



Soy Mañú

**Sugerencias para
el uso de la colección**

Volumen 1





Sugerencias de uso
del libro silente ***Soy Manú***

Volumen 1

Secretaría de Educación Pública

Mario Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica

Angélica Noemí Juárez Pérez

**Dirección de Educación Indígena,
Intercultural y Bilingüe**

María de los Ángeles Gordillo Castañeda

Dirección de Educación Básica

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Subdirección para la atención de la educación inicial indígena

Graciela Fabián Mestas

Creación del concepto de la colección

Graciela Fabián Mestas

Autoría del fascículo Sugerencias de uso del libro silente Soy Manú

Graciela Fabián Mestas con la colaboración de
Rosa María Díaz Castañeda y Noemí Negrete Bonilla

Coordinación Editorial

Miguel Ángel Gutiérrez Varela

Diseño editorial e ilustración

Jorge Mustarós Pérez

Ilustración de personajes

Araceli Juárez Serrano

DR © Secretaría de Educación Pública

Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe

Avenida Universidad 1200, Ala Oeste, Piso 6

Col. Xoco, C.P. 03330, Alcaldía Benito Juárez,

Ciudad de México, México

Tel +52 (55) 3601-7500 Ext. 68183

<https://dgeiib.basica.sep.gob.mx>

ISBN: 000-000-0000-00-0

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre y cuando se cite la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal.

Hecho en México.

Distribución gratuita.

Prohibida su venta.

Soy
Mañú

Índice

Introducción.	
Campo semántico y conceptual para la atención de la Primera Infancia	7
Leer para encontrarse y disfrutar	8
Sugerencias de uso del libro silente Soy Manú	9
Programa, ambientes y materiales	11
De lo Humano y lo Comunitario <i>Diversidad personal e identidad cultural</i>	11
Lenguajes <i>Del balbuceo y maternés a la narración</i>	20
Saberes y pensamiento científico <i>Símbolo, metáfora, representación</i>	26
Ética, Naturaleza y Sociedades <i>Sostenibilidad y amor por lo vivo</i>	29
Colofón	31
Anexo 1:	
Elementos y escenarios para potenciar la narración	32
a) Narraciones ilustradas	32
b) Breve reseña sobre el origen de la población afrodescendiente de Tamiahua, Veracruz	34
c) Flora y fauna de Tamiahua	37
d) Detalles sobre la cultura alimentaria de la región y en particular del manglar	38
e) Vestimenta	39
f) Objetos para jugar y juegos tradicionales de Veracruz: La chicharra	40

Anexo 2:	
Otros recursos de apoyo	41
a) Arruyos / canciones de cuna / coplas	41
b) Libros recomendados	43
c) Películas	44
d) Ideas y sentimientos compartidos	46
Glosario	47
Obras citadas y de referencia	52

Introducción

Campo semántico y conceptual para la atención de la Primera Infancia

Desde los primeros días de nacidos, niñas y niños perciben, 'leen' y conocen el mundo a partir de la interacción y sincronía que establecen con sus madres, padres, familia o personas cuidadoras.

Esta premisa, subyace en la descripción de los principios rectores alrededor de los que se integró el *Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1*. A su vez, los principios rectores reflejan lo establecido en la Convención [internacional] sobre los Derechos del Niño (CDN), instrumento que concibe a niñas y niños como sujetos de derechos, "como personas en desarrollo que, desde el nacimiento, piensan, sienten, conocen, y cuyas opiniones deben ser consideradas en la toma de las decisiones que les afectan: se les reconoce como integrantes de la comunidad, así como su derecho a participar en la vida social de acuerdo con la evolución de sus capacidades".¹

En el *Programa Sintético de la Fase 1* se especifican las implicaciones de esta descripción al retomar lo que señala la Observación General Número 7 de la CDN en la parte en que enfatiza

la necesidad de promover entre las personas adultas la toma de conciencia sobre el hecho de que, desde el inicio de su existencia, niñas y niños, integran "intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, que conllevan necesidades de protección y apoyo en el ejercicio de sus derechos, englobados en el principio de supervivencia y desarrollo".²

Bajo esta perspectiva es que **toda persona adulta** se concibe como **garante de los derechos de niñas y niños**, lo mismo al interior de la familia que entre la comunidad a la que ellas y ellos se integren, sea esta la sociocultural de origen u otra como la que se conforma en torno a un centro educativo. Ser garante de los derechos de niñas y niños significa que las **personas adultas somos** responsables de cuidar y generar las condiciones para el cumplimiento cabal del principio de supervivencia y desarrollo.

En este sentido, el **cuidado** se caracteriza como la acción primordial realizada por las familias y los servicios de **educación inicial** como responsables del bienestar de niñas y niños. El cuidado es el objeto principal de la **crianza compartida** que, a su vez, implica acordar una intervención conjunta para ofrecer a niñas y niños experiencias de juego y conocimiento de sí mismas, de sí mismos, así como de su entorno natural y cultural, en **ambientes enriquecidos**.

¹ Véase SEP (2024) *Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1*, "Especificidades del campo formativo [Ética naturaleza y sociedades] para la Fase 1", p. 84.

² Véase CDN (2006) *Observación General No.7*, Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 40º período de sesiones, U.N. Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1

Para ofrecer cuidado a niñas y niños en las coordenadas de la crianza compartida, en **Educación Inicial**, se adopta como guía la **experiencia de materner** como una **práctica de respuesta afectiva** que lee, entiende, interpreta y satisface las necesidades de cuidado de niñas y niños menores de 3 años. “Materner atraviesa cualquier división de género y trasciende la relación familiar”, es la tarea humana de todos aquellos que tenemos responsabilidad sobre el cuidado y la crianza de niñas y niños. Materner también significa trabajar para fortalecer “las distintas comunidades afectivas”³ en las que interactúan niñas y niños con sus familias y/o personas cuidadoras para contribuir a “tejer el entramado emocional” que les dará sostenimiento a partir de la construcción de **figuras de apego**,⁴ acción que requiere de recursos e interacciones que la literatura provee cuando se la aborda como recurso vivo que se produce y reproduce a través de la identificación de la melodía y los ritmos de la lengua materna.

3 El concepto materner se retoma de SEP (2024) *Currículo Nacional... Programa S. de la Fase 1*, p. 85.

4 A partir de la noción de apego que define John Bowlby (1969/1982) se caracteriza aquí la relación de niñas y niños con su/s cuidador/es en la primera infancia entendido el apego como un elemento crítico para su supervivencia, desarrollo físico y emocional. J. Bowlby conceptualiza el apego como un “imperativo biológico” desde el que explica la naturaleza del vínculo que, desde el nacimiento, se establece entre bebés y sus cuidadores, destacando la importancia que adquiere en la configuración de las relaciones afectivas no solo durante la infancia, sino a lo largo de toda nuestra experiencia como adultos (Bowlby 1973/1980).

Leer para encontrarse y disfrutar

La colección *Imágenes para jugar*, tiene el propósito de ofrecer material de lectura⁵ a disposición de niñas y niños, sus familias y/o personas cuidadoras, docentes y agentes educativos, así como de una guía para que éstos últimos ‘naveguen’ por el *Programa sintético de la Fase 1*, relacionando ‘Contenidos’ y ‘Procesos de desarrollo de aprendizaje’ (PDA) con las necesidades de juego y conocimiento que manifiesten las niñas y los niños que se atienden en los distintos servicios de educación inicial.

La colección pretende ser más que la reunión de productos acabados, al modelar una propuesta de creación de materiales que las comunidades de crianza, conocimiento y aprendizaje de cada servicio de educación inicial, pueden apropiarse o rediseñar.

5 Si “la lectura y la escritura están en la base de la educación en todos los niveles” en educación inicial “ambas experiencias tienen un sentido ampliado”. Sobre la lectura, se entiende que “niñas y niños de 0 a 3 años ‘leen el mundo’ con todos los sentidos desde que nacen, y que es a través de las mediaciones lectoras”, de interacciones intencionadas que familia, docentes, agentes educativos comunitarios y toda figura de cuidado les proporcionan, es que comienzan a leer en un sentido convencional accediendo así a “nuevas formas de entender el mundo y describirlo.” Véase SEP (2024) *Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1*, p. 27.

El formato de libro silente responde a una impronta poética que acerca a la pedagogía y a la didáctica a la forma lírica del conocimiento más intuitivo, sensorial y placentero asociado al juego. Como conjunto de materiales, “Imágenes para jugar” se ha pensado como detonador para reír, silbar, sonar y resonar, contar, cantar o simplemente recordar en colectivo.

Al optar por la narrativa del libro silente se espera conectar con una diversidad de niñas y niños, de familias, personas cuidadoras, docentes y agentes educativos que hablen o no la misma lengua (indígena, español, de señas u otra) para así enriquecer sus posibilidades de comunicación invitándoles a interpretar los significados ilustrados a partir de las propias vivencias y expectativas, a construir la o las historias que deriven de la lectura de sus láminas, a variarlas cada vez junto con las niñas y los niños, invitándoles a jugar con las voces que producen las escenas, con la envoltura narrativa que puedan provocar.

Sugerencias de uso del libro silente *Soy Manú*⁶

El propósito de articular la colección “Imágenes para Jugar” con el *Programa Sintético de la Fase 1*, es ofrecer un punto de partida, un detonador para propiciar la exploración del entorno de bebés, niñas y niños, incluyendo la corporalidad de sus figuras de referencia y el mundo interior de ellas y ellos, al tiempo que se alienta la invención de textos orales, relatos, descripciones, cantos y retahílas, en las distintas lenguas maternas en uso entre la **comunidad de crianza** que se reúne en torno a los servicios de educación inicial.

Editar libros o materiales en lenguas indígenas y sus múltiples variantes, las cuales no cuentan con un sistema de escritura adoptado por una comunidad extensa de sus hablantes, es un desafío tan grande que puede desalentar la producción de materiales impresos dirigidos a las infancias indígenas. Es por esto que, para apoyar y enriquecer el proceso de adquisición de la lengua materna en ambientes de gran diversidad lingüística, en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe se diseñó un libro silente compuesto de láminas a doble página con ilustraciones evocadoras de escenas de la vida cotidiana de bebés, niñas, niños y sus familias, que permita el despliegue de la imaginación, de la anticipación, la curiosidad y la sorpresa que todo ser que llega al mundo vive en su descubrimiento de éste.

⁶ Volumen 1 de la colección *Imágenes para jugar*. Material para uso de bebés niñas y niños de 0 a 3 años y a sus familias en contextos de diversidad lingüística elaborado en la Subdirección para la atención de la Educación Inicial Indígena.

El primer volumen de la colección que hemos titulado, *Soy Manú*, relata escenas de la vida de un bebé afrodescendiente quien, en contacto con su madre y abuela, reconoce su cuerpo y las sensaciones que éste le permite apreciar al interactuar con otros seres con quienes comparte el entorno y conocer las cosas más cotidianas que propicia, por ejemplo, un paseo matutino, probar un bocado, la visita al mercado, a la huerta, un recorrido por la cocina y la estancia familiar a la hora del baño, la siesta vespertina y la hora de descanso, los sabores y colores de frutos y platillos propios de la cultura de su familia y comunidad, el suelo arenoso del manglar, los juegos de palabras y el contacto que establece con sus personas amadas; las miradas que cruza con quienes comparte la vivienda y el entorno natural: un gatito travieso y mimado que lo anima a jugar con todo lo que se encuentra a su paso, un pelícano curioso que ha perdido el rumbo en su ruta migratoria, un periquito que acompaña a la abuela por todas partes y el perro del vecino que persigue, a paso lento, a una pandilla de gallinas escapistas.

Las imágenes incluyen miradas expresivas de animales propios del manglar veracruzano, así como vegetación silvestre y de huertos, utensilios de cocina, de pesca, de costura o tejido, juguetes y telas que rememoran texturas, así como otras que evocan sonidos ronroneantes y gorjeos o cloqueos y el movimiento de colitas agitadas o de alas desplegadas.

Soy Manú se diseñó teniendo en mente a niñas y niños de 0 a 18 meses, sin que eso quiera decir que los más grandes no puedan disfrutarlo y llevarlo a casa en “la bolsita viajera”⁷ para inventar aventuras junto con sus familias en la lengua que suene en su hogar.

Las descripciones propuestas para potenciar la lectura del volumen 1 de la colección “Imágenes para jugar”, *Soy Manú*, son apenas algunas de las posibles narrativas que pueden generarse y extenderse en torno a sus ilustraciones. Algunas de estas y otras posibilidades se describen a continuación, a manera de sugerencias de uso del libro silente el cual se complementaría con dos subproductos derivados de sus ilustraciones: un rompecabezas centrado en la figura humana con Manú al centro en contacto con su mamá, y un memorama que individualice juguetes, animales, objetos cotidianos y/o naturales del entorno de Manú.

