad de las familias mexicanas.
- Anotamos las prácticas, saberes, valores y formas de conocer que aportan las familias para el diálogo de saberes.
- Describimos juguetes y objetos que les dan seguridad a niñas y niños, y pueden darse en préstamo o recibirlos en el servicio de Educación Inicial.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Atendí a la diversidad con pertinencia y respeto a las identidades familiares y comunitarias?
- ¿Actualicé los repertorios culturales por una nueva integración de niñas, niños y familias en los grupos?



De lo Humano y lo Comunitario

Este Campo reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica en un espacio donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al goce de un mayor bienestar.

Por ello, su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socio-afectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas.

Con base en lo anterior, se incorporan contenidos orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características del lugar en el que se encuentran. Están estrechamente relacionados a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, y se centran en el conocimiento de sí y de los demás; la comprensión consciente de la vida emocional y afectiva propia en su relación con la de otras y otros; el cuidado de la salud individual y comunitaria; el análisis crítico de situaciones y problemas sociales en relación con su vida cotidiana; la valoración y construcción de saberes e intervenciones en la satisfacción de necesidades.

Este Campo utiliza el análisis de situaciones reales para el desarrollo y enriquecimiento mutuo, impulsando la reciprocidad, la ayuda y el diálogo de saberes para valorar la diversidad. El propósito es que niñas, niños y adolescentes exploren, comprendan, reflexionen e intervengan, con base en sus posibilidades, en la prevención y atención de problemáticas asociadas a la vida saludable, la inclusión, la igualdad de género y la interculturalidad crítica en contextos inmediatos y futuros; a la vez que adquieran conciencia de que sus acciones influyen en el buen vivir.

Lo humano y lo comunitario apunta a la construcción de aprendizajes en la perspectiva del proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes para afrontar los retos que tienen en la familia, la escuela y la comunidad, lo que puede incidir positivamente en su confianza, seguridad, autonomía y en la posibilidad de resolver en lo individual y advertir en lo colectivo nuevos desafíos.

Finalidades del Campo

Este Campo está orientado a que niñas, niños y adolescentes, de manera gradual, razonada, vivencial y consciente:

- Construyan su identidad personal mediante la exploración de gustos, intereses, necesidades, posibilidades, formas de entender e interactuar en diversos contextos sociales y naturales.

- Conciban la sexualidad como resultado de una construcción cultural conformada por distintas maneras de pensar, representar y entender el cuerpo en su relación con la igualdad de género.
- Desarrollen sus potencialidades (afectivas, motrices, creativas, de interacción y solución de problemas), reconociendo, valorando y respetando las de otras personas.
- Fortalezcan capacidades perceptivo, socio y físico-motrices, y las que deriven en el desarrollo creativo de la motricidad en relación con el cuerpo como espacio de cuidado y afecto.
- Reflexionen y comprendan su vida emocional y afectiva, así como la de las demás personas, como elemento constitutivo de relaciones de convivencia y potencial bienestar.
- Promuevan ambientes de convivencia sana y pacífica entre quienes integran la comunidad educativa, identificando aquello que trastoque sus entornos.
- Experimenten la importancia de cuidar, mejorar y preservar la salud, el entorno natural y social, como una responsabilidad individual y colectiva que se presenta ante una vida caracterizada por la incertidumbre.
- Tomen decisiones orientadas a modificar comportamientos y situaciones que violenten su integridad físico-emocional y la de otras personas.
- Actúen en la resolución de situaciones y problemas presentes en distintos contextos, recurriendo a saberes, capacidades y habilidades que se generen a partir del diálogo familias-escuela-comunidad.
- Generen sentido de comunidad y fortalezcan el de pertenencia, y ello incida en su apreciación de la diversidad de identidades para que reconozcan aspectos que comparten con otras personas al participar en la consecución de logros, la apropiación de valores y el diseño de proyectos para el beneficio colectivo.

Especificidades del Campo formativo para la Fase 1

El sostenimiento afectivo es el conjunto de acciones y experiencias de cuidado afectivo, físico y mental que madres, padres y cuidadores proveen a 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 niñas y niños en torno a su desarrollo humano es la esencia de la Educación Inicial; en estos espacios, la niñez bien acompañada por sus figuras de referencia tiene oportunidades para aprender, para explorar, para poner en marcha sus iniciativas, para ser escuchados, atendidos y amados. Con estas bases, niñas y niños contarán con el equipaje necesario para transitar en la vida, no solo entre niveles educativos.

La misma condición etaria de niñas y niños que asisten a Educación Inicial requiere un cuidado especial sobre la separación temprana de sus figuras de apego, a cambio de los nuevos vínculos de referencia. Los primeros tres 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 niñas y niños por cada una de las personas adultas.



Reconociendo que toda función biológica crece y se despliega mediada por una actividad psíquica, esta necesita de la presencia de otras personas 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 las y 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 hijas e 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, etcétera) para incorporarlas en las propuestas de planeación de las y 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 las personas cuidadoras con niñas y niños, así como el desarrollo psicomotor. En la primera infancia es necesario el contacto piel a piel, que genere en 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”²³, 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 de las personas adultas. 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, 2010), 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 un otro, desde las propias decisiones de niñas y niños. Proponer diversos ambientes donde se propicien variaciones de movimiento, acompañamiento de la expresividad motriz, seguimiento del gesto espontáneo de niñas y 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 madres, padres y 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 niñas y niños permitirá que ellas y ellos 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 las y 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 las y los agentes educativos, en relación con los saberes y sensibilidades propios de nuestra tarea.

²³ Pikler, E. (2009). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global* (4a ed.). Narcea.

Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje del Campo formativo

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado que proveen y generan vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de las infancias.	Se separa con facilidad de sus figuras de referencia, aceptando el cuidado que le brindan otras personas cercanas.
Orientaciones didácticas	
<p>Es importante que la y el agente educativo tomen en cuenta:</p> <p>El desarrollo de los tres primeros años de vida es fundamental para la construcción psíquica de las y los bebés, las niñas y los niños, apuntalan su capacidad para aprender, el equilibrio mental y afectivo, la significación que hacen del mundo, de sentirse integradas e integrados, así como la posibilidad de jugar y crear, forman su autonomía y una personalidad segura.</p> <p>Uno de los componentes de mayor relevancia en el desarrollo del psiquismo, de acuerdo con Donald Winnicott (2016), es la “función maternante”. Esta función es la que le permite a la madre, padre o persona cuidadora ponerse en el lugar de la niña o el niño, reconocer todo aquello que necesita, para brindarle todos los cuidados: alimentación, protección, asistencia, educación e interacción. Es importante resaltar que en Educación Inicial las y los agentes educativos alternan esta función con figuras de referencia durante el tiempo que niñas y niños asisten a los servicios educativos. Ante la vulnerabilidad permanente en la que se encuentra la o el bebé en los primeros meses, la tarea de maternaje resulta vital. También lo es para niñas y niños de uno, dos o tres años, quienes a pesar de estar desarrollando una autonomía creciente necesitan de apegos seguros y acompañantes pertinentes.</p> <p>De esta manera la madre y el padre, la familia, las y los agentes educativos y personas adultas se convierten en el “ambiente”, y no se trata de un ambiente físico, sino un “ambiente facilitador” ofrecido a las y los bebés, a niñas y niños por figuras de referencia responsables, dispuestas y sensibles, es decir un ambiente sostenedor.</p> <p>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 de niñas y niños, dan continuidad del ser; la presencia maternante, crea un ambiente confiable y le permite comenzar a separarse.</p> <p>En los primeros meses de vida, la madre y la niña o el niño son uno solo. Unidad que se ve amenazada con la ausencia de ella, y si ésta 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”²⁴ cuando niñas y niños comienzan a darse cuenta de la ausencia de su figura de referencia, que son otras y otros con cuerpos distintos, mentes distintas, imaginando la posibilidad de que su madre o padre se aleje y no regrese. En este punto requiere de figuras estables que le ayuden para que esa fantasía de la desaparición no ocasione un dolor que sea imposible de tolerar.</p> <p>A partir de este momento, la o 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 o su figura de referencia.</p> <p>El término “objeto transicional” 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, niñas y niños eligen entre los objetos que lo rodean, un objeto</p>	

²⁴ Spitz, R. (1972). *El primer año de vida del niño*. Aguilar.

blando que les acompaña a todos los lugares a los que van y que los sostiene cuando se sienten en soledad, están tristes, se alejan de casa, extrañan a mamá o se sienten mal. Este objeto puede ser una manta, cobija, osito, u objeto que les pueda acompañar en todo momento. “El objeto transicional no es dependencia sino recurso psíquico propio, es desplazamiento, es metáfora”²⁵.

Cobra tal importancia para niñas y niños, que las madres, padres y su familia aprenden a respetarlo y llevarlo siempre como apoyo y sostén. No lo lavan, ni lo cambian por otro similar pues su olor, su desgaste, son características que le permiten reconocerlo, que le dan identidad y le dan continuidad amorosa en la espera de sus figuras de referencia. Poco a poco, en ese ambiente seguro, confiable y con la presencia de personas estables se alejará 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 las y 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

- Reconocemos la importancia de los procesos de separación informando a las madres, padres o cuidadores y establecemos acuerdos para el cuidado de este proceso.
- Ofrecemos cuidados amorosos y estables a las y los bebés, las niñas y los niños, pensando en las singularidades de cada una de ellas y ellos 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 niñas y niños con los objetos que lo rodean, habilitando, a través de un pequeño 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 madres, padres y personas cuidadoras la presencia y cuidado de estos como experiencia de contención y sostenimiento para con sus figuras de referencia.
- Somos agentes educativos disponibles, que ofrecemos presencias estables con las y los bebés, las niñas y los niños y favorecemos ambientes de aprendizaje que posibiliten la 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 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.
- Somos agentes educativos que acompañan y brindan sostenimiento afectivo con la mirada y con la voz.

²⁵ Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil*.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifica la presencia de figuras de referencia estables para disminuir la angustia ante nuevas situaciones, a través de ambientes continentes. ■ Experimenta una continuidad afectiva y de cuidado, que favorece las transiciones en los procesos de adaptación. ■ Elige un objeto de su preferencia que lo acompaña y lo sostiene cuando se siente sola, solo, está triste, tiene ganas de dormir. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconoce figuras de referencias cercanas, que les garantizan vínculos de apego seguros. ■ Experimenta respeto a sus ritmos y necesidades familiares, al considerar la diversidad. ■ Se separa de sus figuras de referencia sin angustia, reconociendo que la separación es temporal. ■ Puede anticipar la separación de sus figuras de referencia realizando algunas rutinas que le permiten regularse.

Recuperación de saberes previos

- Indagamos la presencia de algún objeto que lleven niñas y niños a todos lados y de qué manera se relacionan con él.
- Indagamos qué juegos, canciones, arrullos lo tranquilizan.
- Hablamos sobre la relación con sus figuras de referencia en el cuidado y organización de experiencias.
- Solicitamos nos compartan las estrategias de crianza que tienen para calmarles, para arrullarles, en la comida, etcétera.
- Recuperamos información sobre los juguetes de su preferencia.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Mantenemos la atención para “leer” los intereses y necesidades de niñas y niños, y reconocemos en qué momento es necesario brindar contención y sostenimiento afectivo.
- Nos percatamos de las respuestas de las y los bebés a los ambientes de aprendizaje y con cuál agente educativo muestran mayor seguridad y confianza.
- Identificamos con las familias y personas cuidadoras aspectos del cuidado amoroso que sirvan para la continuidad de la experiencia en el hogar y viceversa.
- Registramos de manera narrativa todas aquellas experiencias en las que hayamos observado alguna situación de llanto, de incomodidad en las y los bebés, y niñas y niños y cómo fue que las resolvimos.
- Resaltamos las situaciones en las que las y los bebés, niñas y niños permanecieron sin participación en los ambientes, si las experiencias de contención fueron suficientes y si la familia o figuras 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 niñas y niños, que los llevan y cómo va siendo ese proceso en el que se van alejando del mismo.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Revisé la respuesta de niñas y niños en los ambientes de aprendizaje y si ayudaron las experiencias de contención?
- ¿Registré aquellas situaciones que será necesario modificar, ya sea porque no tuvieron impacto en las y los bebés, niñas y niños, o por qué es necesario enriquecerlas?
- ¿Analicé con el equipo de trabajo la disposición que tuvimos, para ofrecer sostenimiento afectivo, tanto a las niñas, los niños y a sus familias?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado que proveen y generan vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de las infancias.	Explora su entorno con seguridad mediante el juego, confiando en sus figuras de referencia al disfrutar de la interacción afectiva.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

El nivel de Educación Inicial está determinado por la edad de 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 las y 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”*²⁶.

