

 Agentes
educativos

**EDUCACIÓN
INICIAL
NO ESCOLARIZADA**

Intervención formativa

**El sentido de la práctica
de acompañamiento.
Buen trato y alimentación perceptiva**



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

El sentido de la práctica de acompañamiento. Buen trato y alimentación perceptiva



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

*El sentido de la práctica de acompañamiento.
Buen trato y alimentación perceptiva. Intervención formativa*

Primera edición, 2024
ISBN: 978-607-8985-26-5

Coordinación general

Susana Justo Garza y Remigio Jarillo González

Coordinación académica

Pamela Manzano Gutiérrez y Ascención Teresa de Jesús
Alcántara Ortiz

Redacción

Ana Karen Álvarez González y Miriam Isabel Arciniega Miranda

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de especialistas y equipos técnicos estatales que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de esta intervención formativa.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,
alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo

Edna Érika Morales Zapata. Jefa de departamento

Formación

Heidi Puon Sánchez. Jefa de departamento

Fotografía de portada. Cortesía de Ana Karen Álvarez González.

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *El sentido de la práctica de acompañamiento. Buen trato y alimentación perceptiva. Intervención formativa.*

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Área de Especialidad en Control Interno
en el Ramo Educación Pública

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Introducción.....	4
1. Componentes de la intervención formativa.....	7
a) Problematización de la práctica.....	8
b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos	23
c) Definición de contenidos.....	24
d) Selección e implementación del dispositivo formativo	25
e) Acompañamiento pedagógico.....	34
f) Monitoreo	36
2. Documentación de la participación en la intervención formativa.....	38
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	39
Antes de la implementación de la intervención formativa	39
Durante el desarrollo de la intervención formativa	40
Después de la implementación de la intervención formativa	40
Referencias	64

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) reconoce la relevancia de la educación inicial, y de la formación de las y los agentes educativos¹ que desarrollan su práctica en la modalidad no escolarizada.²

Con base en sus atribuciones Mejoredu impulsa una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional, al considerarlo como un proceso institucional intencionado, sistemático y permanente, en el que se asume la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado de la práctica docente. Ésta plantea una mirada de mediano y largo plazos para su mejora, con la intención de revalorarlos como agentes fundamentales del proceso educativo y contribuir así a su desarrollo profesional, además de buscar el fortalecimiento del pleno ejercicio de su derecho a la formación, y promover el derecho a la educación inicial, principalmente en la modalidad no escolarizada.

Por ello, Mejoredu diseñó y puso a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México el *Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028. Educación básica* (Mejoredu, 2023b), con el objetivo de fortalecer la práctica de acompañamiento de los agentes educativos de dicha modalidad que participan en el Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI) y contribuir a su desarrollo profesional. Dicho programa de formación opera mediante la formulación de intervenciones formativas (IF) graduales, progresivas y con un enfoque situado.

De esta manera, y como parte de este programa, se presenta la IF *El sentido de la práctica de acompañamiento. Buen trato y alimentación perceptiva*, la cual busca que los agentes educativos reflexionen y movilicen sus saberes y conocimientos en torno al buen trato que debe prevalecer en la crianza bajo el enfoque de derechos y la alimentación perceptiva; consideren el contexto sociocultural en el que laboran; promuevan la reflexión sobre su práctica de acompañamiento y el trabajo colaborativo para fortalecer su autonomía e identidad.

Esta intervención formativa considera relevantes las alternativas educativas que el gobierno federal ha generado para los servicios de educación inicial no escolarizada –particularmente los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI)–, así como la estrategia

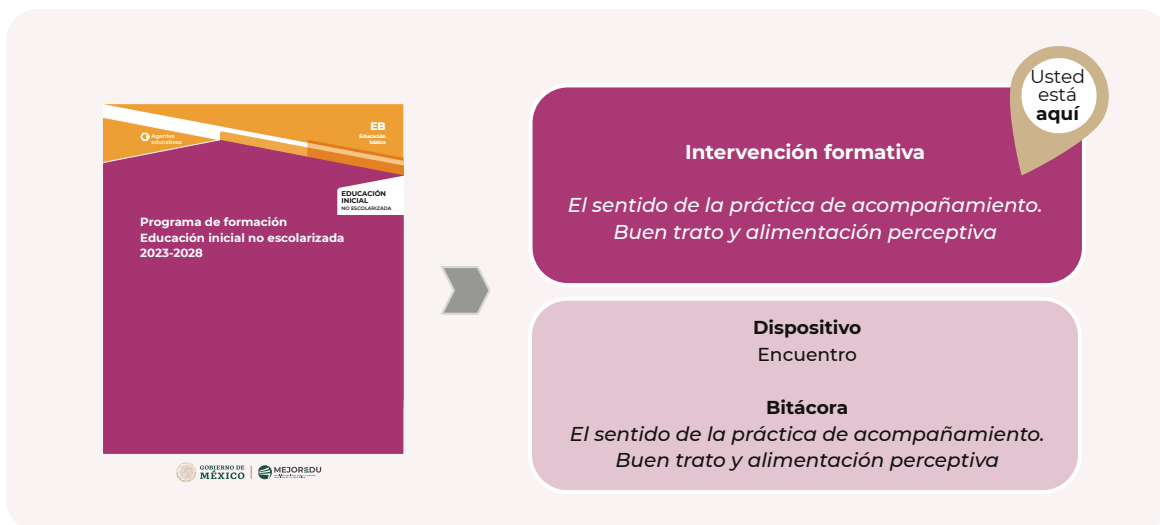
¹ En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

² En esta modalidad se caracteriza a los agentes educativos como “aquellos adultos responsables del trabajo educativo y de acompañamiento pedagógico a madres, padres y personas cuidadoras de niñas y niños de cero a tres años –quienes efectúan las prácticas de crianza de educación inicial no escolarizada–, independientemente de la institución en la que participan, la región en la que viven, las características de la población a la que atienden y su formación (educadoras, puericultistas, personal de salud, trabajadores sociales, promotores, pedagogos, psicólogos, etcétera)” (Mejoredu, 2023b: 7).

denominada Visitas a hogares, cuyas actividades se desarrollan con recursos del PEEI, pues representan una oportunidad para que madres, padres y personas cuidadoras se reconozcan como garantes de los derechos de la niñez y procuren un cuidado cariñoso y sensible, al involucrarse en un proceso de aprendizaje que les permita disponer de un marco para nutrir sus prácticas de crianza.³

En esta IF se consideró como dispositivo formativo el Encuentro, pues ofrece la oportunidad de reunir en un espacio de aprendizaje a agentes educativos de distintos servicios de la modalidad no escolarizada; para acompañar su formación se elaboró como recurso de apoyo *El sentido de la práctica de acompañamiento. Buen trato y alimentación perceptiva. Bitácora*. La figura I.1 muestra la relación entre los documentos que integran esta IF y el programa de formación antes citado.

Figura I.1 Documentos que integran la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

De esta forma, la IF atiende lo establecido en el *Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028. Educación básica* en relación con la relevancia de la formación de los agentes educativos que participan en el servicio de educación inicial en la modalidad no escolarizada y acompañan a madres, padres y personas cuidadoras.

Cabe señalar que la labor de los agentes educativos de educación inicial que se desempeñan en esta modalidad atiende lo señalado en la Política Nacional de Educación Inicial, cuyo objetivo se centra en:

Acompañar a las familias en la crianza de las niñas y los niños, desde el embarazo y durante los primeros tres años de vida, con el fin de favorecer su desarrollo integral y garantizar sus derechos.

³ Las prácticas de crianza son las acciones específicas que madres, padres y personas cuidadoras realizan en la crianza de sus hijos.

Esta modalidad se desarrolla en esquemas flexibles y espacios comunitarios que pueden tener otros usos, tales como aulas, clínicas de salud, casas particulares, espacios al aire libre, entre otros (SEP, 2022).

De esta forma, acompañar a madres, padres, personas cuidadoras y familias implica establecer una relación de colaboración y cercanía con ellos, donde sus saberes y experiencias sean reconocidos y constituyan el fundamento para enriquecer las prácticas de crianza. Así, el acompañamiento pedagógico se reconoce como un proceso sistemático horizontal en el que el agente educativo orienta y apoya partiendo del diálogo y la reflexión e implica respeto, cooperación y solidaridad entre éste y madres, padres y personas cuidadoras (Mejoredu, 2023b).

En suma, el acompañamiento de estos agentes educativos promueve una constante y efectiva comunicación que propicia, entre otras cosas, la reflexión sobre las prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras de niñas y niños de 0 a 3 años.

Una vez recordado lo anterior, se especifica que este documento se organiza en tres apartados. El primero, “Componentes de la intervención formativa”, detalla el proceso para su formulación: problematización de la práctica de los agentes educativos; determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos; definición de contenidos; selección e implementación del dispositivo formativo; acompañamiento pedagógico; y monitoreo.

El segundo apartado explica en qué consiste la documentación de la participación de agentes educativos en la IF. En él se describe una serie de propuestas que contribuyen a la sistematización de la experiencia al concebirla como un valioso elemento para la reflexión.

Finalmente, en el tercer apartado se incluyen algunas sugerencias cuyo propósito es orientar a quienes desarrollarán los distintos momentos que se plantean para la implementación de la intervención formativa.

En congruencia con el enfoque situado, la implementación de esta IF es flexible y puede adaptarse a diversas condiciones en las que se desarrolle la práctica del agente educativo, siempre y cuando se considere la progresión de contenidos y se trabaje con el dispositivo y recurso formativo diseñados para tal fin.

En Mejoredu estamos convencidos de que, mediante la implementación de intervenciones formativas se posibilita que los agentes educativos en la modalidad no escolarizada tengan espacios de reflexión y resignificación de su práctica de acompañamiento para reconstruir sus saberes y conocimientos con un enfoque de derechos.

1. Componentes de la intervención formativa

Las intervenciones formativas (IF) se integran con seis componentes (figura 1.1) cuyo eje es la problematización de la práctica que, en el caso específico de esta, permite identificar las problemáticas que los agentes educativos enfrentan al acompañar a madres, padres y personas cuidadoras en sus prácticas de crianza. Esto ayuda a determinar los aspectos que es posible mejorar, así como los propósitos que se espera alcancen al participar en esta IF y, posteriormente, definir los contenidos y seleccionar los dispositivos formativos, diseñar los recursos y materiales para uso de los participantes durante la implementación, así como los mecanismos de acompañamiento pedagógico y monitoreo.

Figura 1.1 Componentes de la intervención formativa

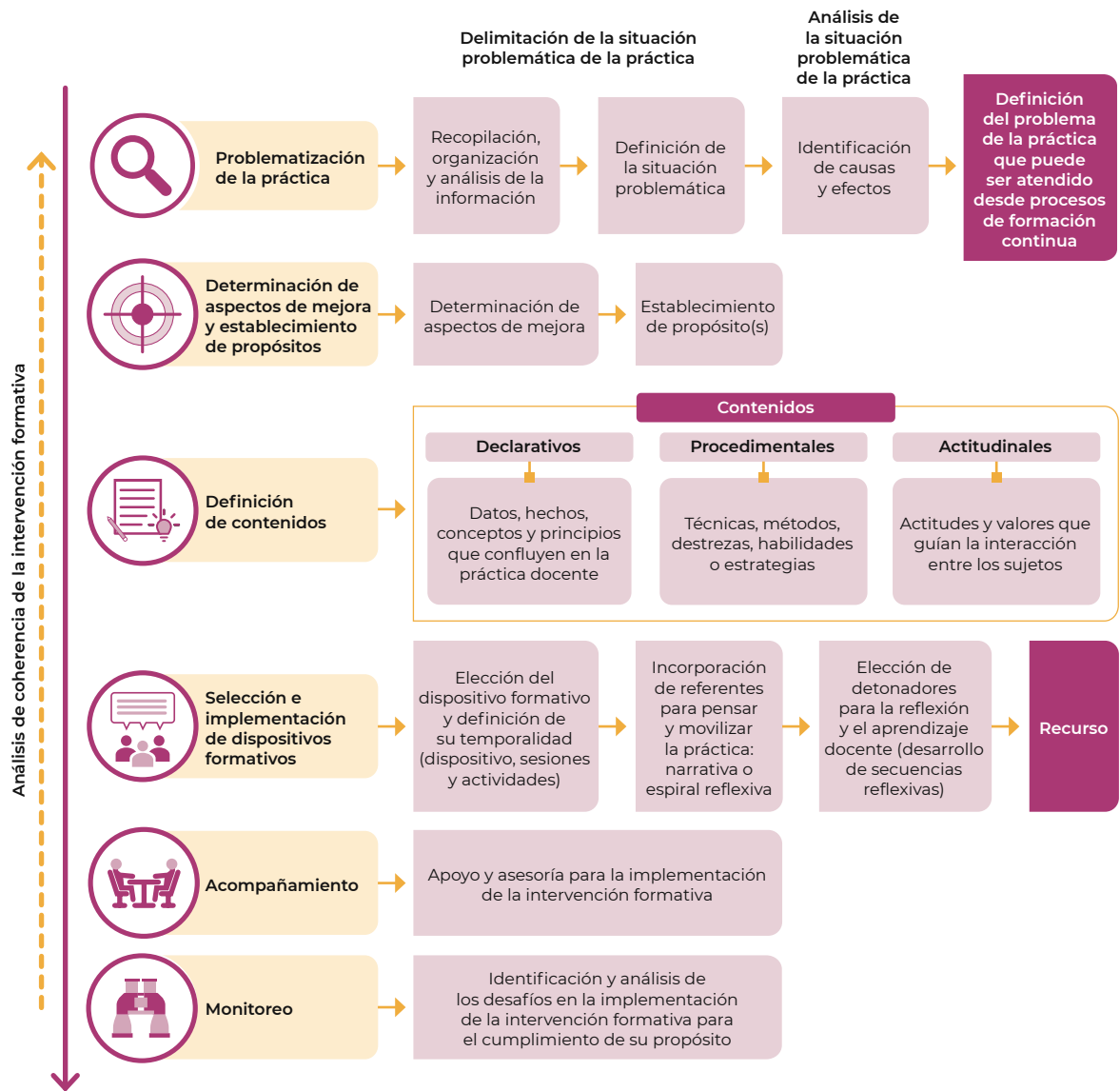


Fuente: elaboración propia.

La definición de estos componentes en la presente IF da cuenta del recorrido a seguir para formular una propuesta de formación continua que contribuya a la atención del problema de la práctica identificado, la cual se plantea desde un enfoque de formación situada, que reconoce al sujeto y su subjetividad, el contexto en el que desarrolla su práctica, la interacción que tiene con otros agentes educativos, con las familias e integrantes de la comunidad, el diálogo y la movilización de saberes y conocimientos de los agentes educativos de educación inicial no escolarizada.

A manera de resumen, el proceso de formulación y los componentes de la IF se representan en la figura 1.2.

Figura 1.2 Proceso para la formulación de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

a) Problematización de la práctica

La problematización de la práctica es un proceso que busca identificar, analizar, interpretar y, principalmente, comprender la práctica, considerando el contexto en el que los agentes educativos desarrollan el acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras en educación inicial no escolarizada, así como los retos y dificultades que enfrentan en dicha labor; a partir de reconocer y analizar causas y efectos de lo que manifiestan como sus principales desafíos y que permite identificar un problema que, desde una perspectiva situada, sea posible y relevante atender mediante un proceso de formación. Esto permite construir los aspectos de mejora y, en consecuencia, definir el propósito de la intervención formativa, sus contenidos, así como el o los dispositivos formativos más pertinentes para su abordaje (Mejoredu, 2022).

De este modo, la problematización de la práctica es el punto de partida para orientar la formación de los agentes educativos y consolidar su labor de acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras en los procesos de la crianza infantil, con lo que se espera contribuir favorablemente al desarrollo integral de la niñez.

En este caso, la problematización consideró las dificultades a las que se enfrentan los agentes educativos de la modalidad no escolarizada, para ello se recuperaron las opiniones de algunos, en dos momentos.

El primer momento lo constituyó la recolección de testimonios de los agentes educativos que participan en los servicios de educación inicial no escolarizada, quienes contestaron un cuestionario en línea distribuido a nivel nacional. En este proceso participaron ciento veintiún agentes educativos que trabajan en los servicios de Visitas a hogares y Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) de veintidós entidades federativas,⁴ siendo el primero el que tuvo más representación.

Para analizar la información en este primer momento, los esfuerzos se concentraron en identificar los retos de la práctica de acompañamiento de los agentes educativos de la modalidad no escolarizada, para lo cual se recuperaron los siguientes aspectos del cuestionario:

- ▶ ¿Cuáles son las principales dificultades que ha enfrentado en el trabajo con madres, padres y personas cuidadoras?
- ▶ Describa los principales retos que afronta en el trabajo con la comunidad donde actualmente desarrolla su práctica.
- ▶ ¿Cuáles son las principales necesidades o problemáticas que enfrentan madres, padres y personas cuidadoras en sus prácticas de crianza?
- ▶ ¿Qué necesidades o problemáticas de las prácticas de crianza que siguen madres, padres y personas cuidadoras no ha podido ayudar a enfrentar usted mediante su práctica de acompañamiento?, ¿por qué lo considera así?

Una vez definidos los aspectos relevantes, se integraron bases de datos con la información obtenida, posteriormente se separaron por servicio educativo (Visitas a hogares y CCAPI), para determinar si existía alguna tendencia en específico, de acuerdo con la particularidad del servicio. Después, se asignaron categorías a las respuestas para definir lo esencial de cada testimonio y tener una idea global de la problemática identificada. Por la riqueza de los testimonios algunos incluyen más de una categoría. Finalmente, las categorías fueron filtradas para determinar la recurrencia de alguna problemática en particular.

El segundo momento consistió en realizar entrevistas individuales con agentes educativos que desempeñan su labor de acompañamiento en CCAPI y entrevistas grupales con quienes realizan Visitas a hogares de tres entidades de la República Mexicana.

⁴ Participaron: Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Ciudad de México, Coahuila, Colima, Durango, Guanajuato, México, Morelos, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

Para analizar la información del segundo momento, se transcribieron las entrevistas y se identificaron los testimonios clave, posteriormente se ajustaron las categorías del primer momento y se asignaron categorías a cada uno, para, finalmente, hacer un reconocimiento de recurrencia, relevancia y viabilidad de los testimonios que posteriormente ayudarían a reconocer el problema de la práctica posible de atender mediante la formación continua.

