MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 1 10/10/19 17:54

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 2 10/10/19 17:54

Manual para agentes educativos Planeación, observación y registro

Educación inicial: un buen comienzo

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 3 10/10/19 17:54

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 4 10/10/19 17:54

Manual para agentes educativos
Planeación, observación y registro

Educación inicial: un buen comienzo

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Plan y programas de estudio
para la educación básica

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 5 10/10/19 17:54

Secretaría de Educación Pública
Esteban Moctezuma Barragán

Subsecretaría de Educación Básica
Marcos Bucio Mújica

Dirección General de Desarrollo Curricular
María Teresa Meléndez Irigoyen

Primera edición, 2019
© Secretaría de Educación Pública, 2019
Argentina 28,
Centro 06020
Ciudad de México
ISBN: 978-607-8700-03-5
Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

En los materiales dirigidos a las educadoras, las maestras, los maestros, las madres y los padres de familia de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emplea los términos: niño(s), adolescente(s), joven(es), alumno(s), educando(s), aprendiz(ces), educadora(s), maestro(s), profesor(es), docente(s), agentes educativos y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 6 10/10/19 17:54

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **9**

I. UN NUEVO CONCEPTO DE PLANEACIÓN **10**

Planeación integral 11

1.- ¿Qué significa el bienestar integral? 11

2.- Dos ejes entretejidos para la planeación 12

Preguntas que aparecen con frecuencia 17

II. PLANEACIONES ABIERTAS Y FLEXIBLES CON EJE EN EL JUEGO **20**

El juego en las planeaciones 21

Planeación y didáctica 21

El juego y la didáctica 23

III. PLANEACIONES Y REGISTROS **26**

La planeación como un "problema abierto" 27

La planeación narrativa: un desafío necesario 28

La observación está en la base de la planeación 29

Entonces... ¿qué observar? 31

Claudia: educadora de un grupo de niños y niñas de un año y medio 34

Maritza: bibliotecaria en una biblioteca pública que comienza a recibir familias con bebés y niños pequeños 37

Preguntas que pueden surgir 39

¿Qué implica una planeación narrativa? 39

¿Cuántas veces a la semana se escribe un registro? 40

¿Cuánto tiempo abarca una planeación? 40

¿Qué debería haber en la planeación semanal como base del quehacer cotidiano? 41

La planeación de proyectos de largo plazo 42

¿La matemática está en nuestra planeación? 43

La evaluación: ¿qué evaluar dentro de la planeación? 46

La autoevaluación de los agentes educativos 48

¿Quiénes somos los que escribimos? ¿Cuál es nuestra historia como lectores y escritores? ¿Cómo escribir desde "adentro"? 49

BIBLIOGRAFÍA **53**

CRÉDITOS **54**

INTRODUCCIÓN

Esta guía forma parte de los documentos que se han elaborado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y que tienen como principal propósito colocar a las niñas y niños en el núcleo de los Centros de Atención Infantil (CAI), sin dejar a nadie atrás o fuera. En los CAI se trabaja de la mano con las familias estableciendo una crianza compartida en la que predominan los principios de honestidad, generosidad, empatía, colaboración, libertad y confianza.

Estas páginas han sido elaboradas con la expectativa de contribuir a los procesos de pensamiento de cada agente educativo que trabaja en educación inicial y tiene a su cargo la planeación de las tareas cotidianas para niños y niñas de 0 a 3 años. Están basadas en la propuesta de planeación desarrollada en el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo,* por tal motivo funciona como un complemento de dicho documento. Durante su lectura encontrarán referencias del programa, con el objetivo de profundizar en los temas y articular los contenidos.

Asimismo, hemos tomado en consideración las dudas, preguntas, inquietudes y problematizaciones que se han revelado en el trabajo con diversos agentes educativos en cada encuentro de formación e intercambio. Esperamos que este nuevo material sea un apoyo y una compañía para seguir creando modos más ricos de fortalecer el aprendizaje, el juego, el desarrollo afectivo y la felicidad de todos los niños y niñas.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 9 10/10/19 17:54

I.

UN NUEVO CONCEPTO DE PLANEACIÓN

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 10 10/10/19 17:54

Planeación integral

Comencemos por definir de qué se trata la planeación en el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*. *Planear implica observar, interpretar, imaginar, pensar, diseñar, organizar y evaluar un conjunto de intervenciones que atenderán el bienestar integral de los niños y niñas de 0 a 3 años y a sus familias*.

1.- ¿Qué significa el bienestar integral?

Tradicionalmente, la planeación educativa ha considerado únicamente las cuestiones didácticas. De hecho, en los diseños curriculares y materiales elaborados para el ejercicio docente sólo se habla de "planeación didáctica" o "carpeta didáctica" en referencia a la carpeta del agente educativo, como si lo único que pidiera ser pensado, analizado y exigiera formulación de propuestas fueran las situaciones didácticas con los niños y niñas. Este modo de pensar la planeación, absolutamente instalado en el campo educativo, puede ser reduccionista para el trabajo con niños, niñas y jóvenes de cualquier edad, pero mucho más cuando nuestros destinatarios tienen entre 0 y 3 años de edad. Una época de la vida en la que el psiquismo está apenas en formación, el lenguaje aún es un aprendizaje en ciernes y la dependencia de los buenos vínculos de apego es tan grande y necesaria como recibir alimentos para el cuerpo, sin los cuales no se podría sobrevivir.

Pensar una planeación únicamente didáctica sería, para la educación inicial, un riesgo de impertinencia, un reduccionismo, un desacertado modo de "leer" las necesidades de nuestros destinatarios. Los bebés, niños y niñas pequeños que recibimos necesitan una planeación que dé cuenta de sus necesidades afectivas, de la importancia de construir buenas transiciones entre la vida familiar y la vida en el centro infantil, con adultos dispuestos a construir sólidos apegos, con ternura y cuerpos amorosos, con capacidad y tiempo para acariciar y apapachar. Necesitan también una planeación que garantice su derecho a curiosear, investigar, explorar, jugar, expresarse; así como encontrarse con nuevos materiales de la cultura que forman parte de lo específico que puede brindar el centro infantil como ámbito educativo.

Acabamos de mencionar el concepto de "derechos": una planeación que busca el bienestar integral garantiza el derecho al juego, al sostenimiento de los vínculos de apego, al acompañamiento de procesos afectivos de índole psicológica como el paso de la lactancia a la alimentación sólida, el control de esfínteres o las dificultades que puedan surgir como resultado de la separación temprana. Esos aspectos, como se observa, no están

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 11 10/10/19 17:54

necesariamente comprometidos en un componente didáctico porque no están ligados a la enseñanza. La formación tradicional de un educador o educadora no ha puesto el foco en el desarrollo psicológico de niños y niñas de 0 a 3 años, y eso es parte de la especificidad que busca el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*; una mirada integral que considere tanto los aspectos didáctico-pedagógicos como los afectivos y sociales.

Ya no se diferencia lo "asistencial" de lo "pedagógico", ni se piensa lo asistencial como los cuidados básicos, porque todas las prácticas que se dedican al niño o niña están integradas y tienen un carácter formativo y protector, como veremos más adelante.

2.- Dos ejes entretejidos para la planeación

La planeación integral, desde este punto de vista, se centra en dos ejes:

- El sostenimiento afectivo
- El juego y el desarrollo creador

Separar estas dos áreas no significa "partir" las acciones, los juegos, las intervenciones en uno u otro sentido, sino que, al nombrarlos de esta manera, estamos tratando de hacer visibles y conscientes los dos grandes procedimientos que están en juego en las prácticas de la educación inicial. Afirmamos que estos dos ejes están "entretejidos" porque la preponderancia de uno de ellos no implica la ausencia del otro. Veamos algunos ejemplos:

Una mirada integral, que considere tanto los aspectos didáctico-pedagógicos como los afectivos y sociales

Planeación de la lectura del libro Las lechucitas[1]

El libro *Las lechucitas* tiene por protagonistas a tres pequeñas lechuzas hermanas y a su mamá. Sintéticamente, el argumento da cuenta de una noche en que la mamá lechuza salió a buscar comida y sus pequeñas lechucitas, que han quedado solas en el árbol, temen que no vuelva. Algo muy cercano a la vivencia de los niños pequeños que nos conciernen: el temor a la pérdida de sus figuras de apego, los dramas de la separación temprana. Cada una de las lechucitas resuelve a su modo ese temor, las más grandes se consuelan imaginando el regreso y repitiéndose a sí mismas respuestas de consuelo, el más pequeño sólo insiste en que quiere ver a su mami. Podríamos decir que este es un libro literario muy valioso, con bellas ilustraciones, y que además se involucra en cuestiones profundas que ocurren en

[1] Waddell, Martin y Patrick Benson, *Las lechucitas,* México, Alfaguara, 2000.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 12 10/10/19 17:54

la vida anímica o afectiva de todos los niños pequeños; por ese motivo es un libro adorado por ellos, cualquiera que lo lea a su grupo de niños podrá comprobarlo.

Si nos preguntáramos qué eje está priorizado al incluir este libro en la planeación, ¿qué diríamos? "¿Se trata sólo de una experiencia de lectura?" "¿Se trata sólo de una experiencia de sostenimiento afectivo?". En esta actividad de lectura están poniéndose en juego los dos ejes a la vez, porque, por un lado, trabajamos y ofrecemos la riqueza de leer literatura y, al mismo tiempo, dado el contenido del libro, los niños y niñas "trabajan" psíquicamente sobre esos procesos de la separación, de la integración psicológica, a partir de un material literario que es a la vez lúdico, poético y lingüístico. Esta lectura aporta al desarrollo afectivo y a los procesos creadores en simultáneo pues, como toda obra literaria, produce aprendizajes y juego, porque no debemos olvidar que hay juegos "invisibles", aquellos que se desarrollan internamente cuando la mente imagina, fantasea y discurre por historias ficcionales.