En la construcción de un buen vínculo de apego es importante un tiempo de intimidad de la o el bebé con sus madres, padres o personas cuidadoras. 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 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) *“incluye las necesidades de los niños pequeños, de buena salud, nutrición óptima, protección y seguridad, oportunidades para el aprendizaje temprano y atención receptiva”*²⁷, sin embargo, una de las necesidades prioritarias es la generación de vínculos que brinden a niñas y niños apegos seguros.

De acuerdo con John Bowlby (2015), se identifican 2 tipos de apego:

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

Por otro lado, un apego inseguro se da cuando las personas cuidadoras o figuras de referencia no logran captar las señales de niñas y niños y no están disponibles, por lo que pueden mostrar ansiedad. El apego inseguro puede ser evitativo, cuando niñas y niños se muestran preocupadas o preocupados por la proximidad de las figuras de referencia o también ambivalente, en este caso, existe ansiedad ante la ausencia de las personas adultas, originado por la inconsistencia en su respuesta hacia ellas y ellos.

Algo muy importante en Educación Inicial y específicamente con niñas y niños, es garantizar apegos seguros a través de mantener estable la presencia de las figuras de referencia e informar las cosas que van a suceder para prepararles 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 niñas y niños.

Al jugar, 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 (2001)²⁸.

²⁶ Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación Inicial. Guía para padres. La importancia de una crianza amorosa: un alimento para toda la vida.*

²⁷ UNICEF, World Bank Group, ECDAN, The Partnership, y Every Woman Every Child. (2018). *Cuidado Cariñoso y Sensible para el Desarrollo en la Primera Infancia.* <https://www.unicef.org/hicaragua/informes/cuidado-cari%C3%B1oso-y-sensible-para-el-desarrollo-en-la-primera-infancia>

²⁸ Glanzer, M. (2001). *El juego en la niñez: Un estudio de la cultura lúdica infantil.* AIQUE

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. Las personas adultas y niñas y niños seremos afortunadas 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, familias y agentes educativos puedan adaptarse para convivir en la grupalidad y en la comunidad.

Uno de los momentos de mayor complejidad para las y los bebés, niñas y niños es la aceptación de otras personas adultas en su vida, un espacio que ha venido compartiendo solo con sus figuras 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 de las personas cuidadoras y confiar en las y los agentes educativos. En muchas ocasiones, se confunde el desprendimiento con la transición. Cuando las y los bebés, niñas y niños pasan de estar con sus familias, a estar con una o un agente educativo y después de un tiempo con otras y otros, 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” (véase nota al pie 23).

Es necesaria la presencia estable y atenta de las figuras de referencia: madres, padres, personas cuidadoras y agentes educativos, con cuidados cariñosos y sensibles, que brinden la atención adecuada en las experiencias de transición. Es decir, adaptarse a niñas y niños, conocer sus necesidades, hacer empatía ante las situaciones que están viviendo y responder conforme a lo que ellas y ellos requieren y no a las necesidades de las personas adultas.

¿A qué 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”* (véase nota al pie 23).

Para lograr la construcción de la continuidad de su existencia, niñas y niños requieren de personas adultas 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 a los servicios de Educación Inicial, bebés, niñas y niños 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 otras y otros.

Énfasis

- Planeamos acciones que brinden sostenimiento afectivo en todo momento a las y los bebés, niñas y niños, a través de abrazos, arrullos, canciones y palabras cariñosas.
- Identificamos aquellas situaciones que generan bienestar y felicidad en cada una de las niñas y de los niños, para incluirlas en los ambientes de aprendizaje pensados para ellas y ellos y proporcionárselas, sobre todo cuando se observe que experimentan estrés, ansiedad, tristeza o que manifiesten alguna situación que afecte su estado de ánimo.
- Reconocemos la dependencia afectiva de las y los bebés, niñas y niños hacia figuras 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 construcción de su psiquismo.
- Favorecemos vínculos afectivos, pacientes, promoviendo el buen trato, la escucha y la observación constante que muestra interés en niñas y niños.
- Identificamos 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 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 las y los agentes educativos para que las y 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 niñas y niños al ingresar a los servicios de Educación Inicial.
- Favorecemos 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 ausencia 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 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 las personas cuidadoras 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.

0-18 meses

- Perciben el amor que reciben de sus figuras de referencia e identifica que se da respuesta a sus necesidades básicas y afectivas.

18 meses-3 años

- Crece física y emocionalmente, en ambientes de interacción respetuosos y armónicos por medio del sostenimiento afectivo.

- Experimenta menos ansiedad al identificar la disponibilidad psíquica y corporal de sus figuras de referencia.
- Se divierte y disfruta tanto las experiencias de juego como las acciones de cuidado y aprendizaje.
- Duerme sin sobresaltos, confiando en la presencia de sus figuras de referencia.
- Se calma fácilmente cuando le brindan contención sus figuras de referencia.

- Avanza progresivamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales.
- Muestra disposición por explorar y aprender al percibir la disponibilidad de sus figuras de referencia.
- Expresa alegría y buen humor ante las experiencias de juego.
- Se adapta a diferentes experiencias en sus relaciones con el entorno, con su familia, con otras niñas y otros niños.

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 constante.
- Indagamos con las familias la forma de vincularse con niñas y niños, a fin de garantizar la construcción de apegos seguros.
- Identificamos los tipos de juegos que desarrollan niñas y niños, a fin de enriquecer el repertorio que puedan compartir las familias.
- Realizamos un acercamiento previo con las familias, a través de un diálogo de escucha atenta, que permita conocer las prácticas de crianza, sus tradiciones culturales y el tipo de experiencias de niñas y niños.
- Conocemos 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.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos con qué agentes educativos establece un mayor vínculo de apego.
- Identificamos como interactúan las y los bebés, niñas y niños con los ambientes de aprendizaje y las relaciones que establecen con las demás niñas y niños y con las y los agentes educativos.
- Identificamos las situaciones que proporcionan calma a las y los bebés, niñas y niños, proporcionándola cuando sea oportuno.
- Registramos las situaciones que proveen bienestar y tranquilidad a niñas y niños.
- Analizamos si hay continuidad en las relaciones de apego y registramos lo que es necesario para generarlas.
- Describimos lo que ocurre con 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.
- Anotamos si hay presencia de experiencias de continuidad cultural y afectiva entre los servicios de Educación Inicial y las familias.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Estoy disponible física y emocionalmente para niñas y niños con la finalidad de ofrecer apegos seguros?
- ¿De qué manera puedo promover el cuidado cariñoso y sensible?

- ¿Observo y escucho con atención las manifestaciones de niñas y niños en el ingreso a los servicios de Educación Inicial?
- ¿Procuro la presencia de alguna figura de referencia durante los primeros días de ingreso al servicio de Educación Inicial?
- ¿He sido empática o empático ante sus manifestaciones de llanto, angustia y/o ansiedad?
- ¿Mi presencia ha sido estable y generosa?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El sostenimiento afectivo como base de las experiencias de cuidado que proveen y generan vínculos amorosos para el bienestar y desarrollo de las infancias.	Transita por los procesos de adaptación de manera gradual construyendo vínculos afectivos e integrándose a la grupalidad.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Para el ingreso de 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 constituya 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 las y 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 niñas y niños, 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 paulatina, 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 ingresar 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 personas cuidadoras, como son las y los agentes educativos y construir apego con ellos, acceder a formas de comunicarse, a otras voces de distintas tonalidades y a 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 o miedos al encontrarse en lugares desconocidos para ellas y ellos.

Un aspecto muy importante a tomar en cuenta es el tiempo de niñas y niños, al pensar en la permanencia en el servicio de Educación Inicial, el tiempo de espera al compartir la atención con otras y otros, las formas del juego y de relacionarse con las personas adultas que los cuidan. Deberán planearse horarios reducidos (una o dos horas de asistencia los primeros días), que se incrementarán 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 a niñas y niños, garantizándoles el afecto, el tiempo y la seguridad necesarios.

En los servicios de Educación Inicial, 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 niñas y niños de 0 a 3 años requieren relaciones muy cercanas y personalizadas. Por ese motivo, es indispensable que las y 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 en las acciones de la vida cotidiana en los servicios de Educación Inicial, las cuales no siempre son parecidas a las del 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 las y los cuidadores.

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

“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” (véase nota al pie 23).*

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

Énfasis

- Cuidamos el proceso de transición de 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 a la o el bebé, niña o niño, 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.

- Cuidamos la permanencia de las y los agentes educativos en la intervención pedagógica, para que siempre acompañe una figura de referencia cercana a las y los bebés, las niñas y los niños que le brinden vínculo de apego seguro.
- Estamos disponibles ante las demandas, necesidades e intereses de 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 las y 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 los niños con ternura y dulzura.
- Establecemos contacto y presencia estable y segura.

0-18 meses

- Genera vínculos afectivos hacia las figuras de referencia y agentes educativos, como respuesta al cuidado cariñoso y sensible, que lo hacen sentirse seguro y confiado.
- Se adapta de manera paulatina a nuevas experiencias construyendo relaciones de apego y formas de comunicación con sus cuidadores.
- Muestra angustia y desinterés cuando no están presentes sus figuras de referencia.

18 meses-3 años

- Se integra paulatinamente a la grupalidad, en ambientes afectivos que le permiten mostrar sus intereses.
- Invita a participar en su iniciativa de juego a las y los agentes educativos cuando se ha generado un vínculo afectivo.
- Reorganiza su ritmo biológico en función de los nuevos espacios de relación con las personas cuidadoras y con otras niñas y niños.
- Conoce y acepta los cambios en la rotación de las y los agentes educativos de acuerdo con la actividad, permitiendo la interacción.

Recuperación de saberes previos

- Realizamos entrevistas a las familias que permitan recuperar información sobre lo que sucede con niñas y niños en casa y comunidad.
- Establecemos comunicación con la familia para, de manera coordinada ofrecer propuestas que faciliten el proceso de adaptación de 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 de sus hijas e hijos y de ellos mismos, a los servicios de Educación Inicial.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos y escuchamos con atención los estados de ánimo de niñas y niños, por ejemplo: ¿cómo es su ingreso al servicio de Educación Inicial?, ¿llora cuando se separa de mamá o papá?, ¿presentan mayor o menor ansiedad?
- Describimos y damos sentido a lo que ocurre con niñas y niños en los procesos de ingreso a los servicios de Educación Inicial.
- Registramos si se ha contado con la presencia de alguna o alguno de las personas cuidadoras durante los primeros días de ingreso al servicio de Educación Inicial y cuál es la respuesta de niñas y niños.

- Anotamos cómo ha sido su intervención como acompañante en la experiencia de transición.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿He tenido especial cuidado sobre la angustia de separación de niñas y niños 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?
- ¿Consideré la voz, los gestos, llantos o formas de expresión de niñas y niños, para establecer vínculos afectivos, para favorecer la confianza y adaptación a los servicios de Educación Inicial?
- ¿Estoy funcionando como un continente cóncavo?
- ¿Ayudo a procesar sus miedos o ansiedades?
- ¿Ofrezco experiencias de lenguaje, al conversar, cantar, narrar cuentos que le proporcionen consuelo y calma?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El contacto y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas.	Descubre y desarrolla sus capacidades motrices experimentando la seguridad en el movimiento, mediante la interacción afectiva con sus figuras de referencia.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Niñas y niños necesitan moverse para expresarse, sentir, entrar en contacto con los objetos y el entorno y conectarse, sin embargo, el primer acercamiento es con su propio cuerpo, percibir su 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 las personas cuidadoras, 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 figuras de referencia.

“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.”²⁹

El encuentro con el mundo exterior propicia que niñas y 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.

²⁹ Secretaría de Educación Pública. (2019). *Guía para madres y padres. Cuerpo y movimiento*.

Las sensaciones del feto en el útero son importantes para el desarrollo corporal, como señala Aucouturier: *“el feto necesita de un “envoltorio maternal” satisfactorio necesario para todas sus funciones”* (véase nota al pie 32). 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 de la o el bebé por nacer, que serán muy importantes en su vida futura.