Una vez que se tuvo toda esta información, que se considera de fuentes primarias, se realizó el análisis de fuentes secundarias constituidas principalmente por artículos de revistas y blogs educativos, tesis, libros, así como documentos institucionales, tanto nacionales como de organismos internacionales, mismas que aportaron a la comprensión de los desafíos manifestados por los agentes educativos y ofrecieron referentes importantes para el análisis de las fuentes primarias.

El trabajo con fuentes primarias y secundarias involucra ejercicios de interpretación, clasificación y categorización que permiten identificar aquellos retos que los agentes educativos manifiestan con mayor recurrencia y se consideran relevantes y pertinentes tanto para su formación continua, como para el nivel educativo en el que trabajan y los servicios que lo integran.

El ejercicio de problematización también implica mirar los marcos normativos que delimitan la actuación de los agentes educativos; en este caso, la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) y la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) focalizan la importancia de garantizar a niñas y niños el ejercicio pleno de sus derechos al desarrollo integral, prosperidad, supervivencia, educación, protección, participación y vida libre de violencia, así como el derecho a la educación inicial y al cuidado cariñoso y sensible (SEP, 2022); por lo tanto, acompañar a madres, padres y personas cuidadoras en el ejercicio de una crianza que cumpla con las aspiraciones de la ENAPI y la PNEI es una labor ardua que trae consigo desafíos de distinta naturaleza para los agentes educativos.

En este sentido, a partir del análisis de las fuentes primarias y secundarias, se encontró que una preocupación recurrente externada por los agentes educativos está relacionada con las *prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras que ellos consideran arraigadas y que dificultan su trabajo de acompañamiento:*

Algunas dificultades que me he encontrado es quitar algunas creencias que tienen las madres de familia acerca de la crianza de sus hijos, por ejemplo, dejarlo llorar hasta que se canse, si no se va a malcriar; en cuanto a la alimentación, les dan alimentos en una edad muy temprana y alimentos no saludables para los bebés y niños. Que las madres de familia respeten el desarrollo de su hijo, ya que cada niño es diferente y se va desarrollando a su nivel.

Agente educativo, Visitas a hogares

Se han atendido la mayoría de las problemáticas que presentan las familias, en lo único que no se ha podido intervenir es en las creencias y mitos que vienen arrastrando generación tras generación, por ejemplo: "para que tu niño hable tienes que meter una chicharra viva en su boca, mi abuelita me lo hizo a mí".

Agente educativo, CCAPI

También combinamos las prácticas de crianza arraigadas que no les puedes arrancar, sus costumbres, combinamos con lo que debe ser, no le puedo decir “no hagas esto, o está mal porque la abuela dijo...”, respetamos sus costumbres cuando no son malas. Cuando son malas, que sí ha habido casos, de que está grande el ombligo y que “escúpele y luego hazle con el bastón del pordiosero...” no, no, no... se infecta el niño, pueden ocasionarle la muerte por infecciones graves; ese tipo de prácticas se hacían con las embarazadas y cuando nace el bebé.

Agente educativo, CCAPI

En las expresiones de los agentes educativos destaca *la dificultad que enfrentan para modificar o quitar creencias que tienen madres, padres y personas cuidadoras con respecto a alguna práctica de crianza* en particular.

Infante y Martínez (2016: 31) plantean que “el pensamiento de [madres, padres y personas cuidadoras] sobre la crianza se conforma a partir de sus conocimientos, creencias y actitudes claramente influenciados por el contexto social cercano, la cultura dominante y la cultura heredada sobre la familia arraigada en las experiencias previas de crianza”. Por lo tanto, las creencias se conforman a partir de factores culturales, sociales, familiares y personales; varían ampliamente de una persona a otra y pueden influir en el desarrollo de niñas y niños de 0 a 3 años de edad.

Las creencias en las prácticas de crianza también están arraigadas en las experiencias y los modelos de crianza que los padres han tenido en su propia infancia; además, ellos tienden a reproducir, de manera consciente o inconsciente, las prácticas que han experimentado. Esto significa que las creencias en las prácticas de crianza pueden transmitirse de generación en generación, y es difícil cambiarlas, incluso si no son efectivas o saludables.

El valor que para los padres tienen las creencias en la crianza radica en el carácter tradicional que las caracteriza, pues les aporta seguridad y certeza cuando se sabe que han sido construcciones histórico culturales de su comunidad y de su familia.

Por lo tanto, las creencias son una parte fundamental en la crianza de madres, padres y personas cuidadoras, pues tienen que ver con un proceso intergeneracional y con valores presentes en la cultura, “son certezas compartidas por los integrantes de un grupo, proporcionan fundamento y seguridad al proceso de crianza” (Mejoredu, 2023b: 30).

Por consiguiente, el cambio de prácticas resulta una ardua tarea que implica identificar las razones que justifican una reorientación del pensamiento y acción respecto de una situación concreta, además del deseo y compromiso explícito por entender dicha creencia y por qué es importante, incluso necesario, reconsiderarla. Así, las creencias y en consecuencia las prácticas no se transforman fácilmente ni de un día para otro, sino mediante un proceso que puede ser complejo y lleva tiempo.

La dificultad que expresan los agentes educativos para que madres, padres y personas cuidadoras que atienden cambien prácticas de crianza de niñas y niños *también está relacionada con la forma en la que comprenden que deben llevar a cabo su labor de acompañamiento:*

Aun ayudándolas con pláticas, en ocasiones no saben cómo ayudar a los menores.

Agente educativo, CCAPI

Siento que es muy difícil enfrentar nuevos cambios en ellos, muchas veces no permiten un consejo.

Agente educativo, Visitas a hogares

Falta información, la que acompaña a la madre frecuentemente es la abuela, con creencias y mitos falsos sobre la crianza.

Agente educativo, CCAPI

Los testimonios reflejan formas de acompañar a las familias, a partir de información, pláticas y consejos que les proporcionan, con lo cual los agentes educativos esperan un cambio de creencias y que éste se refleje en las prácticas de crianza.

Ese creo que va a ser mi reto. En algunas familias yo he visto que han modificado, han cambiado. En otras no. En otras como que no se ve que estoy impactando con esta mamá. No veo cambio [...]. A lo mejor por lo menos en el momento que estoy ahí, que es la visita, a lo mejor en ese momento sí tratan de no tratar mal a los niños. Es muy común que a veces con malas palabras les hablen. Que el niño se enoje, que le emberrinchen, que le griten. Y que hasta lo amenazan: “vas a ver ahorita, te voy a pegar”, o “vas a ver”. Esa es una dificultad, todavía no lograr en todas las familias ni al cien tratar diferente a los niños. Todavía no en todas las familias [...]. No hemos cambiado, no han cambiado todavía prácticas que se tienen tan arraigadas.

Agente educativo, Visitas a hogares

Si bien la información juega un papel fundamental para la movilización de conocimientos y la construcción de saberes, ésta es insuficiente si se convierte en el único recurso o en un fin en sí misma. La práctica de acompañamiento requiere de información útil y pertinente para que madres, padres y personas cuidadoras expandan la comprensión de lo que sucede en la crianza de niñas y niños, pero por sí misma es insuficiente porque requiere de la reflexión que hagan de sus prácticas de crianza.

El cambio de creencias “conlleva una autoconciencia por parte de los padres acerca del estilo parental que se está llevando a cabo y las estrategias que se están usando dentro del proceso de crianza” (Rondón, 2019: 27). Por lo tanto, necesariamente pasa por la reflexión de lo que de manera cotidiana hacen madres, padres y personas cuidadoras en la crianza, lo cual lleva a reconocer que las creencias en las prácticas de crianza son culturalmente construidas y pueden tener consecuencias significativas en el desarrollo de niñas y niños.

El acompañamiento en educación inicial pretende que se reconozcan las fortalezas de madres, padres, personas cuidadoras y familias, respecto a lo que saben acerca de la crianza y lo que hacen para posibilitar el desarrollo de la niñez, pero también aspira a que descubran, sean conscientes y transformen algunas acciones que pueden afectar a niñas y niños, incluso, contravenir sus derechos humanos. El enfoque de derechos es el fundamento principal en la labor de acompañamiento de los agentes educativos, desde el cual se reconoce a niñas y niños como sujetos de derechos.

El marco de derechos de niñas y niños se fundamenta en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Observación General No. 7 del Comité de los Derechos del Niño, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, así como la Ley General de Educación y la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (Mejoredu, 2023c). Este marco de derechos expresa aquellos que deben ser considerados por la educación inicial para garantizar el desarrollo de niñas y niños en esta etapa:

- ▶ A la vida, supervivencia, desarrollo e identidad.
- ▶ Bienestar e integridad física y psicológica, promoción de su salud y nutrición adecuada.
- ▶ Atención, cuidado, seguridad social y educación inicial.
- ▶ Sano esparcimiento, exploración, juego, descanso.
- ▶ Identidad cultural, hablar su lengua y participar en la vida cultural y en las artes.
- ▶ Entorno seguro, afectivo y libre de violencia.
- ▶ Ser escuchados y tomados en cuenta.
- ▶ No ser discriminados (Mejoredu, 2023c).

Aunque se ha avanzado en el reconocimiento de estos derechos, también es una realidad que muchos de ellos no son respetados por parte de la sociedad, incluyendo a algunas personas que conforman el entorno más próximo a niñas y niños, como es el hogar. De acuerdo con los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut) realizada por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP):

En 2021 en México, 54.8% de las niñas y niños de 1 a 14 años fueron sometidos a al menos una forma de castigo psicológico o físico por miembros del hogar durante el mes previo a la encuesta. Los niños presentan una proporción ligeramente mayor que la de las niñas (56.3 y 53.2%, respectivamente). Además, por edad de niñas(os), se aprecia una menor proporción de niñas(os) de 1 a 4 años (51.3%) castigados con estos métodos, comparado con 56.1% de las niñas(os) de 5 a 14 años. Por tipo de localidad, se observa una mayor proporción de niñas(os) castigados con algún método violento en localidades urbanas (56.6%) comparado con las niñas(os) en localidades rurales (49.1%) (INSP, 2022: 204).

Estos datos reflejan la persistencia de prácticas que se dan en el hogar y vulneran el derecho de niñas y niños a una vida libre de violencia y a desarrollarse en entornos seguros y afectivos. La misma encuesta evidencia que la mayoría de los hogares emplea una combinación de prácticas violentas cuyo fin es disciplinar a niñas y niños: “mientras que 45.3% de las niñas(os) en el país fueron sometidos a agresión psicológica, 35.5% sufrieron alguna forma de castigo físico, de éstos 5.6% fueron castigados con las formas más severas de castigo físico (golpes en la cabeza, las orejas o la cara y golpes con fuerza y repetidamente)” (INSP, 2022: 204).

Esta realidad ha sido expresada también por agentes educativos que a partir de su labor de acompañamiento han podido observar la prevalencia de prácticas basadas en la violencia (castigo físico, intimidación y agresión verbal), por lo tanto, afirman que algunas creencias y prácticas de crianza en las que encuentran un mayor reto están relacionadas con el trato hacia niñas y niños, tal como lo develan los siguientes testimonios:

La principal problemática que se presenta en esta colonia es la edad de los cuidadores primarios; algunos son abuelitas que están criando a sus nietas con prácticas de crianza que realizaron con sus hijos como el reprender por medio de nalgadas o levantar la voz, y por otro lado están las mamás que tuvieron a sus niños muy pequeñas (algunas menores de edad) que a falta de paciencia reaccionan de la misma manera.

Agente educativo, CCAPI

Existe mucha violencia en la crianza, sobre todo porque son madres que han tenido varios hijos y están acostumbrados a una práctica de crianza ya cimentada.

Agente educativo, CCAPI

En lo socioemocional y afectivo, no sé si escucharon a la mamá que “¡ponte quieto! Te estoy hablando... ¡que te pongas quieto...!” y aunque lo saca del salón, es para nalguearlo. Ahorita fue un poquito disimulado, pero cuando salgo veo al niño que está llorando porque ya le dieron y anda buscando dónde refugiarse. Se refugian a veces en mí y yo intento hablarles a ellas, pero en el momento [dicen] “sí es cierto maestra, pobre de mi hijo” pero finalmente vuelven a lo mismo.

Agente educativo, CCAPI

Me ha tocado que llega tomado y escucho que está insultando, o se acerca y el niño coloreando, pero se le va de la mano y está insultando al niño y cosas así. Obviamente no entro en conflicto con el papá, pero sí manejo estos temas para que la mamá como que sin decirle “oye, tu marido está mal” ella haga como que pues eso no está bien, no debo permitir estas cosas, y así es complicado, no se puede al cien por ciento, la realidad, pero sí es importante hacerlo, es un complemento.

Agente educativo, Visitas a hogares

Porque a veces llego yo a la casa. Y es también porque es una situación cultural. Sabemos que en las familias que nosotros atendemos todavía existe todo esto de hablar con puras groserías. [...] El grito, el golpear inmediatamente al niño, con esta que también estamos trabajando con la crianza amorosa.

Agente educativo, Visitas a hogares

La violencia aún sigue, persiste. La violencia en la mujer. La violencia en la primera infancia está. [...] Que el jalón, que el pellizco, el insulto, los apodos. Está todavía, eso está muy arriba, [...] todavía ahorita sigue todavía esta parte que son como cosas, patrones culturales o prácticas de crianza que tienen ya muy arraigados. Que chaparro, gordo, panzón. Ay, ¡que ahí viene mi prieto! No sé. Y les dicen, pero cuando ya están molestos. Otro que traemos también, son las palabras altisonantes. Aún están, las mencionan mucho con los niños. Les gritan. Sigue esa también. Son de los desafíos que nos enfrentamos.

Agente educativo, Visitas a hogares

De acuerdo con los testimonios anteriores, los agentes educativos consideran que las prácticas de crianza más arraigadas y las que representan mayores retos para su práctica son las que tienen que ver con el trato hacia niñas y niños, pues están mediadas por la violencia y el maltrato.

Al mismo nivel de complejidad, y en ocasiones de manera conjunta con las prácticas de crianza sobre el trato a niñas y niños, los agentes educativos identifican como reto el acompañar a madres, padres y personas cuidadoras en las prácticas de crianza relacionadas con la alimentación:

Uno de mis principales retos es cambiar hábitos y costumbres que tienen en casa las madres de familia o cuidadores como hábitos alimenticios con niñas y niños.

Agente educativo, Visitas a hogares

Bueno, yo creo que el de la alimentación perceptiva está ahorita, alto, altísimo. ¿Por qué? Porque la misma globalización nos ha hecho que seamos consumistas y que dejemos... prácticamente olvidemos nuestra cultura, que los nopalitos, los quelites, toda esta parte no, ya no, nuestros niños, no lo consumen. De hecho, jóvenes de 20 a 25 años no consumen eso en la actualidad, no todos, pero sí un gran porcentaje. Esto como experiencia de los jóvenes que he tratado, que son papás. Sí, les pregunto, y no, no lo hace.

Agente educativo, Visitas a hogares

Por ejemplo, ahorita tengo un niño [...] tiene desnutrición porque no hubo lactancia materna, inclusive a la mamá la veo también desnutrida y yo no creo que sea por falta de alimentos, sino más por falta de atención.

Agente educativo, Visitas a hogares

La alimentación. Híjole, creo que esa es una de las más importantes y que me ha costado mucho trabajo, porque me ha tocado ver a niños que les dan refresco en los biberones, o, por ejemplo, que les dan churros, o sea, comida chatarra [...] la alimentación, la alimentación perceptiva es un tema muy importante y es el que más me ha costado. Porque yo les digo, es que esto no es saludable para los niños. [...] las familias,... a lo mejor porque no les alcanza.

Agente educativo, Visitas a hogares

Considero que, con algunas madres en la alimentación, ya que por los contextos familiares no se puede alimentar mejor al niño o niña en casa.

Agente educativo, CCAPI

La nutrición adecuada también forma parte del marco de derechos de la niñez y está relacionada con aquellos derechos orientados a favorecer el bienestar, integridad y salud de niñas y niños. De ahí la importancia que los agentes educativos le confieren en su práctica, en la que identifican este reto que representa incluso una problemática de salud pública que incluye desnutrición, sobrepeso y obesidad. En nuestro país, las cifras reportadas por la Ensanut respecto al estado de nutrición de la niñez son:

En el grupo de los 0 a los 23.9 meses de edad, el bajo peso se encontró en 4.6% de niñas y niños, mientras que en el grupo de los 24 a 59.9 meses, esta prevalencia fue de 3.3%. La baja talla, en las niñas y niños de 0 a 23.9 meses se encontró en 11.3% y aquellos de 24 a 59.9 meses fue de 13.1%. Respecto al indicador de emaciación, el grupo de edad de 0 a 23.9 meses tuvo una prevalencia de 1.7% y el grupo de 24 a 59.9 meses de 1.5%. El sobrepeso más obesidad, se halló

en 6.5% de las niñas y niños de 0 a 23.9 meses, y en 8.3% de niñas y niños de 24 a 59.9 meses de edad (INSP, 2022: 268).

Es prioritario que desde etapas tempranas se atienda el problema de la nutrición, factor determinante en el crecimiento y desarrollo de la niñez. La mala nutrición afecta el crecimiento, asimismo, problemas como el sobrepeso y la obesidad son detonantes para el desarrollo de enfermedades crónicas. Para abordar este asunto, se debe tomar en cuenta que la alimentación depende de muchos factores –económicos, culturales, geográficos–, entre ellos, los cambios sociales que favorecen el crecimiento de las poblaciones urbanas, y la globalización que ha dado paso a la disponibilidad y preferencia de alimentos ricos en calorías, pero pobres en nutrientes (UNICEF, 2019), así como la forma en la que las familias acostumbran alimentarse y llevar a cabo esta práctica en la crianza de niñas y niños.

Así, tanto las prácticas de crianza relacionadas con el trato hacia niñas y niños como las de alimentación han sido referidas por los agentes educativos como las que más les representa un reto en el acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras. Ambas tienen puntos de encuentro, no sólo porque forman parte del marco de derechos de la niñez, como se mencionó anteriormente, sino también porque constituyen componentes del Marco del cuidado cariñoso y sensible (OPS, 2021) el cual sienta las bases para avanzar hacia una crianza que propicie el desarrollo integral de la niñez.