¿Por qué todos los niños quieren leer este libro una y otra vez? *Precisamente porque les permite transitar metafóricamente esos aspectos de la vida misma que pueden ser dolorosos y frente a los que hace falta compañía para atravesarlos.*

Se pueden considerar diferentes modos de pensar en la elección de este material:

- Incluirlo en la biblioteca del salón para leerlo cuando los niños o niñas lo deseen, como los demás libros, y entonces serán ellos los que elijan.
- Seleccionarlo para leerlo durante el periodo de adaptación o cuando algún niño o niña esté especialmente sensible y extrañando a sus padres por diferentes motivos.

En ambos casos, aunque esté enfatizado un aspecto en particular, los niños y niñas estarán atravesados tanto por el valor literario como por el valor afectivo que ofrece el libro porque, como en toda buena obra literaria, el que lee se transforma y se conmueve, aunque tenga dos años de edad.

Planeación de un juego con pañuelos

El tiempo de recibimiento de los niños y niñas es muy importante, dado que ocurren las despedidas reiteradas (son muchos pequeños quienes dicen adiós a mamá y a papá), a veces lleva hasta una hora que todos los niños y niñas completen su ingreso, y eso genera ansiedad, llantos e inseguridad en muchos de ellos. Por eso es fundamental planear propuestas de bienvenida y juego que organicen y ayuden a consolar a los más sensibles.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 13 10/10/19 17:54

En este caso se planea un juego con pañuelos. Hay el mismo número de pañuelos suaves, de gasa, que de bebés en el grupo. Cada agente educativo toma un pañuelo y canta una canción de bienvenida nombrando a un niño o niña, acariciándolo con el pañuelo; cuando termina de cantar le entrega el pañuelo, y así continúa con los demás niños y niñas. Los que tienen pañuelo agitan los suyos, se tapan la cabeza, se esconden, juegan a aparecer y desaparecer, y llega la alegría. Los pañuelos son de colores, las canciones tienen lindas melodías, aparecen los nombres de cada niño, es decir, hay una serie de estímulos ricos ofrecidos: lenguaje, música, colores, texturas, movimiento; además protección amorosa, contención, envoltura sonora y seguridad afectiva frente a la separación de sus figuras de apego familiares.

El que lee se transforma y se conmueve, aunque tenga dos años de edad

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 14 10/10/19 17:54

Este juego también tiene énfasis en los dos ejes, pero si desconociéramos la importancia del sostenimiento afectivo en nuestra planeación, probablemente los agentes educativos sólo se centrarían en el material, en las texturas, tal vez no dedicarían tanto esmero a la mirada y la voz amorosa porque no tendrían elementos para valorar esta intervención del modo que lo proponemos aquí. En esta actividad, es tan importante lo que niños y niñas aprenden musical y lingüísticamente del color, la textura y el movimiento como lo que elaboran interiormente sobre los procesos de separación, sobre su propia "continuidad del ser".[2] Podríamos decir que uno de los grandes objetivos de este juego es colaborar con la construcción de la "continuidad del ser". Además, aparece la voz de las figuras de apego alternativas, como son los agentes educativos, y sabemos que esas voces ejercen una gran protección psíquica, que los bebés, en parte, logran sobrevivir gracias a las voces amorosas que les entregan melodías y tiempo dedicado, rostro a rostro.

Planeación de un juego con carritos de distinto tipo y tamaño

En un grupo de niños y niñas de dos años, los agentes educativos notan mucho interés por los carritos. Los niños y niñas traen algunos de sus casas y quieren jugar todo el día con ellos. Para darle lugar a este interés, además de complejizar el juego y los aprendizajes, los agentes educativos arman un circuito con rampas y cajas simulando una pista con obstáculos. Cuando regresan del patio, las niñas y niños encuentran el salón preparado con este gran circuito y tres canastas a los costados con carros del acervo del centro infantil. Además, cada niño y niña puede incluir sus propios autos.

Se arma un juego muy lindo, con gran interés y participación de todos. Prueban las velocidades, qué carritos pueden deslizarse solos por las rampas y cuáles necesitan un empujoncito, hacen carreras cuyas reglas son creadas por los niños y niñas, se deslizan en el espacio, se ríen; al ver la potencia de ciertos autos algunos quieren intercambiarlos, al principio surgen problemas, les cuesta compartirlos. Los agentes educativos intervienen ayudándoles a armar turnos de espera, ellos se ofrecen como público que observa las "carreras" que hacen algunos autos. Otros niños arman grupos de a dos o tres para iniciar juegos dramáticos: "¿Quieres que este sea el papá y este el hijito y se iban por la montaña más alta donde estaban los dinosaurios?" Pues en algunos subgrupos el juego vira hacia la construcción de historias.

---

[2] Para ampliar este concepto, se propone revisar el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo* de las páginas 34 a 40 y 105 a 119.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 15 10/10/19 17:54

Si tuviéramos que hacer el ejercicio de pensar qué aspectos específicos están presentes en esta propuesta de juego, podríamos discriminar:

- El descubrimiento de las diferencias físicas entre los carritos (mayor o menor velocidad, peso, materia prima, diversas posibilidades de acción)
- El reconocimiento del espacio mediante el deslizamiento de los carros y de los cuerpos de los niños por los circuitos
- El juego cooperativo
- La posibilidad de construir historias
- El intercambio por medio del lenguaje
- La creación de juegos con reglas
- La autonomía de decidir cómo jugar
- La libertad
- La expresión
- La posibilidad de afrontar frustraciones con la compañía de los adultos que ayudan a comprender y avanzar
- La posibilidad de dar rienda suelta al gesto espontáneo
- La alegría de encontrarse con educadoras que permiten que sus intereses tengan un lugar donde jugarse
- Etcétera, etcétera, etcétera

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 16 10/10/19 17:54

Es larga la lista de posibilidades que ofrece este juego planeado y a simple vista parece responder únicamente a un interés lúdico y creador, sin embargo, en simultáneo se están "jugando" cuestiones afectivas y sociales que fortalecen el desarrollo psíquico y la manera de vincularse entre los niños, no sólo cuando logran ponerse de acuerdo o resuelven las dificultades de los tiempos de espera o cuando se prestan los autos, sino también por el simple hecho de que un juguete que viene de sus casas, con la enorme carga afectiva que eso tiene, pase a formar parte de una propuesta de juego que llevará media hora o más de su estadía en el Centro de Atención Infantil. El carrito como "objeto transicional" que permite reunir la vida del CAI con la vida del hogar,[3] los afectos de un lado y del otro, y eso, otra vez, colabora con la construcción de la "continuidad del ser". Por todos esos motivos, aunque la fuerza inicial esté en el juego y el proceso creador, esta propuesta tiene mucha potencia desde el punto de vista del sostenimiento afectivo.

En realidad, lo que observaremos luego de analizar nuestras planeaciones, cuando éstas lleguen a hacerse eco de su integralidad, es que cualquier propuesta bien planeada siempre tomará en consideración ambos aspectos (lúdico y afectivo).

Preguntas que aparecen con frecuencia

a) ¿Debo separar la planeación de acuerdo con los dos ejes?

No. Es muy importante reconocer lo siguiente: la división de los dos ejes nos permite tener conciencia de la importancia de ambos, pero eso no significa que deban estar separados en la escritura de las propuestas, porque las propuestas son integrales.

Nunca está en funcionamiento un único aspecto, sólo se "prioriza" alguno de los dos en determinadas ocasiones, pero siempre se escriben de manera integral.

b) ¿Debo separar la planeación por campos de la experiencia o capacidades?

No. Nuevamente, y recuperando los ejemplos anteriores, no nos proponemos una planeación que discrimine "actividades de lenguaje", por ejemplo, y a continuación enumere una serie de acciones ligadas al lenguaje, porque ese sería un artificio que en nada contribuye al pensamiento integral.

[3] Winnicott, Donald, *Realidad y juego,* Barcelona, Gedisa, 2000.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 17 10/10/19 17:54

Es imprescindible que las experiencias de lenguaje estén presentes todos los días (sería muy errada una planeación que excluyera las propuestas ligadas al lenguaje aunque sólo fuera un día a la semana), pero éstas se articulan mediante acciones variadas. La planeación incluye la experiencia de lenguaje cuando:

- Leemos libros
- Conversamos con los niños y niñas sobre algo que ocurrió en sus familias
- Acompañamos el balbuceo de los bebés durante el juego
- Cantamos canciones para jugar o para dormir
- Decimos poemas jugando con los deditos de los bebés
- Los niños hacen juego dramático
- Jugamos con adivinanzas
- Conversamos sobre una película
- Pensamos juntos lo que siente un niño que va a tener un hermanito
- Los niños y niñas comienzan a interesarse en la escritura de su propio nombre o en la escritura y la lectura en general
- Inventamos canciones o poemas
- Intercambiamos notas escritas en los cuadernos de comunicaciones con los padres y madres de los niños y niñas, contándoles algo interesante que estamos investigando o jugando, y los niños colaboran aportando información para esas notas...

Podríamos seguir escribiendo muchas otras acciones que seguramente ya estarán apareciendo en la imaginación de cada agente educativo que lee esta guía, porque la planeación integral está poniendo el foco todo el tiempo en las experiencias básicas, fundantes, de la primera infancia: el lenguaje, el juego, el vínculo afectivo, el movimiento en libertad, el arte y la expresión. Cuando estas líneas básicas están suficientemente incorporadas en la mente del agente educativo, lo que resta es pensar los juegos, las propuestas, las acciones a desarrollar y revisar, por medio de la evaluación, si hemos dado suficiente importancia a cada una de ellas, a partir de lo que nos devuelven los niños y niñas. Más adelante volveremos a tratar con más detenimiento el tema de evaluación.