Las respuestas de las personas cuidadoras a las necesidades básicas de niñas y niños, de manera concreta, ayudan a que puedan comprender las demandas de su cuerpo, construyan ritmos, satisfagan sus necesidades y puedan sentir tranquilidad. 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 atendidas, atendidos, amadas, amados, niñas y niños desarrollan la confianza básica que les permite hacer uso de sus habilidades motrices, el sostén físico de las figuras de referencia ayuda 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, cuando esto no ocurre, el cuerpo se pone tenso, la inseguridad y el temor no permiten 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 conoce el entorno y se apropia del mismo, poner atención a las necesidades y acciones de niñas y niños, ayudará a preparar ambientes de aprendizaje propicios para favorecer estos procesos.

Niñas y 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 personas adultas que no inhiban su búsqueda.

Énfasis

- Consideramos cualquier demanda de niñas o niños para acunarles, mecerles, contenerles física y mentalmente, la ternura sobre todo para los bebés, niñas y niños que recientemente se separan de su familia.
- 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, tratándoles con respeto y dialogando lo más cercano físicamente.
- Respondemos ante los señalamientos o indicaciones que niñas y 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 tengan ropa cómoda y que sus zapatos no les lastimen.
- No presionamos para que niñas y niños se muevan, ni los cambiamos de posición drásticamente.

- Los levantamos siempre por el frente, diciendo su nombre y 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 controlamos el entorno y los objetos peligrosos evitando riesgos.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Experimenta cercanía física a través de la mirada y el diálogo, adquiriendo seguridad en sus movimientos. ■ Disfruta la libertad de movimiento, que surge de su iniciativa y le permite experiencias de exploración y curiosidad. ■ Percibe su propio cuerpo, construyendo su identidad y posibilidades de ser y estar en el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pone en marcha habilidades motrices, a través de materiales que favorezcan los juegos corporales. ■ Construye su identidad, a través del conocimiento de su cuerpo y de movimientos que propician el encuentro con otras personas, avanzando progresivamente en su autonomía. ■ Avanza paulatinamente en el control de esfínteres identificando las funciones de su cuerpo, el sentido del adentro y afuera y las manifestaciones físicas de sus órganos, con apoyo de sus figuras de referencia y sin presiones sociales.

Recuperación de saberes previos

- Indagamos con las familias o figuras de referencias cuáles son las preferencias motrices de niñas y niños.
- Colaboramos con las familias para que en las acciones de crianza compartida muestren la forma en que se relacionan corporalmente con niñas y niños, cómo les cargan, arrullan, duermen, alimentan, etcétera.
- Observamos lo que les interesa a niñas y niños con relación al espacio físico y los materiales del entorno.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Identificamos si niñas y niños lloran o se inquietan ante algo que sucede alrededor (ruido de un auto, de una licuadora, etcétera).
- Identificamos si hay alguna posición de su cuerpo, postura o desplazamiento que realice con esfuerzo o dolor.

- Observamos los materiales que fueron requeridos, explorados o tocados por niñas y niños.
- Analizamos algunas de las decisiones que niñas y niños tomaron con relación a su postura, jugar con otras personas, compartir o no los objetos.
- Anotamos de forma improvisada las palabras que hayan sido mencionadas por niñas y niños para nombrar objetos, espacios, movimientos, etcétera, volviendo a ellas en el análisis con el equipo.
- Describimos las situaciones en las que es más fácil obtener la aceptación de niñas y niños para cargarles, mecerles o acunarles.
- Registramos las posiciones favoritas de niñas y niños para descansar, jugar, dormir, etcétera.
- Registramos los espacios de tiempo que han permanecido en una misma posición al comer, al dormirse, al jugar.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Registré cuáles fueron los espacios y materiales más adecuados para las actividades propuestas?
- ¿Analicé nuevas propuestas que ayuden a los desplazamientos de niñas y niños?
- ¿Revisé con mi equipo qué elementos del ambiente debo eliminar para favorecer el encuentro de niñas y niños con otros objetos?
- ¿Anoté cuántas veces en el día fue requerida mi presencia física y a qué niñas y niños pude responder?
- ¿Qué tanta afectividad pude brindar a niñas y niños en esta semana?
- ¿Qué disponibilidad mostré para que niñas y niños se disfrazaran o cambiaran de ropa?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El contacto y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas.	Construye una buena imagen corporal a través de juegos variados y vivencias afectivas de interacción.

Orientaciones didácticas

Es importante que el agente educativo tome en cuenta:

La movilidad intensa es una característica de las vidas de niñas y niños en sus primeros años, nacemos por movimiento, por tanto, uno de los aspectos fundamentales considerados como óptimos para el desarrollo es la habilidad motriz para desplazarse, ser auto-suficiente 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 una persona adulta, que provoca una respuesta, sonriendo, haciendo muecas, mirando fijamente, ya que se nutren del apego para su desarrollo.

En un inicio cuando el o la 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, etcétera. Las interacciones que se propician con este tipo de juegos tejen una relación tónico-corporal a través del sostén corporal y vincular, donde niñas y niños encuentran un sentido de integración y de respuesta a sus necesidades vinculares.

Cuando crecen 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 pueden lidiar 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, intentar chuparlos, inicia el registro del esquema corporal, estos juegos que se pueden prolongar cuando se bañan, cuando hay una persona adulta 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, etcétera, es fundamental para lograr que niñas y niños avancen en el conocimiento de su cuerpo y puedan ejecutar actividades motrices cada vez más complejas.

Énfasis

- Considera que 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 integrada e integrado.
- Procura mantener una cercanía física y gesticulaciones que ayudan a que la niña o el niño pueda distinguir y reconocer figuras de referencia, invita a madres, padres y cuidadores a realizar actividades en cercanía.
- Trata de seguir el juego corporal de niñas y niños, las manos son de los primeros descubrimientos de los bebés, ayuda a que pueda mirarlas, cantarles, contar sus dedos, aprovecha para que en el cambiado de ropa pueda distinguir una mano que entra y sale de la ropa.
- Permite que se mueva de manera autónoma, facilita que lo intente sin forzar su postura.
- Incrementa el repertorio de materiales y recursos didácticos que propicien el acercamiento y desplazamiento de niñas y niños.
- Cuenta con acervo artístico (canciones, instrumentos musicales, imágenes, etcétera) que provoquen que niñas y niños disfruten la experiencia.
- Hace acopio de historias, cantos, secuencias de juegos que existen en la comunidad.
- Identifica cuales actividades corporales les dan felicidad.
- Prepara algunos tapetes sensoriales y prueba si son de su gusto, sin obligarles.
- No olvida lo importante que son los juegos corporales en la relación afectiva, propícialos haciendo algunas tarjetas a las madres, los padres o personas cuidadoras 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.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Despliega movimientos corporales que no le son impuestos y que surgen de su necesidad de expresarse, sentir, entrar en contacto con objetos y con el entorno. ■ Adquiere paulatinamente tono muscular a través de experiencias de juego, que le permite manejar su cuerpo para descubrir sus capacidades motrices. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se desplaza en libertad mediante ambientes enriquecidos que favorecen su desarrollo corporal de forma autónoma. ■ Se siente acompañado ante sus logros y retos de movimiento, a través de la mirada amorosa y respetuosa de sus figuras de referencia. ■ Manifiesta sus preferencias motrices y elige los espacios para realizarlos. ■ Propone movimientos corporales a sus figuras de referencia para que lo sigan en el juego.
<p>Recuperación de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Indagamos en la comunidad y con las familias cuáles son las canciones que se utilizan para jugar corporalmente con niñas y niños pequeños. ■ Observamos en niñas y niños qué partes de su cuerpo están interesados en descubrir. ■ Preguntamos a abuelas, abuelos o familiares cuáles son las prácticas de crianza para el desarrollo motriz. ■ Averiguamos cuáles son los espacios públicos en la comunidad que pueden contribuir en el desarrollo psicomotriz. ■ Impulsamos 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. 	
<p style="text-align: center;">Sugerencias de evaluación</p>	
<p>Importancia de la observación y registro</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Analizamos los espacios y juegos corporales que fueron de mayor uso y disfrute por niñas y niños. ■ Revisamos si dimos respuesta a las necesidades y requerimientos de niñas y niños para moverse. ■ Describimos si en algún momento intentamos dirigir o entrenar la exploración de niñas y niños. ■ Describimos los procesos de niñas y niños que pusieron en situación de alerta a las personas adultas que acompañan las actividades. ■ Registramos los puntos iniciales para moverse de cada niña y niño. ■ Anotamos 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). ■ Anotamos los procesos del bebé en su inicio del gateo. ■ Registramos los descubrimientos o progresiones que la niña o el niño ya identifica y tiende a repetir. <p>Autoevaluación de la o del agente educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué tan flexibles para niñas y niños fueron los ambientes propuestos? ■ ¿Qué tan pertinente fue nuestra intervención al ver a niñas y niños ponerse en movimiento? ■ ¿Cuáles de las respuestas o intervenciones de las madres y los padres de familia considero que fueron adecuadas y cuáles anoté para dialogar con las familias? ■ ¿Analicé si el tiempo destinado a las actividades fue suficiente para que niñas y niños pudieran descubrir su potencial motriz? 	

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El contacto y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas.	Encuentra diferentes formas de desplazarse, a partir de objetos, personas o situaciones de su interés que le motivan a moverse libremente siguiendo el gesto espontáneo.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Por mucho tiempo se pensó que ejercitar a las y los bebés en las diferentes posturas y destrezas mover sus piernas, sentarles con el apoyo de almohadas, ponerles de pie o ayudarles a caminar era útil para acelerar y mejorar su desarrollo.

En la actualidad, diversas investigaciones entre las que destaca la de la pediatra Emmi Pikler (2009) afirma que niñas y niños que se acompañan por sus figuras de referencia, sin ningún adiestramiento, facilita que sus movimientos se den de manera autónoma y espontánea, siendo 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 la o el bebé, niña o niño, se mueva libremente pues no es necesario enseñar ni repetir movimientos que se darán en ellas y ellos de manera espontánea. Pensar que niñas y niños requieren de enseñanza en el desarrollo de sus posturas nos habla de personas adultas que desconfían de las capacidades de las y los bebés, de su inteligencia y de su posibilidad de exploración.

Las y los bebés a quienes 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, ven limitado su movimiento, evitando que el cuerpo descubra, explore y aprenda.

En algunas comunidades las y 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, que las y los bebés jueguen sobre una manta, colchoneta o el piso para que con su cuerpo libre pueda estar en la posición que elijan.

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 la persona adulta 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” (véase nota al pie 21).

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

En este sentido, en el primer año de vida, el mundo es explorado por las y los bebés, las niñas y los 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 las personas adultas; apareciendo de esta manera el mundo emocional. La posibilidad de alejarse de sus figuras de referencia genera en las y 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 niñas y niños.

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

Bebés, niñas y niños requieren ser habilitados por la envoltura de la voz melodiosa con palabras, cantos, miradas y caricias de madres, padres, personas cuidadoras 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, de la o el 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" (véase nota al pie 21).

El movimiento es una necesidad natural e importante en la vida de las y los bebés, niñas 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.

Énfasis

- Reconocemos a niñas y niños que juegan, descubren e inventan, con necesidad de libertad de movimiento para poder explorar.
- Ofrecemos el espacio y el tiempo para que logren su desarrollo corporal de manera autónoma, a través de ambientes que propicien el desplazamiento en libertad.
- Habilitamos ambientes de aprendizaje, acompañando a 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 las y los bebés en su primer año de vida, en compañía de las personas cuidadoras que les sostienen y que nutren el vínculo afectivo.
- Favorecemos la libertad de movimiento, permitiendo a las y los bebés permanecer en el piso explorando el mundo que les rodea.
- Facilitamos que los juguetes se encuentren en lugares que inviten a que las y los bebés se muevan por el espacio, los exploren y descubran impulsados por su curiosidad.
- Reconocemos la importancia de los juegos corporales ya que favorecen la relación afectiva entre niñas, niños y figuras de referencia enriqueciendo los vínculos de apego.

0-18 meses

- Explora diversas formas de acercarse y tocar su propio cuerpo, descubriendo las manos, registrando su esquema corporal y prolongando el disfrute cuando le bañan.