Las orientaciones que se desarrollan en este fascículo de sugerencias refieren a los Campos formativos y Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) que integran el *Programa Sintético de la Fase 1* así como a posibles alternativas para desarrollar mediante el uso de un material realizado exprofeso para apoyar la tarea de acompañar la crianza de

⁷ Se refiere aquí a lo descrito en las ‘Orientaciones didácticas’ de un contenido del campo Lenguajes: “Las y los agentes educativos debemos asumir la responsabilidad... poner a disposición los libros, para que sean leídos en los servicios de Educación Inicial y también puedan llevarse en préstamo a la casa” (p. 52) Para esto último, en Educación Inicial Indígena, sugerimos habilitar una ‘bolsita viajera’.

niñas y niños conforme a los principios rectores y objetivos de la *Política Nacional de Educación Inicial*. Asimismo, se hace referencia al contenido de los dos anexos que completan este fascículo: el primero que expone datos sobre el escenario socio natural e histórico donde transcurre el relato, mientras que el segundo se concentra en destacar otros materiales, lírico-literarios y audiovisuales con los que se puede potenciar la lectura de *Soy Manú*.

Programa, ambientes y materiales

El *Programa Sintético de la Fase 1* tiene particularidades que vale la pena reconocer y resaltar como específicas para el nivel educativo, y comparte elementos como la definición de Contenidos y PDA que tienen un carácter más flexible y abierto que los establecidos en los programas de las Fases subsecuentes. Y es que las y los bebés, niñas y niños de 0 a 3 años que se atienden en Educación Inicial no se caracterizan como alumnos, sino como aprendices competentes, como exploradores de tiempo completo, atentos a conocer, ser y pertenecer al mundo cultural y natural que les rodea, siempre bajo el cuidado y atención de personas adultas que deben asumir, de manera consciente, su rol como garantes del ejercicio de sus derechos.

Atendiendo a la descripción anterior, se optó por iniciar con lo propuesto desde el Campo *De lo Humano y lo Comunitario*, ya que en éste se destaca lo relativo a la impronta de ser humano y conocer(se), reconocer(se) como parte de un grupo familiar y una comunidad.

De lo Humano y lo Comunitario *Diversidad personal e identidad cultural*

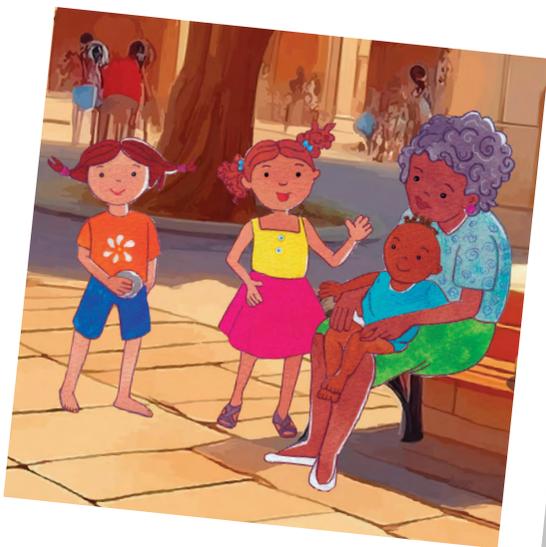
En este Campo se pondera la importancia de la construcción psíquica de niñas y niños como parte central en el desarrollo de su capacidad para aprender. Y es que la integración corporal-sensitiva, mental y afectiva se asocia a la significación que ellas y ellos hacen del mundo, la cual se potencia en la posibilidad de interactuar, jugar y crear.

Las escenas del libro silente *Soy Manú* refieren a la forma de interacción que en el programa se describe como función “maternante”⁸ la cual está en sintonía con aquello que precisa el objetivo general de la Educación Inicial⁹ y que se concreta en la definición y

⁸ La “función maternante” es la que le permite a toda persona cuidadora ponerse en el lugar de la niña o el niño y reconocer aquello que necesita ya que ellas y ellos, a pesar de estar desarrollando una autonomía creciente, necesitan de apegos seguros y acompañantes dispuestos a maternarles. Véase el apartado de glosario.

⁹ “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.” Política Nacional de Educación Inicial.

promoción de acciones y experiencias de sostenimiento afectivo ¹⁰ encaminadas a generar oportunidades de conocimiento entre bebés, niñas y niños que no solo se ofrecerán bajo la tutela de docentes sino que éstos trabajan con las personas cuidadoras para reflexionar sobre las prácticas de crianza que realizan. La idea es propiciar la colaboración entre garantes de derechos de niñas y niños: familia, docentes y otros agentes educativos, permita enriquecer estas practicas a partir del diseño de ambientes seguros y retadores donde interactuar con los pequeños exploradores del mundo circundante.



En Educación Inicial se trabaja con las familias y personas cuidadoras para que no solo tengan presencia como acompañantes pasivos de sus hijas e hijos o como proveedores de material, sino para compartir con ellas y ellos el descubrimiento del mundo. La crianza compartida implica establecer diálogos de reflexión y valoración sobre las propias pautas y modalidades de crianza, deteniéndose a reconocer a qué juegan niñas y niños, qué canciones cantan, cómo los acompañan a dormir, cuál es su comida y juguete favorito, etc.

La exploración y reflexión sobre las formas de cuidado que proveen sostenimiento afectivo llevará a dialogar con las personas cuidadoras sobre la manera en que entienden la relación corporal que ofrecen a niñas y niños no solo en términos de su desarrollo psicomotor pues “al destacar cómo el contacto piel a piel genera en [niñas y niños un sentido de] protección y les ayuda a formar la conciencia de sí mismos, se ofrece a las familias una mirada distinta sobre cómo las caricias, los juegos corporales, el sostén en el regazo funcionan como verdaderos apoyos al crecimiento.” ¹¹

¹⁰ El sostenimiento afectivo engloba al conjunto de acciones y experiencias de cuidado afectivo, físico y mental que familias, tutores, docentes y otros agentes educativos debemos proveer a niñas y niños para su bienestar y desarrollo integral. Véase el apartado de glosario.

¹¹ SEP (2024). Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, p. 108.

Tal como se señala en el *Programa Sintético de la Fase 1*, junto con el contacto, es necesaria garantizar la **libertad de movimiento**¹², y esta requiere de la construcción de ambientes que faciliten la libre exploración espacial, sin apurar o incluso realizar movimientos por la niña o el niño, sino propiciando las condiciones y el tiempo para que ella o él mismo explore y aprenda diferentes posturas progresivamente, sin interferencia de la persona adulta. Gatear, sentarse, pararse, caminar son aprendizajes de gran trascendencia, que deben realizarse al propio tiempo y basándose en la exploración personal.



Algunos Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) asociados a las escenas-ambientes que componen el libro silente *Soy Manú* se exponen a continuación.

Contenido: El contacto y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas de niñas y niños.

PDA: Descubre y desarrolla sus capacidades motrices experimentando la seguridad en el movimiento, mediante la interacción afectiva con sus figuras de referencia.

En educación indígena, con la familia, se diseñan ambientes y juegos de interacción corporal atendiendo -y más allá- a las tradiciones de crianza propias de su cultura.

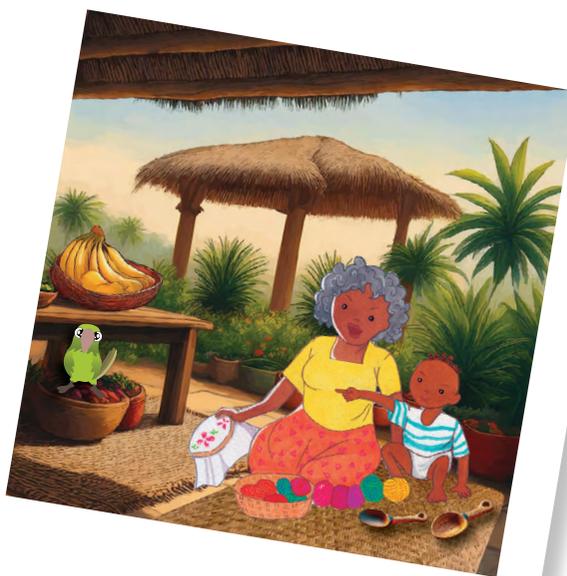
Premisas:

- Tomar **conciencia del cuerpo** es un largo proceso físico y mental.
- El primer acercamiento de los seres vivos es con su propio cuerpo. Percibir su cuerpo permite a las y los bebés la construcción de su identidad, la expresión y representación simbólica, propicia el encuentro con otras personas. Así avanzan progresivamente en su autonomía, al adquirir habilidades y destrezas.

¹² Pikler, E. (2009). *Moverse en libertad*. Narcea, 4ª ed. Madrid.

En la planeación de actividades y a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Diseñan experiencias de contacto en escenarios diversos como el momento del baño, el cambio de pañal, un espacio de reposo y reconocimiento luego de la comida, en el preludio a la siesta, un “masaje de oso”,¹³ todo ello para hacer conciencia entre madres, padres y personas cuidadoras, que con el contacto afectuoso que ofrezcan a sus bebés, niñas y niños, les ayudan a percibir y distinguir entre distintas sensaciones: de calidez al tacto, de texturas, de aromas, sonidos, colores y a reconocer, poco a poco su propio contorno corporal.
- Preparan ambientes y actividades a partir del dialogo reflexivo sobre las prácticas de crianza relativas a la disposición de las personas cuidadoras para compartir su corporalidad como ambiente y favorecer los procesos atención, interacción y exploración mediante los cuales niñas y niños conocen el entorno y se apropian del mismo. Para ello cruzan la reflexión con las necesidades e intereses de sus niñas y niños. También recurren a narrativas como las contenidas en *Soy Manú*.



Contenido: El contacto y el sostén como bases del desarrollo corporal y las vivencias afectivas de niñas y niños.

PDA: 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.

¹³ Consúltense el video: <https://www.youtube.com/watch?v=v6jrfaDh1I>

Premisas:

- La autonomía requiere de sostenimiento afectivo. Bebés, niñas y niños requieren el acompañamiento y la seguridad que ofrece la envoltura de la voz melodiosa, de cantos, así como de las miradas atentas y de los brazos y el cuerpo de madres, padres, personas cuidadoras y agentes educativos, para sujetarse si les hace falta.¹⁴
- Sobre esta capacidad de **ser ambiente dispuesto** a partir de su propia corporalidad, familias y personas cuidadoras analizan su propia experiencia a través de experiencias y ambientes que docentes y agentes educativos diseñan considerando sus necesidades e intereses como personas adultas de referencia. Lo anterior con el propósito de que tomen conciencia de la importancia de desarrollar esta capacidad y de que puedan ejercitarla o fortalecerla. En este sentido se puede recurrir a algunas imágenes para jugar que se encuentran en *Soy Manú*.



En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Generan contenidos y actividades para evidenciar y concientizar a las familias sobre la importancia de que se favorezca, 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 puedan estar en la posición que elijan.

Para considerar:

Las y los bebés a quienes se les mantiene en periodos largos de tiempos en una silla, en brazos o la espalda, en el rebozo, en la cuna o en un corralito y en posturas para los cuales aún no están preparados con apoyo de cojines, ven limitada su capacidad de movimiento, evitando que su cuerpo descubra, explore y conozca sus propias posibilidades.

¹⁴ Niñas y niños que se acompañan, pero a quienes no se les adiestra, desarrollan movimientos de manera autónoma y espontánea, siendo esto suficiente para su desarrollo corporal y, sobre todo para aportar a su capacidad de autoconocimiento, auto regulación y autoestima. Véanse los estudios y la metodología desarrollada por Emmi Pikler la cual se desglosa en dos elementos inseparables: libertad de movimiento y respeto a la iniciativa de cada niña o niño.

Contenido: Los beneficios que otorga una alimentación perceptiva para niñas, niños y sus familias.

PDA: Disfruta de las experiencias de alimentación manifestando señales de hambre y saciedad.

Premisas:

- Los primeros años de vida son críticos para el desarrollo óptimo de niñas y niños ya que en este periodo se sientan las bases para la integración de capacidades de la persona en todos los sentidos: corporal-orgánico, psíquico, emocional e intelectual.
- Una alimentación adecuada es esencial para un desarrollo que promueva que niñas y niños no solo sobrevivan, sino que prosperen.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Atienden y orientan la alimentación de niñas y niños a través del co-diseño de una estrategia de alimentación perceptiva que será probada y luego adoptada por las familias y la comunidad de crianza. En *Soy Manú* se muestra cómo se deleitan en el manglar de Tamiahua con el consumo de frutos de mar y de tierra.



- Brindan acompañamiento efectivo a las familias y personas cuidadoras sobre cómo reconocer, valorar y reproducir la cultura alimentaria familiar, de la localidad y la región. Para ello, se les invita a explorar en qué se parece su dieta a la de la familia de Manú y en qué es distinta destacando la riqueza propia del entorno en que viven. Asimismo, se promueven espacios de reflexión sobre patrones de consumo; prácticas durante la alimentación de niñas y niños, cultura alimentaria; actitudes y creencias en torno a la alimentación y huertos.