Además, una propuesta de lectura no sólo está atravesada por el lenguaje, también los niños y niñas se acercan al arte visual por medio de las ilustraciones, aprenden sobre el color, la forma, metaforizan e imaginan; de

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 18 10/10/19 17:54

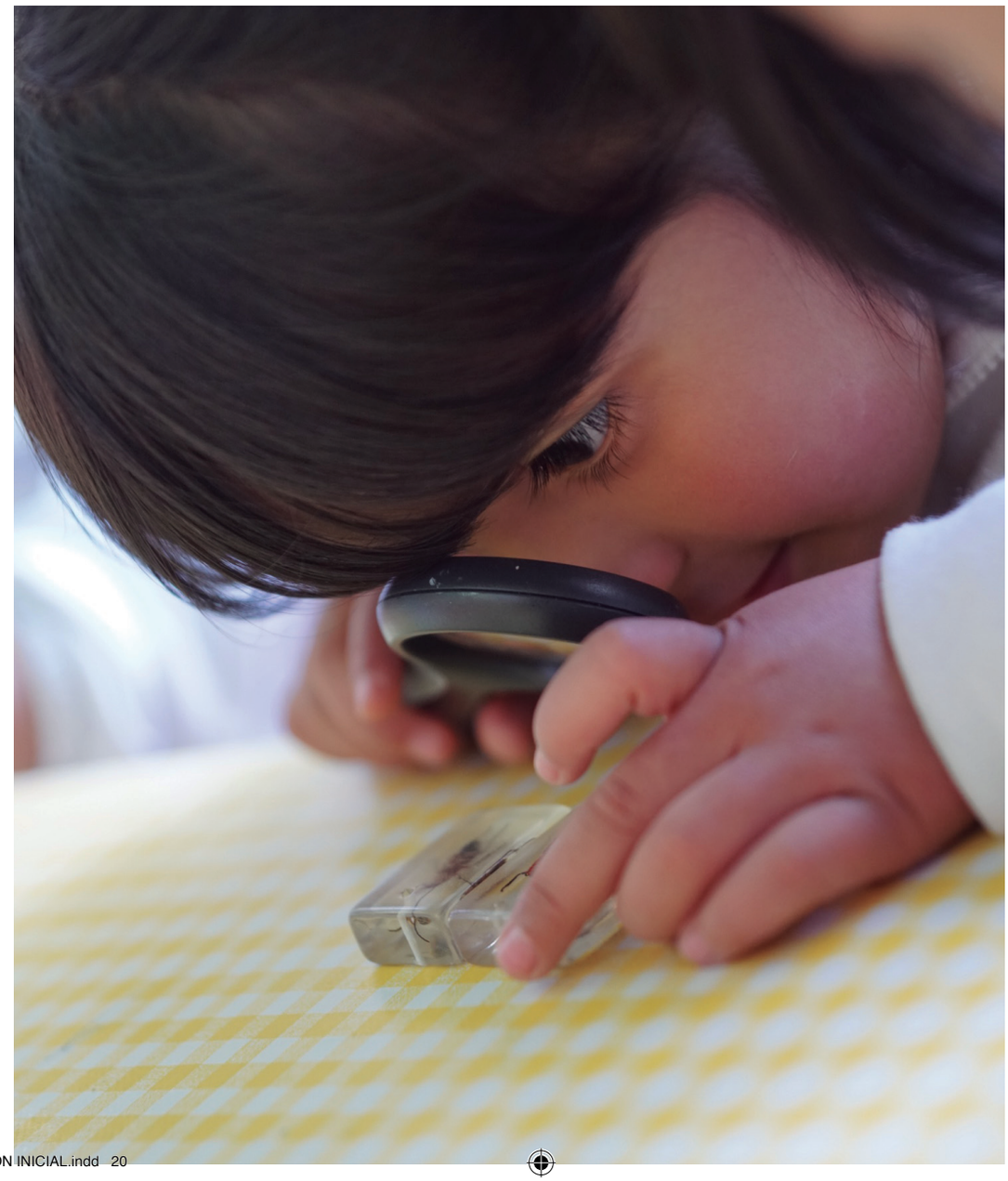
acuerdo con el libro que elijamos se abordará determinada información y habrá entonces otro tipo de aprendizajes. Si jugamos con canciones de conteo estarán incluidos el lenguaje y los conocimientos musicales específicos que proponga esa canción: la melodía y el ritmo, además, los conocimientos matemáticos que trae aparejado el tema de la canción. Si conversamos sobre el nacimiento de un hermanito, el lenguaje está en primer plano, pero también lo están las emociones, el temor a ser desplazado del amor de los padres, los celos, la ansiedad por lo desconocido del nacimiento, la escucha, etcétera; es decir, se ponen en juego otros conocimientos y otras áreas de sensibilidad y aprendizaje. Si seguimos el balbuceo de los bebés, los estamos ayudando a entrenarse en la prosodia de la lengua materna, y además estamos proponiéndoles formatos de juego y brindándoles atención amorosa fundamental para su desarrollo psíquico.

Así, no hay acciones puras en las que se desarrollen capacidades únicas, todos los juegos e intercambios tienen varias potencias en danza; los agentes educativos pueden priorizar un tipo de experiencias por diversos motivos, pero siempre estarán entretejidas con otras, y la planeación debe ser consecuente con esa característica de la vida humana.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 19 10/10/19 17:54

II.

PLANEACIONES ABIERTAS Y FLEXIBLES CON EJE EN EL JUEGO



MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 20 10/10/19 17:54

El juego en las planeaciones

Dar lugar al juego como eje de la planeación es algo tan trascendente como darle lugar al vínculo afectivo. Sin embargo, en la tradición escolar el juego ha ido perdiendo valor frente a la enseñanza en su sentido más tradicional, la didáctica sigue alimentándose de disciplinamientos y normas, y este es otro obstáculo que deberemos sortear. Para profundizar en este aspecto, vamos a revisar algunas ideas que han formado a la mayoría de los educadores actuales, a pesar de la evolución de las teorías pedagógicas.

Dar lugar al juego como eje de la planeación es algo tan trascendente como darle lugar al vínculo afectivo

Planeación y didáctica

Hay un modo que permea todo el devenir en el campo de la didáctica, ligado a la "neutralidad", el "método" y el "orden", propios del modelo didáctico tradicional, que sobrevive a lo largo del tiempo tanto en el modelo didáctico-tecnicista, que funciona de acuerdo con la lógica de la productividad, como en nuestras prácticas más contemporáneas. Incluso cuando nos han atravesado otros enfoques e investigaciones como los que aportó la Escuela Nueva,[4] por ejemplo, o los avances del constructivismo y la piscología genética, y aun cuando estamos hablando de niños y niñas de 0 a 3 años de edad.

Si bien las últimas investigaciones tienden a analizar la didáctica desde el punto de vista de las prácticas, a partir de una perspectiva crítica y hermenéutica, proponiendo considerar el contexto de los niños y las prácticas situadas, aun así la fuerza de la prescripción sigue vigente y es ese, precisamente, uno de los obstáculos que se interpone en nuestro camino cuando intentamos pensar y diseñar una planeación con eje en el juego y en la participación de niños y niñas. Una planeación co-elaborada con ellos, en tanto que sus gustos, sus impulsos de conocimiento, sus apropiaciones de las propuestas y sus propios procesos de aprendizaje serán la guía de toda planeación. Tal vez la planeación del juego de los carritos sería censurada en muchos centros infantiles porque no responde al "tema" de la semana o

[4] La Escuela Nueva puso el foco en el niño como centro de la actividad del aula, en la experimentación y en la libertad como motor del aprendizaje, en la relación de cooperación entre el maestro y los niños, lo que dio al siglo XX el nombre de "Siglo del niño". Fue un contrapunto potente con el modelo didáctico tradicional. Sin embargo, si bien pareció dar un giro desde la norma y la instrucción hacia la psicología de la infancia como eje de la actividad pedagógica, no llegó a plasmarse con suficiente fuerza su carácter liberador hacia el juego de niños y niñas, sus propias iniciativas como puntos de anclaje de las planeaciones y propuestas didáctico-pedagógicas.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 21 10/10/19 17:54

porque no tiene sentido incluir algo que viene de la casa, o porque nadie observa qué hacen los niños como una indicación básica para dar continuidad a sus gestos espontáneos, entonces, lo que guía la planeación es un concepto didáctico tradicional, en el que el agente educativo "sabe" qué debe enseñar a todos los niños y niñas por igual.

Pero el hecho de pensar en una planeación flexible, con gran libertad por parte de los educadores para seleccionar los contenidos, con posibilidades de elegir hacia dónde vamos cada día, no significa estar a la deriva o en un vacío metodológico. Lo que intentamos en el Programa de Educación Inicial: un buen comienzo es construir juntos una metodología de trabajo que permita suficiente amplitud, flexibilidad y creatividad como para alojar las singularidades de cada grupo de niños; inventar propuestas, hacer crecer los intereses y posibilidades de niños y niñas con autonomía y siempre, siempre, en el terreno del juego, que es su campo de vida esencial. "Hacer jugando" es parte de la metodología del programa.