El cuidado cariñoso y sensible plantea las condiciones necesarias para asegurar que niñas y niños cuenten con una buena salud, nutrición y protección ante las amenazas, así como propiciar que cuenten con oportunidades para el aprendizaje temprano a partir de interacciones receptivas que favorezcan su desarrollo integral (OPS, 2021).

Al referir el cuidado cariñoso y sensible, se hace énfasis en la capacidad de madres, padres y personas cuidadoras para comprender y responder de manera adecuada a las señales y necesidades de niñas y niños. Esto implica estar atentos a las expresiones emocionales de los pequeños, proporcionarles consuelo cuando lo necesitan, alimentar su curiosidad y fomentar su autonomía.

El cuidado cariñoso y sensible conlleva la importancia de conectar emocionalmente con niñas y niños, se centra en la respuesta sensible a sus necesidades y formas de expresión. Este tipo de cuidado nutre el bienestar emocional de la niñez y establece las bases para su desarrollo integral.

Los niños necesitan el cuidado cariñoso y sensible para desarrollar sus capacidades innatas. Es decir, tienen que contar con un entorno seguro que sea sensible a sus necesidades en materia de salud y nutrición, que los proteja de los peligros y malos tratos, y les ofrezca, desde pequeños, oportunidades para aprender y entablar relaciones con personas que se muestren receptivas, brinden apoyo emocional y estimulen su desarrollo (Adhanom, 2018: 17-18).

Mediante un cuidado cariñoso y sensible, se promueve que niñas y niños se sientan seguros y amados, lo que propicia una mayor capacidad para regular sus emociones, establecer relaciones saludables y fortalecer su autonomía progresiva.

La relación cercana y afectuosa con los cuidadores principales, como madres, padres o personas cuidadoras, promueve la seguridad emocional, la autoestima y la capacidad de establecer relaciones saludables en el futuro. Además, esta forma de cuidado promueve la resiliencia, ya que niñas y niños se sienten apoyados y confiados para enfrentar los desafíos y superar las adversidades.

El cuidado cariñoso y sensible no sólo beneficia a niñas y niños, sino que también fortalece los vínculos con madres, padres y personas cuidadoras. Es a través de esta conexión emocional que se establece una relación de confianza y apego seguro, lo que permite a los niños explorar el mundo de manera segura y confiar en los adultos como figuras de apoyo.

Los principios del cuidado cariñoso y sensible son la base para acompañar las prácticas de buen trato hacia niñas y niños, y posibilitan hacer frente a las basadas en el maltrato a la niñez y la violencia, que aún están presentes en algunas prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras.

“Ser bien tratados es un derecho que tienen todos los niños y las niñas por el simple hecho de existir” (Roca, 2010: 7). Así, el buen trato también forma parte de las acciones que coadyuvan a hacer posible el respeto a los derechos de la niñez.

Un buen trato está relacionado con las acciones de cuidado diario de madres, padres, personas cuidadoras, familia y, en general, quienes estén en todos los espacios donde se encuentran niñas y niños. Madres, padres y personas cuidadoras consideran que el buen trato se expresa en la atención y el afecto a niñas y niños, tener muestras de cariño y una relación basada en el amor y en el cuidado, donde se les proteja de abuso, abandono, malos tratos y violencia. Asimismo, un buen trato implica impulsarlos a desarrollar todas sus potencialidades de aprendizaje y exploración. El buen trato incluye aquellas acciones y formas de relación que procuren el bienestar de la niñez (Roca, 2010).

El buen trato con enfoque de derechos humanos implica reconocer y garantizar los derechos inherentes a cada individuo, promoviendo la igualdad, la no discriminación y la justicia social. Por consiguiente, es esencial en la promoción de sociedades justas e inclusivas. En primer lugar, en el ámbito familiar, un trato respetuoso y equitativo entre sus integrantes contribuye al bienestar emocional y psicológico de todos. Según la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), todas las personas tienen derecho a ser tratadas con dignidad y respeto, independientemente de su edad, género o cualquier otra característica personal.

Durante los primeros años de vida, los niños experimentan un rápido crecimiento y desarrollo. En este periodo crítico, el cuidado cariñoso y sensible, así como la alimentación perceptiva, desempeñan un papel fundamental en su bienestar físico, emocional y cognitivo. Por lo tanto, la importancia de estos dos aspectos en el desarrollo de niños de 0 a 3 años es relevante de considerar.

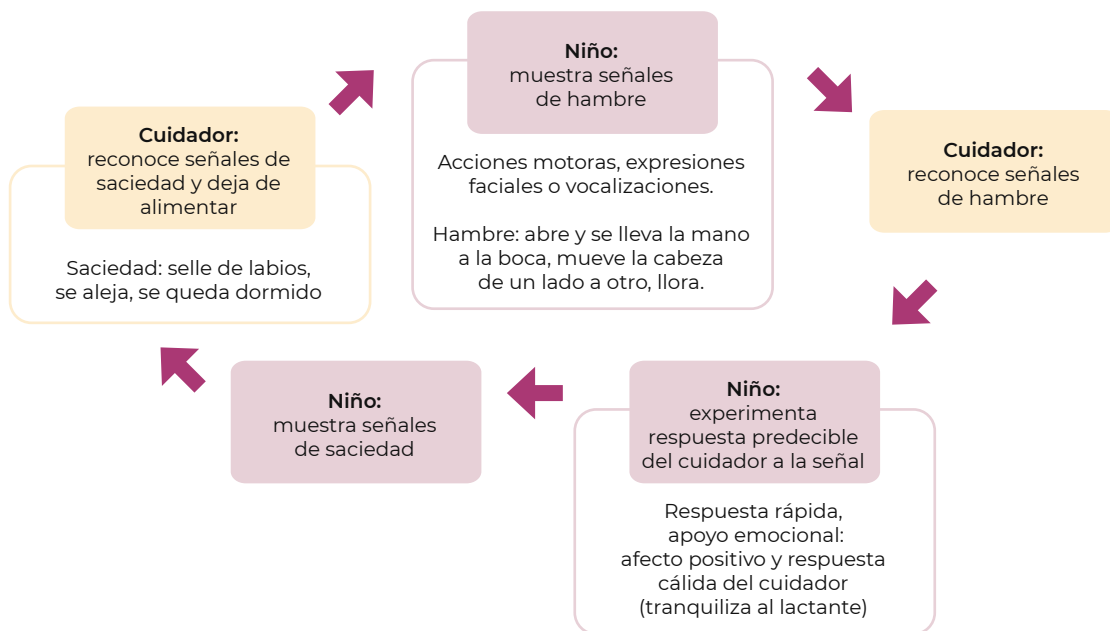
La alimentación perceptiva es un elemento clave en el desarrollo en esta etapa de la niñez, se refiere a la práctica de prestar atención y responder de manera sensible a las señales de hambre y saciedad de niñas y niños, para promover una relación saludable con la comida y fomentar la autorregulación alimentaria. Además, este tipo de alimentación permite que el niño

desarrolle una relación positiva con los alimentos, experimentando una variedad de sabores, texturas y colores, lo que contribuye a una mayor aceptación de una dieta equilibrada y nutritiva. La alimentación perceptiva:

se fundamenta en cuatro pasos: 1) Los padres o cuidadores crean rutinas, establecen la estructura y sus expectativas en un ambiente que promueve la interacción con el niño. 2) El niño comunica sus necesidades con comunicaciones verbales y no verbales a la persona que lo cuida. 3) Los padres o cuidadores responden de manera rápida a las necesidades del niño de una manera cariñosa, apropiada para su edad y desarrollo. 4) El niño se siente confiado porque sus necesidades son entendidas y satisfechas (Black y Aboud, citados en Pérez-Escamilla y Segura-Pérez, 2019: 48).

La alimentación perceptiva se puede representar como un ciclo interactivo entre niñas y niños y sus cuidadores, como se muestra en la figura 1.3.

Figura 1.3 Alimentación perceptiva



Fuente: López, 2022: 44.

De este modo se entiende que la alimentación perceptiva toma en cuenta tanto la importancia de los alimentos y su capacidad para aportar nutrientes, como la oportunidad de propiciar un proceso de aprendizaje en el que los involucrados aprenden desde una relación de escucha, atención, cuidado y participación. Esto es relevante porque la práctica de crianza de alimentar al bebé y a niñas y niños pequeños retoma el principio de participación infantil –fundamental en el reconocimiento de sus derechos– y reconoce el beneficio de escuchar y validar las acciones de niñas y niños desde muy temprana edad y en un ambiente caracterizado por confianza, ternura y amor, donde no sólo se nutre el cuerpo sino también la dimensión afectiva.

Al considerar estos elementos y después de un ejercicio de análisis de fuentes primarias y secundarias se delimitó la situación problemática. Ésta refleja retos y dificultades tal como son expresados por los agentes educativos.

Los agentes educativos de la modalidad no escolarizada de educación inicial expresan que las dificultades en el acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras tienen que ver con que *cambien prácticas de crianza* relacionadas con el *trato* (maltrato) hacia niñas y niños de 0 a 3 años y con sus *hábitos de alimentación* debido a que consideran que las familias tienen *creencias arraigadas* que obstaculizan el desarrollo integral de la niñez.

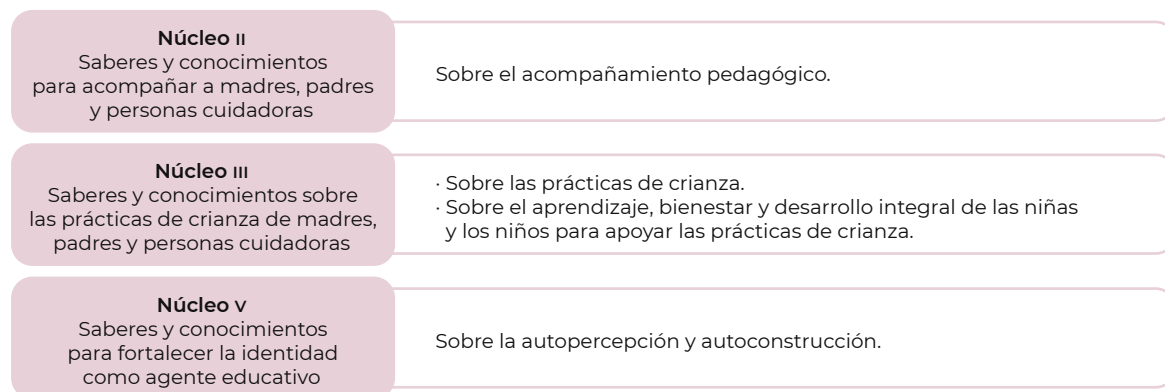
La situación problemática, de acuerdo con la percepción de los agentes educativos, depende de factores externos a su práctica, esto limita lo que puede hacerse desde la formación continua para contribuir a movilizar los conocimientos y saberes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional con el fin de enfrentar con mayores posibilidades de éxito dicha situación, lo que sí podría poner en riesgo el derecho de niñas y niños de 0 a 3 años de acceder a servicios que coadyuven a su desarrollo integral.

Por ello, se realizó un análisis de las causas que se asocian a esta situación problemática para reconocer un problema de la práctica factible de ser atendido desde la formación continua, a partir de la siguiente interrogante: ¿por qué y en qué condiciones los agentes educativos consideran que la dificultad de su acompañamiento en las prácticas de crianza sobre trato y alimentación radica en las creencias arraigadas de madres, padres y personas cuidadoras?

Asimismo, el análisis de la situación problemática se apoyó en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua de los agentes educativos. Educación inicial no escolarizada”,⁵ el cual adquiere un papel fundamental como referente que aporta comprensión sobre la práctica de acompañamiento que realizan los agentes educativos porque reconoce la multidimensionalidad y complejidad de la práctica y orienta sus proceso de problematización y selección de contenidos.

Dicho Marco de referencia permite articular diversos elementos que caracterizan la práctica de acompañamiento de los agentes educativos y orienta en la identificación de los saberes y conocimientos que se movilizan, así como en las fuentes que permiten seleccionar los contenidos. Para esta intervención formativa (IF) se focalizaron los planteamientos de tres núcleos (figura 1.4).

Figura 1.4 Núcleos y dimensiones considerados en la IF



⁵ El Marco de referencia se puede consultar en el Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028. Educación básica. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/no_escolarizada/Programa_formation_Educacion_inicial_2023-2028.pdf>.

El análisis realizado permite referir lo siguiente al respecto de las causas de la situación problemática:

- ▶ La concepción de acompañamiento que tienen algunos agentes educativos prioriza informar a madres, padres y personas cuidadoras más que promover la reflexión de sus prácticas de crianza.

Es importante resaltar que informar a madres, padres y personas cuidadoras sobre los procesos de crianza es fundamental para movilizar sus saberes respecto al cuidado y educación de niñas y niños, no obstante, es insuficiente para lograr que resignifiquen sus prácticas de crianza; pues para que esto suceda se requiere de un proceso reflexivo que les ayude a reconocer lo que hacen, por qué y para qué lo hacen. Teniendo en cuenta que el acompañamiento en educación inicial es un proceso sistemático y horizontal en el que el agente educativo orienta y apoya a madres, padres y personas cuidadoras con base en sus saberes (Mejoredu, 2023b), idealmente, a partir del diálogo y la reflexión conjunta respecto a las prácticas de crianza, así como del intercambio de experiencias y conocimientos, se hace necesario que los agentes educativos reflexionen sobre el sentido y significado de su propia práctica de acompañamiento e identifiquen la complejidad de ésta. Asimismo, es necesario reconocer que “las familias hacen lo mejor que pueden con las oportunidades y recursos con los que cuentan, sin embargo, requieren de orientaciones precisas que las ayuden a reflexionar sobre lo que hasta ahora conocen de la vida de los niños pequeños, cuestionarse lo que han aprendido generacionalmente e incorporar nuevas formas en el trato y relación con los niños” (SEP, 2019: 15).

- ▶ Consideran que es necesario corregir o cambiar los conocimientos de madres, padres y personas cuidadoras y no utilizarlos como fundamento para contrastar y confrontar sus prácticas y así resignificarlas.

Según Evans y Myers, citados en Isairías y Montañez (2012: 8):

los programas de niñez temprana se han basado principalmente o exclusivamente en lo que se piensa científicamente apropiado para los niños pequeños, sin tomar en cuenta los contextos tradicionales de crianza dentro de los cuales los programas se están desarrollando. Esto a menudo crea un desfase entre lo que los proveedores de los programas piensan que debería ocurrir para los niños pequeños y lo que los padres están acostumbrados a hacer, uno de los desafíos [que] enfrentan quienes desarrollan políticas y programas para apoyar a los niños pequeños y a sus familias es cómo maximizar lo que se puede proveer al niño entretejiendo prácticas que la evidencia “científica” sugeriría que un niño necesita, con las prácticas y creencias tradicionales efectivas de crianza.

Considerando lo anterior, la evidencia científica debería contrastarse con las prácticas de crianza, así, cada padre, madre y persona cuidadora decidiría de manera informada y de acuerdo con su cultura lo que es adecuado para la crianza de niñas y niños.

Es importante promover espacios de conversación en los que no prime el lugar del especialista diciendo a madres, padres y personas cuidadoras qué hacer, sino que se generen posibilidades de “construcción, deconstrucción y respuestas que planteen a problemas que se dan con los niños” (Rondón, 2019: 49).

- Consideran que no es posible o que es muy difícil trabajar con creencias arraigadas en la comunidad.

Para los agentes educativos es importante reconocer que las creencias en las prácticas de crianza son culturalmente construidas. Cada cultura tiene sus propias normas, valores y tradiciones en cuanto a cómo criar a los niños. Estas creencias pueden incluir ideas sobre el papel de los padres, la disciplina, el afecto, la autonomía y la socialización. Por ejemplo, según lo desarrollado por Greenfield y Suzuki (s/f) en algunas culturas se considera importante que niñas y niños sean obedientes y respetuosos, mientras que en otras se valora más la independencia y la exploración.

Es importante destacar que las creencias presentes en las prácticas de crianza pueden tener consecuencias significativas en el desarrollo de niñas y niños. También es posible que la forma en que los padres crían a sus hijos influya en su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. Por ejemplo, las creencias que fomentan la autonomía y la exploración tienden a promover el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y la autoestima, mientras que es probable que las creencias que enfatizan la obediencia y la sumisión limiten la autonomía y el desarrollo de habilidades sociales.

Como se ha destacado anteriormente, la complejidad de la crianza radica en su carácter socio-cultural e histórico; en él intervienen elementos como las *pautas de crianza*, entendidas como el estilo de educar que tienen madres, padres y personas cuidadoras, así como las normas que siguen frente al comportamiento de niñas y niños; las *creencias de crianza*, concebidas como los pensamientos y saberes que se tienen sobre la crianza y, por último, las *prácticas de crianza*, que son las acciones concretas en las formas de cuidar y formar a niñas y niños, las cuales expresan las pautas y creencias que las guían.

Para comprender cómo es la crianza en una determinada familia o grupo social es necesario analizar y confrontar estos elementos que la integran, pues solamente poniéndolos en relación se puede lograr una mejor comprensión de este fenómeno.

- Resulta complejo identificar los límites de su práctica.

La complejidad de la práctica del agente educativo se expresa en la necesidad de identificar hasta dónde es posible intervenir con madres, padres y personas cuidadoras y ante situaciones que podrían requerir de apoyos externos. Asimismo, la propia práctica cotidiana y el trabajo cercano con ellos implica estar constantemente atentos a la forma de acompañar los procesos de cada uno, ya que el acompañamiento resalta la importancia de respetar sus propios procesos.

No se trata de enseñarles lo que se debe o no hacer, sino de acompañar procesos de pensamiento respetando las prácticas y la cultura de las familias ampliando sus propios repertorios, para ello es importante concebir a los niños y a sus familias como portadores de cultura.

Por lo tanto, los agentes educativos deben identificar primero esas prácticas para, posteriormente, entender por qué se hacen y así tratar de identificar su valor y el impacto que tienen en el desarrollo de los niños. Realizado este proceso, con sumo cuidado y en caso de ser necesario,

el agente educativo debe orientar a las madres y padres a reflexionar cómo proponer otras alternativas que beneficien a los niños. Cuando se detecte una pauta cultural o de crianza que produzca daño o sufrimiento a las niñas y niños, por ejemplo: cuidado negligente, violencia o maltrato, el agente educativo debe ayudar a erradicarla (SEP, 2019: 29-30).