El análisis sobre las propias prácticas alimentarias será respetuoso a partir de identificar lo que hay en sus cocinas sin ningún calificativo. Por ejemplo, se puede solicitar que lleven tres ingredientes que

se encuentren en su refrigerador o alacena y con todo lo que se junte crearán el mejor menú posible considerando lo que saben sobre nutrición y que la docente o agente educativo puede enriquecer.

- Propician la colaboración al impulsar y acompañar la creación de herramientas prácticas como recetarios, listas sugeridas de compras, esquemas de horarios, lista de productos naturales de la región o localidad, que permitan que las personas cuidadoras adopten y desarrollen prácticas de alimentación perceptiva.

Para considerar:

La alimentación perceptiva es pertinente solo si propicia la selección de ingredientes y productos nutritivos al tiempo que se promueve una idea de alimentarse que no se circunscriba a la decisión del “qué” y el “cuánto” comer, sino que lleve a las personas cuidadoras a ser conscientes del “cómo”, la atención de esta necesidad, puede derivar en una experiencia placentera, en un momento para compartir afecto. Asimismo, implica estar atentos a las señales de hambre y saciedad, **evitando** obligar a niñas y niños a comer de más o propiciar que consuman azúcares y sal en exceso.

Contenido: El acompañamiento a niñas y niños en el sueño, desde el respeto, atención y escucha a sus necesidades.

PDA: Experimenta vínculos afectivos y seguros durante el sueño con el acompañamiento corporal y poético de sus figuras de referencia.

PDA: Encuentra sus propios ritmos en relación con el sueño para un buen descanso mediante el acompañamiento respetuoso de sus figuras de referencia.

Premisas:

- Dormir es un proceso complejo y activo que requiere atención, cuidado y consideración especialmente en los primeros meses de vida. Las y los bebés llegan a un nuevo mundo, repleto de sensaciones, aromas, luces y sonidos que no conocían.
- Para las y los bebés, al nacer, junto a las palabras y gestos puede llegar la música en forma de arrullos. La música que se genera desde la voz humana envuelve la frágil *psique*¹⁵ de las y los bebés y les da seguridad. En este sentido es que los arrullos se presentan como una oportunidad de ‘envoltura’ narrativa y corporal, porque en el acto de arrullar no sólo se usa la voz también se pone a disposición la mirada, la piel, el cuerpo entero y la caricia.

¹⁵ En este contexto *psique* se entiende como vida interior, pensamiento, espíritu, aquello que hace ser a la persona lo que es. Véase: Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave, Guía para madres y padres de familia El arte y el juego: acompañantes para una crianza amorosa*. México.

En el Anexo 2: Otros recursos de apoyo, se comparten canciones de cuna que la comunidad afrodescendiente ha creado e inspirado a lo largo de más de 500 años.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Promueven entre las personas cuidadoras experiencias que les permitan reconocer que las y los bebés, niñas y niños necesitan de un ambiente favorable para transitar por los estados fisiológicos de crecimiento y desarrollo de la manera más amigable posible. Algunas de estas experiencias implican un reconocimiento de las propias necesidades de descanso y calma de las personas adultas a cargo.
- Promueven la creación de la “envoltura narrativa o musical” que tiene un efecto tranquilizador en niñas y niños, que les brinda seguridad a través de reunir, en colaboración con las personas cuidadoras, un acervo de canciones, arrullos, sonidos y otras experiencias corporales.
- Al trabajar en el balanceo como una forma de recordarle a las y los bebés la vida intrauterina, también se puede favorecer el contacto piel a piel como experiencia de sostenimiento. Se trata que familias, personas cuidadoras y otras figuras de referencia se apropien o reconozcan diversas formas de favorecer el sueño, así como de expresar y compartir amor y empatía.



En esta imagen se apreciará la presencia, mediante una fotografía, del papá de Manú quien ha migrado pero no renuncia a permanecer en la vida del niño. Este ejemplo puede ser muy relevante de considerar pues entre las jóvenes mujeres y hombres indígenas, es común que migren no solo al extranjero, a veces a las ciudades cercanas y dejan a sus pequeños hijos e hijas a cargo de abuelas y otras personas cuidadoras. En este caso, la circunstancia de ‘separación’ tiene connotaciones distintas a las que se viven en los centros tipo CAI (Centro de Atención Infantil) o CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) pero no por ello debemos ignorar este hecho.

Para considerar:

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 la mejor manera de calmarles ofreciéndoles seguridad y confianza.

Contenido: Espacios que proveen seguridad y sostén afectivo para aprender de la comunidad con interés y creatividad.

PDA: Se identifica con el espacio físico para desarrollar su creatividad a través de la exploración de manera segura.

Premisas:

- Un acto creativo entre bebés, niñas y niños pequeños puede surgir de la relación que tengan con los objetos dispuestos en el espacio que habitan o transitan, y suele generarse de forma espontánea, a través de la exploración y el descubrimiento.
- Un espacio puede significarse como el lugar que propicia y convoca al juego, en el espacio dispuesto como ambiente bebés, niñas y niños conceden nuevas connotaciones a la disposición y a la naturaleza misma de los objetos que contiene, imaginando lugares que posibilitan la transformación a partir de la experiencia de recorrerlo, explorarlo e intervenirlo.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

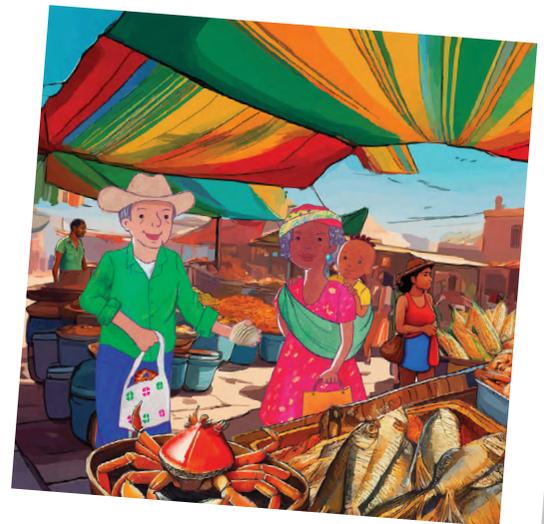
- Junto con las familias y/o personas cuidadoras, colaboran en la preparación de espacios donde la presentación de los objetos derive de la observación de las necesidades e intereses de niñas y niños favoreciendo en ellos la construcción simbólica de una experiencia de conocimiento. En *Soy Manú* se encuentra una escena que alude a cómo el espacio se enriquece con elementos cotidianos del hogar.
- En la preparación y organización del ambiente, lo mismo que del entorno físico y afectivo, es necesario garantizar la integridad física y emocional de niñas y niños. Es importante promover, con el ejemplo, 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.



Lenguajes *Del balbuceo y maternés a la narración*

El Campo formativo de *Lenguajes* reúne una diversidad de expresiones que reflejan aquellas que comúnmente se generan en la interacción comunitaria no solo para transmitir mensajes prácticos sino también para expresar su percepción estética y sensible sobre el mundo. Las ilustraciones que componen al libro silente *Soy Manú* dan pie a narrar historias de personas que llegaron al continente americano desde un lugar lejano, a resaltar cómo sus aportaciones han enriquecido la cultura de las comunidades a las que se integraron, de cómo nos encontramos en las diferencias y las similitudes (véase el Anexo 2: Otros recursos de apoyo que reúne sugerencias de otros libros, canciones, coplas, películas).

También evocan sonidos del medio natural y cultural que describen sus ilustraciones: el mar, el río y el manglar, la huerta, la cocina, la plaza.



Soy Manú se diseñó para describir y narrar situaciones del día a día, objetos, personas y animales comunes que se escuchan en canciones como las de Elba Rodríguez y los Hermanos Rincón.¹⁶ Las imágenes serán apenas punto de partida para propiciar interacciones lúdicas, sonoras, musicales que incluyan saludos, invitaciones a jugar o a describir una rutina como sería un recorrido por el tianguis, el mercado o al ‘super’, el proceso cotidiano de preparar la comida, una visita al centro de salud o a una fiesta familiar o comunitaria.

La intención es “significar lo que está ocurriendo”, apoyar “la organización del pensamiento de niñas y niños” y ofrecer material que aluda a los lenguajes que ellas y ellos utilizarían para narrar lo que viven, lo que sienten y lo que perciben.

Todas las páginas del libro silente podrían fungir como detonadoras de descripciones sobre el medio que rodea a la comunidad de crianza, así como también la narración de lo que no está, pero qué puede suceder antes, durante o después de lo que están representando y de lo que se quiere experimentar.

Soy Manú se diseñó para funcionar como un contenedor de sentidos posibles y de significados explícitos, pero también de otros que se pueden recrear, anticipar o transformar.

¹⁶ Músicos, compositores y cantantes mexicanos, creadores de una vasta colección de canciones que han deleitado a niñas y niños por varias generaciones. https://www.youtube.com/channel/UCASyc8c3itAI_RAMQdrseYA y <https://www.youtube.com/channel/UC5WxaHBxxRmLBxRzUZJAxPw>

Lo importante es considerar cómo su uso puede propiciar la interacción oral y sensitiva entre niñas, niños y las personas adultas que se disponen a compartir con ellas y ellos su lectura.

En Educación Inicial el acercamiento a libros de diferentes formatos y temáticas como el que representa el volumen 1 de la colección “Imágenes para jugar”, se hace indispensable pues a través de la narración que realicen familias, docentes y agentes educativos como mediadores y de la exploración libre que realicen niñas y niños de sus ilustraciones, es posible crear nuevas experiencias que deriven de lo que provocan y evocan las láminas que lo componen.

A continuación, se destacan algunos Contenidos y PDA posibles de relacionar con las ilustraciones de *Soy Manú*.

Contenido: Las diferentes formas de los lenguajes para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.

PDA: Construye vínculos afectivos a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales.

Premisas:

- A través de la lengua se organiza la vida mental y afectiva de las personas.

- Niñas y niños adquieren la lengua en la interacción con las personas amadas y a cargo de su cuidado.
- La cantidad y calidad de oportunidades o situaciones de escucha que tengan niñas y niños se relaciona directamente con la posibilidad de que adquieran y usen la lengua.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Diseñan actividades y ambientes que propicien interacciones afectivas y personalizadas con entonamientos afectivos en niñas y niños y las personas adultas que les cuidan.
- Crean ambientes sonoros que entonen la interacción grupal entre pares y con personas adultas. Para ello se puede recurrir a la lectura compartida o mediada del libro *Soy Manú* y de otros como los que se recomiendan en el anexo 2 o que forman parte de la biblioteca de aula.
- Acuerdan con las personas cuidadoras: madres, padres, familia y otros agentes educativos comunitarios, la realización de actividades para que respondan a niñas y niños no solo con palabras convencionales en su lengua materna, sino también mediante otras pautas comunicativas como el maternés, gestos y apapachos.

Para considerar:

La presencia de personas adultas y afectuosas que se comunican continuamente con niñas y niños favorece que establezcan conexiones entre palabras, objetos y emociones promoviendo el desarrollo de su capacidad de comunicación.

Realizar narraciones a partir de textos de la tradición oral de pueblos y comunidades indígenas o afrodescendientes, en las distintas lenguas maternas en uso, favorece la percepción de la diversidad como patrimonio compartido que puede derivar en la expresión y creación de narrativas propias creadas espontáneamente al describir situaciones cotidianas como las representadas en el libro *Soy Manú*.

Contenido: Las diferentes formas de los lenguajes para la expresión de necesidades, intereses, emociones, afectos y sentimientos.

PDA: Experimenta la lengua de relato cotidianamente favoreciendo la capacidad de imaginar, de organizar el tiempo, de reflejarse en las tramas de los cuentos y las metáforas de los poemas y de aprender a narrar.

Premisa:

- La narración es una forma de dar sentido a lo que está ocurriendo. A través de la narración se organiza la serie de acciones que están sucediendo y otras futuras lo que produce anticipaciones. La experiencia narrativa y la de anticipación permiten a niñas y niños organizar sus mentes, al tiempo que ofrecen material de lenguaje con el cual ellas y ellos aprenden a narrar lo que perciben, sienten y viven.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Generan ambientes comunicativos donde el uso de la **lengua de relato** evoca situaciones que pasaron en otro tiempo o lugar, muy cercano como lo que se hizo ayer en el centro o apelando a la memoria de la familia sobre los orígenes de niñas y niños, por ejemplo, sobre el día de su nacimiento y cómo fueron recibidas y recibidos.
- Integran narraciones que relatan cuestiones cotidianas, con **una sintaxis bien estructurada** en la que se reconozca un principio y un final, con una coherencia propia. Para ello se puede recurrir a la historia de la familia de Manú que se incluye en el Anexo 1 de esta guía: Elementos y escenarios para potenciar la narración y que reivindica la integración de las personas afrodescendientes como parte de la nación mexicana.