18 meses-3 años

- Se adapta a diferentes presencias de sus figuras de referencia disminuyendo sus necesidades físicas y su contacto corporal.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Establece una relación tónico- corporal con sus figuras de referencia que le permite sentirse integrado y dar respuesta a sus necesidades vinculares. ■ Muestra iniciativa para alejarse de las personas adultas y agrado de ir y venir a su antojo dentro de un espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desarrolla el pensamiento simbólico, reconociendo cuando alguien está y cuando no, avanzando en su autonomía e independencia. ■ Puede desplazarse en libertad, subiendo, bajando, agarrando objetos y trasladando otros a diversos espacios. ■ Puede ejecutar acciones derivadas de su capacidad visomotora y su motricidad fina y gruesa. ■ Gatea, se sienta con facilidad e inicia la marcha haciendo uso de sus capacidades motrices y su relación espacial.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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 periquera, corralitos, etcétera, cuando está en su hogar o al cuidado de otras personas.
- Consultamos con las familias cuanto tiempo se dedica a promover experiencias de juego y los juegos corporales que conocen.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos cómo niñas y niños descubren y ejercen 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 las y los bebés, niñas y niños.
- Describimos cómo la o el bebé interactúan con los ambientes de aprendizaje y anotamos sus iniciativas para desplazarse.
- Describimos los momentos en los que se presentan cambios de una postura a otra y sus posibilidades motrices.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Cuánto tiempo y espacio dispuse para favorecer la libertad de movimiento de las y los bebés, niñas y niños?
- ¿Cómo fueron los ambientes de aprendizaje que diseñé para las y los bebés, utilizando los juegos corporales y la oportunidad de desplazamiento en libertad?
- ¿Cuántas veces realicé cambios en los juegos corporales, para diversificar la experiencia?
- ¿Aproveché todos los espacios abiertos, para favorecer la libertad de movimiento?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Los beneficios que otorga una alimentación perceptiva para niñas, niños y sus familias.	Disfruta de las experiencias de alimentación, manifestando señales de hambre y saciedad.

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

Los primeros años de vida son críticos para el desarrollo óptimo de niñas y niños; lo que sucede durante el periodo 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 futuro de las personas.

Durante la infancia temprana se presenta el periodo de mayor plasticidad cerebral que se experimentará a lo largo de toda la vida una persona. En estas edades se llegará a desarrollar entre el 80 y el 90% del cerebro en etapa adulta 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 niñas y niños 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 constituye el soporte de los procesos fisiológicos que generan estos importantes cambios durante la infancia, se ha observado que en aquellas niñas y 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 niñas y 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 para mejorar su alimentación, sabemos que:

- Sólo la mitad de niñas y 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 niñas y niños consume de manera frecuente alimentos fuentes de proteína de calidad y de vitaminas y minerales clave para su desarrollo (carne no procesada 34%; huevo 33% y leguminosas 37.3%).
- Ocho de cada diez niñas y 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 niñas y 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 la niñez 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 niñas y 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 madres, padres de familia y personas cuidadoras principales al interior de la comunidad:

- Capacitación para agentes educativos en alimentación perceptiva, metodologías para trabajar con madres, padres de familia y personas cuidadoras, sobre el planteamiento, desarrollo y monitoreo de estrategias de implementación.
- Promover espacios de reflexión sobre patrones de consumo; prácticas durante la alimentación de niñas y 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 permite ampliar la visión y, además de ocuparnos del “qué” y del “cuánto”, ser conscientes del “cómo”, a fin de generar en niñas y niños prácticas de alimentación integradoras que los nutran de forma integral.

Énfasis

- Identificamos las señales de hambre y saciedad en bebés, niñas y niños.
- Respondemos de manera adecuada y cariñosa a las demandas de hambre y saciedad de las y los bebés, niñas y niños.
- Generamos respuestas predecibles en niñas y niños al responder de manera inmediata a las señales de saciedad o insatisfacción que les ayudan a autorregularse y tranquilizarse.
- Propiciamos ambientes con experiencias afectivas y de juego al momento de la alimentación de las y los bebés, niñas y niños.
- Orientamos a las familias sobre la alimentación perceptiva, para fortalecer las experiencias de continuidad y las prácticas de crianza.
- Generamos contextos positivos y tranquilos durante la alimentación.
- Para generar la adopción de la alimentación perceptiva, abrimos espacios de reflexión en los que examinemos nuestras propias creencias, emociones y hábitos en torno a la alimentación.

0-18 meses

- Recibe lactancia materna de acuerdo a los intereses, posibilidades y necesidades de la madre.
- Emite respuestas predecibles que contribuyen a la autorregulación, cuando son respondidas sus señales de hambre, saciedad o insatisfacción.
- Acepta alimentos complementarios a la leche materna, disfrutando de olores, sabores y texturas.

18 meses-3 años

- Continúa recibiendo leche materna de acuerdo a los intereses, posibilidades y necesidades de la madre.
- Disfruta de ambientes positivos durante la alimentación para formar hábitos saludables, tanto en el servicio de Educación Inicial como en casa.
- Selecciona alimentos de su preferencia, describiendo lo que les gusta y preguntando sobre su consistencia.
- Sigue una rutina propia de alimentación, fortalecida con cuidados higiénicos y corporales.

Recuperación de saberes previos

- Indagamos con las familias acerca de los alimentos a los que tienen acceso en el hogar, los que le agradan o desagradan a niñas y niños, si hay alergias a algún alimento.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos la preferencia en los horarios, rutinas de alimentación y lactancia.
- Observamos la disposición de las familias para continuar la alimentación en el espacio familiar.
- Registramos el incremento en hábitos de higiene, cepillado de dientes y autocuidado que niñas y niños presentan.
- Anotamos el consumo de alimentos de niñas y niños.
- Identificamos la presencia de alguna alergia o malestar por el consumo de alimentos y enteramos a las familias.
- Registramos el aumento de peso y talla en niñas y niños o solicitamos a las familias que lleven el control en el carnet de salud de cada niña y niño.
- Registramos los avances en crecimiento de dientes permanentes e higiene, identificando problemas de salud bucal en niñas y niños.

Autoevaluación de la y el agente educativo:

- ¿Conozco e identifico con claridad la alimentación perceptiva, la lactancia materna 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 para llevar una alimentación balanceada?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El acompañamiento a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, atención y escucha de sus necesidades.	Encuentra sus propios ritmos en relación con el sueño para un buen descanso, mediante el acompañamiento respetuoso de sus figuras de referencia.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

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.

Sabemos que dormir es fundamental para estar saludables e incluso para estar alertas durante el día y ser productivos en las actividades que emprendemos, tal vez lo que no sabemos, 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) ha aportado innumerables y valiosos argumentos con respecto a la construcción del psiquismo de niñas y niños durante la primera infancia, y, en relación al sueño destaca la importancia de aprender a dormir con el acompañamiento de las personas adultas. Esto hace necesario que personas cuidadoras responsables de

la crianza de niñas y niños en su 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.

La recién nacida o 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.

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 las y los bebés logran por sí solos. Necesitan del acompañamiento sensible y cariñoso de las personas adultas responsables de su cuidado. Personas que acepten que una niña o niño recién nacidos necesitan de un ambiente favorable para que puedan pasar por estos procesos de la manera más amigable posible. El ambiente lo conforman principalmente las personas cuidadoras. No es la cuna, ni el tapete, la colchoneta o la almohadilla, es la presencia comprometida a la escucha y la respuesta a la demanda que hace la o el bebé cuando siente hambre, frío o cansancio y no sabe aún distinguir sus necesidades fisiológicas, es por eso que serán las personas adultas acompañantes que le ayuden a distinguirlas y poco a poco a regularlas. Es acunarle, calmarle, arroparle, suavizar su ansiedad causada por la falta de comprensión de lo que le está sucediendo a su cuerpo y no es capaz aún de entender.

El sostenimiento emocional es la herramienta principal para que las y los bebés aprendan a dormir y para que desarrollen la capacidad de estar solas y solos, necesitan vivir la experiencia de la presencia-ausencia de las personas cuidadoras. Es decir, aprenden primero a que mamá, papá o la persona adulta presente, se retira de su campo visual, de su escucha, pero siempre regresa 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 las personas adultas que se ocupan de la o del bebé, que brindan seguridad y confianza tiene efectos en el desarrollo psicológico. Las y los bebés no permanecen inactivos psíquicamente, a este proceso se le llama la construcción simbólica del otro (Cabrejo 2020). Y es así como se construye también un espacio interno donde se desarrolla la capacidad de estar sola y 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. Las niñas y los niños construyen sus propios ritmos de manera muy particular y conforme se atienden sus necesidades, construyen las rutinas.

La o el bebé que se siente relajada o 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 con 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 o ausencia es confiable. Aprenderá a reconocer las señales que envían las y los cuidadores, cuando baja la voz y entona un arrullo, cuando el ambiente se transforma y se disminuye el ruido, o se corren las cortinas para disminuir la luz. Estas son las rutinas que construyen juntas niñas, niños y personas adultas acompañantes, disponibles física y psíquicamente, muy lejos de ser "rutinizaciones" que al ser impuestas no favorecen el desarrollo saludable del psiquismo, de la construcción y continuidad del ser.

Con estos argumentos podemos asegurar que las y los bebés e incluso niñas y niños de más edad, están expuestos a la desorganización psíquica si, por desconocer este proceso, la figura de referencia no atiende a ese llanto y al ignorarlo, se corre el riesgo de

tomar medidas que lejos de ayudar a niñas y niños a autorregularse o encontrar sus propios ritmos los dejamos llorar porque eso es lo que se acostumbra para que “aprenda a adaptarse” 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 niñas y niños en etapa de primera infancia. Hace referencia a las interacciones entre madres, padres, hijas e hijos que ayudan a promover un óptimo desarrollo infantil y se caracterizan por la capacidad de las personas adultas para detectar las necesidades de niñas y 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 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 sus figuras de referencia, quienes eventualmente serán los modelos a seguir de niñas y niños en todos los aspectos.³⁰

La crianza perceptiva recomienda practicar siempre interacciones de calidad con niñas y niños de 0 a 3 años, esto implica estar disponibles para ellas y 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.

Énfasis

- Nos cuidamos para ser personas adultas 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. Una buena cuidadora o un buen cuidador se cuida, porque no puede dar lo que no tiene.
- Procuramos ambientes que ofrezcan calma y tranquilidad tanto a niñas y niños como a sus figuras de referencia, además de considerar espacios con buena iluminación y ventilación, alejados del ruido excesivo o invasivo. Evitamos la total oscuridad y aseguramos la presencia de personas adultas disponibles, sensibles y responsivas.
- Organizamos los espacios y los muebles para atender tranquilamente a niñas y niños. La organización relaja a los cuidadores e impacta en la tranquilidad de la niña o niño.
- Acompañamos a 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, etcétera, 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 niñas y 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 cardíaco estabilizado.
- Evitamos acostumbrar a niñas o niños a dormir con ruidos innecesarios.

³⁰ Secretaría de Educación Pública. (2018). *Educación Inicial. 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.*

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Adquiere paulatinamente un ritmo circadiano, recibiendo acompañamiento de sus figuras de referencia. ■ Calma su ansiedad cuando lo acunan, lo arropan y le explican lo que está sucediendo con su cuerpo ante la necesidad de descanso. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se adapta a los patrones de sueño de la familia encontrando su propio ritmo y autorregulando progresivamente los estados fisiológicos de hambre, sueño y vigilia. ■ Manifiesta su necesidad de sueño y descanso. ■ Establece rutinas propias de acuerdo con sus necesidades básicas, comunicándolas en forma asertiva y autorregulada.
<p>Recuperación de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 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 niñas y niños de acuerdo a su edad y situaciones particulares del desarrollo. 	
<p style="text-align: center;">Sugerencias de evaluación</p>	
<p>Importancia de la observación y registro</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aprendemos a leer las señales de sueño, cansancio, irritabilidad, excitación de niñas y 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 de las personas adultas 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. ■ Registramos los tiempos de siesta y vigilia para ayudar a 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 de las personas adultas y las respuestas de niñas y niños hacia ellas. <p>Autoevaluación de la o el agente educativo</p> <p>Revisé la disponibilidad física y psíquica que organicé y ofrecí a niñas y niños en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El tiempo dedicado al acompañamiento del sueño. ■ La atención y respuesta a las propuestas que nos hicieron a niñas y niños. ■ La atención inmediata y oportuna a las necesidades fisiológicas y psíquicas de niñas y niños. ■ La vinculación o integración de otras personas adultas, con quienes se comparte la crianza. 	