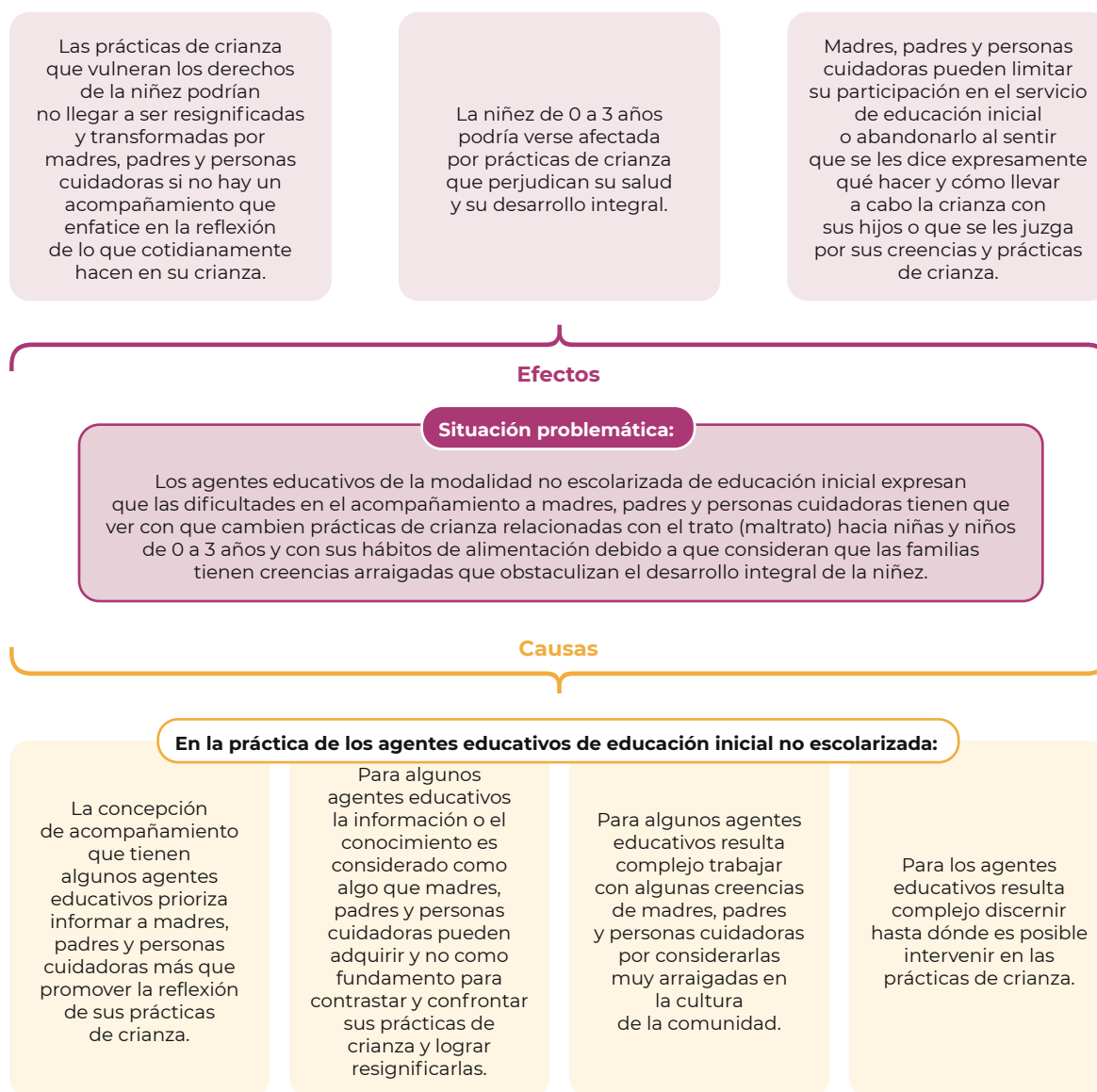
Al orientar a madres, padres y personas cuidadoras y ofrecer alternativas, el agente educativo puede informarles acerca de distintas opciones donde sea factible atender casos específicos que escapen de sus posibilidades de intervención, como servicios de salud, seguridad, entre otros que permitan garantizar los derechos de niñas y niños.

Cuando el agente educativo detecte prácticas de crianza que vulneren los derechos de niñas y niños, se requiere que dirija el acompañamiento a transformar esas condiciones; sin embargo, en algunos casos, como los de violencia intrafamiliar, violencia y maltrato hacia niñas y niños, es indispensable que reconozca la importancia de acercarse a otros especialistas o instituciones (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, Instituto Nacional de las Mujeres, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, etcétera) para contribuir a garantizar los derechos de niñas y niños. Asimismo, dada la complejidad de su papel de garante de los derechos de la niñez y de la cercanía con las personas con quienes trabaja, así como la sensibilidad que implica el trabajo con niñas y niños y con sus familias, el agente educativo puede verse implicado emocionalmente por las situaciones que viven éstos, por ello, es necesario que cuente con espacios de formación y reflexión que le permitan identificar tales circunstancias, para evitar que ello afecte su labor con madres, padres y personas cuidadoras.

Así, para identificar la situación problemática y analizar lo que podría ocurrir de no atenderla, se consideró que las prácticas de crianza que vulneren los derechos de la niñez podrían no llegar a ser resignificadas y transformadas por madres, padres y personas cuidadoras si no hay un acompañamiento que enfatice en la reflexión de lo que cotidianamente hacen en su crianza; con lo cual la niñez de 0 a 3 años podría verse afectada por prácticas de crianza que perjudican su salud y su desarrollo integral. De igual modo, es importante considerar que madres, padres y personas cuidadoras pueden limitar su participación en el servicio de educación inicial o abandonarlo al sentir que se les dice expresamente qué hacer y cómo llevar a cabo la crianza con sus hijos o que se les juzga por sus creencias y prácticas de crianza.

En la figura 1.5 se presentan gráficamente causas y efectos respecto a la situación problemática.

Figura 1.5 Identificación de causas y efectos respecto a la situación problemática



Fuente: elaboración propia.

A partir del reconocimiento de las causas y los efectos es posible reinterpretar la situación problemática y delimitar *un problema de la práctica* susceptible de ser atendido en la presente IF, como se presenta a continuación:

Problema de la práctica

La práctica de acompañamiento que realizan los agentes educativos en la modalidad no escolarizada se centra en informar, a través de pláticas de orientación a madres, padres y personas cuidadoras, para cambiar las creencias relacionadas con el trato hacia niñas y niños y la alimentación perceptiva, sin profundizar en la reflexión de las prácticas de crianza, lo cual contribuye a que subsistan algunas que podrían afectar la salud o contravenir los derechos de la niñez, lo que impacta en el desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 3 años.

b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos

El aspecto de mejora pone de manifiesto hacia dónde se desea movilizar o fortalecer la práctica de acompañamiento, el que la presente IF plantea es:

Pasar de un acompañamiento centrado en proporcionar información para el cambio de creencias de crianza hacia un acompañamiento basado en promover procesos reflexivos que contribuyan a la resignificación y transformación de las prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras.

Esta construcción parte de reconocer que los agentes educativos requieren movilizar sus saberes y conocimientos para dar sentido a su práctica de acompañamiento y promover la reflexión de madres, padres y personas cuidadoras ante sus prácticas de crianza, a partir de que consideren el contexto sociocultural actual.

Estos planteamientos permiten establecer el siguiente propósito para la IF:

Que los agentes educativos de la modalidad no escolarizada de educación inicial reflexionen sobre sus prácticas de acompañamiento y organicen situaciones de aprendizaje para acompañar a madres, padres y personas cuidadoras en la reflexión sobre sus prácticas, pautas y creencias de crianza en torno al trato y la alimentación de niñas y niños a partir de enfoques que privilegian el cuidado cariñoso y el enfoque de derechos.

Para alcanzar este propósito es relevante identificar qué saberes y conocimientos se ponen en juego a fin de movilizarlos y así contribuir a la resignificación y el fortalecimiento de la autonomía e identidad profesional de los agentes educativos.

c) Definición de contenidos

En congruencia con el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos en el diseño de la IF comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y la adquisición de mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión, jerarquizados a partir de la propuesta de Díaz-Barriga y Hernández (2002) en:

- ▶ *Declarativos*: contenidos que se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente. Permiten el análisis y contraste de ideas con la posibilidad de tener nuevas perspectivas y acordar concepciones que adquieren significado común en el contexto de su práctica y se relacionan con el saber qué.
- ▶ *Procedimentales*: asuntos que engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias. Posibilitan y potencian las experiencias de los docentes en variedad de ejecuciones, asimismo, permiten compartir diferentes formas de realizar sus tareas para aprender del otro y con el otro; se relacionan con el saber hacer.

- *Actitudinales*: contenidos que hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y generan nuevos esquemas de colaboración, participación y diálogo que impactan en la cultura escolar, al considerar el saber ser y saber convivir.

En la tabla 1.1 se presentan los contenidos que se abordan en esta intervención formativa para lograr el propósito planteado a partir de la problematización y la determinación del aspecto de mejora de la práctica de acompañamiento de agentes educativos.

Tabla 1.1 Contenidos

Declarativo	Procedimental	Actitudinal
<p>Comprensión del significado del acompañamiento pedagógico en la educación inicial no escolarizada.</p> <p>Comprensión del enfoque de cuidado cariñoso y sensible y del enfoque de derechos como base para garantizar el desarrollo integral de la niñez.</p>	<p>Habilidad para desarrollar situaciones de aprendizaje que propicien procesos reflexivos en madres, padres y personas cuidadoras sobre sus prácticas de crianza.</p> <p>Habilidad para el diseño de situaciones de aprendizaje sobre buen trato, crianza amorosa y alimentación perceptiva de niñas y niños de 0 a 3 años.</p>	<p>Valoración de su práctica de acompañamiento como una labor que ayuda a madres, padres y personas cuidadoras a resignificar, fortalecer y transformar sus prácticas de crianza.</p>

Fuente: elaboración propia.

d) Selección e implementación del dispositivo formativo

Los dispositivos formativos organizan a los colectivos en un espacio y tiempo predeterminados para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos, la producción de narrativas escritas y orales, el uso de detonadores para la reflexión, y el acceso a información de interés para los docentes, resultado de la determinación de aspectos considerados necesarios para la mejora de la práctica (Mejoredu, 2022).

Para esta IF se seleccionó el dispositivo Encuentro, concebido como el espacio orientado al aprendizaje entre pares, al intercambio de saberes y conocimientos, a contrastar información, ideas y experiencias que facilitan la retroalimentación y la integración de conocimientos diversos (Morúa, 2012).

El Encuentro se basa en la premisa de que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que se da en un contexto social y colaborativo. Se busca propiciar un espacio en el cual los participantes compartan experiencias, reflexionen y aprendan unos de otros. El dispositivo permitirá crear un ambiente propicio para la interacción en el que se fomente la construcción conjunta del conocimiento, ya que cada persona aporta sus propias perspectivas y experiencias.

El Encuentro permite la exploración de diferentes puntos de vista y la apertura a nuevas ideas. A través del diálogo y la discusión, se generan debates enriquecedores para el proceso de

aprendizaje. Esto no sólo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también fomenta habilidades como el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación.

De acuerdo con Freire, quien destaca la importancia del diálogo como un instrumento fundamental para la transformación, se busca el intercambio de ideas y experiencias en igualdad de condiciones, donde los agentes educativos se reconozcan como sujetos activos capaces de aprender y enseñar, establezcan una relación de respeto y reciprocidad, promoviendo la reflexión crítica.

“Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador” (Freire, 1970: 72). De esta forma, el Encuentro busca que haya un diálogo que sea, más que un intercambio de palabras, un proceso de acción y reflexión en el que exista una construcción conjunta de conocimiento que lleve a la acción.

Otra característica destacada del Encuentro como dispositivo de formación es que su enfoque en el aprendizaje significativo busca que los participantes sean capaces de relacionar los nuevos conocimientos con sus propias experiencias y contextos. Esto no sólo facilita la asimilación de la información, sino que también ayuda a que los aprendizajes sean más duraderos y transferibles a situaciones reales.

De esta manera, para que el Encuentro sea pertinente como dispositivo de formación, es importante generar un ambiente de confianza y respeto, donde se promueva la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico, que, de acuerdo con Hooks (2022), va más allá de la mera crítica a los sucesos y se centra en la acción transformadora; es decir, no se trata solamente de identificar y analizar problemas, sino de buscar soluciones y promover el cambio; para esta autora, el pensamiento crítico no es un proceso aislado, sino que es una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, en la que se reflexiona sobre las experiencias cotidianas para buscar soluciones a los problemas que se enfrentan y promover el cambio.

En el desarrollo del Encuentro, las secuencias reflexivas articulan las actividades planteadas en cada una de las sesiones. En ellas se refleja el proceso reflexivo del agente educativo, que implica cuatro momentos: reconocimiento, pensamiento compartido, resignificación y puesta en marcha (figura 1.6).

1. *Reconocimiento.* Consiste en la recuperación de los saberes y conocimientos de los agentes educativos, a partir de que identifiquen sus experiencias y reconozcan cómo realizan el acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras.
2. *Pensamiento compartido.* Implica procesos cognitivos complejos para pensar críticamente acerca de las propias prácticas y las de otros si se realiza de manera colectiva. En esta etapa es fundamental el trabajo colaborativo, a fin de contrastar y escuchar lo que hacen los demás, para ampliar la mirada sobre la propia práctica y visualizar desde fuera las propias acciones. El contraste también se realiza a partir de contribuciones teóricas que sustentan el acompañamiento pedagógico en la educación inicial no escolarizada; por ello este momento es propicio para hacer uso de diversos detonadores de la reflexión.

3. *Resignificación.* Promueve un cambio o transformación en la práctica de los agentes educativos, a través de que identifiquen lo que pueden mejorar de ésta, otorgándole un nuevo significado y dirección.
4. *Puesta en marcha.* Este momento involucra que los agentes educativos lleven a cabo los cambios que consideren pertinentes en sus prácticas y dialoguen con otros sobre éstos, cómo lo han hecho y cómo han beneficiado a la crianza de madres, padres y personas cuidadoras. Esto precisa que escuchen las experiencias de otros y compartan las suyas de manera respetuosa (Mejoredu, 2023a).

Figura 1.6 Proceso reflexivo durante el Encuentro



Fuente: elaboración propia.

La clave de este proceso de formación en educación inicial no escolarizada es destacar la importancia de que el agente educativo reflexione continuamente sobre cómo lleva a cabo su práctica, por qué y para qué lo hace, con el propósito de identificar algunos elementos que pueda fortalecer o transformar.

Para apoyar este proceso, se consideró como detonador⁶ de la reflexión el uso de la metáfora, como una forma de propiciar el que los agentes educativos encuentren cercanía entre las secuencias reflexivas que se plantean en el dispositivo y los procesos de acompañamiento que llevan a cabo de manera cotidiana con madres, padres y personas cuidadoras.

De acuerdo con Ricoeur (2001), la metáfora es una figura retórica que nos permite trascender la literalidad del lenguaje y crear nuevos significados y relaciones entre conceptos. A través de la metáfora, es posible establecer conexiones entre objetos y fenómenos aparentemente distintos, lo que lleva a comprender y expresar el mundo de manera más amplia y enriquecedora.

⁶ En el marco de la formulación de las intervenciones formativas, los detonadores son “situaciones, sucesos o información significativa sobre la práctica docente, que se utilizan en los dispositivos formativos para promover procesos de reflexión que constituyen ejemplos o demostraciones con capacidad para cuestionarla y favorecer su análisis entre los docentes” (Mejoredu, 2022: 2).

La metáfora permite ver las cosas desde una perspectiva diferente, articular experiencias y conceptos complejos de manera más accesible. A través de ella es posible comunicar ideas abstractas y emociones difíciles de expresar de manera directa, creando así un puente entre la experiencia individual y el lenguaje compartido.

Por su parte, Bruner (2003) propone que tanto la metáfora como las historias son esenciales para la construcción del conocimiento y la comprensión de la realidad, él las utiliza como una forma de expresión figurativa que permite comprender una idea o un concepto en términos de otro más familiar o tangible. La metáfora ayuda a establecer conexiones y analogías entre diferentes conceptos, lo que facilita la comprensión y la comunicación para dar sentido a la experiencia y entender la realidad desde diferentes perspectivas.

De esta manera, la metáfora es un recurso útil que permite movilizar información acerca de creencias, concepciones y saberes de los agentes educativos respecto a su labor de acompañamiento, asimismo...

- ▶ propicia la reflexión a partir del uso de un lenguaje figurado;
- ▶ permite la relación entre pensamientos, creencias, concepciones y experiencias; y
- ▶ favorece el develar significados dentro de la práctica.

Con la finalidad de recuperar la experiencia de los agentes educativos se abordará esta IF con la metáfora de *los sentidos*. El tacto, el olfato, la vista, el oído y el gusto nos permiten interactuar con nuestro entorno y recopilar información sensorial. Los cinco sentidos son fundamentales para percibir y comprender el mundo que nos rodea. En el contexto de la educación inicial no escolarizada, el agente educativo los utiliza para llevar a cabo la labor de acompañamiento.

El uso de la metáfora de los sentidos posibilita pensar en el gusto por su práctica, para que el agente educativo reflexione sobre los sabores y sin sabores que el acompañamiento le ha llevado a degustar y a experimentar durante su trayectoria profesional. Del mismo modo, su mirada es muy importante para observar las prácticas de crianza y el desarrollo de niñas y niños, pero también para analizar detenidamente su práctica, prestar atención y contrastar distintas miradas que le permitan enriquecer su trabajo. Por otra parte, saber escuchar es una habilidad básica en la práctica de acompañamiento; se escucha a madres, padres, personas cuidadoras, niñas y niños, para identificar sus necesidades y prioridades; también se favorece la escucha hacia otras formas culturales de llevar a cabo la crianza. El olfato y su capacidad de reconocimiento no es algo ausente dentro de la práctica del agente educativo, pues con este sentido detecta acciones y condiciones de quienes acompaña, para estar atento en todo momento a que se garanticen los derechos de la niñez. El tacto es un sentido primordial para los agentes educativos, porque *tocan* la sensibilidad de madres, padres y personas cuidadoras para que reflexionen sobre sus prácticas de crianza. Asimismo, este sentido es fundamental para guiar sus acciones, pues desarrollan el tacto para saber qué decir y hacer ante determinadas circunstancias, así como para tener empatía para tocar temas complejos o delicados con madres, padres y personas cuidadoras.