- Propician el uso de todas las lenguas presentes entre la comunidad de crianza al crear relatos a partir de lo expresado en las páginas de libros silentes como *Soy Manú*, así como al compartir acervos familiares o comunitarios de canciones, cuentos, rimas, retahílas y poemas que pueden relacionarse (o no) con su trama. Lo importante es compartir la emoción y afectividad que contienen relatos y lírica, así como la sabiduría y conocimiento que guardan. En el Anexo 2: Otros recursos de apoyo, se incluyen narrativas y canciones que se pueden incluir.

Para considerar:

La **lengua de relato**, como recurso comunicativo, se expresa tanto en la lectura abierta de libros silentes y de todo tipo, como en los relatos de la tradición oral propia de toda comunidad. La lengua de relato, además, permite 'vivir' en otros mundos y recrearlos, aprender nuevas palabras, pensar, imaginar y soñar; dan pauta para aprender a organizar el pensamiento.

La variedad de palabras utilizadas, el tiempo y la cantidad de veces que se hable, cante y lea a niñas y niños, hace crecer sus posibilidades de entrar en el mundo literario y de acrecentar y fortalecer sus posibilidades de comunicación.

Es importante valorar la riqueza cultural que reciben niñas y niños de sus abuelas, abuelos y familiares en las lenguas que hablen, incluidas las de señas. La transmisión cultural comunitaria mediante el uso de la lengua propia contribuye a enriquecer la experiencia simbólica de niñas y niños.

Contenido resignificado: La riqueza y diversidad de las lenguas maternas: indígenas, español, de señas y extranjeras o minoritarias, se expresa en los rasgos de identidad que asumen niñas y niños al reconocerse como parte de una familia y una comunidad.

PDA resignificado: Las familias valoran y expresan con orgullo su identidad cultural y lingüística al propiciarse la presencia de todas las lenguas maternas en los centros.

Premisa:

- La diversidad se manifiesta, entre otros aspectos, a través de la lengua. Con ella se expresan saberes, deseos, expectativas, ensoñaciones. En la lengua se entremezcla lo ya arraigado con lo que aportan quienes se suman a la comunidad y que han migrado desde otras latitudes.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Diseñan ambientes y actividades donde todas las lenguas son bienvenidas, escuchadas y replicadas. El libro silente es un recurso que promueve el encuentro en la diversidad de voces.

Propiciar el uso y goce de las distintas lenguas significa enfrentar positivamente las formas de dominación que han impuesto miradas homogéneas sobre la cultura que niega y menosprecia a la diversidad de lenguas y de expresiones estéticas que no se exhiben en subastas o forman parte del mercado del arte. Es por ello que, desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se valoran todas las lenguas maternas, en especial aquellas que han quedado silenciadas por el temor que padecen sus portadores a sufrir discriminación o por el prejuicio de considerarlas menores frente al español.

Asimismo, en el marco de la NEM, se destaca que, entre las personas, pueblos y comunidades indígenas, el arte toma la forma de estética de lo cotidiano, de lo que se comparte con los que se reconocen semejantes como es la cerámica, el bordado, la ornamentación ceremonial, la danza ritual, el vestido y calzado, los colores, aromas y sabores de la comida. En *Soy Manú* se evidencia la composición estética de los elementos que se reúnen en torno al hogar y que incluyen el follaje de los árboles que aun habitan en las calles urbanizadas, así como el trazo mismo de las calles.



Contenido: El encuentro creador de niñas y niños consigo mismas, consigo mismos y con el mundo.

PDA resignificado: Escucha, canta y habla haciendo uso de experiencias musicales, disfrutando la envoltura sonora de su lengua materna y la de los demás.

Premisa:

- En la construcción del lenguaje se enfatiza la relevancia de la melodía de las voces como una forma de ingreso a la cultura del habla, de la lengua materna.

- La experiencia sonora-poética que da pie al concepto de **envoltura sonora**¹⁷ se concreta en expresiones verbales y musicales, ambas íntimamente ligadas.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Diseñan ambientes para la contemplación o la lectura que propicien interacciones entre personas cuidadoras y niñas y niños, donde lo musical se integra al acompañamiento amoroso en la forma de envoltura sonora, acompañada de experiencias táctiles y visuales. *Soy Manú* incluye láminas que aluden a experiencias de este tipo que pueden resignificarse al evocarlas en el centro de educación inicial y el hogar.
- Cuando atienden a niñas o niños con alguna discapacidad sensorial como la ceguera o sordera, las canciones y juegos siempre se acompañan de imágenes, materiales o juegos sonoros, de movimientos corporales y/o descripciones verbales.
- Propician la integración y actualización de un repertorio de arrullos y canciones en cuya selección se prefiera a las que tengan poesía, que les hablen a las niñas y a los niños de cosas que les interesen, que alberguen juegos de lenguaje, ritmos diversos y algunas sorpresas o novedad.

¹⁷ Concepto propuesto por Didier Anzieu y resignificado por María Emilia López quien reconoce 2 fases en la construcción de la envoltura sonora: la verbal y la musical.

En el Anexo 2 de este documento se ofrecen algunos ejemplos relacionados con las temáticas descritas en *Soy Manú*.

Para considerar:

Al fomentar la escucha y reconocimiento de sonidos del entorno, estableciendo ritmos, cantando con o sin palabras inventadas, se fortalece y modela el uso del lenguaje musical el cual se enriquece al contar con la participación gozosa de la familia y al incorporar los saberes comunitarios no solo en términos de nanas y arrullos, sino incluyendo todas las formas y ritmos que componen los repertorios musicales populares.

En todo caso se recomienda que, al diseñar ambientes sonoros, se incluyan canciones donde lo más importante sea su peculiaridad musical y estética, que se elijan cantos por como suenan, por lo que dice la letra, por el ritmo o, simplemente, porque nos gustan mucho, canciones variadas, algunas que impulsan a bailar, otras que nos llevan a la escucha profunda, algunas que sean fáciles de cantar y otras que nos hagan reír, etcétera. Algunas opciones se incluyen en el Anexo 2 de este fascículo.

Es importante que niñas y niños sordos o con discapacidades de otro tipo se involucren en estas actividades siempre que se garanticen condiciones de seguridad para que participen con la mayor autonomía y que conozcan y reconozcan diversas fuentes sonoras que ellas y ellos pueden producir y sentir a través de las vibraciones y la corporalidad.

Saberes y pensamiento científico

Símbolo, metáfora, representación

Comprender el sentido que integra este campo es de crucial importancia ya que pone en duda algunas “certezas” que se inculcaron en las ahora generaciones adultas como aquella que define a las ciencias y saberes como cosas serias y lejanas a la capacidad de niñas y niños.

En Educación Inicial el juego se reconoce como la metodología de conocimiento que prácticamente todo ser vivo experimenta para apropiarse de él e integrarse al mundo. Y este hecho, tan a la vista cuando se presta atención a los procesos de crecimiento y desarrollo de cachorros de mamíferos y otras especies animales, quedó marginado en la conciencia de los educadores y las familias en favor del entrenamiento, la estimulación temprana y otras formas de acelerar la ‘adquisición de habilidades’. En la perspectiva del Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible que orienta a la *Política Nacional de Educación Inicial* y lo establecido en el *Programa Sintético de la Fase 1*, esta mirada domesticadora y adulto céntrica se reconoce para dejarla atrás y ponderar que es a través del juego que niñas y niños conocen y transforman el mundo en el que viven e interactúan, que ellas y ellos satisfacen su impulso por conocer a partir de experimentar, de descubrir el funcionamiento del mundo, y lo hacen en la medida de las posibles interacciones que pueden establecer con otros seres vivos y objetos.

A ese deseo de conocer se le ha llamado “**impulso epistémico**” el cual se alimenta de la curiosidad, la exploración y el juego.

Las experiencias que se ofrezcan a niñas y niños en *ambientes de contención*¹⁸ y protegidos, pero también desafiantes, **permitirán intensificar su necesidad de conocer**, así como sus habilidades para aprender de acuerdo con sus intereses, apoyándoles para que reconozcan y aprecien las capacidades que van desarrollando y cómo estas les permiten modificar su entorno, el mundo que les rodea.

Un elemento sustancial del juego como metodología de conocimiento es la *fantasía* a la que se entiende como un tipo de reflexión que se alimenta del material simbólico que proveen narrativas del tipo que se ‘leen’ en las ilustraciones de *Soy Manú*. Y si la fantasía se cultiva, crece y da “la oportunidad de transformar, de recrear el mundo, de construir significados personales a partir de las propias experiencias” o percepciones, entonces se permite a niñas y niños explorar lo que sucede en su vida interior y exterior y metaforizarlo.

¹⁸ Las medidas de *contención* buscan simular el espacio uterino y aunque se emplean principalmente en recién nacidos antes de término (de 6, 7 u 8 meses), con el propósito de disminuir movimientos que consumen energía, causen dolor, frío, incomodidad y posturas nocivas mediante el uso de *nidos*, los cuales se pueden realizar con implementos disponibles como una sábana o una toalla que pueda ser moldeada para simular el espacio uterino. Entre los bebés de 0 a 12 meses la contención se puede ofrecer mediante el abrazo, al acunarles en el regazo o bien al proveerles de espacios cómodos y que les permitan descansar de la sobre estimulación de un agitado mundo exterior (ruidos y luces, etc.).

Contenido: El juego como base de la experiencia de investigación para que niñas y niños construyan un sentido del mundo de sí mismas o mismos.

PDA: 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.

Premisa:

- **El juego** es una fuente de placer, un medio de expresión, experimentación y creatividad.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Favorecen que niñas y niños interactúen y realicen representaciones sobre las cosas y experiencias que viven en su contacto con el medio natural, cultural y cotidiano de las familias y la comunidad. Para ello, en colaboración con las personas cuidadoras, preparan ambientes o los enriquecen considerando las necesidades e intereses de niñas y niños lo mismo que las prácticas de crianza de familias y comunidad. También pueden recurrir a materiales como *Soy Manú*, libro silente, así como a objetos del entorno doméstico y juguetes.

Para considerar:

La **función simbólica** expresa 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, por ejemplo “del como si...”. Conforme se experimenta a lo largo de la infancia y la vida misma el juego se hace más elaborado y complejo y a la par la función simbólica se fortalece. *Soy Manú* apela a la experiencia del juego y ofrece referentes en imágenes, cercanos a lo que pueden vivir niñas, niños y sus familias.



El juego simbólico florece y prospera desde la seguridad y el bienestar, pero también aparece como manifestación de inquietudes, miedos, necesidades o deseos, aspectos profundos que no siempre pueden ser expresados con palabras y que encuentran una salida a través del juego. Es por lo que la observación y reconocimiento de la expresión de niñas y niños es tan relevante para atender sus necesidades primordiales.

Contenido: El aprendizaje de niñas y niños a través de la observación y el involucramiento en la comunidad y con el ambiente natural que les rodea.

PDA resignificado: Se involucra en propuestas derivadas de conocimientos y saberes propios de la cultura familiar y comunitaria.

Premisa:

- El desarrollo psíquico de niñas y niños y la elaboración del “sí mismo”¹⁹, es decir la conciencia de sí, la seguridad interna, solo se desarrolla si está garantizada la presencia de otros humanos que les provean sostén, mirada, lenguaje y afecto.

¹⁹ Stern, Daniel (2010) *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.

- El contexto constituye el ambiente socio natural y una influencia relevante, ya que provee a niñas y niños de posibilidades para relacionarse y de elementos que impactan en la formación de su identidad personal, social y cultural.²⁰

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Con apoyo de las familias, integran un repertorio de cantos, narraciones, arrullos y juegos, recreando o resignificando situaciones cercanas a las niñas y los niños, dando continuidad -en la casa y en el centro- a la labor de ambos tipos de personas cuidadoras. No se trata de reproducir rituales o ceremonias tradicionales representándolas miméticamente en los centros, sino que, a partir de incorporar elementos materiales de algunas de las prácticas festivas, ceremoniales o rituales más significativas para la comunidad, se propicie que niñas y niños los reconozcan, manipulen y resignifiquen como propios al usar estos elementos para recrear lo que ellas y ellos consideren interesante o relevante. *Soy Manú*, libro silente y los materiales que deriven de sus láminas, (rompecabezas y memorama), pueden ofrecer un referente sobre esta propuesta.

²⁰ Investigaciones recientes como las de Rogoff (2008) plantean la postura de que la influencia de la familia y el contexto son elementos claves para fortalecer los procesos de desarrollo, particularmente los procesos cognitivos, ya que implican la apropiación de herramientas intelectuales y destrezas de la comunidad cultural de la cual forman parte las niñas y los niños.

Para considerar:

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

Ética, Naturaleza y Sociedades *Sostenibilidad y amor por lo vivo*

En este Campo se subraya el propósito de la Educación Inicial como instancia en que docentes y otros agentes educativos propician experiencias y diseñan ambientes en colaboración con las personas cuidadoras con quienes comparten la crianza de niñas y niños de 0 a 3 años, valorando y reconociendo la diversidad de culturas de cuidado que poseen las familias.