Por ese motivo, esta guía de planeación propone elaborar criterios que permitan orientar las acciones de los agentes educativos, sin prescribir ni reducir los modos de resolver cada planeación. *No tenemos una única respuesta a cada "cómo"; sino que cada agente educativo tiene la posibilidad y la responsabilidad de construir sus propios "cómo", de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo de niños y niñas, según su propia creatividad.*

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 22 10/10/19 17:54

El juego y la didáctica

Para cualquier profesional que trabaje en el campo de la educación inicial, el juego es una práctica imprescindible en la vida de los niños y niñas de 0 a 3 años. Sin embargo, realizando un recorrido minucioso por variedad de centros infantiles, jardines de niños, estancias infantiles, de gestión pública o privada, en distintas regiones de este país y de otros, se observan prácticas ligadas al juego que ponen en crisis ese lugar primordial y que reconocemos como necesidad durante la primera infancia.

Tal vez estemos en condiciones de afirmar que el juego ha caído en las redes de la instrumentalización, perdiendo su idiosincrasia, y con ello su potencia emancipadora y creadora para las niñas y los niños pequeños.

El juego es una práctica imprescindible en la vida de los niños y niñas de 0 a 3 años

Muchos niños y niñas ya no les creen a sus educadores cuando éstos les dicen “vamos a jugar”. Un grupo de niños de 3 años le cuestiona a su educadora, con tedio: “¿Cuándo vamos a jugar?”; y ella responde: “Pero si jugamos todo el día, ahora estamos jugando a reconocer los nombres de las piedras de estas láminas”.

Es evidente que niños, niñas y agentes educativos no siempre coinciden en su visión del juego. En sus reclamos, los niños nos muestran cierta desilusión, y por qué no sufrimiento, porque muchas veces las propuestas didácticas que sus educadores planean no dan lugar a lo que los pequeños consideran “jugar”. En el caso de los niños de 3 años, al menos, pueden reclamárnoslo, pero, ¿los bebés? ¿Y los demás niños y niñas que aún no se expresan con palabras? ¿Qué tensiones de las prácticas llevan a esta disonancia?

Podríamos pensar que la presencia que aún tiene el discurso positivista, centrado en las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento, convierte a la escuela en un lugar donde domina la instrucción, y ese es uno de los factores clave de la dificultad para encontrar caminos de convivencia entre didáctica y juego.

El juego, cuando es verdadero, tiene aspectos no controlables, está hecho de sorpresas, y la sorpresa muchas veces descoloca a los educadores, que no saben cómo operar con las producciones imaginarias de los niños, pues tienden a ordenar y clasificar las experiencias que emergen dentro de determinados cánones que parecen ignorar el valor del jugar, o instalando cierta desconfianza en sus procedimientos como formas de aprendizaje, conocimiento, ampliación del mundo.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 23 10/10/19 17:54

El juego verdadero no se puede normar, el juego reclama otro tipo de intervenciones didácticas y, tal vez, de las formas de ser educador. En ese sentido, el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo* nos pide revisar nuestras concepciones de juego, nuestras propias experiencias escolares, nuestras historias lúdicas y nuestros caminos de aprendices.

La acción pedagógica encierra "las huellas del pensamiento".[5] Todos los agentes educativos estamos atravesados por nuestra historia y las propias experiencias de vida, y en ese sentido es muy complejo desordenar la trama de mandatos, vivencias que armaron esos constructos dominantes, que muchas veces nos llevan a simplificar lo que percibimos. De esos constructos emerge un "pensamiento práctico",[6] que no sólo se alimenta de las teorías pedagógicas o de todo lo que aprendimos cuando nos formamos como maestros, sino también de nuestras propias vivencias como alumnos o estudiantes, el cual siempre corre riesgos de resultar conservador o imperativo. El "pensamiento práctico" responde, sin ahondar en la reflexión, a una lógica arraigada en nosotros. El pensamiento creador que intentamos desarrollar en este programa, en cambio, reflexiona a partir de la observación, la interpretación, construye sentidos y luego planea hacia dónde ir y con qué materiales.

El juego verdadero no se puede normar, el juego reclama otro tipo de intervenciones didácticas

[5] Pérez, Ángel y José Gimeno, "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en *Revista Infancia y Aprendizaje,* núm. 42, Madrid, 1988, pp. 37-63.

[6] *Ídem.*

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 24 10/10/19 17:54

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 25 10/10/19 17:54

III.

PLANEACIONES Y REGISTROS

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 26 10/10/19 17:54

La planeación como un “problema abierto”

Una planeación está hecha de situaciones de juego; de lectura; de música; de exploración de la naturaleza, de los juguetes, de los materiales desestructurados; de conversaciones, de apapachos…

Cuando definimos nuestra planeación como un problema abierto, estamos poniendo el foco en la creatividad de los niños, en sus necesidades a veces intempestivas y también en la propia creatividad de los agentes educativos. Esto significa que para cada grupo de niños y niñas habrá que idear y escribir una planeación novedosa, no se vale “copiar” la planeación del año anterior, aunque estos niños tengan la misma edad que los que tocaron el año pasado, porque son niños diferentes a los que les ocurrirán cosas distintas. Claro que se podrán tomar como inspiración aquellos juegos, proyectos, propuestas que hayan resultado muy ricas, pero una cosa es que sean alimento imaginario y otra que se repitan como si los niños fueran tablas rasas sobre las que se imprime un conocimiento.

La idea de “problema abierto” también nos habla de la interacción entre la iniciativa del niño y la intervención del agente educativo. Si nos detenemos en el ejemplo del juego con los carritos, allí vemos claramente cómo los agentes educativos tomaron en consideración un emergente propio de ese grupo de niños y niñas (traer carritos de sus casas y jugar casi todo el tiempo con ellos) y lo convirtieron en una propuesta colectiva interesante y entusiasta para todos. No sabemos cómo se insertó en el resto de la planeación, pero evidentemente esos agentes educativos no estaban siguiendo una prescripción externa de contenidos, sino guiándose por lo que observaban e interpretaban como necesidades de su grupo de niños. Además, lo alimentaron construyendo un espacio físico para abrir el juego que potenciaba y complejizaba las acciones de los niños; esa es la mano de la educadora que aporta lo novedoso, que explora cómo hacer crecer los conocimientos de los niños y niñas mediante su planeación.

Con esos elementos nuevos, más los carritos, más la flexibilidad de sus intervenciones, más la mirada atenta e implicada en el juego, las educadoras construyeron el “ambiente enriquecido”. *Una buena planeación tiene hipótesis, incertidumbres, está borroneada; crece y crece mientras se lleva a cabo, se alimenta de observaciones, registros, percepciones, sensibilidad, lecturas e intercambios.*

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 27 10/10/19 17:54

La planeación narrativa: un desafío necesario

Una de las principales características de la planeación, tal como la proponemos en el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo* es su carácter narrativo. La narración permite dar cuenta de todo lo que observamos, lo que interpretamos, lo que proponemos, lo que hacen los niños, lo que evaluamos, lo que necesitamos revisar. La planeación narrativa está viva. A diferencia del "formato", en el que se encasillan actividades, que muchas veces no son más que una lista de acciones sin ningún hilo conductor o sin lecturas previas que permitan darle sentido para el grupo de niños y niñas que los agentes educativos tienen a su cargo. En cambio, la planeación narrativa permite dar cuenta de forma abierta y específica de la mirada aguda de cada agente educativo, cuando "lee" lo que niños y niñas (esos, específicamente los que forman su grupo este año) dicen y piden con gestos, juegos, llantos, palabras.

La planeación es un diario de vida del grupo de niños y niñas y de los agentes educativos. Está hecha de ideas, sentimientos, percepciones, lecturas bibliográficas, observaciones, hipótesis, desafíos y proyectos. Es tan larga como cada agente educativo necesite, no sirve de un año para otro, organiza los principales retos que el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo* toma en cuenta en la educación y el acompañamiento de los niños de 0 a 3 años y sus familias. ¿Cómo le hago? ¿Qué escribo? ¿Qué observo?

¿Cómo le hago?
¿Qué escribo?
¿Qué observo?

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 28 10/10/19 17:54

La observación está en la base de la planeación

> Una de las consecuencias directas de la observación de un bebé o de un niño pequeño es que cuando un profesional experimentado se toma el tiempo para observar al niño y su entorno, los padres toman conciencia de que las actitudes de los bebés no son "triviales", sino que algo les están comunicando sobre su estado físico y/o mental, desde los movimientos reflejos del recién nacido hasta el juego simbólico de los niños más grandes. Es así como ellos comienzan a mirar la actividad de sus hijos de una forma diferente.[7]

Esta cita con la que iniciamos el pensamiento sobre la observación, es parte de un texto escrito por un equipo de psicólogas de niños que se refieren, de esta manera, a la influencia de las miradas sobre los padres y madres, como si esa mirada conjunta les ayudara a los padres a reconocer las características de sus hijos, que no tienen sentido para un observador poco experimentado. ¿Y no es de algún modo lo que cada agente educativo le ayuda a hacer a un padre y a una madre cuando comparte situaciones de juego y conversación en el CAI, otorgando sentido a lo que los bebés, niños y niñas pequeños nos ofrecen? Pero, vayamos más atrás. ¿Estamos listos nosotros, como agentes educativos, para observar y dar significado medianamente acertado a lo que los niños muestran? Es decir, ¿estamos preparados para "leer" niños, el sentido de sus juegos, de sus llantos, de sus comportamientos y aprendizajes?

Una de las tareas que nos proponemos en el programa es, precisamente, incrementar la información sobre la vida mental y lúdica de los niños de 0 a 3 años, con el objetivo de acercarnos cada vez con mayor claridad a la interpretación de sus necesidades y posibilidades. Pero, además de información, necesitamos contar con una actitud curiosa, de escucha, de detenimiento, que sea capaz de preguntarse por lo que se observa, sin cerrar el significado a lo ya conocido o experimentado, que muchas veces responde a teorías o creencias perimidas. Veamos un ejemplo:

- En un salón de bebés, hay varios de ellos llorando en sus cunas. Otros están en sus periqueras, comiendo. Entra un agente educativo y se acerca a las cunas con la intención de levantar a alguno de ellos. Otra agente educativa, que está a cargo de los niños, le dice: "No lo levantes, que se embracila. Ya se cansa y deja de llorar".