También se aprovecha el potencial de la metáfora para hacer alusión a un *sexto sentido* del agente educativo, para invitarlos a pensar en el valor de su práctica y en los conocimientos y saberes que se consideran fundamentales para llevarla a cabo. Asimismo, encontrar sentido a

su práctica de acompañamiento resulta fundamental para fortalecer las acciones que realiza con madres, padres y personas cuidadoras.

La presente IF tiene una duración total de cuarenta horas, de las cuales treinta corresponden al trabajo individual y colectivo que ocurrirá en el marco de cada sesión del Encuentro, y diez al trabajo independiente que se desarrollará después de cada una de las sesiones, con excepción de la última. Asimismo, el Encuentro se organiza en seis sesiones de cinco horas cada una y se sugiere que haya espacio de un mes entre una y otra, lo que permitirá que los agentes educativos cuenten con tiempo para el trabajo independiente de las acciones propuestas al final de las primeras cinco sesiones.

Las sesiones del Encuentro están planteadas para llevarlas a cabo en modalidad presencial, con el propósito de promover el intercambio de saberes entre los agentes educativos. En la tabla 1.2 se incluye su distribución.

Tabla 1.2 Distribución de las sesiones del Encuentro

Sesiones del Encuentro	Horas de formación	Contenidos
1. Los saberes y sabores de la práctica de acompañamiento.	5 horas	Compresión del significado del acompañamiento pedagógico en la educación inicial no escolarizada.
Preparación para la siguiente sesión del Encuentro (2 horas de trabajo independiente).		
2. Una mirada más allá en el acompañamiento pedagógico.	5 horas	Compresión del significado del acompañamiento pedagógico en la educación inicial no escolarizada.
Preparación para la siguiente sesión del Encuentro (2 horas de trabajo independiente).		
3. Escuchar para acompañar.	5 horas	Habilidad para desarrollar situaciones de aprendizaje que propicien procesos reflexivos en madres, padres y personas cuidadoras sobre sus prácticas de crianza.
Preparación para la siguiente sesión del Encuentro (2 horas de trabajo independiente).		




Sesiones del Encuentro	Horas de formación	Contenidos
4. Descubrir con el olfato las bases para un mejor acompañamiento.	5 horas	Compresión del enfoque de cuidado cariñoso y sensible y el enfoque de derechos como base para garantizar el desarrollo integral de la niñez.
Preparación para la siguiente sesión del Encuentro (2 horas de trabajo independiente).		
5. Desarrollo del tacto en el agente educativo.	5 horas	Habilidad para el diseño de situaciones de aprendizaje sobre buen trato, crianza amorosa y alimentación perceptiva de niñas y niños de 0 a 3 años.
Preparación para la siguiente sesión del Encuentro (2 horas de trabajo independiente).		
6. El sexto sentido del agente educativo.	5 horas	Valoración de su práctica de acompañamiento como una labor que ayuda a madres, padres y personas cuidadoras a resignificar, fortalecer y transformar sus prácticas de crianza.




Fuente: elaboración propia.

Para acompañar la implementación de la IF se diseñó el recurso formativo *El sentido de la práctica de acompañamiento. Buen trato y alimentación perceptiva. Bitácora*. Esta Bitácora plantea secuencias reflexivas para propiciar que los agentes educativos compartan sus saberes, confronten distintas experiencias de acompañamiento pedagógico y fortalezcan su práctica.

La Bitácora se estructura en momentos que apoyan los procesos reflexivos en cada una de las sesiones del Encuentro (tabla 1.3).

Tabla 1.3 Estructura de la Bitácora

Ícono	Momento
	<p>Una mirada a la práctica Plantea el desarrollo de actividades para la identificación y descripción de la práctica de acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras que propician una mirada crítica a lo que se realiza de manera cotidiana en el servicio en el que se desempeñan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hago, cómo lo hago y por qué?

Ícono	Momento
	<p>A la escucha de otros Integra actividades para el reconocimiento de otras formas de llevar a cabo la práctica de acompañamiento en educación inicial para que mediante la reflexión individual y colectiva los agentes educativos aprendan unos de otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo lo hacen los demás?, ¿qué otras miradas son posibles?
	<p>Nuevos sentidos en la práctica Presenta actividades que permiten que el agente educativo reconsidere algunas nociones o acciones sobre el acompañamiento pedagógico y encuentre nuevas formas de llevar a cabo su práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podría hacerlo de otra manera?, ¿cómo puedo mejorar el acompañamiento que realizo con madres, padres y personas cuidadoras?
	<p>Con el gusto de compartir Propone actividades que podría poner en marcha y compartir con otros agentes educativos para el acompañamiento a partir de sus experiencias de aprendizaje en el Encuentro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones pondría en marcha para hacer las cosas de distinta manera? • ¿Puedo reconocer diferencias en mi práctica?

Fuente: elaboración propia.

Con el propósito de articular la formación dentro del Encuentro con la práctica de acompañamiento que realizan los agentes educativos en el servicio que participan (CCAPI o Visitas a hogares), se proponen actividades a realizar con madres, padres y personas cuidadoras, con el objetivo de recuperar experiencias concretas dentro del Encuentro para robustecer sus saberes y conocimientos. Las tablas 1.4 y 1.5 describen las características de dichas actividades.

Tabla 1.4 Cápsula Con-tacto con el acompañamiento


Ícono	Momento
	<p>Con-tacto con el acompañamiento Plantea actividades a realizar de manera independiente y para desarrollar con madres, padres y personas cuidadoras en las visitas a hogares o en el CCAPI, las cuales se constituyen en un insumo importante para las actividades que se realizan en las sesiones del Encuentro.</p>

Tabla 1.5 Cápsula Probaditas sensoriales

Momento
<p>Adicionalmente, al final de las primeras cinco sesiones de la Bitácora se presenta una pequeña cápsula enfocada en el desarrollo sensorial en niñas y niños de 0 a 3 años, donde se muestran algunos datos de interés acerca de cada uno de los sentidos e ideas y recursos sobre cómo favorecer su desarrollo. Aquí, el agente educativo encuentra temas que podría desarrollar en alguna de las sesiones de trabajo con niñas y niños. Estas probaditas sensoriales no forman parte de las sesiones del Encuentro.</p>

¿A quiénes se dirige?

Los destinatarios de esta intervención formativa son agentes educativos de educación inicial de la modalidad no escolarizada.

¿Quién lo coordina?

Con la finalidad de contar con una figura responsable de organizar y apoyar la participación de los agentes educativos durante el Encuentro, las autoridades educativas estatales asignarán a un coordinador del dispositivo. Esta función la puede hacer el coordinador local del Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI), o bien, algún agente educativo con mayor experiencia en la modalidad no escolarizada en la entidad.

Es deseable que el coordinador del Encuentro tenga las siguientes características:

- ▶ Experiencia en acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras para orientar el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica.
- ▶ Capacidad de observación y disposición para la escucha activa.
- ▶ Sensibilidad y apertura hacia el proceso reflexivo de los agentes educativos.
- ▶ Empatía y respeto hacia el trabajo de los participantes.

Para la coordinación de las sesiones es pertinente atender estos aspectos:

Conocimiento de la IF

- ▶ Analizar y comprender detalladamente los componentes de la IF, del dispositivo Encuentro y del recurso Bitácora dirigido a los participantes con el fin de apoyar su proceso formativo.

Coordinación del proceso formativo

- ▶ Valorar la atención a probables dudas de los participantes en una sesión informativa previa al inicio formal de la primera sesión del Encuentro para hablar de la estructura del dispositivo, los tiempos, los espacios y la modalidad en que se desarrollará.

- ▶ Considerar que el análisis y la reflexión que se promueven en el Encuentro lleven a los agentes educativos a identificar aspectos adicionales sobre los contenidos que sería conveniente abordar en el contexto específico en que realizan su labor de acompañamiento, a fin de profundizar o particularizar lo propuesto y enriquecer la experiencia de formación al participar en la IF.
- ▶ Orientar la dinámica de trabajo del grupo, así como el desarrollo de las actividades planteadas y reorientar las ideas cuando sea necesario.
- ▶ Analizar las construcciones y reflexiones individuales y colectivas, así como fomentar el diálogo respecto a las dificultades que se presenten.
- ▶ Promover que se ponga en juego el saber conocer, el saber hacer y el saber ser a partir de la movilización y resignificación de los saberes y conocimientos de los participantes, así como los propios.
- ▶ Contrastar teoría y práctica, generar nuevas formas de acompañar, favorecer el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas que orienten a la mejora.
- ▶ Organizar a los participantes en equipos o pequeños grupos, de acuerdo con las necesidades de las secuencias reflexivas y los espacios disponibles de trabajo.

Logística

- ▶ Conocer con anticipación las fechas y los horarios de cada sesión colectiva.
- ▶ Atender los canales de comunicación que designen las autoridades educativas estatales para externar las dudas que se puedan presentar.

Documentación de la participación

- ▶ Comunicar el proceso y los elementos para documentar la participación con un sentido formativo, así como la entrega de la constancia a quienes concluyan con éxito la IF. Esta constancia la emitirá la autoridad educativa estatal correspondiente.

¿Cómo se desarrolla?

Las sesiones del Encuentro y los momentos de trabajo independiente se organizan a partir de secuencias reflexivas que promueven el uso de la metáfora, la narrativa y el ciclo reflexivo como referentes para pensar y movilizar la práctica.

Se trabajará a través de diversas situaciones que permiten a los agentes educativos recordar, relatar y compartir anécdotas, historias y experiencias sobre su práctica de acompañamiento con el fin de avanzar en la construcción del propio conocimiento, su resignificación y reconstrucción.

El ciclo reflexivo se refleja a lo largo de las sesiones del Encuentro, es una herramienta que facilita pensar y repensar la experiencia en continuo cuestionamiento con la teoría, la práctica propia y los espacios que se comparten para la formación. De este modo se logra que las inquietudes profesionales y personales se analicen de forma crítica y propositiva, siempre con orientación a la mejora de la práctica de acompañamiento.

Para alcanzar el objetivo, la descripción de lo vivenciado resulta clave. En este sentido la narrativa recupera situaciones individuales o colectivas concretas que documentan preocupaciones,

aciertos y emociones experimentadas por los agentes educativos, lo que permite un análisis de lo experimentado en primera persona y el compartir con los otros.

Sesiones del Encuentro

En la primera sesión, “Los saberes y sabores de la práctica de acompañamiento”, podrá reconocer su práctica a través del sentido del gusto, con el cual puede saborear aquellos momentos significativos de su trabajo con madres, padres, personas cuidadoras, niñas y niños. Así también, explorará los significados que tiene el acompañamiento pedagógico en la educación inicial.

La segunda sesión, “Una mirada más allá en el acompañamiento pedagógico”, invita a observar la propia práctica como punto de partida para la reflexión, con lo cual se propicia la búsqueda de un nuevo sentido hacia su trabajo. Se presentan algunos referentes sobre acompañamiento pedagógico, los cuales podrá contrastar con la experiencia desarrollada como agente educativo.

La tercera sesión, “Escuchar para acompañar”, invita a que –a través del sentido del oído– los agentes educativos reflexionen sobre su práctica de acompañamiento, piensen y compartan con otras y otros agentes educativos ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen? y ¿para qué?

La cuarta sesión, “Descubrir con el olfato las bases para un mejor acompañamiento”, busca explorar cómo son las prácticas de acompañamiento a las que se han enfrentado agentes educativos e identificar y comprender tanto el enfoque del cuidado cariñoso y sensible como el enfoque de derechos.

La quinta sesión, “Desarrollo del tacto en el agente educativo”, pretende que diseñen situaciones de aprendizaje considerando el buen trato, la crianza amorosa y la alimentación perceptiva, todo ello con tacto y bajo el enfoque de derechos.

El propósito de la última sesión, “El sexto sentido del agente educativo”, es que el agente educativo valore su práctica de acompañamiento como una labor que permite a madres, padres y personas cuidadoras resignificar, fortalecer y transformar sus prácticas de crianza, partiendo de la reflexión y resignificación sobre lo que aporta a la educación inicial y a las prácticas de crianza de quienes acompaña.

e) Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo *in situ* o a distancia durante la implementación de las intervenciones formativas que busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación de los agentes educativos participantes, mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras.

El acompañamiento pedagógico integra acciones que realizan e impulsan la autoridad educativa estatal, los equipos técnicos estatales y otras figuras educativas: supervisor, asesor técnico pedagógico, director, agentes educativos, o algún otro profesional de la educación asignado.

Las autoridades educativas y los equipos técnicos pueden...

- ▶ atender los requerimientos que aseguren la implementación de la intervención formativa, focalizando la disponibilidad de recursos en aquellas zonas que demanden mayor atención;
- ▶ asesorar al personal responsable de implementar las IF para que lleve a cabo las actividades formativas propuestas en el Encuentro y la Bitácora;
- ▶ proporcionar asesoría al personal responsable de dirigir las IF para que reconozca y valore las dificultades que pueden presentarse en la implementación y tome medidas oportunas que garanticen la participación y continuidad de los agentes educativos; y
- ▶ apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de los responsables de implementar la IF.

Este acompañamiento pedagógico tiene el propósito de potenciar el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica,⁷ el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes. Se realiza fundamentalmente durante el desarrollo de las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Para ello, las figuras educativas designadas pueden llevar a cabo las siguientes acciones:

- ▶ impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en el Encuentro;
- ▶ recuperar los saberes y conocimientos construidos en el Encuentro, mediante los recursos que acompañan su desarrollo para retroalimentar los procesos de formación;
- ▶ crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica de los agentes educativos en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta IF;
- ▶ generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre agentes educativos, en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados durante el Encuentro;
- ▶ orientar la creación, el desarrollo y la consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia en la IF; y
- ▶ acompañar a los agentes educativos en la construcción y reconstrucción de los saberes y conocimientos que se movilizan durante la IF para la mejora de su práctica.

Estas acciones no tienen que limitarse a los aprendizajes consolidados mediante la IF, sino que deben trascender a lo que ocurre en la práctica durante, al término y posterior a la conclusión de esta intervención formativa. Lo anterior implica el establecimiento de estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores como interlocutores y promotores de la mejora educativa ante los agentes educativos, en lo individual y en lo colectivo.

⁷ Refiere “a los colectivos docentes que comparten intereses, problemas, propósitos, lenguajes y compromisos comunes con los que fundan su cotidianidad, cuyos miembros profundizan en su conocimiento y experiencia a través de la interacción continua que fortalece su práctica. En estas comunidades se enlazan historias, rituales y ritmos de vida y se comparten y desarrollan valores, normas y símbolos; por lo que son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos y un medio para reflexionar y dialogar sobre su quehacer e identificar de manera conjunta alternativas de mejora” (Mejoredu, 2022: 2).

f) Monitoreo

Las intervenciones formativas serán monitoreadas de forma anual para reconocer el cumplimiento de su propósito y recopilar información sobre las características, condiciones y problemáticas para su implementación, lo que contribuye también a la valoración de la operación del programa y el cumplimiento de su objetivo de mediano plazo.

Al inicio del monitoreo, Mejoredu establecerá comunicación con las autoridades educativas correspondientes o equipos responsables de la formación en el estado que decidan implementar la IF, con el objeto de orientar las acciones de planeación y coordinación relacionadas con el tiempo para su implementación, modalidad, organización y las condiciones institucionales que permitan su puesta en marcha.

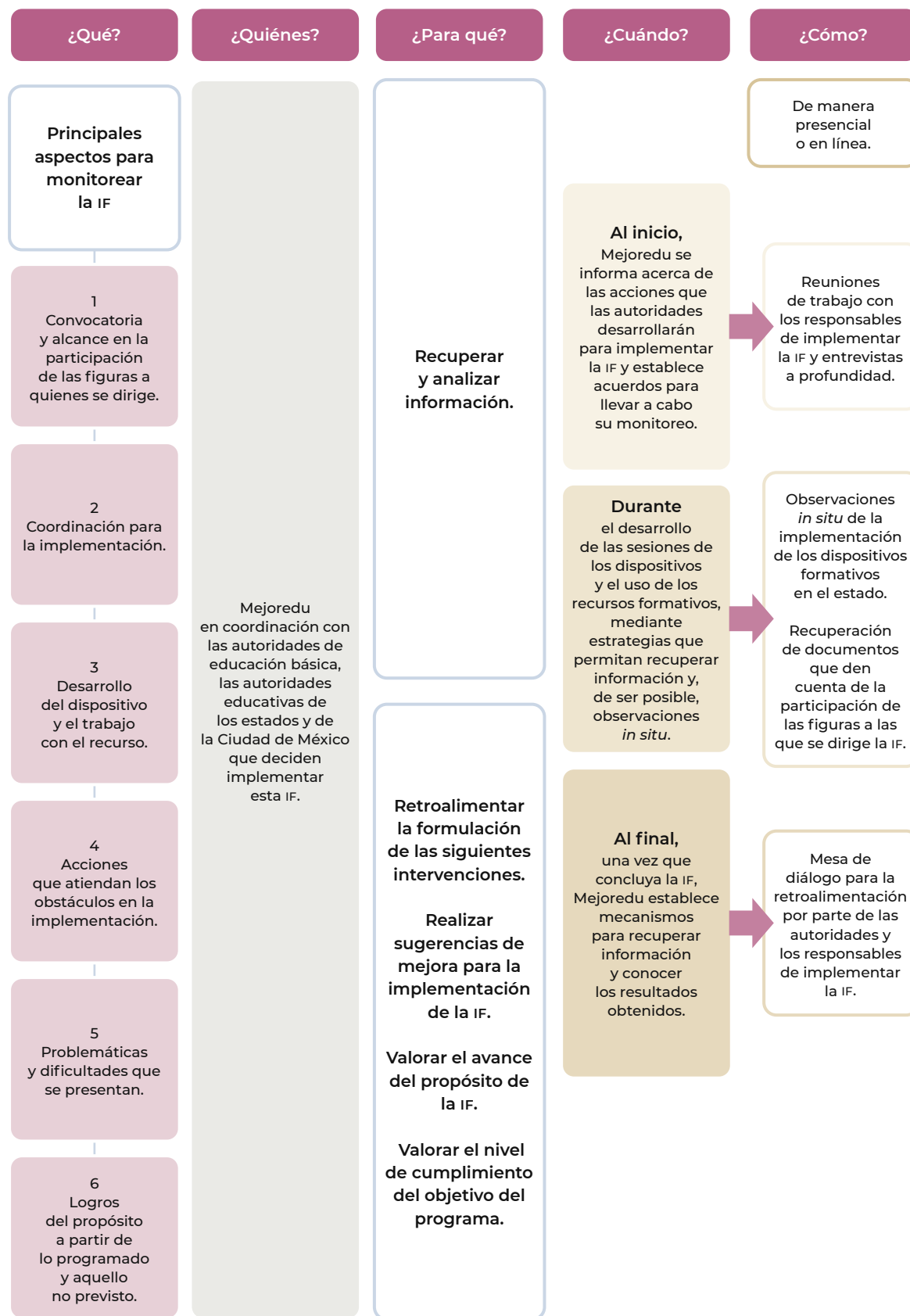
Mejoredu seleccionará algunas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención formativa para llevar a cabo el monitoreo. Éste se realizará en coordinación con las autoridades de educación básica, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, en modalidades en línea o de manera presencial mediante el uso de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información, tales como encuestas, entrevistas, y pautas de observación; a fin de contar con datos que serán insumo para los informes de monitoreo.