Docentes y otros agentes educativos desarrollan su programa analítico a partir de una lectura de la realidad que les lleva a identificar y fortalecer las variadas comunidades afectivas en las que interactúan las familias para contribuir a “tejer el entramado emocional” que dará sostenimiento a niñas y niños desde la confianza y el afecto. En los servicios de Educación Inicial se asume así el reto de articular emociones, deseos, ideales y modalidades que expresa cada comunidad afectiva, para dar cabida a nuevas comunidades de pertenencia, capaces de enriquecer -de manera colectiva- las formas de protección de las crianzas.

En este campo se desarrolla la perspectiva de derechos centrada en el cuidado y protección de niñas y niños menores de 3 años, enfatizando que es a través del jugar ²¹ -sin restricciones impuestas por las personas adultas a cargo de su atención- como ellas y ellos experimentan el ejercicio de sus derechos. Proveer de materiales propios para el uso y manejo directo de niñas y niños es el objetivo de la colección *Imágenes para jugar*.

Aunado a lo anterior, el PDA resignificado que se incluye en este fascículo de sugerencias de uso tiene como propósito fortalecer la experiencia de cuidado extendiéndola hacia otros seres vivos con quienes niñas, niños y la comunidad de crianza comparten el espacio socio natural.

Contenido: La corresponsabilidad de las personas adultas frente al cuidado y protección de niñas y niños y su papel como garantes de derechos.

PDA resignificado: Se relaciona con la naturaleza, aprende a cuidar y respetar el medio ambiente y a todos los seres vivos en su entorno de vida reflejando su propia situación como niñas y niños cuidados y protegidos.

²¹ El Artículo 31 de la Convención de los derechos de la Niñez, establece que *"Se reconoce el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad... Se respetará y promoverá [su derecho] a participar plenamente en la vida cultural y artística..."*

Premisas:

- Los elementos del entorno natural tienen un peso relevante en las dinámicas familiares de la crianza, la cual siempre está mediada por el contexto de vida.
- Si niñas y niños crecen valorando y respetando los elementos del entorno natural, a través de la mirada del grupo familiar y de la Educación Inicial, se puede establecer una relación armónica en la que prevalezca el respeto a todos los seres vivos: personas, animales y todo tipo de vegetación, a la naturaleza.

En la planeación, a lo largo del ciclo de atención, docentes y otros agentes educativos:

- Diseñan actividades para propiciar contactos, recorridos visuales, auditivos y cinestésicos para favorecer las relaciones de niñas y niños con el entorno natural que les rodea.
- Generan proyectos con las familias y la comunidad para proteger y alentar la habilitación de espacios abiertos, donde niñas y niños convivan en armonía con la naturaleza y puedan reconocer la necesidad de cuidado y protección que todo ser vivo requiere.

En *Soy Manú* se releva la importancia de la vida de todos los seres que integran el entorno de la familia y comunidad.



Para considerar:

Si niñas y niños crecen valorando y respetando los elementos vivos y materiales de su entorno, es posible afianzar o modificar los patrones de referencia que les permitirán establecer una relación armoniosa con ellos mismos y la vida que se expresa y localiza a su alrededor ya que ellas y ellos también inciden en el entorno. En los servicios de Educación Inicial podemos trabajar en favor de la sostenibilidad desde la idea de cuidado de lo vivo, por lo que vale la pena preguntarse ¿Cuál es el aporte que podemos ofrecer para sensibilizarnos junto con las niñas, los niños y sus familias acerca de la preservación de la naturaleza como hogar de todo ser vivo?

Colofón

Esta guía contiene apenas una serie de posibilidades para desarrollar con apoyo de un material realizado expofeso para cumplir la tarea de acompañar la crianza de niñas y niños conforme a los principios rectores y objetivos de la *Política Nacional de Educación Inicial* y la propuesta curricular que integra el *Programa Sintético de la Fase 1*.

La inclusión del Anexo 1: *elementos y escenarios para potenciar la narración*, que integra datos sobre el origen de la población afrodescendiente de Tamiagua, Veracruz, así como detalles sobre la cultura alimentaria de la región y en particular del manglar, información sobre la flora y la fauna, el paisaje, el agua; tiene la intención de ofrecer un punto de partida para explorar el propio entorno del territorio donde se preste el servicio de Educación Inicial. Asimismo, se incluyen algunas narrativas abiertas para tratar las láminas invitando a la creación y recreación constante de éstas.

En el Anexo 2: *otros recursos de apoyo*, se reúnen reseñas sobre libros, narraciones, videos, canciones, arrullos, coplas que refieren a las culturas afrodescendientes y que forman parte del acervo de lírica y narrativa dirigida a niñas y niños en México y otras partes del mundo.

Anexo 1: elementos y escenarios para potenciar la narración

Manú y su familia viven en Tamiahua, Veracruz y comparten un territorio exuberante y cálido con otros seres, algunos de paso como un grupo de muy diversas aves migratorias, y otros que son parte de la familia: un periquito bullicioso, un gato travieso y un perro viejo y paciente que les visita.

A continuación, se describen escenarios sociales, culturales y naturales que pueden referirse como detonadores con el propósito de alimentar la narración que suscite la lectura de las láminas del libro silente *Soy Manú*, además de incentivar que se busque información similar del propio entorno en que habitan niñas, niños y sus familias e invitarles a realizar recorridos para apreciar y redescubrir un entorno que muchas veces damos por conocido.

a) Narraciones ‘ilustradas’

Se describen a continuación algunos hilos narrativos a partir de los cuales se hizo la composición ilustrada.

Es la rivera de Tamiahua en una mañana cálida. La madre de Manú lo sostiene en su regazo mientras chapotea sus piecitos desnudos como todo él. Escuchan el rumor del agua dulce que se funde con la salada del mar.

A mediana distancia, se observa una lancha donde un anciano pescador les saluda sonriente. En la lancha cuelga una red, y se observa un cubo rojo en la cubierta. ¡Hubo buena pesca y recolección de frutos del mar!

Caminando muy cerca de donde están Manú y su mamá se observa un grupo de pelícanos curiosos, uno cruza la mirada sonriente del niño.

Unas gallaretas merodean y se acercan a un par de jícaras coloridas que llevó la mamá de Manú al paseo matutino, así como una toalla mullida, una camisita ligera para vestir a Manú luego del chapoteo, un sombrerito de palma suave y la pañoleta florida de mamá completa el cuadro.

El centro de la escena es el contacto entre Manú y su madre en la rivera, chapoteando. El rostro de la madre mira el del niño mientras le platica:

- Sobre los animales asombrosos que están de paso en el manglar en su ruta migratoria.
- Sobre el remolino que se forma en el encuentro de ríos que se abrazan con el mar.
- Sobre el gentil anciano que, cuando niña, le contó la historia de Kiriku, el pequeño niño que salvó a su aldea en la lejana África, cuna de sus ancestros y donde habitan gigantes increíbles y pacíficos como la jirafa y el elefante, así como felinos que igual que en nuestra tierra, ¡producen temor por sus afilados colmillos!

También puede que le platique sobre el pescado que compra la abuela para la comida de hoy, o sobre sus manitas regordetas y su cabellera rizada.

Manu y su abuela pasan un tiempo juntos. Ella lleva al pequeño a recoger frutos de la huerta y le cuenta como creció tanto el árbol de jobo que se encuentra cargado de frutos amarillos y verdes. Lo lleva en la espalda así que Manú mira casi a la altura de los ojos de la abuela un mundo de cosas desde otra perspectiva: el perro de mirada amable del vecino que enrosca su cola sobre su lomo en la que hay pelo de un color que no había notado. Descubre el escondite del periquito platicón en el hueco de una columna, también lo que se encuentra en el mueble grande de la cocina: ollas, tapas, vasijas, canastos, cucharones y paletas de madera, tazas, platos y otros objetos.

En otro momento, abuela y bebé se encuentran sentados sobre un petate. Mientras ella borda, Manú está sobre su espalda y gira explorando lo que la abuela dejó cerca: una servilleta con colores muy vivos, madejas de hilo, canastos con frutas, vasijas.

La abuela lleva a Manu al mercado para entregar unos bordados que hizo para vender. Saluda al anciano pescador al que le compró por la mañana un rico *pargo* (pez blanco) y quien fue por pan dulce para la cena.

En la plaza principal, donde se puso el tianguis, se encontraron a un grupo de niñas y niños correteándose. Hace calor. La abuela se sienta con él a la sombra de un árbol y le ofrece un poco de agua que lleva en un bule.

Dos niñas se acercan risueñas y le preguntan a la abuela sobre el pequeño Manú ¿ya come fruta solo? ¿tiene dientes? ¿habla en náhuatl?

De regreso a casa, luego de una siesta en la espalda de la abuela, es hora de comer: un caldo de pescado fresco guisado con jitomate, papas y zanahoria, picados en cuadritos que Manú puede tomar con sus dedos. En eso llega mamá y se suma a la comida. Al terminar ella le ofrece un plátano raspado con cuchara, pero Manú prefiere el plátano en rodajitas y su mamá capta su deseo al instante y cambia la estrategia.

Abuela, mamá y Manu disfrutan la compañía del periquito que come un poco de fruta y que se suma a la charla repitiendo las palabras en náhuatl que más le gustan. Manú también balbucea y sigue la conversación. En eso suena el teléfono. Es su papá que llama desde Nueva York a donde se fue a trabajar con un primo. Mamá pone el altavoz y juntos escuchan cómo platica sobre los ruidos y los grandes edificios que lo rodean. Antes de despedirse papá les canta una canción que le provoca cosquillas al pequeño.

Mamá y Manú pasan un rato en el piso sobre un petate que tiene diseños que le llaman mucho la atención. Ella saca unas pelotas de tela que hizo con la maestra que los visita los martes. Cuenta a Manú cómo le fue en el centro comunitario donde trabaja como ayudante. Cubre con su pañoleta un grupo de frutos coloridos que trajo para prepararle a Manú una ensalada. Mientras el pequeño olfatea y juega con frutos y pelotas, mamá toma hilos de una canasta cercana para continuar bordando una camisita para él.

Manú gatea detrás del gatito que se entretiene con una madeja de hilo rojo que sobró y quedó a su merced. Cubre y descubre la fruta debajo del paño y se deleita en sus aromas, la textura de sus cáscaras y sus colores.

Más tarde, en una tina de agua limpia y templada Manú chapotea. Mamá reproduce el sonido del mar de la mañana y Manú ensaya su propia versión. Ella sonrío y limpia su carita con una esponja suave, luego se detiene en sus brazos y manitas, le describe cómo se llama cada parte de su cuerpecito.

Ya con una fresca pijama Manú es arrullado por su mamá mientras lo amamanta. Ella le narra como en ese territorio vivieron otros niños afrodescendientes en épocas menos felices. Es la historia que el papá de Manú solía contarle con voz suave que mamá imita hasta que el pequeño cierra los ojos y respira tranquilo. Manú descansa de un día de aventuras en la cuna más fresca y cómoda que se ha preparado para no perturbar su sueño.

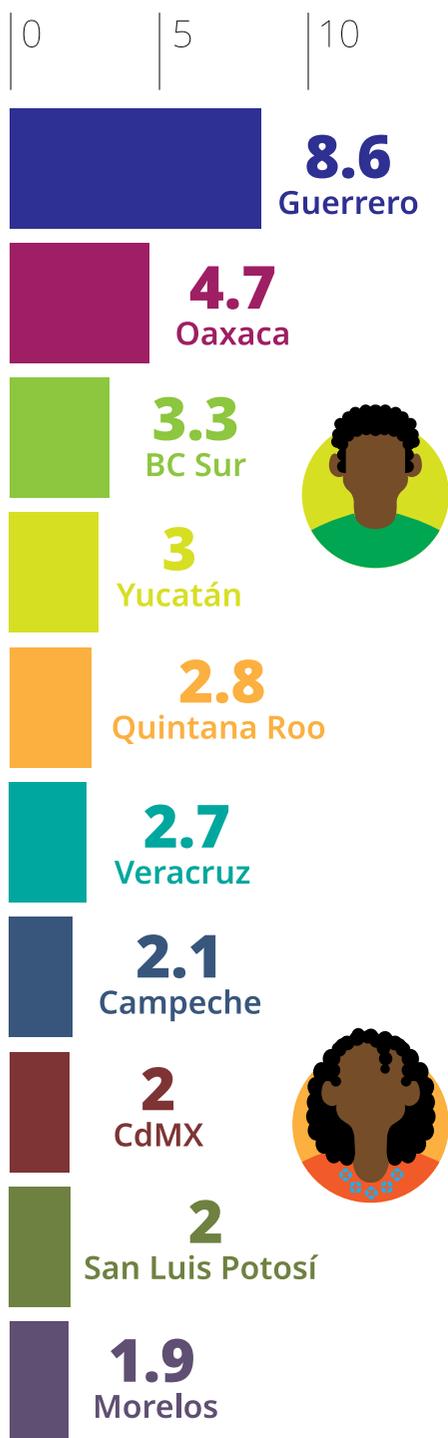
Para completar la información sobre el contexto socio natural descrito en las narraciones precedentes, se desarrollan 4 aspectos que, como se mencionó al inicio del anexo, pueden servir de guía para preparar una nueva versión del volumen 1 de la colección *Imágenes para jugar* tomando como protagonistas a niñas, niños y familias de la comunidad donde se use este material. Adicionalmente interesa visibilizar la existencia y riqueza cultural del pueblo afrodescendiente el cual suma su diversidad a la pluricultural nación mexicana.

b) Breve reseña sobre el origen de la población afrodescendiente de Tamiahua, Veracruz

El pueblo afrodescendiente, desde hace poco más de 500 años, representa una tercera raíz en la composición étnico-cultural de México. El Censo de Población y Vivienda 2020²², destaca la existencia de 15 millones 541 mil niñas y niños de 0 a 6 años. Dentro de este grupo, que conforma a la primera infancia mexicana, 233,005 (1.25%), fueron reportados por sus familias como afrodescendientes. Además de este dato destaca el hecho de que, en 8 de las 10 entidades federativas en las que se concentra el 45.1% de las personas que se auto reconocen afrodescendientes, se presta el servicio de Educación inicial y preescolar indígena: Guerrero, Oaxaca, Yucatán, Quintana Roo, Veracruz, SLP, Campeche y Morelos.