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El acompañamiento a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, atención y escucha de sus necesidades.	Experimenta vínculos afectivos seguros durante el sueño, con el acompañamiento corporal y poético de sus figuras de referencia.
Orientaciones didácticas	
<p>Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:</p> <p>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, etcétera. 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 niñas y niños, la música que llega desde la voz humana envuelve sus psiquismos frágiles, su ser naciente y les da seguridad”³¹; 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.</p> <p>María Emilia López afirma que <i>“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.”</i>³²</p> <p>Esa 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 su figura de referencia, 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 niñas y niños.</p>	
Énfasis	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Propiciamos que figuras de referencia masculinas arrullen a niñas y niños pequeños. ■ Creamos una atmósfera tranquila para dormir, que transmita paz a niñas y niños. ■ Nos informamos sobre el sueño y lo que podemos hacer para acompañar respetuosamente a bebés, niñas y niños. ■ Propiciamos que la rutina de sueño esté acompañada de palabras, nanas y sostén corporal. ■ Al cargar a las y los bebés y balancearlos, lo hacemos de manera suave, evitando movimientos bruscos; para el caso de niñas y niños más grandes procuramos sostenerlos con firmeza, de modo que les transmitamos seguridad. ■ Proporcionamos nuestro cuerpo como sostén, por ejemplo, las niñas y los niños más pequeños pueden colocar su cabeza sobre nuestro pecho o brazos. ■ Miramos a los ojos, acariciamos o sonreímos cuando arrullamos a las y los bebés niñas y niños. 	

³¹ Secretaría de Educación Pública. (2018). *Educación Inicial. Guía para madres y padres de familia. El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa.*

³² Winnicott, D. W. (2016). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador.* Paidós.

- Leemos y respondemos a las necesidades de sueño que presentan las y los 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.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se siente acompañada y acompañado en el aprender a dormir desde los primeros días de vida, mediante nanas y arrullos, para garantizar vínculos seguros. ■ Puede anticipar el protocolo de sueño incorporando algunos objetos que le son necesarios para calmarse y descansar. ■ Permite que su padre o adultos masculinos cercanos lo arrullen y le acompañen en el sueño. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acepta y disfruta el acompañamiento corporal y poético, para garantizar el sostenimiento emocional necesario. ■ Establece un ritual anticipando el momento del descanso. ■ Identifica y solicita la presencia de la figura de referencia que le ofrece sostén y calma para disponerse a dormir.

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 niñas y niños a la hora de dormir.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos reacciones corporales, gestos, emociones de niñas y niños al escuchar arrullos.
- Observamos la interacción que tienen las figuras de referencia con niñas y niños al momento de acompañar el sueño, por ejemplo, cómo lo arrullan, cómo lo sostienen, cómo lo miran, qué cantan, etcétera.
- Registramos ritmos, tiempos o rutinas de sueño de niñas y niños; también los arrullos que prefieren o los que les disgustan.
- Anotamos las variadas interacciones de las figuras de referencia con niñas y niños en las rutinas de sueño y vigilia.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Estoy disponible corporal y afectivamente para las y los bebés, las niñas y los niños en el momento crítico del sueño?
- ¿Identifico sus señales de sueño?
- ¿Propicio un ambiente seguro y tranquilo a la hora del sueño?
- ¿Conozco cuáles son los arrullos o nanas favoritos de las y los bebés, niñas y niños?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Espacios que proveen seguridad y sostén afectivo para aprender de la comunidad con interés y creatividad.	Se identifica con el espacio físico para desarrollar su creatividad a través de la exploración de manera segura.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

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 niñas y 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 reflexionar el sentido que se le da al espacio para ser y estar, las diversas posibilidades de juego y los diferentes significados de acuerdo con lo que sucede, visibilidad, narración, memoria, orden y caos, tiempo, evolución, acción, quietud, transformación, pensamiento, recorrido y crecimiento, la intimidad y la relación, la construcción y la destrucción, la identidad y la alteridad, la presencia, 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, niñas y 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 de niñas y niños, propiciando su mirada abierta y creadora al estar en contacto con ellos.

Indudablemente el ambiente se integra también con las relaciones humanas y vinculares que se establecen en el espacio físico, por lo que es fundamental para agentes educativos cuidar el ambiente afectivo que se genera en todo momento en los servicios de Educación Inicial.

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 niñas y niños.

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 niñas y niños.

Énfasis

- Procuramos generar un ambiente agradable donde las personas adultas interactúan afectuosamente con niñas y niños.
- Acompañamos y atendemos las necesidades e intereses de niñas y niños, favoreciendo que se expresen y participen 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 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 niñas y niños.
- Diseñamos diversidad de ambientes retadores para niñas y niños y que potencian sus experiencias creadoras.

- Definimos acciones preventivas y de respuesta para estar en condiciones de ofrecer seguridad a 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 niñas y niños.
- 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.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Participa en acciones preventivas que garanticen su seguridad, sin limitar su transformación creativa y la exploración de su comunidad. ■ Expresa con la mirada, con gestos o posturas la aceptación o rechazo al espacio en el que se encuentra. ■ Elige reptando o gateando moverse de un espacio que es o no de su agrado. ■ Reconoce los sonidos de los protocolos de protección civil. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Avanza progresivamente en la utilización de materiales diversos, comprendiendo qué es la seguridad en el entorno y el autocuidado. ■ Participa en ambientes seguros en los que se previenen, mitigan o controlan los peligros y riesgos a los que puede estar expuesto, sin limitar su desarrollo y posibilidad de exploración. ■ Participa en protocolos emitidos por protección civil y aprende a actuar en situaciones de riesgo.

Recuperación de saberes previos

- En la entrevista analizamos con las familias y las otras y otros 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.
- Recuperamos información del uso de espacios y materiales de la comunidad que pueden utilizarse o considerarse en la planeación de ambientes para generar experiencias de juego y creación en niñas y niños.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos si 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 niñas y niños vivan experiencias de juego en libertad para explorar, descubrir, crear y transformar.
- Describimos cómo el espacio y los materiales posibilitaron las experiencias creadoras en niñas y niños.
- Contamos con un mapa de riesgo de los ambientes y espacios donde se encuentra el servicio para niñas y niños.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Cuidé la organización del espacio y los materiales en la preparación de ambientes facilitadores de los procesos creativos en niñas y niños?

- ¿Consideré el uso de materiales que ofrecen la posibilidad de transformación creativa en niñas y niños?
- ¿Detecté de manera anticipada los posibles riesgos que pudieran generarse en el espacio físico y con los materiales a utilizar en las experiencias de aprendizaje?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El desarrollo cerebral como base importante para la adquisición de habilidades.	Participa en ambientes alegres que evitan el estrés tóxico, para su desarrollo óptimo.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

El desarrollo cerebral es un aspecto importante en Educación Inicial, 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 le permitan lograr 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 niñas y niños, prevaleciendo la importancia de la afectividad en su desarrollo.

Las niñas y 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 de las personas adultas que están 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 2018)*

Los principales aspectos del desarrollo cerebral son claramente explicados por el científico Daniel Siegel (2012), quien argumenta con ejemplos sencillos y prácticos cómo funciona el cerebro, y particularmente el de una niña o un niño. Refiriéndose a su estructura nos dice que está conformada por varios sistemas, cada uno con funciones específicas: El cerebro reptiliano, identificado como la parte más primitiva del cerebro 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.

La corteza prefrontal, ubicada detrás de la frente, es la encargada de la autorregulación de las emociones, de la planeación y la convivencia social.

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 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 niñas y niños que esa experiencia adversa podrá ser superada positivamente.

Estrés tóxico

Este tipo de estrés hace daño porque, en el caso de niñas y niños pequeños, afecta la estructura del cerebro y sus funciones. La negligencia y falta de respuesta a las necesidades, demandas afectivas y físicas impactan 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.

Los ambientes alegres para el desarrollo saludable de niñas y niños cobran especial importancia. Esto significa que las personas adultas encargadas de ellas y 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 queridas y respetadas, lo mismo que niños queridos y respetados, llegarán a ser personas adultas con posibilidades éticas, capaces de amar y crear.

Énfasis

- Pensamos y diseñamos propuestas que respondan a las necesidades afectivas de niñas y niños y consideramos en su diseño la construcción de buenas transiciones entre la vida familiar y los servicios de Educación Inicial.
- 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 las y los bebés, las niñas, los 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 el niño.
- Promovemos actitudes de empatía en todo momento entre las personas cuidadoras, saludos cordiales, conversaciones, palabras de cortesía, etcétera.
- Aseguramos la amabilidad y cordialidad ante cualquier situación con las madres, padres, cuidadores y especialmente con niñas y 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 todas y 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 cuidadoras, cuidadores y familias, propuestas de juego, narraciones, libros de lectura para niñas y niños, arrullos, cantos, cuentos, etcétera.
- Ayudamos a niñas y niños a comprender situaciones a través de la narrativa, es decir con palabras reconstruimos sucesos que le provocan angustia. Niñas y niños pequeños tienen la capacidad de responder a historias, esto le ayudará a poner orden en su mente y comprender lo que sucede.

0-18 meses	18 meses-3 años
<ul style="list-style-type: none"> ■ Responde de manera reactiva a los estímulos del ambiente, avanzando paulatinamente en el reconocimiento del peligro en la expresión de sus emociones y en la adaptación a nuevos acontecimientos. ■ Reconoce la red de apoyo que le sostiene emocionalmente y que le permite evitar el estrés tóxico. ■ Cambia su estado de ánimo cuando los ambientes le proveen de estímulos atractivos y retadores. ■ Propone nuevas formas de usar materiales que se encuentran a su disposición. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Manifiesta sus sentimientos y emociones cuando recibe contención emocional por sus figuras de referencia. ■ Establece relaciones vinculares seguras y estables que le proporcionan alegría y felicidad. ■ Promueve en su familia y comunidad acciones divertidas de acuerdo con sus intereses y creatividad. ■ Responde a las historias, reconstruyendo sucesos con aportaciones propias de su imaginación.

Recuperación de saberes previos

- Indagamos con las familias información relevante de la vida de niñas y niños, por ejemplo, sobre el sueño, el estado de ánimo, la aceptación de alimento, los tiempos de juego, etcétera.
- Narramos historias a niñas y niños, propiciando el diálogo para provocar la expresión de emociones, situaciones, ideas, intereses.
- Dialogamos con las familias periódicamente para intercambiar información sobre situaciones de la cotidianidad y aspectos significativos en la vida de 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 todas y todos.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Establecemos al final de la jornada, espacios de evaluación y reflexión de las situaciones que atañen a la salud emocional de niñas, niños y personas cuidadoras.
- 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 niñas y niños ante las propuestas de juego, lectura, narraciones, etcétera.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Genero espacios de autorreflexión de la intervención con niñas y niños, con las familias y entre pares, individual como grupal, y cuento con registros de ello?

- ¿Hubo suficiente alegría durante el tiempo que acompañé a la niña o al 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 niñas y niños, como a su mamá, papá, abuelas, abuelos, hermanas, hermanos, entre otras?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El desarrollo cerebral como base importante para la adquisición de habilidades.	Encuentra nuevos desafíos en sus exploraciones y asociaciones, a partir de ambientes de aprendizaje variados y retadores.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

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 Winnicot (véase nota al pie 30), el ambiente se refiere al espacio humano, sensorial, afectivo, estimulante y sensible que contribuye a que niña y 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 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 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 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 Vygotsky (2003) refiere que:

“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 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 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 en la que es posible convertir lo disponible en algo nuevo que responde a los intereses de 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 niñas y niños, sino de la creación de experiencias que inviten al movimiento, a la exploración, al descubrimiento.

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, escenarios y ambientes de aprendizaje.
- Consideramos a 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 niñas y niños como puntos de partida para nuevos planteamientos.
- Utilizamos con creatividad los espacios y los materiales disponibles para ofrecer propuestas nuevas de interacción y juego.
- Damos prioridad al uso de materiales desestructurados para planear experiencias de aprendizaje, favoreciendo usos creativos o no convencionales.
- Incorporamos instalaciones lúdicas a la propuesta de actividades.
- Ofrecemos propuestas a niñas y niños que despierten su creatividad e imaginación.
- Evitamos la interferencia o consigna excesiva en la actividad de niñas y niños.

0-18 meses

- Recibe una crianza compartida que integra elementos culturales propios de la comunidad.
- Experimenta ambientes enriquecidos que recuperan los saberes comunitarios.
- Disfruta de diversas expresiones culturales como nanas, arrullos, canciones, que son propias de la comunidad.
- Observa detenidamente los objetos y personas de su interés, participando en la definición del ambiente.

18 meses-3 años

- Recibe una crianza con base en la narración de historias, la descripción de sucesos o el acercamiento hacia experiencias del contexto.
- Experimenta ambientes diversos y enriquecidos que recuperan y comparten los saberes comunitarios.
- Participa, en conjunto con su familia y otras personas de la comunidad, en experiencias de aprendizaje que integran elementos de la cultura.
- Transforma los materiales disponibles en algo nuevo, respondiendo a sus intereses y al ambiente que se le presenta.
- Define su espacio lúdico y los materiales que lo integran, permitiendo que otras niñas y otros niños colaboren.