[7] Hendler, Linda, *et. al., Infancia & compañía. La vida emocional del bebé y del niño pequeño*, Buenos Aires, Lugar editorial, 2011.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 29 10/10/19 17:54

Hagamos un breve análisis de esta situación. Cualquiera que entra al salón, observa que hay bebés llorando (las dos agentes educativas parecen percibir lo mismo). Sin embargo, hay al menos dos maneras de interpretar la situación. Podríamos hipotetizar que quien llega al salón interpreta que los bebés están sufriendo y, por lo tanto, necesitan apapacho y sostenimiento afectivo. El agente educativo que está a cargo de los niños parece no percibir ese sufrimiento o al menos lo interpreta de distinta manera: cree que no hay riesgo, que si los levantan se embracilan y que eso no es útil. ¿Para quién no es útil?

Mediante este ejemplo nos encontramos con el sentido más profundo de la observación que no sólo es voltear la mirada, sino asignarle sentido a lo que vemos

Mediante este ejemplo nos encontramos con el sentido más profundo de la observación que no sólo es voltear la mirada, sino asignarle sentido a lo que vemos.

Para valorar lo que vemos es necesario contar con sensibilidad y también determinados conocimientos. Por eso en el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*, le damos tanta importancia, entre otras cosas, al sostenimiento afectivo y a las teorías que sustentan esta mirada.[8]

[8] Para ampliar esta información, se sugiere la lectura de los apartados dedicados al sostenimiento afectivo, lenguaje, juego y movimiento en el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 30 10/10/19 17:54

Si observamos el juego de los niños, también es importante pensar cómo construimos significado con lo que vemos. Si los niños y niñas están inhibidos o se lanzan a jugar sin problemas, si tienen buen repertorio de lenguaje, si sus movimientos son armónicos o con poca destreza, si pueden concentrarse un buen rato en lo que están construyendo, si son creativos, es decir, que nos sorprenden con lo que logran, si están demasiado pendientes de lo que dice el adulto o se muestran autónomos y divertidos entre ellos, todas esas variables nos dan información sobre el bienestar o malestar de los niños, sobre sus necesidades, no sólo individuales sino también grupales.

Entonces... ¿qué observar?

Todo lo que ocurre en el entorno de los niños, todas sus manifestaciones, reclamos, proyecciones y acciones son dignas de ser observadas y consideradas. Algunas observaciones nos devuelven información sobre el desarrollo de cada niño y niña en particular, otras sobre los modos en que los niños, a nivel grupal, resuelven el juego, los aprendizajes y los retos que les propone el ambiente de aprendizaje que creamos para ellos. También las interacciones entre padres, madres, niños y niñas ofrecen material que muchas veces nos ayuda a pensar de qué se tratan las actitudes de los niños.

Elaboramos a continuación una lista de algunos aspectos importantes a observar, que deberían estar presentes siempre. Por supuesto, esta lista es provisoria, en tanto que cada agente educativo focalizará en cuestiones más específicas, en la medida en la que afiance la mirada sobre su grupo:

1. Los estados de ánimo, la mayor o menor ansiedad, la demanda hacia la educadora, la posibilidad de interactuar entre los niños, el manejo de los tiempos de espera, si se angustian cuando alguien se va del salón, si se preocupan cuando entran extraños. *Estos aspectos nos hablan de la estabilidad emocional de cada niño y niña del grupo, así como de las necesidades afectivas.*

2. ¿Cómo juegan?, ¿se concentran?, ¿buscan siempre al adulto para jugar?, ¿son creativos?, ¿se entretienen con algo simple?, ¿cuánto tiempo les dura el interés por el juego?, ¿qué materiales los atraen más?, ¿son exploradores? *Estos aspectos nos hablan de la capacidad creadora, la curiosidad, la autonomía y la concentración.*

3. ¿Les gusta leer?, ¿cómo leen?, ¿saben hojear el libro?, ¿los mordisquean?, ¿se emocionan?, ¿repiten palabras o balbucean cuando leen?, ¿eligen casi siempre los mismos libros? Si ocurre eso: ¿por qué será?, ¿se divierten cuando leen?, ¿pueden escuchar historias medianamente largas?, ¿se concentran en las ilustraciones?, ¿les interesa conversar sobre los libros?, ¿introducen

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 31 10/10/19 17:54

vocabulario o escenas de los cuentos en sus propios juegos?, ¿piden leer todos los días? *Estos aspectos nos hablan de los procesos lectores, del aprendizaje y desarrollo imaginativo, del lenguaje y la construcción del tiempo interior.*

4. ¿Qué ocurre con el movimiento? Si son bebés, ¿van variando de posiciones por sí mismos?, ¿toman iniciativas de movimiento o están más tiempo quietos?, ¿les interesan los desplazamientos?, ¿tratan de tomar objetos por sí mismos? Cuando crecen, ¿cómo avanzan en las destrezas motrices?, ¿les gusta correr, saltar, desplazarse?, ¿eligen ese tipo de juegos?, ¿qué ocurre cuando la propuesta implica estar mucho tiempo sentados?, ¿se muestran más o menos seguros al moverse?, ¿tienen buen equilibrio?, ¿están especialmente interesados en el movimiento? *Estos aspectos nos hablan del desarrollo psicomotriz, de la autonomía, la curiosidad y la necesidad de exploración del mundo físico.*

5. Si ya dibujan o pintan, ¿se concentran en la propuesta?, ¿investigan el espacio?, ¿les gusta ensuciarse con pintura?, más adelante ¿aparecen algunas representaciones figurativas?, ¿les gusta que expongamos sus dibujos?, ¿conversan y cuentan cosas sobre sus dibujos? *Estos aspectos nos hablan de la expresión gráfica, de la apropiación del espacio y de la experimentación artística.*

6. ¿Les gusta que les cantemos?, ¿les gusta cantar?, ¿les interesa bailar?, ¿tienen canciones preferidas?, ¿se divierten con los juegos que involucran canciones y el movimiento del cuerpo?, ¿la canción cantada por sus agentes educativos los calma y reconforta?, ¿les gusta que inventemos canciones con ellos?, ¿son creativos para inventar? *Estos aspectos nos hablan del sostenimiento a través de la voz, la apropiación del repertorio cultural musical y la expresión artística.*

La observación deberá transformarse en un registro escrito de quien construye significados con lo que ve y, en función de ello, planeará propuestas que harán crecer los intereses de los niños, calmarán ansiedades, ofrecerán seguridad afectiva y el repertorio cultural con el que cada familia puede enriquecerse gracias al CAI como portador y mediador educativo. Por tratarse de un registro narrativo personal, cada agente educativo encontrará el modo de hacerlo con sus propias palabras.

A continuación, aportamos dos registros de observación que de ningún modo son “formatos” que haya que copiar, sino “miradas” para compartir que pueden ser inspiradoras a la hora de imaginar los propios registros de observación.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 32 10/10/19 17:54

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 33 10/10/19 17:54

Claudia: educadora de un grupo de niños y niñas de un año y medio

Registro de observación del segundo lunes de clases

Bueno, hoy es un día más tranquilo. Por suerte logramos una despedida más armónica. Digo "por suerte" porque la semana pasada estuve un poco agobiada por tantos llantos y demandas. Me doy cuenta de que me cambia mucho el ánimo cuando varios niños lloran a la vez, ¡¡creo que soy yo la que me angustio!! Ja, ja. Hoy vinieron seis niños y cinco niñas. Sólo faltaron Anahí y Martín. Fue muy lindo el juego de inicio, los padres y las madres les leyeron a sus hijos los libros que habíamos dispuesto en canastos sobre la alfombra, la actividad duró casi media hora.

Ha sido muy bueno que les pidiéramos para estas dos primeras semanas que vinieran dispuestos a jugar un ratito antes de despedirse (aunque el horario haya sido reducido la primera semana, los niños necesitaban ese apapacho para estar más seguros). Al principio algunos padres se mostraron como reticentes, pero al segundo día ya estaban más comprometidos y hoy fue genial. Los niños ya reconocen algunos libros como propios y los piden varias veces al día. Creo que tendremos que ir a la biblioteca grande hoy o mañana a más tardar para hacer una nueva selección porque tenemos muy poquitos y todos quieren leer. Voy a invitar a Cinthia para seleccionar juntas porque cuatro ojos ven y eligen mejor que dos. (Cinthia es la educadora del grupo de niños de dos años).

Luego jugamos con cajas y objetos para encastrar, poner y sacar. La actividad duró un buen tiempo, aunque teníamos pocas cajas grandes y, finalmente, los niños quisieron meterse dentro de las cajas y pedían con su media lengua y gestos que los lleváramos a pasear. Lo hicimos pero había pocas cajas y alguna se rompió por el peso, y el juego se terminó más rápido de lo que ellos querían. Pensamos que sería bueno tener telas grandes en el

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 34 10/10/19 17:54

salón para poder transformar el juego de paseo en caja por paseo en telas. Allí tenemos algo más para agregar a la lista de materiales necesarios para estos niños.