Durante el monitoreo, se buscará información acerca de dificultades u obstáculos que se presenten durante la implementación de la IF. Igualmente se valorarán los avances en la consecución de los propósitos; de ser posible, se realizarán observaciones *in situ* y se privilegiará la recuperación y el análisis de la documentación y sistematización de la experiencia formativa de los docentes.

Una vez concluida la IF, Mejoredu establecerá mecanismos que permitan recuperar información adicional, a partir de entrevistas, grupos de enfoque, entre otras estrategias, para conocer los resultados obtenidos.

Finalmente, es importante señalar que el monitoreo que realice Mejoredu será independiente del que efectúen las autoridades educativas respecto de las intervenciones formativas que ellos mismos formulen e implementen durante la operación de los programas de formación, de conformidad con lo establecido en los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021) (Mejoredu, 2022).

Figura 1.7 Elementos por considerar en el monitoreo de la IF



2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La documentación de la participación en esta intervención formativa (IF) tiene el propósito de organizar los diversos registros de las experiencias de aprendizaje de los agentes educativos durante el Encuentro, con el objetivo de que les permita hacer un ejercicio reflexivo sobre los aprendizajes desarrollados.

De igual modo, esta selección de documentos puede orientar la obtención de una constancia que dé cuenta de su participación. La autoridad educativa estatal correspondiente puede otorgar las constancias.

Con el propósito de documentar la participación del agente educativo se propone recabar los documentos listados en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Sesiones y documentación del Encuentro

Sesión del Encuentro	Documentos del proceso formativo
Los saberes y sabores de la práctica de acompañamiento.	Narrativa que integre una historia o anécdota sobre sus experiencias en el trabajo de acompañamiento a partir del sentido del gusto. Responder ¿a qué sabe el acompañamiento pedagógico?
Una mirada más allá en el acompañamiento pedagógico.	Cuadro de la actividad Compartiendo miradas.
Escuchar para acompañar.	Situación de aprendizaje utilizando el ciclo reflexivo RPRP (reconocimiento, pensamiento compartido, resignificación y puesta en marcha).
Descubrir con el olfato las bases para un mejor acompañamiento.	Reflexión personal sobre el relato de la actividad Examinar el contexto y estar atentos a lo que se percibe.
Desarrollo del tacto en el agente educativo.	Situación de aprendizaje sobre buen trato.
El sexto sentido del agente educativo.	Cartografía visual y relato sobre acompañamiento pedagógico.

Los agentes educativos se encargarán de integrar los documentos correspondientes y entregarlos al finalizar su participación en la intervención formativa. De acuerdo con los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021) (Mejoredu, 2022), la documentación quedará bajo resguardo de las autoridades educativas responsables de la operación del programa de educación inicial no escolarizada.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

La implementación de la intervención formativa (IF) requiere que en las entidades se generen mecanismos claros de coordinación y colaboración entre las autoridades educativas, las áreas estatales responsables de formación continua y distintos actores que participan, de tal manera que la organización favorezca el logro del propósito planteado.

Por tal motivo, la comunicación debe ser oportuna sobre la decisión de implementar la IF y emitir una convocatoria que plantee los mecanismos para que todos los agentes educativos de la modalidad no escolarizada puedan participar en el proceso formativo. Para ello, es importante establecer mecanismos para la resolución de dudas e inquietudes de los agentes interesados en participar.

Adicionalmente, la coordinación de la IF corresponde al ámbito de responsabilidad de las autoridades educativas estatales, así como la organización de una estrategia general que debe considerar lo que se explica a continuación.

Antes de la implementación de la intervención formativa

Promover en todas las figuras educativas involucradas en la implementación:

- ▶ El análisis y la comprensión detallada de los componentes de la IF, del dispositivo Encuentro y del recurso Bitácora dirigido a los participantes con el fin de apoyar el proceso formativo.

Delimitar responsabilidades:

- ▶ Designar un responsable estatal de la implementación de la IF, quien identificará a los actores educativos con conocimientos y experiencia para acompañar la formación.
- ▶ Integrar un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa, así como criterios para la participación de los agentes educativos.
- ▶ Seleccionar al o los coordinadores de la intervención formativa.

Definir los siguientes aspectos logísticos:

- ▶ Compartir con todos los participantes la toma de decisiones con respecto a los espacios, tiempos, responsables y participantes en los procesos de convocatoria, difusión, registro, implementación, acompañamiento pedagógico, monitoreo y documentación de la participación del personal docente hasta la entrega de las constancias correspondientes.

- ▶ Difundir información suficiente y oportuna (particularmente de la convocatoria definida) para que los agentes participen en la IF destacando sus propósitos, contenidos, enfoque, documentación de su participación, así como los aspectos de organización y logística –fechas, horarios, duración, modalidad–.
- ▶ En cuanto a los espacios para el desarrollo de las sesiones, el criterio para su selección tiene que considerar que todas las actividades sean accesibles, privilegiar la seguridad –elementos indispensables en el diseño universal de aprendizaje– antes que la estética; valorar la mejor posibilidad de visión, audición y movilidad para cada asistente y tomar en cuenta que, si durante su desarrollo en la modalidad presencial, ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con la señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de todos los participantes.

Durante el desarrollo de la intervención formativa

- ▶ Proporcionar las condiciones para que los responsables designados realicen el acompañamiento pedagógico y el monitoreo en los términos establecidos en los componentes e y f de la presente IF.
- ▶ Realizar entrevistas, encuestas en línea, visitas, grupos de enfoque, y observación de las actividades de formación en las sesiones del Encuentro. En este sentido, será importante recuperar la percepción de los agentes educativos participantes en cuanto a la organización, la pertinencia de la IF y la relevancia de los contenidos planteados, y de los coordinadores respecto a su implementación. Se sugiere organizar mesas de análisis con los coordinadores designados para resolver en tiempo y forma las incidencias reportadas por los agentes participantes y por otros actores educativos, a fin de promover una experiencia positiva en el proceso de formación e identificar áreas de oportunidad, entre otros elementos.
- ▶ Identificar si entre los asistentes puedan estar presentes agentes educativos con alguna discapacidad. Esto permitirá prever condiciones y materiales que necesiten, lo cual ofrecerá igualdad de oportunidades para quien participe. Es importante preparar información en materia de protección civil, en caso de que las sesiones sean presenciales, por lo que se sugiere considerar los protocolos para posibles contingencias en la entidad.

Después de la implementación de la intervención formativa

- ▶ Valorar la participación de los equipos de supervisión, equipos técnicos u otras figuras para sistematizar la documentación recibida, como insumo, para identificar las áreas de mejora que permitan formular futuras intervenciones formativas.
- ▶ Validar un adecuado procedimiento para la recepción de las producciones y los documentos que los participantes generen con el fin de garantizar que la entrega de las constancias se realice en tiempo y forma para todos los participantes, y sin contratiempos.

Área responsable de la formación continua y equipos de supervisión

Los integrantes del área responsable de la formación continua en la entidad y de los equipos del nivel educativo, por su conocimiento de los procesos de formación y de las dinámicas de este nivel educativo, son piezas clave en la implementación de la IF y del dispositivo de formación que se propone para concretarla. Por ello, es indispensable que:

- ▶ Revisen con detalle este documento y el recurso que acompaña esta IF.
- ▶ Participen en los espacios de diálogo que la autoridad educativa estatal establezca para planear su implementación, el acompañamiento y el monitoreo que se requieren.
- ▶ Apoyen con la difusión de información suficiente y oportuna para que los agentes educativos participen en la IF.

Coordinador de la intervención formativa

Orientaciones específicas de las sesiones del dispositivo Encuentro

Sesión 1. Los saberes y sabores de la práctica de acompañamiento	
En esta sesión, el sentido del gusto será la metáfora que permitirá promover entre los agentes educativos la reflexión sobre el significado de su labor de acompañamiento en educación inicial no escolarizada; así también, se invitará a los agentes educativos a que se pregunten ¿qué significa ser agente educativo en educación inicial?, ¿cómo miran las madres, los padres y las personas cuidadoras a los agentes educativos?	
Secuencia reflexiva	Tiempo sugerido
El gusto de ser agente educativo Dar la bienvenida a los agentes educativos participantes y propiciar una actividad para que los conozca y se reconozcan entre ellos. Puede sugerir que se presenten con su nombre y el servicio educativo en el que participan, y mencionen qué es lo que más les gusta de ser agente educativo. Después, para iniciar con las actividades planteadas en la Bitácora, pida a los participantes pensar en tres frases cortas para definir acompañamiento pedagógico; guíe la discusión entre los agentes educativos para que compartan las frases que escribieron y logren identificar las similitudes entre las frases propuestas.	40 minutos



Sesión 1. Los saberes y sabores de la práctica de acompañamiento	
<p>¿A qué sabe el acompañamiento pedagógico?</p> <p>Guíe a los agentes educativos para que evoquen algunos momentos significativos dentro de su práctica de acompañamiento y en los servicios en los que participan y escriban una historia o anécdota que refleje los sabores y sin sabores en su trabajo de acompañamiento. Explique que se pueden orientar con las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi momento más dulce... • Un momento amargo... • Me sentí salado cuando... • Me supo agria la vez que... • Estuvo picante... • Tuve un mal sabor de boca porque... <p>○ que también pueden añadir otros sabores.</p> <p>Después guíe las participaciones de los agentes educativos para que compartan sus narraciones.</p>	80 minutos
<p>Los saberes y sabores del agente educativo</p> <p>Pregunte a los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué le gusta ser agente educativo? • ¿Qué no le gusta de ser agente educativo? <p>La idea es dialogar acerca de aquellos aspectos de su práctica que le desagradaban anteriormente, pero con el tiempo <i>les ha encontrado el gusto</i>, o de algo que le ha cambiado alguna creencia o idea sobre el acompañamiento pedagógico y el trabajo en educación inicial no escolarizada desde que inició en su práctica como agente educativo.</p> <p>Organice a los participantes para que intercambien sus ideas con otros.</p>	40 minutos
<p>La mirada de madres, padres y personas cuidadoras</p> <p>Acompañe a los participantes para que reflexionen sobre la importancia de la mirada que tienen madres, padres y personas cuidadoras sobre el acompañamiento pedagógico y particularmente sobre la labor que ellos realizan. Solicite que escriban en su Bitácora y después guíe la participación de los agentes educativos para que dialoguen sobre sus reflexiones.</p>	45 minutos



Sesión 1. Los saberes y sabores de la práctica de acompañamiento	
<p>Reconociendo la práctica de acompañamiento pedagógico</p> <p>Organice la participación de los agentes educativos para que en colectivo lean las definiciones presentadas. Si es preciso dé un tiempo para que las reflexionen individualmente.</p> <p>Organice equipos para que dialoguen sobre las frases presentadas e identifiquen los aspectos más relevantes de cada una de ellas.</p>	30 minutos
<p>Descubriendo nuevos sabores en el acompañamiento pedagógico</p> <p>Organice equipos, pueden ser distintos a los del ejercicio anterior para que el intercambio de ideas sea más fructífero. Pídales que construyan su propia definición de acompañamiento pedagógico, considerando lo que dialogaron en el ejercicio anterior, así como los análisis que han realizado a lo largo de los ejercicios anteriores y sobre todo consideren estos nuevos elementos o características que encontraron en las definiciones revisadas.</p> <p>Solicite que compartan la definición realizada en equipo, sus dudas o comentarios.</p>	45 minutos
<p>Compartiendo saberes y sabores</p> <p>Como actividad de cierre se solicita a los agentes educativos que a partir de su experiencia piensen en cuál o cuáles han sido los saberes que considera indispensables para la práctica de acompañamiento del agente educativo.</p> <p>Para el cierre de la sesión pídale que compartan sus ideas e identifiquen en cuáles saberes coinciden y comenten si, de acuerdo con su experiencia como agentes educativos, esos saberes constituyen la base del acompañamiento pedagógico.</p>	20 minutos



Sesión 1. Los saberes y sabores de la práctica de acompañamiento

Con-tacto con el acompañamiento

Indique a los participantes que en el tiempo que transcurra entre esta sesión del Encuentro y la segunda es indispensable que realicen algunas actividades que serán un insumo importante para el trabajo a desarrollar. Lean las actividades antes de finalizar la sesión para que, en caso de que los participantes tengan dudas, puedan aclararlas en conjunto.

Las actividades a realizar en el periodo entre sesiones son:

- **Contrastando miradas**

Indique a los agentes educativos que tendrán que realizar entrevistas sencillas a madres, padres y personas cuidadoras a quienes acompaña. Las preguntas de la Bitácora son una guía, pero lo que se busca es recuperar sus impresiones sobre la labor de acompañamiento. Oriente a los agentes educativos para que organicen su información y la puedan compartir en la siguiente sesión del Encuentro.

Comente que es necesario identificar si madres, padres y personas cuidadoras cuentan con más expectativas de las que se pueden atender con el acompañamiento pedagógico y las escriban en la tabla. Deben argumentar sus respuestas.

- **Un día como agente educativo**

En esta actividad los agentes educativos deben narrar lo que hacen en un día cotidiano para después identificar los momentos que dedican a propiciar la reflexión de madres, padres y personas cuidadoras sobre sus prácticas de crianza.

Sesión 2. Una mirada más allá en el acompañamiento pedagógico

En esta sesión, las metáforas con el sentido de la vista promoverán que los agentes educativos continúen reflexionando sobre el significado de su labor de acompañamiento en educación inicial no escolarizada y se planteen ¿qué caracteriza la práctica de acompañamiento de un agente educativo en educación inicial no escolarizada? y ¿cuáles son sus alcances, retos y posibilidades?

En esta sesión profundizará en la reflexión de su práctica y la importancia de la opinión de madres, padres y personas cuidadoras sobre su crianza.

Secuencia reflexiva	Tiempo sugerido
<p>Mirarse a sí mismo</p> <p>Inicie la sesión con un breve encuadre que le permita recuperar a grandes rasgos ideas de lo que se trabajó en la primera sesión, si hubiera nuevos participantes, anímelos a que se presenten y se sientan parte del grupo.</p> <p>Indique a los agentes educativos la importancia de la mirada para el trabajo de acompañamiento. Pueden reflexionar en colectivo acerca de ello, como apertura de esta sesión del Encuentro.</p> <p>Pídales que reflexionen sobre su papel como agentes educativos y la labor que realizan para acompañar a madres, padres y personas cuidadoras, con el propósito de que después describan por escrito y de manera breve su práctica de acompañamiento. Solicite que en su descripción destaquen lo que caracteriza a su trabajo como agente educativo.</p> <p>Posteriormente organice la participación para que compartan sus escritos entre ellos. Destaque la importancia de que comenten aquello que hace singular su práctica frente a otras prácticas de acompañamiento u otros servicios enfocados en el trabajo con niñas y niños de 0 a 3 años.</p>	30 minutos
<p>Ver para creer</p> <p>Solicite a los agentes educativos leer los enunciados y pensar si son verdaderos o falsos, de acuerdo con su propio criterio y considerando sus saberes y experiencias.</p> <p>Organice las participaciones para que en colectivo comenten cada enunciado y determinen si para ellos es verdadero o falso. Es importante que argumenten sus apreciaciones. Si alguien considera que es verdadero debe explicar sus razones. Pregunte si otra persona opina lo contrario y propicie el diálogo entre los participantes. Lleguen a consensos sobre cada enunciado analizado.</p>	45 minutos



Sesión 2. Una mirada más allá en el acompañamiento pedagógico	
<p>Compartiendo miradas</p> <p>Dialoguen acerca de aquellos momentos o situaciones de la actividad profesional que <i>nublan nuestra vista</i> y representan retos a solucionar. Solicite que anoten en el cuadro de la Bitácora la situación experimentada, la forma en la que pensaron que se podría resolver y, finalmente, cómo lo solucionaron. Pida que por el momento dejen en blanco la tercera columna. Después organice equipos para que cada quien comparta lo que anotó en el cuadro con los demás compañeros, y en conjunto piensen si la situación que cada uno vivió pudo haber tenido una mejor solución. Pida que anoten estas soluciones compartidas en la tercera columna.</p>	40 minutos
<p>Puntos de vista</p> <p>Organice la participación para que en colectivo lean en voz alta los textos presentados, asegurando que se distingan las voces de los teóricos y los agentes educativos.</p> <p>Después organícelos para que formen cuatro equipos en los que leerán un texto y dialogarán con los autores, considerando los aspectos relevantes que ellos mencionan y cómo se relacionan los planteamientos con el ámbito de la educación inicial no escolarizada. Pida que escriban su diálogo en los cuadros de llamada que aparecen debajo de los textos. Organice una plenaria para que comenten sus reflexiones y conclusiones.</p> <p>Después solicite que cada uno escriba de manera sintética las ideas que han resultado nuevas acerca de su práctica de acompañamiento o las que conocían pero adquirieron un nuevo sentido a partir del diálogo con sus pares y su participación en los distintos ejercicios que han llevado a cabo en el Encuentro.</p>	80 minutos
<p>Posteriormente solicite que recuperen la definición de acompañamiento que construyeron en la primera sesión y la contrasten con las ideas adquiridas en esta sesión del Encuentro, para que reflexionen respecto a si quisieran modificarla.</p> <p>Organícelos para que discutan en colectivo sobre sus ideas.</p>	20 minutos



Sesión 2. Una mirada más allá en el acompañamiento pedagógico	
<p>Un vistazo a la práctica de acompañamiento</p> <p>Organice a los agentes educativos en binas para que dialoguen acerca de su <i>estilo de acompañamiento pedagógico</i>.</p> <p>Solicite que retomen la descripción que elaboraron con el título “Un día como agente educativo”, de manera previa a la sesión del Encuentro.</p> <p>Será importante que analicen las características de la práctica de acompañamiento de cada uno, que mencionen las estrategias que utilizan y el papel que le asignan a la reflexión de las prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras a quienes acompañan.</p>	30 minutos
<p>Mirar más allá</p> <p>Solicite a los agentes educativos leer sobre los tipos de acompañamiento en educación inicial y determinar cuál es más cercano a su práctica y por qué, también definir si consideran que su práctica de acompañamiento tiene otros rasgos que no se mencionan y cuáles son. Pueden hacerlo de manera individual o en colectivo. Identifique la disposición del grupo para llevarlo a cabo de una manera u otra, según convenga. Posteriormente, pídale contrastar sus respuestas con las de alguien más, sobre todo si el ejercicio se realizó de forma individual, y que al final escriban sus reflexiones en el espacio destinado a ello. Es importante que puedan reconocer cómo se concreta el acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras. Al final de la actividad organice algunas participaciones acerca de sus reflexiones.</p>	40 minutos
<p>Observar atentamente la práctica</p> <p>Invite a recuperar las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrastando miradas, que realizaron de manera previa a la sesión. • La mirada de madres, padres y personas cuidadoras, que llevaron a cabo en la primera sesión. <p>Pida que contrasten la información de ambas actividades, es decir, que comparen los resultados de su indagación con el texto que escribieron en la primera sesión, haciendo énfasis en la identificación de las coincidencias y los elementos que no habían considerado antes de consultar directamente con madres, padres y personas cuidadoras. Después organice al grupo para que comparta los resultados de la comparación de ambas actividades.</p>	15 minutos



Sesión 2. Una mirada más allá en el acompañamiento pedagógico

Con-tacto con el acompañamiento

Recuerde a los participantes que se les pedirá que antes de la tercera sesión realicen una actividad que será un insumo importante para el trabajo a desarrollar en ella. Lean las instrucciones antes de que finalice la sesión para que, en caso de que los participantes tengan dudas, puedan aclararlas en conjunto.