Recuperación de saberes previos

- Indagamos sobre los espacios y materiales disponibles y que son de interés de niñas y niños.
- Indagamos sobre las actividades a las que muestran interés niñas y niños.
- Preguntamos a las familias sobre las oportunidades de juego y exploración que tienen en casa.

Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Observamos las propuestas de juego y uso de los objetos que hacen niñas y niños.
- Observamos los procesos de significación que viven durante los juegos.
- Registramos las actitudes que expresan 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 niñas y niños.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿Identifico la diferencia entre ambientación, escenario y ambiente de aprendizaje?
- ¿Incorporo materiales y propuestas diferentes que promuevan la curiosidad e iniciativa de niñas y niños?
- ¿Identifico las situaciones que pudieran convertirse en retadoras?
- ¿Las actividades planteadas permiten la resolución de conflictos, y toma de decisiones?

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
El desarrollo cerebral como base importante para la adquisición de habilidades.	Desarrolla habilidades socioemocionales a partir de la disponibilidad psíquica, escucha y atención afectiva de sus figuras de referencia.

Orientaciones didácticas

Es importante que la o el agente educativo tome en cuenta:

En los primeros años de vida de 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.³³

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.

Al nacer, la o el bebé requiere de la presencia cálida de cuidadores sensibles y cariñosos que le permitan desarrollar el proceso biológico cerebral.

³³ Secretaría de Educación Pública. (2019). *Guía para madres y padres. El desarrollo socioemocional: la base del bienestar.*

Las niñas y los niños requieren contar con personas adultas disponibles no solo física y psíquica para brindar seguridad y afecto en el proceso de construcción paulatina de la autonomía.

Las niñas y los niños necesitan establecer un vínculo de afecto y amor. Tienen el derecho a tener las mismas oportunidades desde su nacimiento. Necesitan recibir de su madre, padre y cuidadores, demostraciones de cariño, cuidado y atención.

Asimismo, crecer en un ambiente emocionalmente sano, sintiéndose protegidas y protegidos, lo cual les brindará elementos necesarios para favorecer su autoestima, sentirse seguros, en confianza y de esta manera propicie su bienestar y desarrollo integral.

Énfasis

- Observamos y escuchamos para interpretar, dar sentido y significado a las señales y llamados de 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.
- Interactuamos con ternura y disposición para entender lo que niñas y niños buscan, necesitan, expresan y comunican.
- Mantenemos una comunicación permanente con madres, padres y adultos de referencia de niñas y niños.
- Ofrecemos presencia cálida y responsiva a sus necesidades, en unión con sus mamás, papás y todas las personas adultas que rodean a niñas y niños.
- Fomentamos una relación de comunicación y contacto emocional en las diferentes actividades de la vida cotidiana, en ambientes afectivos dónde el juego creativo, la imaginación, la fantasía y el lenguaje; son la base del aprendizaje de niñas y niños.
- Regulamos nuestro propio estrés, haciéndonos cargo de nosotros mismos, cuidándonos para realmente contener y cuidar con calidez y calidad a niñas y niños.
- Acompañamos a las niñas, niños y sus familias para reconocer sus necesidades afectivas y emocionales y generar dispositivos de sostenimiento afectivo.
- Somos sostén emocional de niñas y niños, a manera de “puente” entre la construcción de su personalidad, el descubrimiento del mundo y las necesidades básicas.

0-18 meses

- Genera lazos afectivos fuertes con determinadas personas del entorno más cercano.
- Busca proximidad y contactos sensoriales con sus figuras de apego.
- Muestra disponibilidad física ante la cercanía de las personas adultas que le atienden.

18 meses-3 años

- Muestra ternura y disposición para que se la brinden, manteniendo una comunicación y contacto emocional con las personas de su entorno más cercano.
- Regula su propio estrés, manifestando progresivamente formas de contenerse y de autorregularse.
- Avanza en su capacidad de escuchar, comprender y expresar sus necesidades básicas y las de los demás.

Recuperación de saberes previos

- Identifica formas de relación entre niñas y niños con sus familias, y las formas de cuidado y atención a las necesidades, intereses y deseos, así como presencias y ausencias familiares, la escucha atenta y de sostenimiento afectivo que se ofrece en el hogar y que se debe continuar en los servicios de Educación Inicial.



Sugerencias de evaluación

Importancia de la observación y registro

- Identificamos situaciones de la vida familiar que pueden estar impactando la construcción de un psiquismo sano en niñas y niños.
- Identificamos los dispositivos de acompañamiento familiar que contribuyen a la salud física y emocional de niñas y niños.
- Describimos las manifestaciones de niñas y niños en interacción con las personas adultas que los cuidan.

Autoevaluación de la o el agente educativo

- ¿He estado disponible física y emocionalmente ante las necesidades de niñas y niños?
- ¿He brindado una escucha atenta a niñas y niños?
- ¿He sido empática o empático ante sus manifestaciones de llanto, angustia y/o ansiedad?
- ¿He ofrecido una mirada atenta y confiable, con calidez y ternura?
- ¿Me he ofrecido como acompañante de juegos?

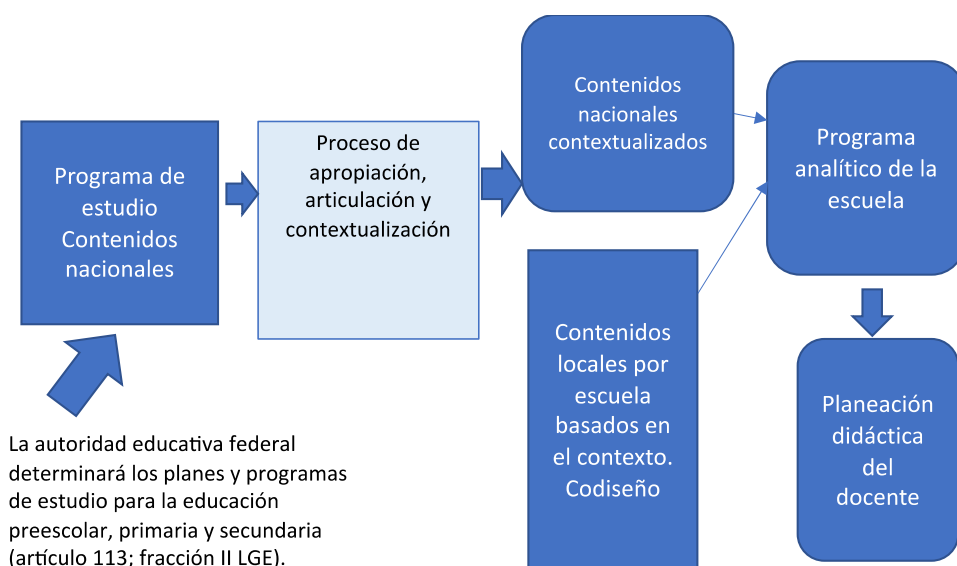


El Programa Analítico

El **Programa Analítico es el segundo nivel de concreción del currículo**. Es el resultado del ejercicio en el que agentes educativos y docentes, como colectivo escolar, contextualizan y sitúan los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes a partir de los Programas Sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios, de acuerdo con las condiciones de la situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo.

El Programa Analítico no es un formato específico que se llene por cuestiones administrativas, es un documento que se construye y reconstruye de manera permanente, que organiza de modo específico varias de las acciones que ya se realizan en el centro o la escuela, incorpora nuevas o reorienta el sentido de otras para atender las finalidades que el Plan de estudio señala. Surge del análisis, reflexión, selección y organización de los Contenidos propuestos en los Programas Sintéticos, en distintos espacios y momentos, incluidos el Consejo Técnico Escolar (CTE) y las academias para el caso de secundaria, además de los ámbitos de formación docente.

Relación entre programas de estudio y codiseño



Para orientar la construcción y reconstrucción del Programa Analítico se sugiere tener presente:

- La situación educativa de niñas, niños y adolescentes; es decir, lo que saben o manifiestan al inicio del ciclo escolar, con qué frecuencia asisten al centro o la escuela, los recursos con los que cuentan o requieren, qué lengua hablan, y las expectativas que tienen sobre la escuela, es decir qué esperan y quieren aprender en la escuela.

- Las características del contexto, conocimientos y saberes de la comunidad que se pueden aprovechar como oportunidades de aprendizaje, así como las expectativas que tienen madres y padres de familia sobre el centro o la escuela.
- Las orientaciones metodológicas y didácticas a través de las cuales se abordarán las situaciones, problemas, acontecimientos o temas de interés, sin llegar a desarrollar la planeación didáctica.
- Lo que se pretende enseñar y aprender, considerando situaciones, problemas, acontecimientos o temas de interés que permitan la apropiación de los Contenidos para su comprensión, las expectativas de niñas, niños y adolescentes, así como los saberes y las voces de la comunidad. Este ejercicio puede ser tan amplio o específico como el colectivo acuerde.
- La secuenciación de los Contenidos, considerando que en el Programa Sintético no se presentan en una secuenciación y orden definido.
- La temporalidad del Programa Analítico, la cual es anual, y el abordaje de los Contenidos, se define en función de la dosificación que las y los agentes educativos consideren pertinente.

Asimismo, el Programa Analítico se configura en tres planos, el primero refiere a la lectura de la realidad del centro o la escuela como punto de partida para la toma de decisiones. El segundo plano implica la toma de decisiones respecto de los Contenidos que habrán de incorporarse al Programa Analítico. Por último, el tercer plano se refiere a la concreción del Programa Analítico. Cabe destacar que estos tres planos forman parte del proceso del codiseño.

Primer plano: Lectura de la realidad

La lectura de la realidad centro-comunidad-región-país que realiza el colectivo, implica el análisis del diagnóstico de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, así como reconocer sus distintas voces y expectativas. En ella se establecen relaciones entre las condiciones educativas del centro y los distintos retos que enfrenta: los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las características, condiciones, necesidades, intereses y capacidades de niñas, niños y adolescentes y su inclusión en ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales más amplios, así como la infraestructura, los materiales de la escuela y las condiciones de la comunidad. Este proceso va más allá de una lectura inicial, que sólo muestra ciertas características, tanto del centro como de quienes asisten a él.

Para abordar este primer plano se sugiere:

- a. Indagar y analizar las características personales, socioculturales y académicas de niñas, niños y adolescentes que asisten al centro, a través de los datos que se recaban al inicio del ciclo escolar a manera de diagnóstico y evaluación inicial, así como sus expectativas acerca del centro. También, habrá que identificar las fortalezas de las y los agentes educativos.

- b. Analizar los contextos social, económico y cultural de la comunidad, así como las condiciones que afectan positiva o negativamente al centro en la consecución de sus propósitos y las posibilidades de intervención de éste. También es importante considerar el impacto de elementos del mundo, el país, la entidad federativa y la localidad en la vida escolar.



Segundo plano: Contextualización

Este plano permite al colectivo, interpretar y resignificar los contenidos curriculares del Programa Sintético, desde sus propios términos y referencias para promover un aprendizaje situacional.

La Contextualización implica la resignificación, apropiación del currículo nacional, entendido lo nacional como punto de partida y no como contenidos universales, acabados o “aplicables a cualquier contexto”. De tal forma que los Contenidos adquieren un sentido y significado particular al responder a las necesidades, intereses, capacidades o condiciones determinadas que el colectivo considere importantes y posibles de trabajar con los diferentes grupos de niñas, niños y adolescentes.

El proceso de contextualización se puede desarrollar de diferentes maneras, no existe un formato o manera única de llevarla a cabo. Para ello, los Contenidos del Programa Sintético se pueden relacionar con las situaciones que viven niñas, niños y adolescentes cotidianamente, por ejemplo, a partir de Contenidos afines de un Campo formativo específico o de varios Campos; un tema, concepto, situación o problema de interés escolar o local; relaciones socioafectivas, acontecimientos históricos, espacios geográficos, descubrimientos o inventos tanto locales como globales, por mencionar algunos.

Es importante tener presente que, para establecer esas relaciones, el colectivo necesita analizar la pertinencia y las posibilidades que tienen determinados Contenidos, lo que significa que se observen de manera clara las interconexiones entre los distintos conocimientos y saberes. Asimismo, deberán identificar en el Plan de estudio 2022 y los Programas Sintéticos, las relaciones entre el Perfil de egreso, los Ejes articuladores, las Finalidades de los Campos formativos y las Especificidades de cada Fase; al igual que la organización y alcance de los Contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje de cada Campo formativo, y las necesidades de actualización o preparación de las y los agentes educativos que requiere su tratamiento didáctico.