Para retomar lo de las telas y los paseos, mañana vamos a armar cuevas con las telas primero, y luego vamos a sacarlas para hacer barcos, trenes, y llevarlos a pasear. Introduciremos las siguientes canciones: "Se va la barca", "Se hamacan los barquitos", "El tren se va" y "Se va el caimán". Consideramos que estos juegos de cajas y telas, tanto para esconderse como para pasearlos, son muy útiles en estos días en los que los niños necesitan jugar a aparecer y desaparecer, meterse adentro de algo, ser acariciados y apapachados como formas de imaginar y armar juegos propios y también para sentirse protegidos. Es muy importante estar sentadas en el piso, me di cuenta de que si me siento en el piso, cerca de ellos, están más tranquilos y juegan casi sin mirarme. Si estoy parada y me pongo a hacer otras cosas se distraen y lloriquean un poco. Es como que si porque los estoy mirando, ya están tranquilos... Parece que mirarlos es como acariciarlos.

Comieron muy bien y el juego en el parque estuvo rico. Son bastante hábiles para trepar. Julio, que la semana pasada no se animaba a subir a nada, hoy se deslizó varias veces por la resbaladilla. María sigue con su gateo de costado. La mamá me manifestó otra vez su preocupación porque no camina. Veremos cómo acompañarla. Por lo pronto ella gatea a toda velocidad. Vino el profesor de música por primera vez, no fue la mejor clase, algunos estaban muy pendientes de mí o de Sara. Me parece que todavía lo desconocen mucho, ¿tendríamos que pensar que los profesores especiales se incorporen más tarde? No sé, me quedó dando vueltas esa pregunta...

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 35 10/10/19 17:54

En este registro, además de lo que observa Claudia, nos aporta hipótesis de significado, suma lo que podría hacer para mejorar las propuestas desarrolladas y da cuenta de variados aspectos. Su escritura es un ejercicio introspectivo, reflexivo, que intenta acompañar, envolver los juegos y las demandas de niños y niñas, también de padres y madres. Observemos que, de igual manera, escribe en clave de autoevaluación cuando se refiere a sus propias emociones y a cómo la afectan los llantos o angustias de los niños y niñas. Ese aspecto, la autoevaluación, es sumamente importante para construir un sentido crítico y creador.

El texto no tiene una estructura predeterminada, es la escritura de Claudia con sus matices y su impronta, volcada al papel de tal modo que todos los que comparten su práctica también pueden colaborar, pensar y "leer" lo que ocurre en su grupo. Ese es otro gran valor de la escritura: que nos permite socializar la mirada y los sentidos que vamos construyendo. Desde este punto de vista, la carpeta de planeación es una herramienta viva, constructiva, que oficia de memoria y territorio de reflexión, que aporta ideas y permite también la catarsis cuando no todo es tan fácil de comprender u ordenar.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 36 10/10/19 17:54

Maritza: bibliotecaria en una biblioteca pública que comienza a recibir familias con bebés y niños pequeños

Registro de observación

En este caso el registro que vamos a compartir no pertenece a una educadora, sino a una bibliotecaria, pero la mirada tan minuciosa y precisa de Maritza lo vuelve muy pertinente. Aquí la biblioteca se convierte en un espacio de escucha privilegiada. Escuchar como refugio amoroso para la sensibilidad del otro, escuchar como acto de lectura. Esa también es una función de la educación inicial tal como la entendemos en el programa.

Detrás de cada uno de los niños que llegan a la biblioteca hay una historia que contar, en este caso, abordaré la historia de Osvaldo y Yasmín. Un día cualquiera, llegó una madre muy triste, junto a ella sus pequeños hijos. Esta madre fue abandonada por su esposo y lleva a cuestas la responsabilidad de sacar adelante a estos pequeños, no tiene un empleo fijo, trabaja por días, tiene que pagar arriendo, conseguir el alimento para sus hijos y los gastos que tiene en su hogar.

Cuando llegó a la biblioteca, me pidió prestado un libro, me conmovió mucho verla y le pregunté qué le pasaba (tal vez estaba esperando que le preguntara eso para desahogarse con alguien). Me contó la triste historia de su vida y me pidió ayuda porque en esa semana no había trabajado sino dos días, y no tenía cómo conseguir los ingredientes para la comida del día siguiente.

Osvaldo tiene dos años de edad, es un niño inquieto que llora por todo, de todo se antoja, se siente celoso cuando su madre consiente a su hermanita Yasmín. Pero su madre no le presta atención y él grita con mayor intensidad hasta lograr lo que quiere. Con respecto a la lectura, le interesa sólo mirar los dibujos, pasa rápidamente las hojas y enseguida pide otro libro, hasta el momento no se ha inclinado por ninguno en especial. Yasmín tiene cuatro años de edad, es una niña tierna, le encanta escoger los libros que se van a leer en la actividad, pero se molesta cuando su hermanito no le permite compartir mucho tiempo de lectura con su madre. Tendré que implementar medidas para que cada uno disfrute ese encuentro de lectura con su madre sin ser interrumpido.[9]

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

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 37 10/10/19 17:54

Como podemos observar, en este registro Maritza da cuenta de lo que ve, de lo que escucha y también construye significados. Uno de ellos, muy interesante, es aquel que le permite ver en Osvaldo no a un niño rebelde que no se adapta a la biblioteca y al que, entonces, habría que recortarle la permanencia, sino a un niño desprotegido que necesita la atención exclusiva de su mamá. Y a partir de esa "observación-significación", Maritza arma el boceto de la "planeación" que sigue: "implementar medidas para que cada uno disfrute ese encuentro de lectura con su madre sin ser interrumpido". La planeación no es una herramienta de control, sino de pensamiento y seguimiento.

La planeación no es una herramienta de control, sino de pensamiento y seguimiento

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 38 10/10/19 17:54

Preguntas que pueden surgir

¿QUÉ IMPLICA UNA PLANEACIÓN NARRATIVA?

Si bien cada agente educativo elaborará sus propias narrativas, nutridas de la información aportada por los diversos documentos que acompañan el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*, es posible establecer una serie de pautas para todas las planeaciones, por ejemplo, aquellos recorridos que pueden ser útiles para organizar y visibilizar la información. Se sugiere que las planeaciones den cuenta del siguiente recorrido:

- Registro de observación
- Elaboración de propuestas
- Descripción y análisis narrativo de lo que ocurrió con las propuestas
- Evaluación
- Proyecto de nuevas propuestas en función de la evaluación realizada

Y allí comienza a girar el círculo, nuevamente. El análisis y la evaluación son el inicio de la próxima planeación. Algunas aclaraciones pueden resultar útiles:

- ¿Qué diferencia establecemos entre "análisis narrativo de lo que ocurrió con las propuestas" y "evaluación"?

El análisis de las propuestas es parcial, describe lo que ocurrió, lanza algunas hipótesis sobre lo que pasó. La evaluación tiene un carácter cercano al análisis, pero es más amplia; reúne todos los elementos, los relaciona entre sí, construye una visión de mayor alcance, aunque sin duda las observaciones y los análisis previos son alimentos indispensables para la evaluación.

En el registro de Claudia, encontramos muchos elementos descriptivos, algunos cercanos al análisis, como cuando se percata de que al estar sentada los niños se tranquilizan y juegan mejor, y que cuando se para o hace otra cosa, la ansiedad de los niños aumenta. Allí no sólo describe lo que ve, sino que lo analiza, hecha a andar hipótesis de significado. Si tuviéramos su planeación completa, probablemente al final de la semana encontraríamos su "evaluación", que daría cuenta de cuáles fueron las principales necesidades de los niños, sus aspectos menos seguros y cómo reaccionó Claudia ante ellos en diversas circunstancias, además de los efectos que provocaron esas intervenciones. En el registro, sus comentarios sobre estar o no sentada son muy importantes, pero terminarán de ganar relevancia cuando los

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 39 10/10/19 17:54

ponga en relación con toda la actividad de la semana y, ese elemento junto a otros, le permita "evaluar" cómo estuvieron los niños y niñas desde el punto de vista emocional durante la segunda semana de clases.

¿CUÁNTAS VECES A LA SEMANA SE ESCRIBE UN REGISTRO?

Uno de los temores u obstáculos con los que nos encontramos en el camino de aprendizaje de esta nueva forma de planeación fue que la escritura consumiera demasiado tiempo de trabajo del agente educativo. Por ese motivo, es necesario formular algunas sugerencias que, como en todo este proceso, cada agente educativo adaptará a sus necesidades.

- Proponemos que al menos se escriban dos o tres registros semanales detallados, que den cuenta tanto de los procesos de aprendizaje grupales como de los aspectos emocionales de la vida de los niños. En el caso de que haya particularidades en algunos, es conveniente hacer un seguimiento por escrito más cotidiano. Pero esto no quiere decir que todos los días hay que describir con detalle cada una de las propuestas e intercambios llevados a cabo. Diariamente se pueden tomar notas de aquellos puntos que hayan resultado relevantes, de niños y niñas en particular y del grupo total, para recuperarlos en los registros semanales.
- Al final de la semana es muy importante escribir la evaluación semanal, recuperando los registros, análisis y conversaciones con los compañeros de tareas.
- Cuando se realicen proyectos de largo plazo, habrá registros y evaluaciones con frecuencia variada, de acuerdo con la envergadura del proyecto. Veremos un ejemplo más adelante.

¿CUÁNTO TIEMPO ABARCA UNA PLANEACIÓN?

Todos los niños y niñas de 0 a 3 años necesitan un tiempo de juego en libertad, sin consignas, todos los días

Estamos hablando de niños y niñas de 0 a 3 años, con procesos centrados en el juego y en el vínculo afectivo. Eso significa que la variabilidad de sus estados es muy amplia. Los bebés son menos predecibles que los niños de 4 o 5 años, sus estados de ánimo fluctúan, sus "saltos" cualitativos en relación con el juego y el aprendizaje a veces nos sorprenden por su velocidad. Su forma de conocer el mundo está basada en la exploración, la manipulación, el gesto espontáneo. Por esos motivos, adhiriéndonos a la naturaleza de los niños muy pequeños, sugerimos planear propuestas por semana, aunque haya un hilo conductor que abarque mucho más allá de los cinco días que marca el calendario.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 40 10/10/19 17:54

En la estructura de la carpeta de planeación, podemos encontrar un organigrama con las propuestas semanales. Todos los niños y niñas de 0 a 3 años necesitan un tiempo de juego en libertad, sin consignas, todos los días.