La actividad para realizar en el periodo entre sesiones es:

- **Acercándome a ellos**

Esta actividad consiste en elaborar una ficha de identificación que contendrá información sobre el acompañamiento a una familia. Pueden realizar dos o más fichas, sin embargo, es indispensable que al menos hagan una (con base en el ejemplo presentado en la Bitácora) porque será un insumo importante para el trabajo de la tercera sesión.

Revise con los agentes educativos el formato propuesto para que, en caso de que tengan dudas sobre algún elemento de la ficha, puedan solventarlas con su apoyo y en conjunto con otros agentes educativos.

Haga hincapié en que la fotografía solicitada en el formato debe tener autorización de madres, padres y personas cuidadoras y que será de uso exclusivo para el agente educativo. Comente la importancia de actuar en todo momento de acuerdo con los derechos de la niñez, por lo que es indispensable cuidar la imagen de niñas y niños.

Sesión 3. Escuchar para acompañar	
<p>La intención de esta sesión es que los agentes educativos fortalezcan la organización del acompañamiento pedagógico con madres, padres y personas cuidadoras y propicien procesos reflexivos que favorezcan la resignificación de sus prácticas de crianza. Asimismo, las metáforas acerca del sentido del oído ofrecen oportunidades para que los agentes educativos reflexionen sobre la importancia de la escucha en el acompañamiento pedagógico y se pregunten ¿qué papel tiene la reflexión en la práctica de acompañamiento?, ¿cómo favorecer la reflexión respecto a las prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras?</p>	
Secuencia reflexiva	Tiempo sugerido
<p>Para iniciar la sesión, con ayuda de los participantes realice un encuadre de la intervención formativa y recupere algunos comentarios acerca de lo que se ha trabajado en las dos sesiones previas del Encuentro.</p> <p>A la escucha de mis actos</p> <p>Para la apertura a esta sesión puede retomar la analogía que se hace en la Bitácora acerca de oír y escuchar. En ella se menciona que en la vida cotidiana hay muchos sonidos a nuestro alrededor y es posible que algunos no los percibamos o quizás estamos tan familiarizados con ellos que ya no les prestamos tanta atención como cuando los oímos por primera vez. Asimismo, de ciertos ruidos no somos conscientes hasta que nos concentramos y escuchamos con calma. Puede hacer un ejercicio con ellos para que en silencio y, si gustan, con los ojos cerrados puedan captar los sonidos del exterior. Pídales que cierren los ojos o que se concentren en silencio por un par de minutos y después mencionen lo que escucharon mientras transcurría ese tiempo.</p> <p>Después solicite que narren lo que hacen en un día de acompañamiento a una familia, recordando las acciones de una jornada de trabajo para que las escriban en la columna izquierda de su Bitácora. Cuando terminen de redactar sugiera que piensen nuevamente en las acciones que escribieron, pero ahora apoyándose de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué fue lo que hice? • ¿Cómo lo hice? • ¿Por qué lo hice así? • ¿Cuáles son los resultados que obtuve? • ¿Estos resultados son los que esperaba cuando hice la planeación de las actividades? <p>Pídales que escriban sus respuestas en la columna derecha de su Bitácora y organice la participación para que compartan en el grupo las diferencias entre la información de ambas columnas. Pregúnteles si plantearse esas preguntas los ayuda a entender mejor lo que hacen y si los ayuda a reflexionar sobre su práctica.</p>	<p>30 minutos</p>



Sesión 3. Escuchar para acompañar	
Después haga una nueva analogía del ejercicio de oír/escuchar con la práctica de acompañamiento, haciendo mención de que, por la cotidianidad con la que hacemos las cosas, es posible que no nos detengamos a reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, pero al incorporar la reflexión de una manera más sistemática es posible que encuentren nuevas respuestas y nuevos sentidos a lo que realizan.	
Posteriormente lean lo que se plantea en la Bitácora sobre la reflexión. Puede solicitar que primero lean de manera individual y después en colectivo con el propósito de identificar las acciones que realizan para promover la reflexión, ubicándolas en los momentos que se plantean en el esquema de componentes de la acción reflexiva. Pídales que llenen los recuadros y después organice la participación para que compartan cuál de esos momentos es trabajado con mayor frecuencia.	50 minutos
<p>Soy todo oídos</p> <p>En esta actividad se utilizará como base la ficha realizada de manera previa a la sesión, que corresponde a la actividad Acercándome a ellos. Organice a los agentes educativos para que comenten el contenido de sus fichas, puede ser en grupos pequeños. Solicite que contesten las preguntas que se plantean en la Bitácora.</p> <p>Después pida que lean el texto “La reflexión de las prácticas de crianza”. Organice la participación de los agentes educativos para que comenten sus impresiones al respecto. Si tienen dudas sobre el proceso reflexivo RPRP (reconocimiento, pensamiento compartido, resignificación y puesta en marcha) puede ayudar a esclarecerlas.</p> <p>Para que usted cuente con más información acerca del proceso reflexivo RPRP puede consultar los siguientes documentos que refieren a dicho proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023a). <i>Prácticas de crianza. Carpeta para la reflexión en comunidad</i>. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/no_escolarizada/Practicas_de_crianza._Carpeta.pdf>. • — (2023b). <i>Prácticas de crianza. Una oportunidad de reflexión en comunidad. Intervención formativa</i>. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/no_escolarizada/IF-Practicas_de_crianza_Oportunidad_reflexion.pdf>. 	70 minutos



Sesión 3. Escuchar para acompañar	
<p>Pregúnteles acerca de aquellas estrategias y actividades que cada uno ha utilizado en su práctica de acompañamiento para favorecer la reflexión de las prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras y pídale que se apoyen en la actividad Un día como agente educativo, realizada de manera previa a la segunda sesión del Encuentro.</p> <p>A partir de esas reflexiones solicite que identifiquen si éstas tienen correspondencia con alguno de los momentos del proceso reflexivo RPRP. Pídale que argumenten sus respuestas y llenen la tabla que aparece en la Bitácora.</p> <p>Cuando comenten sobre el proceso reflexivo haga hincapié en que éste no tiene que agotarse en una sesión de trabajo con madres, padres y personas cuidadoras, sino que es factible trabajar con ellos cada momento con la profundidad que cada agente educativo considere pertinente para cada grupo o familia que acompaña.</p>	
<p>Momentos para escuchar</p> <p>En esta actividad se recupera nuevamente la ficha de la actividad Acercándome a ellos, que realizaron de manera previa a la sesión del Encuentro. Organice equipos pequeños y solicite a los agentes educativos que con la información de la ficha identifiquen y elijan una práctica de crianza, para que a partir de ella diseñen una secuencia reflexiva de actividades basadas en el proceso RPRP. Después guíe la participación para que compartan su ejercicio con otros. Recalque la importancia de elegir las actividades que pueden ser de utilidad para su práctica de acompañamiento.</p>	100 minutos
<p>A palabras necias ¿oídos sordos?</p> <p>Para esta actividad puede preguntar a los agentes educativos qué significado tiene el dicho A palabras necias, oídos sordos; comenten brevemente sus usos y después organice la participación para que reflexionen sobre este dicho aplicado al trabajo del agente educativo, donde hay situaciones a las que no se puede hacer <i>oídos sordos</i>, para que concluyan que es importante estar atentos a aquellas prácticas de crianza que quebrantan los derechos de niñas y niños.</p> <p>Pregunte sobre el papel del enfoque de derechos en la construcción y el diseño de situaciones de aprendizaje y pida que escriban sus notas en la Bitácora.</p>	30 minutos



Sesión 3. Escuchar para acompañar

Escuchar para comprender

A manera de conclusión y cierre de la sesión acompañe a los agentes educativos para que reflexionen sobre el papel de la escucha en su práctica de acompañamiento; pídale que piensen si con base en lo abordado en la sesión hay aspectos en su práctica de acompañamiento, en específico con respecto a las actividades que desarrolla con madres, padres y personas cuidadoras, que requiere fortalecer y por qué. Solicite que respondan las preguntas de su Bitácora y escriban sus notas.

20 minutos

Con-tacto con el acompañamiento

Recuerde a los participantes que en el tiempo que transcurra entre ésta y la cuarta sesión del Encuentro es indispensable que realice algunas actividades que serán un insumo importante para el trabajo a desarrollar. Lean las actividades antes de que finalice la sesión para que, en caso de que los participantes tengan dudas, puedan aclararlas en conjunto. Las actividades a realizar en el periodo entre sesiones son:

- **Escuchar lo que madres, padres y personas cuidadoras creen sobre la crianza**

Para esta actividad, los agentes educativos indagarán con madres, padres y personas cuidadoras con quienes trabajan acerca de algunas creencias de crianza que tienen en su familia o en la comunidad.

En los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) esta actividad se puede trabajar en conjunto, mediante una ronda en la que madres, padres y personas cuidadoras compartan alguna creencia en la familia o en la comunidad. En los servicios de Visitas a hogares pueden conversar con la familia de manera directa. Se recomienda retomar las preguntas sugeridas en la Bitácora.

Es importante que los agentes educativos hagan el listado de lo que encontraron, para que puedan compartirlo en la siguiente sesión, y que lean las sugerencias de la Bitácora.

- **Algo me hace ruido**

En esta actividad, se solicita que los agentes educativos observen las prácticas de crianza de las familias a quienes acompañan para que escriban una situación que les haga ruido y consideren que requiere atención para orientar a madres, padres y personas cuidadoras sobre cómo respetar y hacer cumplir los derechos de la niñez.

Sesión 4. Descubrir con el olfato las bases para un mejor acompañamiento	
<p>La intención de esta sesión es que los agentes educativos reconozcan enfoques fundamentales para la práctica de acompañamiento, como son el de derechos de la niñez y el Marco del cuidado cariñoso y sensible. Así, mediante metáforas acerca del sentido del olfato y haciendo la analogía con las capacidades de reconocimiento e identificación que tiene este sentido, los agentes educativos reflexionan sobre ¿cómo son las prácticas de crianza orientadas por el enfoque del cuidado cariñoso y sensible?, ¿cómo son las que consideran los derechos humanos?, ¿qué prácticas se alejan de dichos enfoques y por qué?</p>	
Secuencia reflexiva	Tiempo sugerido
<p>Al igual que en las sesiones anteriores, dedique unos minutos para realizar un breve encuadre y recuperar los saberes, conocimientos y experiencias de las sesiones previas.</p> <p>Los aromas primordiales del acompañamiento pedagógico</p> <p>Como apertura a la sesión, comente en conjunto con los agentes educativos sobre el sentido del olfato en la vida cotidiana y, en un sentido metafórico, en la práctica de acompañamiento, utilice las reflexiones que aparecen en la Bitácora.</p> <p>Después organice la participación para que los agentes educativos recuerden lo establecido en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y comenten su importancia. Apoye la realización de una lluvia de ideas para tales fines.</p> <p>Enseguida solicite que observen las figuras que aparecen en la Bitácora con información sobre este tema.</p> <p>Los documentos que usted puede consultar para realizar esta actividad son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cámara de Diputados (2023, 11 de diciembre). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>. • ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948). <i>Declaración Universal de Derechos Humanos</i>. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. 	<p>30 minutos</p>
<p>La esencia de las prácticas de crianza</p> <p>Se retomará la actividad Algo me hace ruido, realizada de manera previa a esta sesión, donde los agentes educativos identificaron si hay alguna práctica de crianza que no está respetando los derechos de niñas y niños. Solicite que llenen los recuadros que aparecen en la Bitácora.</p> <p>Guíe la participación para que compartan en plenaria su ejercicio y respondan en colectivo las preguntas de la Bitácora.</p>	<p>45 minutos</p>



Sesión 4. Descubrir con el olfato las bases para un mejor acompañamiento

<p>Los aromas que impregnan la crianza</p> <p>Solicite que los participantes lean el texto “¿Cómo es el trato hacia niñas y niños en nuestro país?”. Organice una plenaria para que compartan lo que les parece más relevante de éste para su práctica de acompañamiento.</p> <p>Pida que lean “La crianza y el papel del acompañamiento pedagógico”. Después forme equipos para que comenten sobre lo más relevante del texto.</p>	40 minutos
<p>Aromas y arraigos: la memoria en la crianza</p> <p>Para esta actividad comente en colectivo la metáfora del olfato y la memoria que aparece en la Bitácora, para hacer presente el tema de la memoria en la crianza y el papel de las creencias. Posteriormente pregunte a los participantes si recuerdan alguna creencia que esté presente en su familia y que haya formado parte de su crianza, solicite que la escriban y la compartan con los compañeros, organice la participación para que comenten también en colectivo cuál es el papel de las creencias en la crianza.</p> <p>Después pida que recuperen la actividad Escuchar lo que madres, padres y personas cuidadoras creen sobre la crianza, que realizaron de manera previa a esta sesión del Encuentro. Organice equipos para que compartan lo que encontraron. Solicite que consideren aquellas creencias que tienen relación o impacto directo con las prácticas de crianza que involucran el trato hacia niñas y niños (buen trato, maltrato) y la alimentación. Pida que realicen el ejercicio del cuadro que aparece en la Bitácora.</p>	60 minutos
<p>Examinar el contexto y estar atentos a lo que se percibe</p> <p>En esta actividad solicite que lean el relato de Irma Lilia Luna. Pueden hacerlo de manera individual o en colectivo, según lo considere conveniente. Enseguida organice la participación para que comenten sus impresiones sobre el texto a partir de las preguntas planteadas en la Bitácora.</p> <p>Después solicite que lean la reflexión de María Emilia López a propósito del relato y contrasten sus impresiones con las de ella, a partir de las preguntas correspondientes que aparecen en la Bitácora.</p> <p>Pida que escriban en su Bitácora una reflexión personal como conclusión de esta actividad.</p>	80 minutos



Sesión 4. Descubrir con el olfato las bases para un mejor acompañamiento	
<p>Con olor a cuidado y cariño</p> <p>En esta actividad los agentes educativos leerán sobre los componentes del Marco del cuidado cariñoso y sensible. Organice cinco equipos, asigne a cada equipo uno de los componentes para que lo analicen y comenten sobre las acciones que como agentes educativos pueden llevar a cabo en la labor de acompañamiento con respecto al componente, así como los límites de su práctica que es necesario reconocer en cada caso. Oriente la participación para que compartan sus conclusiones en plenaria.</p> <p>Para esta actividad puede consultar el siguiente material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • OPS. Organización Panamericana de la Salud (2021). <i>El cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia. Marco para ayudar a los niños y niñas a sobrevivir y prosperar a fin de transformar la salud y el potencial humano</i>. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55218/9789275324592_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 	<p>30 minutos</p>
<p>Olores para recordar</p> <p>Como cierre de la sesión, organice a los participantes para que formen una bina y comenten sobre la importancia del enfoque de derechos y del Marco del cuidado cariñoso y sensible en la práctica de acompañamiento del agente educativo. Solicite que cada uno mencione una acción que podría poner en marcha en su práctica de acompañamiento para hacer valer los derechos de la niñez y para que madres, padres y personas cuidadoras actúen considerando los componentes del cuidado cariñoso y sensible.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Con-tacto con el acompañamiento</p> <p>Indique a los participantes que tienen tiempo para que entre esta y la quinta sesión del Encuentro realicen algunas actividades que serán un insumo importante para el trabajo a desarrollar. Antes de que finalice la sesión lea con ellos las instrucciones para que, en caso de que tengan dudas, las aclaren entre todos.</p> <p>Las actividades a realizar en el periodo entre sesiones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad en las prácticas de crianza Esta actividad solicita que los agentes educativos observen las prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras a quienes acompaña y las relacione con los componentes del cuidado cariñoso y sensible con el propósito de identificar si requieren fortalecer algunos de estos componentes en su práctica de acompañamiento o si hay prácticas que no se apegan a lo establecido en ellos. • Buscando en mis planeaciones Para esta actividad se requiere que el agente educativo retome alguna de sus planeaciones narrativas sobre el buen trato o la alimentación perceptiva para que sirva de base para actividades de la siguiente sesión. Coménteles que si no cuentan con una sobre esos tópicos pueden diseñarla. 	