Como resultado de este ejercicio de análisis, el colectivo deberá tomar decisiones en torno a los Contenidos que formarán parte de su Programa Analítico, a saber:

- **Contenidos sin ajustes:** se incorporan al Programa Analítico tal como aparecen en el Programa Sintético.
- **Contenidos contextualizados:** son aquellos que, manteniendo su esencia, requieren ser contextualizados de manera más pertinente a las condiciones particulares de niñas y niños y del contexto. Se pretende reconocer y retomar aquellos saberes y conocimientos locales y comunitarios, así como otras maneras de aproximarse a la comprensión de determinadas temáticas que no suelen ser consideradas dentro de una disciplina específica; por ejemplo, el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, o bien, la inclusión de variantes lingüísticas.
- **Contenidos nuevos:** son aquellos que no están presentes en el Programa Sintético, y que corresponden a Contenidos locales o regionales, que será necesario incorporar al Programa Analítico, a partir del análisis que realizó el colectivo del centro.

De esta manera, los Contenidos se organizan en función de las necesidades del centro, considerando que no todos tienen que contextualizarse ni articularse al mismo tiempo en una situación, tema o problema, y que más bien, se pueden abordar en múltiples oportunidades, desde varias dimensiones y momentos.

Tercer plano: Formulación del Programa Analítico

Una vez delimitados los Contenidos que integrarán el Programa Analítico, y dado que el Programa Sintético no establece una secuenciación para abordar los Contenidos en cada Fase, será el colectivo quien deberá organizar la secuenciación y la temporalidad, para definir cómo se abordará a lo largo del ciclo escolar.

Asimismo, enunciará de manera general, algunas vinculaciones y metodologías, al tiempo que define de qué manera estarán presentes los Ejes articuladores en el desarrollo del Programa Analítico.

A su vez, el Programa Analítico de la escuela o del centro, es un documento que debería tener una mayor integración curricular que no sea solo la suma de los Programas Analíticos por grado o fase. Se construye por ciclo escolar de manera anual, para cada grado e incorpora los cuatro Campos formativos. En el caso de secundaria, las maestras y los maestros que trabajan las asignaturas de un mismo Campo determinarán los Contenidos de cada grado.

Es fundamental que el Programa Analítico sea revisado cada tanto en las sesiones de Consejo Técnico Escolar, para hacer las reorientaciones, adaptaciones, adecuaciones y ajustes que la realidad le devuelva a la estrategia de Contextualización, ya que se trata de un instrumento dinámico que sirve de base para el trabajo de agentes educativos y docentes, junto con el Plan y los Programas Sintéticos.

Algunas reflexiones sobre la evaluación formativa

En el proceso de enseñanza y aprendizaje la evaluación formativa ocupa un lugar central. Tal como lo plantea el Plan de estudio 2022:

“La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes.” (p. 80)

Por su parte, la UNESCO (2021) la define como una serie de actividades que se integran al quehacer pedagógico y que enfatizan el proceso de acompañamiento, en una retroalimentación continua basada en el diálogo. La retroalimentación dialógica procura que las y los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, lo cual requiere de sostener un vínculo permanente entre estudiantes y docentes. El Plan de estudio lo explica en los siguientes términos: “Este diálogo conlleva elementos como la participación, la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado por las y los estudiantes respecto a los contenidos abordados en los Campos formativos en diferentes momentos del ciclo escolar y, principalmente, cómo se expresan en la vida diaria.” (SEP, 2022, p. 81)

El enfoque formativo de evaluación implica documentar sistemáticamente información acerca del desenvolvimiento de las niñas y los niños en las actividades y experiencias que se promueven desde el centro o la escuela, así como de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo, que permita hacer valoraciones y tomar decisiones en relación con el proceso educativo en el que están involucrados las niñas, los niños y las y los docentes.

En relación con el proceso educativo es importante reflexionar acerca de las condiciones en las que tienen lugar las experiencias que se proponen a niñas y niños y cómo han funcionado para impulsar sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

Los Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje planteados en los Campos formativos implican desafíos de diversa índole por lo que es importante observar lo que sucede cuando niñas y niños interactúan y participan en las actividades: sus reacciones, las estrategias que emplean, cómo resuelven lo que les demandan las actividades y cómo se relacionan con sus pares y las demás personas; así como observar sus manifestaciones, escuchar sus razonamientos, ideas y propuestas, entre otros.

Glosario

Agente educativo. Son las personas que ofrecen asistencia, protección, alimentación, higiene, educación, interacción y juego con las y los bebés, niñas pequeñas y niños pequeños, que se encargan de atender los aspectos esenciales para su desarrollo. Personas que brindan los cuidados maternantes, que no son privativos de la madre o el padre.

Ambiente facilitador/afectivo. Se refiere al espacio humano, sensorial, afectivo, estimulante y sensible que contribuye a que la niña y el niño disminuyan sus ansiedades, interpreten el mundo y relacionen la información que proviene de los sentidos con el contexto.

Ambiente enriquecido. Ambiente pensado por el agente educativo donde se intenta cuidar tanto el sostenimiento afectivo (riqueza de la interacción) como las oportunidades de juego y aprendizaje más interesantes para niñas y niños (riqueza de experiencias, los espacios y los materiales).

Ambientes de aprendizaje. 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.

Ambiente continente. Ambiente afectivo en el que se genera un desprendimiento gradual y paulatino de niñas y niños en los momentos de separación de su familia, a través de cuidados sensibles y cariñosos, se habla entonces de un proceso de transición.

Alimentación perceptiva. La alimentación perceptiva es una de las dimensiones de la crianza perceptiva que implica una relación recíproca positiva entre la niñez y las personas cuidadoras (agente educativo, madre o padre de familia) durante las prácticas de alimentación. La alimentación perceptiva sigue los mismos tres pasos de las interacciones perceptivas: La niña o el niño muestra señales de hambre o saciedad por medio de acciones motoras, expresiones faciales o vocalizaciones. Las

personas cuidadoras reconocen las señales y responden rápidamente a ellas de manera cálida, contingente y apropiada de acuerdo con la etapa de desarrollo del niño. La niña o el niño experimentan una respuesta predecible ante la señal emitida, esto le permite autorregularse ya que le tranquiliza saber que la figura de referencia entiende sus señales de saciedad o de insatisfacción.

Apegos seguros. Vínculo emocional que desarrollan niñas y niños con su madre, su padre o las figuras de referencia. Se trata de una experiencia básica en los seres humanos para desarrollar seguridad y tener una personalidad sana. Para construir apegos seguros es necesario que las y los agentes educativos ofrezcan gestos afectivos, estén dispuestos a cargar a niñas y niños, les canten, les acaricien, les dirijan miradas contemplativas, jueguen con ellas y ellos y traten de interpretar sus gestos y necesidades.

Autonomía progresiva. La autonomía se entiende como el reconocimiento de que niñas y niños progresivamente van ejerciendo sus derechos por sí mismos, de acuerdo con la evolución de sus facultades. Es decir, desde que nacen van adquiriendo capacidades para poner en práctica sus derechos, como el derecho a ser escuchadas y escuchados, a vivir en bienestar, a ser protegidas y protegidos, a aprender y ser felices.

Baño sonoro. Se refiere a la 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.

Crianzas. Hace referencia a los modos de ser madre, padre, de criar, que son propios de una cultura y se hacen parte de las familias casi como “normas” y que cobran sentido a través de las relaciones sociales, culturales, afectivas, prácticas, económicas y biológicas del contexto.

La crianza se define como la capacidad de acompañar y nutrir las expe-



riencias de aprendizaje de niñas y niños desde los primeros meses de vida, por medio del cuidado físico y afectivo, del juego y de la transmisión cultural.

Crianza compartida. Se refiere a la experiencia que acontece entre las familias y los centros de atención, cuando en éstos se delegan varias horas de la atención integral de las niñas pequeñas y los niños pequeños. Si la crianza se considera compartida, es legítimo pensar en construir allí una continuidad cultural, es decir, una prolongación de modos de cuidado consensuados, una escucha, una envoltura capaz de prodigar cuidados amorosos, que potencien las capacidades de las niñas y los niños, así como de las madres y los padres.

Continuidad del ser. La relación afectiva con la madre, con el padre o con las y los agentes educativos estables, le permite integrar todo lo que viven como propio. En la medida en que tengan mejor calidad los ambientes físicos, lúdicos y humanos ofrecidos a niñas y niños, mayor será su posibilidad de integración.

Cuidado cariñoso y sensible. Hace referencia a cubrir las necesidades de las niñas pequeñas y los niños pequeños, de

buena salud, nutrición óptima, protección y seguridad, oportunidades para el aprendizaje temprano y atención receptiva.

Desarrollo sostenible. El proceso evaluable mediante criterios e indicadores del carácter ambiental, económico y social que tiende a mejorar la calidad de vida y la productividad de las personas, que se funda en medidas apropiadas de preservación del equilibrio ecológico, protección del ambiente y aprovechamiento de recursos naturales, de manera que no se comprometa la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras.

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

Diálogo tónico. El concepto *diálogo tónico* fue acuñado por el doctor Julián de Ajuriaguerra. Lo define como el proceso de asimilación y, sobre todo, de acomodación entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño; el niño sostenido por la madre se interesa precozmente por un

intercambio permanente con las personas maternas: con su movilidad busca su confort en los brazos que lo mantienen. Pero mantener no significa en este caso un estado fijo, sino acomodación recíproca.

Disponibilidad afectiva. Capacidad de respuesta afectiva de una persona y su sintonía con las necesidades de otra, aceptando y respondiendo a una amplia gama de emociones y no sólo a la angustia o el malestar emocional.

Enfoque de derechos en la infancia. La *Convención sobre los Derechos del Niño* plantea cuatro principios rectores: interés superior de la niñez, supervivencia y desarrollo, no discriminación y participación infantil, que son la base de lo que se conoce como enfoque de derechos de la infancia.

Entonamiento afectivo. Se entiende como un evento puntual de comportamiento adulto que sirve para compartir con el bebé los microcambios que momento a momento son vividos en la experiencia afectiva.

Esquema e imagen corporal. Representación subjetiva que la persona hace de su cuerpo, sus funciones y del simbolismo social y cultural de sí. Integración de sensaciones, emociones, percepciones y experiencias, como resultado de la interacción entre las personas y el significado cultural. Se encuentra en constante cambio y evolución, y es la base para conformar la identidad propia. Los conceptos imagen e identidad corporal son muy próximos. Ambos son fundamento para la integración de la corporeidad.

Estrés tóxico. Este tipo de estrés hace daño porque, en el caso de niñas pequeñas y niños pequeños, la negligencia y falta de respuesta a las necesidades, demandas afectivas y físicas afectan 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.

Expresividad motriz. Es la forma particular de expresar el movimiento y la relación con su cuerpo de cada niña y cada niño. La expresividad motriz surge de sus propias decisiones.

Experiencias transicionales. Aquellas vivencias de pasaje de una situación a otra, de una persona cuidadora a otra, 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.

Figuras de referencia. Personas que brindan los cuidados maternantes que, como se ha señalado, no son privativos de la madre o el padre. Las y los agentes educativos son figuras maternantes, las abuelas o abuelos también, cuando están a cargo de la crianza aunque sea por unas horas al día.

Garante de los derechos de la niñez. Garante de los derechos significa que toda persona adulta es responsable de cuidar y generar las condiciones para que se respeten los derechos de niñas y niños.

Gesto espontáneo. Implica que niñas y niños pueden elegir cómo y cuánto tiempo jugar, de esta forma brinda un significado al juego, la creatividad surge de la curiosidad que experimenta en situaciones de juego.

Habilidades socioemocionales. Herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente. Entre ellas se encuentran el reconocimiento de emociones, la perseverancia, la empatía y la asertividad.

Impulso epistémico. Las y los bebés tienen una fuerza interior que los moviliza a conocer y explorar llamada impulso epistémico. Es decir, un impulso por conocer y

explorar: a sí mismos, al otro, a los objetos y al espacio en el que se encuentran.

Infancia temprana. Es el periodo 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 de la persona adulta del futuro.