¿QUÉ DEBERÍA HABER EN LA PLANEACIÓN SEMANAL COMO BASE DEL QUEHACER COTIDIANO?

De acuerdo con la edad de los niños y niñas, buscaremos las formas para que todos ellos gocen de propuestas con:

- Juego dramático o simbólico
- Juego con títeres
- Lectura
- Juego corporal libre
- Conversación
- Cantar y escuchar canciones por las voces de sus agentes educativos
- Juegos con objetos desestructurados
- Dibujar, pintar
- Investigar algo que les interese (desde los sonidos de los instrumentos musicales hasta por qué las hormigas son capaces de cargar hojas tan grandes, por citar un ejemplo; es decir, investigar no es una acción de los niños más grandes únicamente)
- Recibir apapachos, caricias, juegos de cargar en el cuerpo

Estas propuestas deberían estar incorporadas a sus ritmos de vida, es decir, deberían aparecer cotidianamente. Podemos seleccionar en cada ocasión qué leer y por qué leerlo en esa circunstancia, lo que no podemos hacer es olvidar que leer es una acción necesaria todos los días para los niños pequeños. Cada una de las propuestas antes mencionadas debería ser parte de sus ritmos cotidianos, como comer y dormir.

Es parte del reto de los agentes educativos, el cómo ubicarlas en su plan de trabajo para que todos los niños puedan ejercer el derecho al juego, a la palabra, a la expresión y a la exploración del mundo, al abrazo y la caricia, a la escucha privilegiada de un adulto con conocimientos y dedicación.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 41 10/10/19 17:54

La planeación de proyectos de largo plazo

Junto con las planeaciones semanales, se pueden desarrollar ideas o proyectos de largo plazo, que enriquecen notablemente la tarea. En esos casos, conviene escribir el proyecto por separado, con sus intenciones, su justificación, los materiales con los que lo llevaremos a cabo, y luego se van insertando las diversas propuestas en la planeación semanal, que también estará nutrida de otras cosas.

Los proyectos de largo plazo pueden abarcar infinidad de temas, incluso para los bebés. He aquí algunos ejemplos:

- Realizar un proyecto especial sobre poesía: ¿construir un acervo de adivinanzas y jugar con ellas en el CAI y en familia?, ¿reunir poemas de poetas mexicanas mujeres?, ¿armar un acervo y jugar con *límericks*?, ¿investigar la obra poética de un autor determinado que les guste mucho?, ¿construir un acervo de poemas para jugar con el cuerpo y desarrollarlo con los bebés?, ¿escribir con los niños más grandes poemas con sus nombres?, ¿escribirles poemas a los animales en su día?

- Realizar un proyecto sobre canciones de cuna: primero investigar sobre sus orígenes para elaborar una carta a los padres compartiendo su importancia y su historia. Luego armar con ellos una memoria poética de las canciones de cuna de su infancia, grabarlas con los teléfonos y organizar una recopilación con las voces de madres y padres para escuchar con los niños en el CAI. Recopilar otras canciones de cuna del mundo, buscar canciones en distintas lenguas, proponerles a los niños y niñas escuchar dichas canciones, de acuerdo con la edad de los niños conversar al respecto. Se puede hacer una versión ilustrada por los niños y niñas de la antología elaborada junto a los padres. ¿Finalizar el proyecto con un cántico general, un viernes por la tarde, a la hora de la salida, previa invitación a todos los padres y madres del CAI?

- Investigar la obra de un artista plástico. Seleccionar libros de artistas para construir una biblioteca alternativa en el salón. A partir del interés de los niños y niñas, proponer investigar a un autor en particular. Leer imágenes de sus obras, conversar sobre sus preferencias, sus colores, sus trazos. Imaginar historias a partir de sus obras. Realizar una visita a un museo cercano. Explorar a través de la pintura alguna característica del artista elegido: el color, la técnica. Esto no significa obligar a los niños a pintar de determinada manera, sino acompañarlos a observar con mayor detenimiento las particularidades de una obra, a descubrir lo que no siempre es fácil de ver en el bullicio del juego cotidiano.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 42 10/10/19 17:54

- Investigar sobre los animales de variadas especies, sobre los sonidos musicales, sobre los volcanes, sobre la vida en el mar.
- Proyectar juegos corporales en el espacio con artefactos especialmente construidos: rampas, tubos, rodadores, resbaladillas, que puedan ir complejizándose durante los días.
- Investigar sobre las luces y las sombras mediante el teatro de sombras, componer pequeñas demiurgias a través del juego con luces de linternas, leer libros en los que las luces y las sombras sean temáticas importantes.

La lista puede ser infinita. Dependerá de la imaginación de los agentes educativos, de los recursos tanto físicos como humanos con los que se puedan contar para llevar a cabo proyectos de mayor envergadura. En todos los casos, planear y ejecutar en equipo es un gran desafío y, a la vez, una ganancia mayor en los procesos de pensamiento y creación.

¿La matemática está en nuestra planeación?

A veces el trabajo con bebés y niños pequeños desorienta al educador que está acostumbrado al trabajo con niños preescolares. Parece difícil ubicar contenidos pertinentes para los niños que aún no hablan o apenas están aprendiendo a interactuar con los demás. Esos desfases también tienen relación con la formación docente, que aún está en la búsqueda de un enfoque más apropiado a la primerísima infancia. Por ese motivo, tiene sentido preguntarnos si la matemática es pertinente en la educación de niños y niñas de 0 a 3 años. Y la respuesta es no y sí, porque las diferencias entre los bebés y los niños de 3 años son grandes cognitivamente y, por otro lado, la respuesta afirmativa es válida siempre y cuando definamos de qué se trata la posibilidad de construcción de conocimientos matemáticos a los 3 años de edad.

Supongamos que en un grupo de niños y niñas de 3 años la educadora ha planeado pintar con pinceles y se propone que alguno de los niños los distribuya entre sus compañeros. Al mismo tiempo, aprovechará esa acción tan simple y cotidiana para introducir una propuesta de pensamiento matemático. La educadora puede decir: “José, cuenta cuántos niños hay y cuántos pinceles hay, para ver si alcanzan para todos y luego repártelos”. O puede decir: “José, ¿puedes fijarte si los pinceles alcanzan para todos los niños?”.

En el primer caso, la educadora está dándole a José únicamente una indicación de conteo. Esta acción puede resultar demasiado exigente para José, si es que aún no tienen tanta habilidad como para contar de corrido, retener en su memoria el número de pinceles que contó para luego contar

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 43 10/10/19 17:54

a los niños, etcétera. En cambio, en el segundo caso, la educadora le está proponiendo a José que sea él quien resuelva el problema como pueda, puesto que en esa pregunta le está pidiendo una ayuda y allí hay una propuesta de acción, pero no le está dando el "cómo" resolverlo, sino que lo deja a su criterio. Allí hay dos ganancias: José tiene la tarea de pensar por sí mismo una solución y a la vez no está exigido a dos conteos y memorizaciones que probablemente lo excedan, porque sólo tiene 3 años y sus conocimientos matemáticos están apenas empezando a tomar forma.

Es muy probable que ante la segunda consigna José tome los pinceles y comience a repartir uno a cada compañero. Al final del proceso sabrá con certeza si alcanzan o no, aunque no llegue a "contar" hasta 20 sin equivocaciones. En esa segunda instancia, la educadora está ofreciendo a los niños una oportunidad de ejercitar el pensamiento matemático, con los recursos con los que cuentan los niños y niñas a los 3 años, entre los que no necesariamente se encuentran el conteo de corrido y de memoria. Cuando José termine de repartir, tendrá una respuesta para su educadora, que puede ser: "Sí, alcanzaron" o "No, faltan dos" o "Falta uno para Margarita y otro para Sofía". Esas son respuestas matemáticas de un niño de 3 años, en ejercicio de pensamiento, totalmente válidas.

También puede ser que la educadora reparta y entonces habremos perdido la ocasión de que los niños y niñas aprendan algo más, tanto sobre la matemática como sobre la organización de la tarea, el conocimiento social y colaborativo.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 44 10/10/19 17:54

Con esto queremos decir que sí hay ocasiones para los aprendizajes formales o, mejor dicho, que éstos están encaminándose, nutriéndose de las experiencias de juego y de conocimiento del mundo para elaborarse de forma más precisa en poco tiempo, pero es necesario que los agentes educativos estén atentos a las posibilidades reales de los niños, sin exigencias desmesuradas u objetivos que excedan sus verdaderos caminos de pensamiento, porque de ese modo sólo se conseguirá una inhibición o desinterés prematuro por los aprendizajes formales. Lo mismo que ocurre con la matemática podríamos observarlo frente a la lectura y la escritura: *toda la experiencia que ofrecemos con los libros y la oralidad está abonando el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura,* pero "acelerarlo", lejos de aportar ganancias, perturba los procesos de construcción propios de los niños.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 45 10/10/19 17:54

La evaluación: ¿qué evaluar dentro de la planeación?

Desde el punto de vista del *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*, evaluamos de una manera amplia y afinada todos los aspectos que comprometen las prácticas de la educación inicial de manera integral, y esto marca una serie de diferencias con procedimientos anteriores.