²² https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf

Entidades con mayor porcentaje de población que se autoreconoce afroamericana o afrodescendiente



Para el caso de Veracruz, en Tamiahua, donde no se presta el servicio de educación indígena, se reporta el mayor porcentaje de esta niñez: el 33.24 %.

En 1609, el alcalde mayor de Huauchinango describió a Tamiahua como:

“calurosísima... de gran abundancia de mosquitos de muchos géneros”.

El término de *Tamiagua*, escribe:

“es tierra llana en que entran grandes esteros del mar. En las aguas de la gran laguna se crían caimanes muy crecidos, muchos venados y conejos, coyotes, leones y tigres, gallinas monteses y patos...”

Al año siguiente, en 1610 visitó la región el Obispo de Tlaxcala, Fray Alonso de la Mota y Escobar, quien agregó a la descripción anterior los siguientes datos:

“Tienen muchas frutas de la tierra [originarias] y de Castilla [cultivadas en huertas a partir de semillas que trajeron los europeos], son indios sin necesidad; aquí solía haber otro pueblo distinto que llamaban Tamaos, el cual se despobló y consumió por muertes y ausencias, y en este sitio están ahora avecindados algunos españoles pescadores y algunos mestizos negros y mulatos libres del mismo oficio...²³

²³ Véase Melgarejo V., José Luis (1981) *Tamiahua*. Una historia huasteca, Universidad Veracruzana.

En 1854, Eduardo Fages agregó algunos detalles sobre sus riveras:

“Sus orillas, generalmente son bajas y en algunas partes pantanosas, pero ricas de vista encantadoras y ostentando una vegetación fuerte y vigorosa... limita al occidente por los cerros de San Juan... Están pobladas de muchas especies de las aves acuáticas muy apreciadas por la bondad de su carne o por la belleza de su plumaje. Sus aguas en general son claras y naturalmente salobres. Su profundidad en el centro, sobre todo, es apta para recibir embarcaciones de cualquier parte...”

La voz Tamiahua [dijo Fages] se deriva de la mexicana “Tlamiahuac” y cuando su trabajo fue turnado a Faustino Chimalpopoca Galicia para dar opinión, escribió:

“Tamiahua: Tlamiahua, tierra o paraje que hace punta, o tierra delgada. Se deriva de *Tlalli*, tierra, y de *miahuatl*, espiga, flor de la caña de maíz, o cosa delgada”.²⁴

En la laguna, cuya forma alargada asemeja a una pera,²⁵ se puede observar una gran variedad de vegetación, encontrando cuatro tipos de manglares: el mangle prieto, el mangle botoncillo, el mangle blanco y el mangle rojo. El clima de Tamihaua es subhúmedo.

²⁴ Obra citada, p. 48

²⁵ Gordillo Morales, Giberth y Cruz Paredes, Leticia. Ficha informativa de los Humedales de Ramsar (FIR), 30 de mayo de 2005.

En cuanto a la población afrodescendiente que habita en esta región, ingresó a América por el Golfo de México, junto con los españoles, entre el año 1580 y 1640. Llegaron tanto como personas esclavizadas como también libres.

En Veracruz también destaca la existencia de afrodescendientes en Coyolillo, localidad ubicada a 30 minutos de Xalapa y reconocida por su ‘carnaval enchilado’. Otro aspecto de la tradición de este pueblo es la elaboración de máscaras, que expresan diferentes estados de ánimo, representando también animales de la región, [pero] principalmente el toro y el diablo; a veces se combinan rostros de animales con humanos que expresan horror, alegría, terror, admiración y que portan niñas, adultos y jóvenes que participan en el desfile carnavalesco. Se dice que hay talleres que fomentan la elaboración de máscaras, los cuales inician tres meses antes del carnaval [con la confección de] más de 100 máscaras, cuyo precio va de 250 a 450 pesos.²⁶

Yanga es una comunidad de creación más reciente y cuya historia inicia con la “lucha que emprendieron aquellos que fueron traídos desde África como esclavos a laborar en las haciendas o en las minas, y quienes planearon su independencia y libertad”. En pleno siglo XXI, en la localidad de Yanga, iniciaron la campaña “Soy Afro: ¡Me reconozco y cuento”.

²⁶ Montana M. E. (2012). Ambiente e Historia Natural (2012) Ficha Informativa de los Humedales de Ramsar, Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp), México.

Volviendo al caso de Tamiahua, un hecho que da cuenta de la incorporación de las aportaciones de las personas afrodescendientes a la cultura regional se observa en la forma en que se desarrolló el oficio de la pesca y en la manera de cocinar los frutos de mar en la región. La investigadora culinaria Doris Careaga Coleman ²⁷ describe algunas particularidades de las y los afro-tamiahuenses, por ejemplo: entre sus formas de saludo, suelen levantar las cejas y mirar fijamente al otro. También recurren a emitir ciertos sonidos peculiares que solo entre familias reconocen, por ejemplo “o” “ep”, “eh”, etc.

Para darnos una idea de su importancia como grupo poblacional, en 1610, los afro-tamiahuenses eran 17 veces más que los europeos, criollos y mestizos juntos. Además, entre los mulatos el cruzamiento de afros con indígenas fue probablemente el más común.

Petros Pharamond
Blanchard (1838)
Mujer del puerto,
acuarela.



²⁷ Es investigadora afrodescendiente, especialista en la historia culinaria de Tamiahua, emprende la búsqueda de identidad afro a través de la comida. También se ha interesado en la indagación de la identidad y la construcción de la visibilidad de los afrodescendientes...

Petros Pharamond
Blanchard (1838)
Fandango jarocho,
acuarela.



c) Flora y fauna de Tamiahua

Existe gran diversidad de paisajes en Tamiahua, región que está conformada por sierra, bosque, costa y playas, por manglares que se alimentan de manantiales y la laguna que es la más grande que existe en el territorio nacional.



Petros Pharamond
Blanchard (1838)
Paisaje veracruzano,
óleo sobre tela.



Miguel Cabrera
(1763)
De negro y de india:
China Cambuja,
pintura de castas.

En tierra firme se encuentran:

- Árboles de chicozapote, chicle, caoba, jobo, naranja y otros frutales que se introdujeron luego del proceso de globalización que inició después de 1492.
- Diversos animales como: venados, conejos, coyotes, leones americanos (pumas) y tigres de mediano tamaño (tigrillos), jabalíes, armadillos, gallinas monteses y patos. Al ser una región con fauna diversa también habitan en ella reptiles como lo son serpientes y víboras.
- Entre las más comunes de las serpientes, que incluso suelen ingresar a los hogares, está la culebra lagartijera (*Mastigodryas melanolomus*). que es una serpiente totalmente inofensiva que se alimenta principalmente de lagartijas y otros vertebrados. En la web se encuentra una hermosa canción donde *Akuitse*, una serpiente inofensiva, pide jugar con su vecino, el venadito *Axuni*. Para escucharla busquen el álbum *Uatsi Sapichu* de Elba Rodríguez.

En la laguna se encuentran:

- Arrecifes de coral, un gran manglar, zonas de pantano en donde habita el caimán y, debido a la gran extensión de la laguna, se hallan diversas especies de aves como las garzas blancas, azules, rojizas, entre otras.
- De igual manera se pueden encontrar águilas, halcones, zopilotes, lagartijas de vientre rosado;
- El clima de la laguna es propicio para los manatíes, quienes se alimentan de algas, mangle y lecho marino.
- Al componerse el territorio de lagunas y grandes extensiones de mar, entre las principales actividades económicas de la región está la pesca de diversas especies como el pargo, la mojarra, la trucha y el mero; de igual forma en sus aguas se encuentran camarón, jaiba, almeja y ostión.

d) Detalles sobre la cultura alimentaria de la región y en particular del manglar

La cultura gastronómica y nutricional en algunos de los poblados de tradición afro que circunda el manglar tiene como base el machuco/ machuca, platillo elaborado con plátano aplastado, frito con ajo y cebolla, al que se le puede integrar picante. Se acompaña con frijoles.

Por lo regular el almuerzo de la población afrodescendiente en el manglar son plátanos fritos, tortas de plátano, machuca de plátano, camote, chiles, salsa, enchiladas, entre otros. Muchas de las familias afrodescendientes tienen preferencia por las zaragallas: platillo preparado a base de pescado “cazón”, cocido y desmenuzado, condimentado con especias como el comino, la canela, semillas de cilantro, tomillo, laurel, orégano, mejorana, cebolla, aceitunas verdes, pasas y almendras, aunque también prefieren los camarones, el arroz, las sopas, caldos, carne de cerdo con frijoles, carne de res, los ostiones, los tamales, el nanche, la naranja, el tamarindo, el ceviche, entre otros.

En cuanto a las bebidas el atole de nanche, de naranja, de tamarindo y de piña son los más comunes.

Otros guisos de tradición en Tamiahua, son el arroz *colorao* con jaiba, frijoles negros con cerdo, panza entomatada, moronga, frito de res, lengua estofada, ostiones en escabeche, etc.

Doris Careaga ha encontrado una gran similitud en la manera en que preparan los alimentos las personas de su comunidad, los afro-tamiahuenses, con las prácticas culinarias de los afrodescendientes de la Costa Chica de Guerrero y de los afrodescendientes de la Isla de Puerto Rico. De acuerdo con sus investigaciones, uno de los primeros ingredientes utilizados por la población afrodescendiente en América fue el plátano, y este gusto por el fruto rico en potasio se mantiene

muy vigente ya que es el ingrediente principal de platillos tradicionales como la “Machuca” y el “Afufu” de influencia cubana. También se le da un vasto uso a los productos derivados del cerdo en sus platillos. El uso de la hoja de plátano es una aportación de la población afrodescendiente en la elaboración de los tamales; y algunos de los elementos y las técnicas de elaboración del mole poblano tienen contribuciones africanas.

e) Vestimenta

El atuendo tradicional de las mujeres totonacas de la región es: enaguas con tablones y blusa de manga corta, es confeccionado con manta blanca y bordados de pájaros y flores en punto de cruz. Sobre la parte delantera de la blusa llevan un paño cuadrado llamado fular.

El traje de los hombres se compone de un pantalón bombacho de popelina blanca que lo atan con unas cintas a los tobillos, la camisa que usan es de escote cuadrado amplio con mangas anchas con un puño angosto, en el cuello atan un pañuelo rojo. A continuación, se comparten imágenes de vestidos tradicionales que portan mujeres totonacas²⁸ que habitan en la zona.

²⁸ Visitar la pagina: <https://www.radioformula.com.mx/poza-rica/2022/8/13/tamiahua-donde-las-razas-se-unen-region-afromexicana-de-veracruz-727519.html>



f) Objetos para jugar y juegos tradicionales de Veracruz: la chicharra ²⁹

Es un juego que disfrutan tanto niñas como niños. La chicharra se elabora con una bellota (fruto del árbol de encino) que se deja secar al sol. Para limpiarla por dentro se perfora por ambos lados introduciendo un alambre, después se inserta la bellota en un palo de bambú aproximadamente de diez centímetros, dejando fuera siete u ocho centímetros de largo, se pega con cera de campeche. Para completar el juguete se necesita un hilo de aproximadamente 30 cm, mismo que se ensarta en una tablita a la que previamente se le hace un orificio, la tablita es de 10 centímetros de largo por 1 centímetro de ancho.

Para jugar la chicharra, se enreda el hilo en el palito y con la ayuda de la tablita se le hará bailar. Al desenredarse el hilo, se produce un ruido semejante al que hace la chicharra de ahí su nombre; este juego puede ser individual o colectivo y gana quien hace girar más tiempo la chicharra.

²⁹ Centro de Documentación Inmujeres (2003) Folleto Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales de las Mujeres.