Interés superior de la niñez. Es el conjunto de acciones y procesos tendientes a garantizar un desarrollo integral y una vida digna, así como las condiciones materiales y afectivas que les permitan vivir plenamente y alcanzar el máximo bienestar posible. Es un derecho, un principio y una norma de procedimiento. Se trata del derecho de niñas y niños a que su interés superior, sea una consideración prioritaria al sopesar distintos intereses para decidir acerca de alguna cuestión que los afecta.

Maternar. Se refiere a interpretar las necesidades de niñas y niños y responder. Son las formas de asistencia, protección, alimentación, higiene, educación, interacción y juego con las y los bebés, las niñas y los niños pequeños que se encargan de atender los aspectos esenciales para su desarrollo. No se llaman maternantes porque provengan de la madre necesariamente, sino que se refieren a las cualidades de los cuidados y atenciones. Un agente educativo debe ejercer cuidados maternantes con niñas y niños, igualmente las madres, los padres o cualquier persona a cargo de ellas y ellos.

Metáfora. Se conoce como metáfora a la utilización de una expresión con un sentido diferente y en un contexto distinto al habitual, puede ser también un desplazamiento del significado entre una cosa y otra con intención estética. La metáfora es una figura retórica, es decir, un modo de decir algo por medio de una semejanza o analogía con otra cosa. En los cuentos, en la poesía, en el cine o en la pintura encontramos metáforas.

Objeto transicional. Se refiere a los objetos que la niña o el niño nutren con emociones propias y se convierten en la continuidad de sí. A veces no es necesaria

ninguna referencia de la realidad, como el aroma, sino que la niña o el niño carga de afectos al objeto con su fantasía.

Pensamiento y funciones simbólicas. Es la capacidad de imaginar y recordar situaciones, objetos, animales o acciones sin que estén presentes. Permite la evocación y exteriorización del pensamiento de las ideas para comunicarse con otras personas.

Protopalabras. Llamamos protopalabras a la utilización de una sílaba a cambio de una palabra, a las combinaciones de sílabas con parecido fonético con las palabras originales.

Sujetos de derechos. La idea central que propone la *Observación General Número 7, emitida por el Comité de los Derechos del Niño (2006)* es el reconocimiento de los niños y las niñas pequeños como “sujetos de derechos”, es decir, ya sea como individuos, miembros de una familia o integrantes de una comunidad con derechos y responsabilidades apropiados según su edad y madurez.

Sostenimiento afectivo. Es el conjunto de acciones y experiencias de cuidado afectivo y físico que los cuidadores proveen a niñas y niños para su bienestar y desarrollo. Se trata de acciones físicas y mentales.

Transición. Cuando pensamos en una separación gradual, 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.

Vínculos de apego. Se refiere a una relación afectiva intensa, duradera, recíproca y cuya función primordial es ofrecer seguridad, protección y consuelo en momentos de vulnerabilidad. En la construcción de un buen vínculo de apego es importante un tiempo de intimidad de la o del bebé con sus madres, padres o personas cuidadoras. Por lo que son imprescindibles, los arrullos, el juego, el contacto físico, así como el pecho de la madre que lo alimenta, proporcionándoles seguridad y significación.

Bibliografía

- Abad, J. y Ruíz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. España. Graó.
- Abad, J. y Ruíz de Velasco, A. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso, Revista de Educación*, núm. 43.
- Aberastury, A. (2001). *El niño y sus juegos*. México. Paidós
- Anzieu, D. (1993). *Las envolturas psíquicas*. Argentina. Amorrortu.
- Aucouturier, B. (2010). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España. Grao.
- Bolwby, J. (2015). *El apego*. España. Paidós.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México. Océano Travesía.
- Boris, C. y Anaut, M. (2018). *Resiliencia y adaptación. La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. México. Editorial Gedisa.
- Brazelton, T. B. (2014). *El método Brazelton, El sueño*. Colombia. Norma.
- Cabrejo, E. (2020). *Lengua Oral: Destino Individual de niñas y niños*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cerro, M. C. (2017). *El Cerebro Afectivo*. España. Plataforma Editorial.
- Cerruti, A. (2015). *Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores. Desarrollo infantil y prácticas de crianza*. Uruguay. UNICEF.
- CONAFE. (2013). *Versos, arrullos y canciones. Colección Hacedores de las Palabras*. México.
- De Castro, F., Vázquez-Salas, R.A., Villalobos, A., Rubio-Codina, M., Prado, E., Sánchez-Ferrer, J.C., Romero, M. y Shamah-Levy, T. (2019). Contexto y resultados del desarrollo infantil temprano en niños y niñas de 12 a 59 meses. *México. Salud Pública*, vol. 61, núm. 6. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut100k2018/doctos/analiticos/10-10560-contexto.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2015). *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*. México. DOF: 05/07/2018. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5530208&fecha=05%2F07%2F2018
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. México. DOF 25-06-2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf
- EDNICA. (2013). *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. Año 4 núm. 8. https://cojetac.files.wordpress.com/2013/05/rayuela-8_derecho-al-juego.pdf
- Escobar, T. (2021). *Aura latente. Estética / ética / Política / Técnica*. Argentina. Tinta Limón.
- Falk, J. (2001). Desarrollo lento o diferente. *Revista Infancia*, núm. 70.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Gerison, L. (2005). *La evolución de las Facultades del niño*. Unicef-Save the Children. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- Glanzer, M. (2001). *El juego en la niñez: Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Argentina. Aique.
- González de Cosío-Martínez, T. y Hernández-Cordero, S. (2016). *Lactancia Materna en México*. Academia Nacional de Medicina de México.
- Hiriart, B. (2016). *¡Qué niños tan teatreros! (Vol.1) Teatro del Mundo para las Nuevas Generaciones*. México. Ediciones SM.
- Hendler, L. (2011). *Infancia & compañía. La vida emocional del bebé y el niño pequeño*. Argentina. Lugar editorial.
- Kalman, J. y López, M. E. (2014). *Palabras que zurcen*. México. CONACULTA.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: Del feto al adolescente*. España. Ediciones Morata.



- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*. 36, Fundación Bernard van Leer.
- López, M. E. (2004). Niño pequeño duérmete ya... *Revista de Educación Inicial Punto de Partida*, año 1., núm. 7.
- López, M. E. (2007). *Artepalabra. Voces de la poética de la infancia*. Colección Relecturas. Argentina. Lugar editorial.
- López, M. E. (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. México. SEP.
- López, M. E. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Argentina. CERALC.
- López, M. E. (2017). Música, lenguaje y afectividad: un trinomio básico en la vida de los niños de 0 a 6 años. *Aula de infantil*, núm. 92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226295>
- López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Argentina. Lugar editorial.
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología Aloma*. núm. 25.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacio, J. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. *Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. España. Alianza.
- Maya, T. (2007). *Dibujo rítmico. Trazos y garabatos*. Colombia. Cantoalegre.
- Meschke, M. (1988). *Una estética para el teatro de títeres*. Centro de documentación de títeres de Bilbao.
- Meyer, L. y Soberanes, F. (2009). *El nido de Lengua. Orientación para sus guías*. México. CNEII-CMPIO.
- Miller, A. C., Murray, M. B., Thomson, D. R. y Arbour, M. C. (2014). 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 Nutrition*, núm. 19 vol. 8.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. España. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2007). *La literatura, la infancia, el arte. Conversaciones con Graciela Montes*. en López, M. E. (2007). *Arte-palabra. Voces en la poética de la infancia*. Argentina. Lugar editorial.
- Montes, R. (2000). De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio). *Educación y biblioteca*, año 12, núm. 112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127239>
- Moreau, M. (2008). Uno, dos, tres... cantinelas. De la literatura oral a los libros para los chiquitines. *Cero en Conducta*, año 23, núm. 56.
- 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. <https://www.encyclopedia-infantes.com/cuidado-infantil-educacion-y-cuidado-en-la-primera-infancia/segun-los-expertos/la-democracia-como>
- Myers, R, et al. (2013). *Desarrollo Infantil temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14711/desarrollo-infantil-temprano-en-mexico-diagnostico-y-recomendaciones>
- Novella, A.M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud I. y Cifre- Mas, J. (2017). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. España. Grao.
- Nussbaum, M. (2020). *Sin fines de lucro*. Argentina. Edit. Katz.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, vol. 4, núm. 1. <https://diazatienza.es/revista/numero4/Apego.pdf>
- Oliveira, R., Oliveira, L. M. y Almeida, S. S. (2014). Effects of environmental stimulation during different periods of central nervous system development in malnourished rats subjected to the elevated plus maze. *Psychology & Neuroscience*. Vol. 7, núm. 4.
- Patte, G. (2014). *Déjenlos leer: los niños y las bibliotecas*. España. Fondo de Cultura Económica.
- Pelegrín, Ana. (2000). *La aventura de oír: cuentos y memorias de la tradición oral*. Biblioteca Virtual Universal.
- Penchansky, M. (2005). *El cuerpo en la enseñanza*. Argentina. Editora del Sur. 2(12).
- Penchansky, M. (2009). *Sinvergüenzas-La expresión corporal y la infancia*. Argentina. Lugar Editorial.
- Peretz, I. (2020). *Aprender música: ¿Qué nos enseñan las neurociencias del aprendizaje musical?*. España. Ma Non Troppo.
- Pérez-Escamilla, R., Segura-Pérez, S. y Lott, M. (2017). *Guías de alimentación para niñas y niños menores de dos años: Un enfoque de crianza perceptiva*. Healthy Eating Research. https://healthyeatingresearch.org/wp-content/uploads/2017/10/GuiaResponsiva_Final.pdf
- Pikler, E. (2009). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. España. Narcea.
- Posada, P. (2012). *Poesía de Tradición oral: la primera poesía*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Pramling, I. (2008). *La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable*. Paris.
- Quilaqueo, D., Sartorello, S. y Torres H. (2020). *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México*. Chile. Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural/CIECII.
- Redolar, D. (2011). *El cerebro estresado*. España. Editorial UOC.
- Reggio Children. (2015). *Mosaicos de trazos, palabras, materiales*. España. Red Solare.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Estados Unidos. Oxford.

- Schafer, R. M. (2006). *Hacia una educación sonora*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación Inicial. Guía para padres. La importancia de una crianza amorosa: un alimento para toda la vida*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Educación Inicial. 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.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Educación Inicial. Guía para madres y padres de familia. El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Guía para madres y padres. El desarrollo socioemocional: la base del bienestar*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Guía para madres y padres. Cuerpo y movimiento*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Guía para padres y madres de familia. Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a los Centros de Atención Infantil*. México. <https://educacion-basica.sep.gob.mx/multimedia/1/images/202109/1218/Estrategia%20Nacional%20Centro%20de%20atenci%C3%B3n.pdf>
- SEP-CGEIB. (2019). El Nido de Lengua. YO-COYANI. *Gaceta de Innovación Educativa Intercultural*, año 3 núm. 8. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/470914/Gaceta_Yocoyani_JUN-2019.pdf
- Siegel, D. y Payne, P. T. (2012). *El cerebro del niño*. España. Alba Editorial.
- Simón Álvarez, M. (2006). Relación entre el habla materna y la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño. *MAPFRE Medicina*, vol. 17, núm. 3. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-050506>
- Spitz, R. (1972). *El primer año de vida del niño*. España. Aguilar.
- Stamm, J. (2018). *Neurociencia infantil. El desarrollo de la mente y el poder del cerebro de 0 a 6 años*. España. Narcea.
- Stern, D. (1978). *La primera relación: madre-hijo*. España. Morata.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Argentina. Paidós.
- Tonucci, F. (2018). *La ciudad de los niños*. España. Grao.
- Tonucci, F. (22 de agosto de 2014). *Más juego, más movimiento: Más infancia*. YouTube. <https://youtu.be/cyGuCkcl5PI>
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España. Morata.
- UNICEF, Fundación Keilos. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. UNICEF.
- UNICEF, World Bank Group, ECDAN, The Partnership, & Every Woman Every Child. (2018). *Cuidado Cariñoso y Sensible para el Desarrollo en la Primera Infancia*. <https://www.unicef.org/nicaragua/informes/cuidado-cari%C3%B3so-y-sensible-para-el-desarrollo-en-la-primera-infancia>
- Valbuena, G. (2004). Conocimiento del niño a través de la música: “el efecto berceuse” acunamiento y canciones de cuna en diversas culturas. *El Artista* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, núm. 1.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas, el juego infinito de crear*. España. LITERA.
- Vygotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. México. Ediciones Akal.
- Winnicott, D. (2009). *Realidad y juego*. México. Gedisa.
- Winnicott, D. W. (2016). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Argentina. Paidós.

COLOFÓN