Tradicionalmente existe el hábito de pensar la planeación como una organización en la que se plasmarán sólo las situaciones pedagógico-didácticas que se llevarán a cabo con los niños. Lo planeado intenta ordenar los objetivos, las estrategias y los materiales, así como los logros a los que los niños deberían llegar. Muchas veces, esos logros son vistos únicamente desde el punto de vista cognitivo y otras veces, sobre todo en el caso de los bebés, desde el punto de vista motriz, por eso la evaluación sólo mira esos aspectos. Esa mirada no está pensando en términos de "procesos" de aprendizaje o de construcción psíquica, sino de conductas finales, obtenidas de manera seriada, es decir, con las mismas características y, al mismo tiempo, para todos los niños y niñas de la misma franja etaria. Se trata de una forma homogeneizante, única, de "leer" el crecimiento de niños y niñas; un condicionamiento de resultados que deja por fuera las singularidades de los niños y las vicisitudes de los intercambios entre ellos y los agentes educativos, entre la riqueza de las propuestas pedagógicas, lúdicas, afectivas y los procesos de construcción de los pequeños.

Por otro lado, el niño que se desprende de estos esquemas de evaluación es un niño "fragmentado": las actividades propuestas suelen responder a pautas del desarrollo muy rígidas y están organizadas en áreas de conocimiento o de acción que impiden ver al niño en su actividad integral.

El niño que se desprende de estos esquemas de evaluación es un niño "fragmentado"

Si volvemos al registro escrito por Claudia y su observación acerca de la mayor ansiedad o concentración de los niños en función de que ella esté sentada en el piso o parada, caminando o haciendo otras cosas, tenemos allí una clara diferencia en la manera de evaluar. Claudia toma en consideración las actitudes de los niños "en relación con sus propias actitudes": si ella está más disponible corporalmente los niños se sienten mejor.

Esa es la evaluación que buscamos: la que "lee" a los niños y niñas en función de su contexto, la que permite escuchar necesidades, la que no rotula a los niños ni sus conductas. Claudia es responsable de lo que les ocurre emocionalmente a los niños, con su mayor o menor participación y disponibilidad. Claudia se autoevalúa.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 46 10/10/19 17:54

Desde un modo tradicional de evaluar tal vez se escribiría: “Los niños están dispersos y les cuesta concentrarse durante mayor tiempo en el juego, no logran autonomía”, simplemente. En ese sentido, la lectura evaluativa en términos de “logros” está poniendo toda la responsabilidad del crecimiento, el aprendizaje o su falta, en los niños, mientras la propuesta del agente educativo queda “a salvo” de cualquier conflicto.

La evaluación en la planeación del *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo* no reproduce contenidos de un programa preestablecido, propone una serie de acciones pedagógicas abiertas que permitirán atender todas las necesidades de los niños y niñas, por lo tanto, evaluará también todas las variables:

- El proceso de ingreso al centro infantil
- La construcción de vínculos de apego
- La alimentación
- La adquisición del control de esfínteres
- El desarrollo de la motricidad
- El juego
- El aprendizaje del lenguaje y la comunicación
- La exploración del mundo que los rodea
- La lectura
- La expresión artística
- Los vínculos con las familias
- La autonomía
- Los vínculos y la convivencia entre los niños
- La vida cotidiana

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 47 10/10/19 17:54

La autoevaluación de los agentes educativos

Evaluar las prácticas consiste no sólo en dar cuenta de los procesos de los niños sino de, como señalábamos anteriormente, revisar la pertinencia de las intervenciones de cada agente educativo, tanto desde la elección de las propuestas, los materiales, los tiempos de acción, como desde el enfoque metodológico. Hablamos entonces de "autoevaluación".

¿Qué significa autoevaluarse desde nuestro enfoque metodológico? Tomar en cuenta lo siguiente:

- La flexibilidad con que ofrecemos cada propuesta
- Cuánta ternura somos capaces de entregar
- Nuestra capacidad de escucha
- La pertinencia de nuestras preguntas e intervenciones (el ejemplo de la pregunta matemática acerca de la cantidad de pinceles puede ser un buen espejo para mirarnos)
- Cuánto habilitamos el derecho de los niños y niñas a la exploración, la creación, el tiempo propio
- La relación con los padres y madres como destinatarios de la educación inicial
- Reconocer aquellas cosas que nos cuesta modificar y trabajar sobre ellas
- La capacidad de juego, como adultos que comparten ese territorio cotidianamente con los niños
- El interés por aprender y nutrir aquellos aspectos menos desarrollados en cada uno de nosotros
- La capacidad de crear ambientes de aprendizaje cada vez más ricos, pertinentes y estimulantes

Un ambiente enriquecido es, a la vez, un ambiente de aprendizaje, juego y vínculos afectivos. Es aquel que ha sido "pensado" por el agente educativo. Es facilitador de la autonomía del niño, de su creatividad, de su seguridad afectiva, de su inteligencia social, de su capacidad de pensar.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 48 10/10/19 17:54

¿Quiénes somos los que escribimos? ¿Cuál es nuestra historia como lectores y escritores? ¿Cómo escribir desde "adentro"?

Estas preguntas finales tienen mucha importancia en el camino reflexivo que nos hemos propuesto. Como se señala en páginas anteriores, cada agente educativo lleva dentro de sí las improntas escolares que lo han constituido, y en muchos casos, esas experiencias básicas de acceso a la escritura nos han censurado más que habilitado.

En un taller con agentes educativos, en el marco del programa de acciones de acompañamiento, se trabajó con las historias personales sobre la lectura y la escritura. En la mayoría de los casos, aparecieron situaciones dolorosas, de desvalorización por parte de los maestros hacia dichos agentes-niños; y una relación con la lectura y la escritura de carácter prescriptivo, con la que fue desapareciendo, paulatinamente, la importancia de "qué tengo para decir" como base de la necesidad de escribir. Ese es, tal vez, uno de los motivos por los cuales causa cierta resistencia y temor aventurarse a una escritura propia, como la que propone la planeación del *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*. Sin embargo, quienes ya han comenzado a explorar esos caminos, habrán descubierto la potencia que habita en cada agente educativo, la importancia de dejar fluir las propias ideas, de "narrar" algo con contenido y sentido, que "dice" lo necesario y pertinente para y sobre el trabajo específico con cada grupo de niños. Algunos agentes educativos también reconocieron la belleza de la que eran capaces, a través de las palabras, algo que suele estar negado en la supuesta "objetividad" que a veces exige la formación académica.

La planeación del Programa de Educación Inicial: un buen comienzo es una invitación a ensayar, explorar, equivocarse, escribir y borronear todo lo que haga falta hasta que las propias palabras encuentren el modo de entrelazarse, sin necesidad de pedir permiso, para dar cuenta mediante el lenguaje de las maravillosas experiencias que podemos compartir con los niños de 0 a 3 años.

El pensador Henry Giroux, crítico de las formas académicas que llevan a los estudiantes a la pérdida de su verdadera voz, pone el énfasis en el carácter transformador de la "memoria liberadora", aquella que permite tomar conciencia de los modos educativos o sociales que han producido opresión o sufrimiento y, a partir de allí, trabajar para despojarse de ellos, así como aprehender aquellos otros que apuntan a la liberación y a la creación.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 49 10/10/19 17:54

Este trabajo que iniciamos buscando la propia voz de cada agente educativo, su capacidad de imaginar y proyectar por medio de un ejercicio narrativo, tiene carácter liberador y emancipador a la vez. Por eso, aunque no sea un camino sencillo, apostamos al ensayo de estas nuevas formas de lenguaje, que encarnan el pensamiento infantil en un proyecto de política pública capaz de acompañarlo y enriquecerlo.

Y no lo olviden, el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo* nos pide una lectura atenta, lenta, consciente, compartida con otros; nos da a cambio gran cantidad de ideas y materiales para fantasear, imaginar y dar cuerpo a la actividad cotidiana con los niños y sus familias, en las condiciones más amorosos y creativas que podamos ofrecer.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 50 10/10/19 17:54

Bibliografía y créditos

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 51 10/10/19 17:54

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 52 10/10/19 17:54

Bibliografía

Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje,* Barcelona, Paidós, 1990.

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

López, María Emilia, "Sobre el arte de planear", material de trabajo elaborado para SEP, México, 2012.

----------, *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia,* Buenos Aires, Lugar editorial, 2018.

Pérez, Ángel y José **Gimeno,** "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 42, Madrid, 1988, pp. 37-63.

Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*, México, SEP, 2017.

Waddell, Martin y Patrick **Benson**, *Las lechucitas,* México, Alfaguara, 2000.

Winnicott, Donald, *Realidad y juego,* Barcelona, Gedisa, 2000.

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 53 10/10/19 17:54

Créditos

Coordinación general del proyecto
María Teresa Meléndez Irigoyen
Directora General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica

Coordinación de Un Buen Comienzo
María del Carmen Campillo Pedrón

Autora
María Emilia López

Coordinación editorial
Miriam Arteaga Cepeda

Edición y corrección de estilo
Jimena Hernández Blengio
Jessica Rodríguez Ladrón de Guevara

Diagramación
Mariana Cruz Santiago

Diseño original de forro e interiores
Sabina Dunayevich Zappi
Mariana Cruz Santiago

Créditos fotográficos
La SEP cuenta con los créditos de las fotografías y la autorización para reproducirlas.

Collage
By Jasso
Santiago Limón
Marina Rodríguez Uribe
Acervo iconográfico DGDC-SEB-SEP
Página: 8

By Jasso / Acervo iconográfico DGDC-SEB-SEP
Páginas: 10, 14, 16, 19, 20, 22, 25, 26, 28, 30, 33, 36, 38, 44, 45, 50

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 54 10/10/19 17:54

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 55 10/10/19 17:54

MANUAL EDUCACION INICIAL.indd 56 10/10/19 17:54