En Veracruz, como en otras partes de México, se producen jícaras, bules y sonajas a partir del fruto de la *Lagenaria siceraria*, un arbusto.

También se usa como juguete la piña del pino piñonero, la corteza del coco y algunas representaciones de camiones o carros de madera y muñecos de tela.

Para saber más consulten el acervo que ha reunido la Subdirección para la atención de la Educación Inicial Indígena comunicándose al 55 3600 2511 ext. 68120.



Anexo 2: otros recursos de apoyo

Para acompañar el vol. 1 de la colección *Imágenes para jugar, Soy Manú*, se sugiere utilizar recursos en línea como los siguientes:

a) Arrullos / canciones de cuna /coplas

Duerme negrito

Popular canción de cuna recopilada e interpretada por Atahualpa Yupanqui y posteriormente interpretada por diferentes artistas, entre los que se destaca Mercedes Sosa. Yupanqui señala un posible origen en la zona fronteriza entre Colombia y Venezuela. Sus estrofas relatan la cotidianidad de una mujer que debe trabajar en el campo, alejada de su hogar, durante extensas jornadas, para conseguir el sustento necesario para ella y su hijo.

Se recomienda la versión alojada en esta dirección electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=gwAsZa3hN38>

Duerme, duerme, negrito
Que tu mama está en el campo,
negrito

Duerme, duerme, negrito
Que tu mamá está en el campo,
negrito

Te va a traer codornices para ti
Te va a traer rica fruta para ti
Te va a traer carne de cerdo para ti

Te va a traer muchas cosas para ti
Y si el negro no se duerme
Viene el diablo blanco
Y ¡zas!, le come la patita
Chicapumba, chicapuma, apumba,
chicapummmmm

Duerme, duerme, negrito
Que tu mama está en el campo,
negrito

Trabajando duramente
Trabajando sí
Trabajando y va de luto
Trabajando sí
Trabajando y va tosiendo
Trabajando, sí
Trabajando y no le pagan
Trabajando sí
Pa el negrito chiquitico
Trabajando, sí
Pa el negrito chiquitico
Trabajando, sí
Va de luto, sí
Va tosiendo, sí
No le pagan, sí
Duramente, sí

Duerme, duerme, negrito
Que tu mama está en el campo,
negrito...

Dormite

Otro bello arrullo se localiza en el álbum "A la luna" de Marta Gómez bajo el título de "Dormite". En esta canción una mamá suplica a su pequeño que duerma y descanse.

Aquí un par de versos y el coro del arrullo:

[...]

Yo no voy a llamar al coco,
Ni al diablo pa' que te asuste
Lo que quiero es que sonrías
Mi negrito lindo

Y tus pestañas se junten
Claro que pa' que se junten,
Oíme pues
Falta como medio rato

Dormite por Dios dormite,
Mañana tengo trabajo

Para escucharlo proponemos
elegir la voz que les parezca más
sentida:

<https://youtu.be/SzSGgjAw-Ps?si=r1TYxWMva6df6xM7>

<https://youtu.be/JmZvsjD7J2M?si=NkiIZFFZx2vVvPNE>

<https://youtu.be/sj6SaygDRQs?si=IdJ95-r14Yxogh4>

Drume, negrita

Una canción de cuna que se escuchó mucho en el México de nuestras madres y abuelas es Drume, negrita, una antigua nana cubana compuesta por Eliseo Grenet que describe la tristeza que siente una madre al no poder proveer a su niña de todo lo que necesita:

Mamá, la negrita,
se le salen los pies de la cunita
y la negra Mercé
ya no sabe que hace...'

Tú drume negrita
que yo va a compra' nueva cunita
que va a tene' capitel
y va a tene' cascabel.

Si tú drumes
yo traigo un mamey
bien colorao.
Y si tu no drume yo te traigo un
babalao
Que da pao, pao.

Tú drume negrita
que yo va a compra' nueva cunita
que va a tene' capitel
y va a tene' cascabel.

Si tú drumes
yo te traigo un mamey
bien colorao.
Y si no drume yo te traigo un
babalao
Que da pao, pao.

Tú drume negrita
que yo va a compra' nueva cunita
que va a tene' capitel
y [también] cascabel.

Drume, negrita
Drume, negrita

Versión de Mercedes Sosa:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ww7ic0In0o>

Otros recursos disponibles sobre la práctica del arrullo los encuentran en el Artículo *A la rurrú... es momento de cantar para que cierre los ojos* que forma parte de la Revista Conafecto 0, páginas 50 a 52.

<https://conafecto.conafe.gob.mx/revista/revista-no-0.pdf>

Así como el Podcast *Conafe, Comunidades de Aprendizaje*, temporada 2, episodio 2, donde se incluye el tema de los arrullos del minuto 08:47 al 13:16.

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/podcast-conafe/episodes/Temporada-02-Episodio-02---30-aos-de-atencin-a-la-Primera-Infancia-e21844l/a-a9imrjl>

b) Libros recomendados

Se necesita todo un pueblo³⁰

Esta historia se basa en el siguiente proverbio africano: “Se necesita todo un pueblo para criar un niño.” Y aunque en África, lo mismo que en América, han proliferado los supermercados y centros comerciales, en los pequeños pueblos como incluso aquí en las ciudades, el mercado al aire libre aun da respuesta a las necesidades de la comunidad.

Y allá como acá el día de mercado también es un espacio social donde se encuentra comida caliente y una buena oportunidad para ver y platicar con

³⁰ Jane Cowen-Fletcher (1999), *It Takes a Village*. Editorial Scholastic. EEUU.

parientes y amigos. En el texto de Jane Cowen-Fletcher, se describe a Yemi, una niña que ya se siente lo suficientemente grande para cuidar ella solita a su hermano pequeño en el día de mercado, mientras su madre vende los mangos que acaba de cosechar. Pero un momento después de haber llegado al mercado ¡Yemi pierde al hermanito!

Mientras ella lo busca muy preocupada, su hermano Kokou es alimentado, bañado y hasta arrullado por la gente del pueblo que vende en el mercado. Al encontrarlo Yemi agradece a todos y cada uno de los amables marchantes y corre con su mamá, quien le repite lo que su madre y la madre de su madre le han dicho: No criamos a nuestros hijos solos. Se necesita todo un pueblo para criar un niño.

Si en su biblioteca no pueden encontrar una versión en su lengua, pueden solicitar que se consiga la edición en el idioma original del libro al que pueden interpretar con las palabras que utilizarían en un día de mercado en México.

¿Cómo dicen mamá las jirafas?³¹

En este libro se narra un primer día en una escuela de la sabana africana, donde la maestra pasa lista y cada uno de los pequeños asistentes responde con un sonido particular. La jirafita, sin embargo, guarda silencio. Nadie es capaz de hacerla hablar.

³¹ Stehr G., Glasauer W. (2007). *¿Cómo dicen mamá las jirafas?* Ediciones Tecolote, México.

La princesa del agua³²

Cada mañana, Gie Gie se levanta antes de que salga el sol para recorrer el largo camino hacia el pozo. En lugar de corona, lleva en su cabeza una pesada olla de barro para acarrear el líquido precioso. Una vez de regreso en casa y tras haber saciado su sed, Gie Gie sueña con el día en que su reino tendrá agua limpia y cristalina para beber.

Tu canción³³

Cuenta la leyenda que, en una tribu de África, cuando una mujer se entera de que está esperando un bebé, corre a decírselo a las otras mujeres. Ellas creen que cada persona tiene una canción muy suya, la Canción de la Vida. Por eso, unos días más tarde, al amanecer, se adentran en la selva para descubrir, juntas, la canción de la nueva criatura.

Cuando la madre está embarazada, enseña la canción del bebé a la gente del lugar, para que cuando nazca, las ancianas y quienes estén a su lado, le canten para darle la bienvenida. Y así lo hacen. En el momento en el que el bebé nace, todos le cantan su canción.

A medida que la niña o el niño va creciendo, cuando se lastima o cae o hace algo bueno, como forma de honrarlo, la gente de la tribu canta su canción.

Y si por el contrario la niña o el niño hace algo malo o comete algún error grave, lo llaman al centro del poblado y la gente de la comunidad lo rodea. Entonces, también le cantan su canción.

Esta tribu africana cree que la forma de corregir un comportamiento antisocial no es el castigo, sino el amor y la recuperación de la identidad.

En la versión de Inés Castel Branco de esta historia, ella espera recordarnos que, antes de llegar a este mundo, ya éramos esperados, soñados, queridos. Y que cada cual tenemos una canción, un nombre, una vibración especial que nos hace únicos.

c) Películas

Kirikú y la hechicera³⁴

Kirikú y la hechicera es una película que narra las aventuras de Kirikú, un diminuto niño que vive en una aldea asolada por la maldad de la hechicera Karabá a quien todo el pueblo le teme pues se dice que devora a los hombres que intentan combatirla. Sin embargo, Kirikú intentará descubrir por qué ella es tan mala y en su camino encontrará una realidad totalmente distinta a aquello que los miembros de su aldea le habían dicho.

³² Verde, S., Reynolds P.H. (2017). *La Princesa del agua*. Editorial loqueleo. México.

³³ Castel, I. (2016) *Tu canción*, Colección Pequeño Fragmenta, Editorial Fragmenta, Barcelona, España.

³⁴ **Kirikú y la hechicera**. Título Original: *Kurikou et la Sorcière*. Director: Michel Ocelot. 1998. Francia, Bélgica, Luxemburgo.

Kirikú se comporta muy distinto a los hombres de su aldea: aunque aún es pequeño, es valiente y lo cuestiona todo, es inteligente y al mismo tiempo prudente porque piensa antes de actuar, no se somete a los encantos de la hechicera y al ser pequeño puede llegar a donde los mayores no. Sin embargo, tampoco es solo un niño como tal, pues evidencia mucha más madurez de la que los demás niños y niñas de su comunidad expresan.

Karabá, la hechicera representa el estigma, el tabú de un pueblo atemorizado que por el miedo no quiere ver más allá y cuestionarse el porqué de las cosas. Karabá fue expulsada de la comunidad precisamente porque representaba todo lo opuesto a una mujer tradicional: era independiente y no le atemorizaba atraer a los hombres y dominarlos.

Karabá y Kirikú no son opuestos ni antagonistas, en realidad son diferentes caras de una misma moneda pues, aunque de maneras distintas, ambos son repudiados por su comunidad y se sienten solos. La diferencia es que Kirikú no juzga a las personas y por ello es capaz de ver más allá de la aparente maldad de la hechicera, mientras que el pueblo tiene miedo de ella sin realmente saber por qué. La gente del pueblo cree lo que le dicen y los fetiches obedecen sin cuestionar, personificando ambos al temor asumido como forma de pensamiento dominante.

Otros personajes destacables son la madre de Kirikú, quien representa la guía, y el abuelo, quien representa la sabiduría. Esto lo constatamos en otro diálogo dicho por la madre: “el sabio de la montaña explica las cosas como son. La hechicera necesita que creamos tonterías”. Son así estos dos personajes los opuestos naturales de Karabá, pero no son realmente sus enemigos directos, únicamente tienen una forma distinta de ver el mundo.

Finalmente, la obra nos invita a cuestionar todo constantemente y no creer ciegamente lo que la mayoría dice, así como a no juzgar a los demás sin conocer la razón de sus acciones y saber perdonar.

Los escenarios son simples, detallados y hermosos y la música ambiente de una forma perfecta la historia que en verdad nos sitúa en una aldea africana. Es una obra fabulosa con un gran mensaje, que no sólo nos obliga a reflexionar, sino que nos divierte y entretiene con las aventuras del pequeño Kirikú y nos deleita con su construcción artística.

Kirikú y las bestias salvajes ³⁵

En esta historia, el abuelo de Kirikú, desde su majestuoso trono de la gruta Azul, cuenta a los más pequeños de la casa cómo Kirikú tiene que buscar el valor, la astucia, el amor y la generosidad que se esconden en su interior y que le ayudarán a triunfar en su lucha contra el mal. Para lograrlo, el niño se convertirá en alfarero, detective, jardinero, comerciante y hasta médico.

Existen películas y libros que narran la historia de Kirikú aunque no se encuentran disponibles en la web. Sin embargo, es posible solicitar a Canal Once la emisión de las películas ya que en su frecuencia se dieron a conocer en México.

d) Ideas y sentimientos compartidos

***Ubuntu* africano: una visión solidaria del mundo**

Un antropólogo propuso un juego a los niños de una tribu africana. Puso una canasta llena de frutas cerca de un árbol y les dijo a los niños que aquel que llegara primero ganaría todas las frutas. Cuando dio la señal para que corrieran, todos los niños se tomaron de las manos y corrieron juntos, después se sentaron juntos a disfrutar del premio. Cuando él les preguntó por qué habían corrido así, si uno solo podía ganar todas las frutas, le respondieron:

Ubuntu, ¿cómo uno de nosotros podría estar feliz si todos los demás están tristes?

Ubuntu, en la cultura Xhosa y zulú significa: “Yo soy porque nosotros somos”. Es una “conexión universal de compartir que conecta a toda la humanidad”, es decir: Yo no soy si tú no eres, si los demás no son. “Soy porque ustedes son”.

Una persona con Ubuntu es aquella que se alegra cuando el otro es bueno en algo, cuando tiene destreza porque piensan que todos se benefician con esto, todos son más. Muchos africanos piensan que cada miembro de la comunidad es afectado, ‘disminuido’ cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos.

Otro significado o matiz asumido es: “Gente trabajando junta por una causa común”; “nosotros somos a causa de los que fueron antes” o bien “nosotros estamos aquí hoy porque vosotros estabais aquí ayer”.

En este término complejo, de difícil traducción, se mezclan “compartir”, “humanidad” y “trabajar juntos”, pero “solidaridad” parece ser su idea más central, su punto neurálgico.

La idea de Ubuntu tiene además una profunda dimensión política que Felipe López describe en el texto: “Ubuntu africano: una visión solidaria del mundo” publicado en la revista digital *Solidaridad*. ³⁶

³⁵ **Kirikú y las bestias salvajes.** Título Original: *Kirikou et les bêtes sauvages*. Directores: Michel Ocelot y Bénédicte Galup. 2005. Francia.

³⁶ **Ubuntu africano: una visión solidaria del mundo / Solidaridad.net** 16 de diciembre de 2013.

Glosario

Ambiente continente (o de *contención*).

Se relaciona con la intención de simular el espacio uterino que brindó seguridad, protección y sustento vital a los bebés dentro del vientre materno. Entre los bebés de 0 a 12 meses la *contención* se puede ofrecer mediante el abrazo, al acunarles en el regazo o bien al proveerles de espacios cómodos y que les permitan descansar de la sobre estimulación de un agitado mundo exterior (ruidos y luces, etc.). Para bebés que nacen antes del periodo de 'termino', a los 6, 7 u 8 meses, se recomiendan medidas de contención con el propósito de disminuir movimientos que consuman energía, causen dolor, frío, incomodidad y posturas nocivas mediante el uso de *nidos*, los cuales se pueden realizar con implementos disponibles como una sábana o una toalla que pueda ser moldeada para simular el espacio uterino.

Ambiente de conocimiento y aprendizaje.

Todo espacio en que sucede una interacción entre bebés, niñas pequeñas y niños pequeños: el regazo de la madre y todo el cuerpo de quienes les cuidan y maternan, la cuna, la tina, bandeja o lavabo donde sucede el baño de las y los bebés, la cocina y la mesa donde comparten los alimentos, el tapete de juegos y el mobiliario que les circunda en el centro educativo y el hogar, el trayecto hacia el mercado,

el centro de salud y o de educación inicial, la huerta, el parque, etcétera. El ambiente en sí mismo es apenas una posibilidad abierta que puede potenciarse para generar las mejores condiciones de desarrollo para bebés, niñas y niños.

Ambiente enriquecido.

Espacio intervenido por docentes, personas cuidadoras y otros agentes educativos donde se disponen objetos y materiales para propiciar oportunidades de juego y conocimiento a niñas y niños lo mismo en el hogar que en el centro educativo. Un ambiente enriquecido incluye el tratamiento de la dimensión afectiva al favorecer interacciones cálidas y afectuosas entre las personas cuidadoras y las niñas y los niños, así como entre pares: docentes y/o agentes educativos y familias, así como entre niñas y niños reunidos en el centro.

Alimentación perceptiva.

Como una de las dimensiones de la crianza perceptiva implica interacciones afectuosas, durante las prácticas de alimentación, entre niñas y niños y sus personas cuidadoras, lo mismo familiares que docentes y otros agentes educativos. La alimentación perceptiva comprende tres momentos:

- La niña o el niño muestra señales de hambre o saciedad por medio de movimientos, expresiones faciales o vocalizaciones.

- Las personas cuidadoras reconocen las señales y responden rápidamente a ellas de manera cálida y apropiada teniendo en cuenta las necesidades nutricionales y de atención de niñas y niños.
- 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 adquirir seguridad y tener un desarrollo integral sano. Para construir apegos seguros es necesario que sus personas cuidadoras, docentes y agentes educativos ofrezcan gestos afectivos, estén dispuestos a interactuar cercana y corporalmente con niñas y niños, a interpretar sus gestos, a cantar y jugar con ellas y ellos, dirigiéndoles miradas atentas, de tal forma que niñas y niños tengan la certeza de que son 'escuchados' y atendidos sus intereses y necesidades.

Autonomía progresiva.

Conforme las personas adultas de referencia propicien el desarrollo de las capacidades y habilidades de niñas y niños, ellas y ellos podrán ejercer efectivamente sus derechos por sí mismos, de acuerdo con la evolución de sus facultades.

Comunidad.

El tercer elemento del marco y estructura curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la *comunidad* caracterizada como "núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje". La comunidad se entiende como el conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes; no siempre ajenas a tensiones y contradicciones, que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación...³⁷ Un concepto de comunidad que ha tomado forma en el ámbito de la Educación Indígena y que aporta a la perspectiva de la NEM, la caracteriza como espacio de construcción social de saberes, donde la tradición oral es parte medular en tanto que guarda la memoria de aquello que permite la continuidad de los pueblos en los límites de su identidad cosmogónica.

Comunidad de crianza.

En el caso de las grandes metrópolis y las ciudades de grande y mediano índice poblacional, la comunidad de crianza no siempre coincide con la comunidad territorio en la que se asienta el centro educativo, por lo que es necesario problematizar este aspecto visualizando un territorio discontinuo que se extiende hasta los núcleos familiares donde sea que se localicen y cuyo centro de cohesión es el servicio de educación inicial.

³⁷ Plan de estudios 2022, p. 18.

La comunidad de crianza es un tipo particular de comunidad de aprendizaje que integra a sus miembros en favor de conocer y compartir procesos de conocimiento, atención y cuidado de los miembros recién incorporados (desde su nacimiento) a la congregación familiar y social. La comunidad de crianza genera identidad en términos socioculturales. Los aprendizajes que promueve esta comunidad se generan y desarrollan con base en la colaboración, los intercambios intergeneracionales, y la corresponsabilidad entre la escuela y las instituciones comunitarias,³⁸ incluida la familia, sea originaria del territorio o recién llegada.

Crianza.

Como práctica social, se define como el conjunto de acciones de acompañamiento de niñas y niños desde su nacimiento, por medio del cuidado físico y afectivo, del juego y de la transmisión cultural de saberes y conocimientos. Hace referencia a los modos de ser madre, padre, de *maternar* y criar bebés, niñas y niños, que son propios de una cultura y se hacen parte de las prácticas familiares casi como “normas” que cobran sentido a través de las relaciones sociales, culturales, afectivas, prácticas, económicas y biológicas del contexto.

Crianza compartida.

Se refiere a la experiencia que generan docentes y agentes educativos al diseñar ambientes y acciones dirigidas al segundo sujeto de atención de la Educación Inicial: madres, padres o personas cuidadoras de las niñas y niños de 0 a 3 años que acuden a los servicios educativos que norma el Estado mexicano. Si la crianza se considera compartida, es necesario trabajar en el establecimiento de 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 madres, padres o personas cuidadoras.

Continuidad del ser.

Donald Winnicott describió que al nacer y durante los primeros meses, las y los bebés se vinculan con el mundo externo a partir de sí mismas, de sí mismos, de sus propios gestos, de su creatividad primaria, siempre y cuando sea sostenido por la madre u otra persona adulta que realice la función de maternarles en una *relación de dependencia total y afectiva* de la que ambos no son conscientes o, en todo caso, la perciben como algo natural. Esta relación con la madre o con las personas cuidadoras, incluyendo a las y los docentes y agentes educativos estables, permite integrar a niñas y niños todo lo que viven como propio.

³⁸ SEP (2012) *Guía docente para la exploración del medio sociocultural. Educación primaria indígena y de contexto migrante*, p. 31.

Cuidado cariñoso y sensible.

Hace referencia al marco de atención que orienta la dinámica y gestión de los servicios de Educación Inicial encaminándoles hacia cubrir las necesidades de buena salud, nutrición óptima, protección y seguridad, oportunidades para el aprendizaje temprano y atención receptiva de las niñas pequeñas y los niños pequeños.

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.

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.

Figuras de referencia.

Personas que brindan los cuidados maternantes los cuales no son privativos de la madre. Padres, personas cuidadoras, docentes y otros agentes educativos son figuras maternantes aunque sea por unas horas al día.

Garante de los derechos de la niñez.

Es toda persona adulta que asume la responsabilidad 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.

Impulso epistémico.

Las y los bebés tienen una fuerza interior llamada impulso epistémico que los moviliza a conocer y explorar. De ahí que se les caracterice como aprendices competentes “y de tiempo completo”. Es un impulso por conocer y explorar: a sí mismos, al otro, a los objetos y al espacio en el que se encuentran.

Maternar.

Se refiere a la acción de interpretar y atender los aspectos esenciales para el desarrollo de bebés, niñas y niños y responder a sus necesidades vitales. Son las formas de asistencia, protección, alimentación, higiene, educación, interacción y juego que se provee a bebés, niñas y niños pequeños.

No por contener en su raíz una alusión a la madre necesariamente la maternante es una función exclusiva de ella, sino que se refieren a las cualidades de los cuidados y atenciones. Docentes y agentes educativos deben ejercer cuidados maternantes con niñas y niños, igual que cualquier persona a cargo de ellas y ellos.

Metáfora.

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. En los cuentos, en la poesía, en el cine o en la pintura encontramos metáforas.

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.

Obras citadas y de referencia

- Bolwby, J. (2015). *El apego*. Paidós. España
- CDN (2006) *Observación General No. 7*, Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 40° período de sesiones, U.N. Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1
<http://hrlibrary.umn.edu/crc/spanish/Sgeneralcomment7.html#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20exige%20que%20los,intereses%20y%20puntos%20de%20vista>
- Centro de Documentación Inmujeres (2003) Folleto *Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales de las Mujeres*.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100861.pdf
- CONAFE. (2013). *Versos, arrullos y canciones*. Colección Hacedores de las Palabras. México.
<https://conafecto.conafe.gob.mx/recursos/materiales/pdf/CANTOS-Y-ARRULLOS.pdf>
<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Nino-pequeno-duermete-ya.pdf>
- De Cero a Tres (s/fecha) *Masaje de Oso*.
<https://www.youtube.com/watch?v=v6jrfaDh1I>
- Diario Oficial de la Federación: 18/03/2022. Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la *Política Nacional de Educación Inicial*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación: 23/03/2020. Aviso mediante el cual se da a conocer la *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>
- 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>
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *RELAdeI 5.3* Monográfico Pikler Lőczy, septiembre. España.
https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/teresa_godall_movimiento_libre_y_entornos_optimos_reflexiones_a_partir_de_un_estudio_con_bebes.pdf
- Gordillo M. I.y Cruz P. L. *Ficha informativa de los Humedales de Ramsar (FIR)*, 30 de mayo de 2005.
<https://rsis.ramsar.org/RISapp/files/RISrep/MX1596RIS.pdf>

- INEGI, Censo 2020. *Presentación de resultados*. Estados Unidos Mexicanos.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf
- Kalman, J. y López, M. E. (2014). *Palabras que zurcen*. México. CONACULTA.
<https://mexicana.cultura.gob.mx/multimedia/dgp/9786078423330.epub>
- López F. (2013). Ubuntu africano: una visión solidaria del mundo. *Revista digital Solidaridad*.
<https://solidaridad.net/ubuntu-africano-una-visi-n-solidaria-del-mundo8083/>
- López, M. E. (2004). Niño pequeño duérmete ya... *Revista de Educación Inicial Punto de Partida*, año 1., núm. 7.
<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Nino-pequeno-duermete-ya.pdf>
- 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. Localizable en:
<http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-LOPEZ-musica-lenguaje-y-afectividad-un-trinomio-basico-en-la-vida-de-los-ninos-de-0-a-3.pdf>
- Melgarejo V., José Luis (1981) Tamiahua. *Una historia huasteca*, Universidad Veracruzana.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/37174/TamiHistoUasteca.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Meyer, L. y Soberanes, F. (2009). *El nido de Lengua. Orientación para sus guías*. México. CNEII-CMPIO.
- 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>
- Pikler, E. (2009). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. España. Narcea.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Guía docente para la exploración del medio sociocultural. Educación primaria indígena y de contexto migrante*. México.
- 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. 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. (2024). Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1. México. http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_Programa_Sintetico_Fase1.pdf?1723498230875
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf?1723498230875>
- Schafer, R. M. (2006). *Hacia una educación sonora*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Stern, Daniel (2010) *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Subdirección para la atención de la Educación Inicial Indígena. (2023). La Educación Inicial Indígena, la Política Nacional de Educación Inicial y el Avance del Programa Sintético de la Fase 1. Documento de trabajo para el Taller de docentes de Educación Inicial Indígena de SLP. México. SEP.