Sesión 5. Desarrollo del tacto en el agente educativo

En esta sesión la intención es que los agentes educativos recuperen planteamientos de las sesiones anteriores para concretarlos en el diseño de situaciones de aprendizaje para trabajar el buen trato hacia la niñez y la alimentación perceptiva, con fundamento en el enfoque de derechos y en el Marco del cuidado cariñoso y sensible.

Las metáforas acerca del sentido del tacto buscan promover que los agentes educativos reflexionen y se pregunten ¿cómo organizar el acompañamiento pedagógico considerando el enfoque de derechos humanos y el de crianza amorosa y sensible?

Secuencia reflexiva	Tiempo sugerido
<p>Dedique unos minutos para realizar un breve encuadre y recuperar los saberes, conocimientos y experiencias de las sesiones previas.</p> <p>Ser receptivos hacia las prácticas de crianza</p> <p>Para la apertura de la sesión, guíe la participación de los agentes educativos para que reflexionen sobre el sentido del tacto en la vida cotidiana y su analogía con la práctica de acompañamiento.</p> <p>Solicite que recuperen su planeación de la actividad Buscando en mis planeaciones y llenen los cuadros con la información indicada en la Bitácora.</p>	30 minutos
<p>Planeando con tacto</p> <p>En esta actividad solicite leer el texto “Planear implica...”, enseguida oriente la participación para que los agentes educativos comenten en colectivo acerca de los elementos que consideran al planear situaciones de aprendizaje y si algunos no están en dicho texto indiquen por qué es importante tomarlos en cuenta.</p>	20 minutos
<p>El contacto en la crianza</p> <p>Para esta actividad solicite que lean “El buen trato en la primera infancia”. Oriente las participaciones para que, con base en el texto, comenten en colectivo cómo el buen trato puede enriquecer las prácticas de crianza de madres, padres y personas cuidadoras.</p> <p>Le sugerimos consultar el siguiente documento para apoyar a los participantes en el desarrollo de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IIPi y OEI. Instituto Iberoamericano de Primera Infancia y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s/f). <i>Buen trato en la atención y educación de la Primera Infancia. Guía para la revisión de prácticas educativas y de cuidado. Niños y niñas de 0 a 8 años.</i> <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/buen-trato-en-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>. 	90 minutos



Sesión 5. Desarrollo del tacto en el agente educativo

Posteriormente organice a los participantes en equipos pequeños para que comenten si han identificado prácticas de crianza que se alejan del buen trato hacia niñas y niños; solicite que elijan una en cada equipo para que diseñen una situación de aprendizaje orientada hacia el buen trato a la niñez. Recuerde a los agentes educativos lo que tienen que tomar en cuenta para el diseño de su situación de aprendizaje:

- El proceso reflexivo RPRP.
- El enfoque de derechos y el Marco del cuidado cariñoso y sensible.
- Las orientaciones del texto “Planear implica...”.

En la Bitácora se sugieren algunas guías que trabajan sobre el buen trato, para que los agentes educativos puedan enriquecer su situación de aprendizaje. Le sugerimos que usted también las consulte de manera previa a la sesión para que pueda orientar y resolver las dudas de los agentes educativos.

- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Buen trato: Guía para la crianza y educación respetuosa, dirigida a madres, padres y personas al cuidado de niñas y niños y adolescentes*. <<https://www.unicef.org/mexico/media/6251/file/Gu%C3%ADa%20buentrato%20.pdf>>.
- Isaza, L. (2011). *Sin golpes, ni gritos. Descubriendo la crianza positiva. Manual para agentes educativos para trabajar con padres y madres*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; Save the Children Colombia. <<https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/crianzapositiva.pdf/>>.
- Flores, R., Cabrera, D., Rodríguez, X., Garduño, E., Vasconcelos, M. y Méndez, V. (2011). *¿Cómo educar a hijos e hijas sin lastimar? Manual para mamás, papás y cuidadores de niños y niñas menores de 10 años. (Puentes para crecer)*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Como_educar_a_hijos_e_hijas_sin_lastimar_Flores_Cabrera_Rodriguez_Garduno_Vasconcelos_y_Mendez.pdf>.

Si no es posible que los agentes educativos revisen estos documentos antes de la sesión, considere contar con las condiciones para que lo hagan en el Encuentro, como tener un equipo de cómputo y conexión a internet o asegurarse de llevar el material descargado en una memoria USB. También puede identificar algunas páginas relevantes de los textos y repartir material impreso, si lo considera pertinente y si hay condiciones para hacerlo.

Después organice la participación para que los equipos compartan sus situaciones de aprendizaje y analicen entre todos si cuentan con los elementos suficientes a partir de las preguntas que se plantean en la Bitácora.



Sesión 5. Desarrollo del tacto en el agente educativo

Alimentar con suavidad y ternura

90 minutos

Para esta actividad comente a los agentes educativos el vínculo del buen trato hacia niñas y niños con la alimentación perceptiva, a partir de las reflexiones que se ofrecen en la Bitácora. A continuación, solicite que lean el texto "Alimentación perceptiva. Alimentar con todos los sentidos". Conceda un tiempo para la lectura individual o, si lo considera conveniente, pueden leerlo de manera colectiva, con la participación de uno o más agentes educativos. Después oriente la participación para que los agentes educativos comenten lo más relevante del texto y analicen el testimonio que se plantea en la Bitácora. Para su análisis retome las preguntas de la Bitácora. Enseguida coordine a los participantes para que formen equipos y diseñen una situación de aprendizaje enfocada en el caso explicado en el testimonio. Oriéntelos en sus dudas o en las dificultades que puedan presentar. Recuérdeles la importancia de considerar los aspectos para el desarrollo de situaciones de aprendizaje de la actividad anterior:

- El proceso reflexivo RPRP.
- El enfoque de derechos y el Marco del cuidado cariñoso y sensible.
- Las orientaciones del texto "Planear implica...".

El siguiente material puede ser de apoyo para usted en el desarrollo de esta actividad:

- Pérez-Escamilla, R. y Segura-Pérez, S. (2019). La alimentación perceptiva en el contexto del marco mundial del cuidado cariñoso y sensible durante la primera infancia. En C. Mels (coord.). *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo* (40-62). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. <https://www.cippecc.org/wp-content/uploads/2020/01/oportunidades_claves_para_el_desarrollo_web.pdf#page=43>.

A los agentes educativos se les ofrecen materiales de consulta que pueden orientarlos para el diseño de su situación de aprendizaje. Sugiera que de ser posible los revisen de manera previa a la sesión. Es importante que usted también pueda revisarlos con anticipación para orientar sobre su uso a los participantes.

- SSA, INSP, GISAMAC y UNICEF. Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública, Grupo Intersecretarial de Salud, Alimentación, Medio Ambiente y Competitividad y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). *Guías alimentarias 2023 para la población mexicana*. <https://movendi.ngo/wp-content/uploads/2023/05/Gui_as_Alimentarias_2023_para_la_poblacion_mexicana.pdf>.
- Pérez-Escamilla, R., Segura-Pérez, S. y Lott, M. (2017). *Guías de alimentación para niñas y niños menores de dos años: un enfoque de crianza perceptiva*. Healthy Eating Research. <https://healthyeatingresearch.org/wp-content/uploads/2017/10/GuiaResponsiva_Final.pdf>.



Sesión 5. Desarrollo del tacto en el agente educativo	
<p>De no ser posible que revisen las guías de manera previa a esta sesión, considere contar con las condiciones que faciliten a los agentes educativos analizarlas en la sesión del Encuentro, como son contar con un equipo de cómputo y conexión a internet o asegurarse de llevar el material descargado en una memoria USB. También puede identificar algunas páginas relevantes de los textos y repartir material impreso, si lo considera pertinente y si hay condiciones para hacerlo.</p> <p>Cuando los agentes educativos concluyan el diseño de su situación de aprendizaje basada en atender el caso que plantea el testimonio, organice la participación de los equipos para que presenten su diseño y lo analicen entre todos. Para el análisis consideren los aspectos que se plantean en la Bitácora.</p>	
<p>Tocando los corazones</p> <p>Para esta actividad comenten sobre la importancia del tacto y la generación de vínculos afectivos de niñas y niños con sus madres, padres y personas cuidadoras; piensen en las familias con las que trabajan los agentes educativos e identifiquen las formas en las que madres, padres y personas cuidadoras establecen vínculos con niñas y niños. Solicite que escriban sus notas o reflexiones en la Bitácora. Después pida a los participantes que lean la infografía sobre el apego y con base en esa información determinen aspectos que requieren fortalecer para que las familias que acompañan fortalezcan el apego con niñas y niños.</p>	20 minutos
<p>Lo que nos toca hacer como agentes educativos</p> <p>Retome la actividad Sensibilidad en las prácticas de crianza. Organice binas de trabajo para que compartan lo que hallaron en su ejercicio: los componentes del Marco del cuidado cariñoso y sensible que hace falta fortalecer y trabajar con mayor fuerza en su acompañamiento, y si hay prácticas de crianza que no se apegan a él.</p>	30 minutos
<p>El tacto del agente educativo</p> <p>Para el cierre de la sesión guíe el diálogo colectivo de los agentes educativos acerca del papel del tacto en la práctica de acompañamiento. Para ello retome las preguntas que aparecen en la Bitácora.</p>	20 minutos



Sesión 5. Desarrollo del tacto en el agente educativo

Con-tacto con el acompañamiento

Indique a los participantes que entre esta sesión y la última del Encuentro es indispensable que realice algunas actividades o reúna los materiales que serán un insumo importante para el trabajo a desarrollar. Lean lo que se solicita antes de que finalice la sesión para que, en caso de que los participantes tengan dudas, puedan aclararlas en conjunto.

Las actividades a realizar en el periodo entre sesiones son:

- **Con todos mis sentidos**

Para esta actividad, se solicita que el agente educativo haga una recapitulación de lo que le ha parecido más significativo de todas las sesiones del Encuentro y construya una síntesis de lo más destacado de cada una. Para ello, recuperará la metáfora de los sentidos para pensar en cómo los utiliza en su práctica cotidiana. Indíqueles que desarrollen su texto en la Bitácora y que es muy importante que lo elaboren para el trabajo en la última sesión del Encuentro.

- **Momentos para acompañar**

En esta actividad se les solicita que recolecten los materiales que se listan en la Bitácora para integrarlos en una carpeta o folder que ocuparán para los ejercicios de la siguiente sesión.

Haga hincapié en el cuidado de las imágenes pues de preferencia no deben aparecer los rostros de niñas y niños. Además, las fotografías tienen que tener el permiso de madres, padres y personas cuidadoras.

También haga énfasis en la importancia de llevar a la siguiente sesión los materiales de papelería que se solicitan, pues serán fundamentales para las actividades a realizar. De ser posible se sugiere tener algunos materiales de reserva, en caso de que algunos agentes educativos no lleven lo solicitado o que hagan falta en el grupo.

Sesión 6. El sexto sentido del agente educativo	
<p>En esta sesión de cierre del Encuentro se busca que el agente educativo revalore su práctica en la educación inicial no escolarizada y reconozca que el acompañamiento a madres, padres y personas cuidadoras coadyuva a enriquecer las prácticas de crianza, a favor del desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 3 años.</p> <p>A partir del recorrido por todos los sentidos en las sesiones anteriores surge la pregunta ¿los agentes educativos tienen un sexto sentido? Para que, con esa metáfora, los participantes reflexionen sobre sus aportaciones a la educación inicial no escolarizada.</p>	
Secuencia reflexiva	Tiempo sugerido
<p>¿Cinco sentidos?, ¿cuántos hay?</p> <p>Para la apertura de la sesión dialogue con los agentes educativos sobre el recorrido hecho por los sentidos y la práctica de acompañamiento. Introduzca al diálogo la idea del sexto sentido, para que ellos debatan si existe o no algo así en la vida cotidiana y en la práctica del agente educativo.</p> <p>Posteriormente acompañe el desarrollo de la cartografía visual que se propone en la Bitácora. Es importante mencionar que, si bien la cartografía implica una representación visual, no se reduce a ello, sino que la colocación de los elementos en el espacio tiene un significado y una intención que serán motivo de reflexión. Así, cartografía no es sinónimo de <i>collage</i> o de una creación meramente artística, porque aunque se reconoce que lo visual o lo estético es un detonador, tiene de fondo la noción de reflexión respecto a algo, en este caso, la práctica de acompañamiento.</p> <p>Puede consultar los siguientes materiales para profundizar en la noción de cartografía, con el fin de apoyar a los participantes en la realización de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hernández, F. y Sancho, J. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. <i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>, 23(4): 68-87. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11510/pdf>. • Montenegro, C. (2019). <i>Cartografías colectivas como espacios de reflexión visual: territorios, experiencias y contextos</i> [ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales. ANIAV 2019, Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/129793/Montenegro%20-%20Cartograf%C3%ADas%20colectivas%20como%20espacios%20de%20reflexi%C3%B3n%20visual:%20territorios,%20experiencias....pdf?sequence=1>. 	<p>210 minutos</p>



Sesión 6. El sexto sentido del agente educativo

- Torres, N. (2021). *Desde los sentidos. Una cartografía transformadora de mi ser docente* [trabajo de grado, Universidad de La Laguna]. <<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/28228/Desde%20los%20sentidos.%20Una%20cartografia%20de%20mi%20ser%20docente...pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Osorio, H. y Rojas, E. (2011). La cartografía como medio investigativo y pedagógico. *Dearq. Revista de Arquitectura / Journal of Architecture*, (9): 30-47. <<https://www.redalyc.org/pdf/3416/341630318005.pdf>>.
- Re-habitar Llevant (2020, 17 de diciembre). *Cartografía visual* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=MzqsXRT4P-I>>.
- Alberto Julio (2015, 4 de marzo). Recurso Qué es cartografía social [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gt-APMxlf_I>.

Organice el espacio para que los agentes educativos puedan trazar su silueta en el papel o tela. Propicie que colaboren entre ellos, para facilitar la tarea.

Para guiar la construcción de la cartografía enfatice a los agentes educativos que se seguirá trabajando con los sentidos (vista, oído, olfato, gusto, tacto y tal vez *un sexto sentido*) para vincularlos de forma metafórica con su práctica de acompañamiento. Se trata de que ubique los sentidos dentro de la silueta y el significado de esto para el trabajo de acompañamiento.

Apóyese de las preguntas clave que se presentan en la Bitácora y solicite que recuperen la actividad Con todos mis sentidos que realizaron de manera previa a la sesión.

Comente que la cartografía se acompaña de un relato que explica el porqué de las relaciones, rutas, momentos, experiencias, saberes, conocimientos, personas, lugares elegidos y los vínculos con la práctica de acompañamiento representados en la cartografía visual.

Posteriormente, guíe la participación para que compartan su cartografía y relato. Comente la importancia de escuchar las experiencias e ideas de los compañeros para que recuperen lo más significativo a modo de aportación a su práctica.



Sesión 6. El sexto sentido del agente educativo	
<p>Una práctica con sentido</p> <p>Con base en las reflexiones expuestas en la Bitácora conduzca a los agentes educativos para que se pregunten qué hace al acompañamiento pedagógico una práctica con sentido, pídale revisar el esquema Papel del agente educativo que está en la Bitácora y a continuación guíe la participación para que conversen retomando las preguntas que se proponen para reflexionar en conjunto.</p> <p>Después, solicite que escriban un texto breve sobre lo que <i>le da sentido</i> a su práctica de acompañamiento y cuando terminen guíe las participaciones para que lo compartan.</p>	30 minutos
<p>La sensibilidad del acompañamiento pedagógico</p> <p>Para esta actividad, también se requiere que los agentes educativos hagan un ejercicio de recapitulación de lo abordado a lo largo del Encuentro y recuperen las concepciones que consideren más relevantes para su trabajo porque, desde su mirada, constituyen bases importantes para el acompañamiento pedagógico en educación inicial no escolarizada.</p> <p>Solicite que dibujen una casa con los elementos que se indican en la Bitácora e integran concepciones y enfoques abordados a lo largo del Encuentro.</p>	30 minutos
<p>Nuevos sentidos sobre el acompañamiento pedagógico</p> <p>Esta actividad implica que los agentes educativos reflexionen de manera individual sobre lo más significativo que hayan encontrado como aporte de sus colegas a lo largo del Encuentro, asimismo, que reconozcan si con los ejercicios y reflexiones realizadas logró cuestionarse o resignificar algún aspecto de su práctica. Enseguida organice las participaciones para que compartan sus opiniones.</p> <p>Es importante que los agentes educativos emitan una valoración de su participación en el Encuentro y en general de toda la experiencia de aprendizaje que involucra. Anímelos a expresar lo que les ha significado el recorrido por los sentidos de la práctica de acompañamiento.</p> <p>Cierre la sesión recordando a los agentes educativos que entreguen los productos solicitados para documentar su participación e intégrelos en una carpeta.</p>	30 minutos

Referencias

- Adhanom, T. (2018). El cuidado cariñoso y sensible en el centro de iniciativas globales para mejorar la salud y el desarrollo infantil. En T. Moreno y J. Lombardi (eds.). *Espacio para la Infancia. Avances en el desarrollo de la primera infancia* (17-21). Bernard van Leer Foundation. <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5821_d_BvLF18_EPI.pdf#page=19>.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, M. (2019). La noción de mimesis en la filosofía de Ricoeur. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XXIV(1): 59-82. <<https://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/6703/6198>>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Greenfield, P. y Suzuki, L. (s/f). *Cultura y desarrollo humano: implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de salud mental*. Universidad del Valle. <<https://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/GreenfieldySuzuki-completo.pdf>>.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Infante, A. y Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit. Revista de Psicología*, 22(1): 31-41. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68646348003>>.
- INSP. Instituto Nacional de Salud Pública (2022). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2021 sobre Covid-19. Resultados nacionales*. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2021/doctos/informes/220804_Ensa21_digital_4ago.pdf>.
- Isairías, N. y Montañez, M. (2012). Creencias que tienen un grupo de madres sobre las prácticas de crianza de niños menores de cinco años en la localidad de Usme - E.S.E Risaralda durante el segundo trimestre 2012 [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/13793/IsairiasHernandezNidiaYasmin2012.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>.
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(2): 109-115. <<https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005.pdf>>.
- López, I. (2022). Alimentación en el preescolar del primer al tercer año de vida. En J. García y H. Reyes (eds.) *Consejos prácticos de alimentación en el niño* (43-50). Permanyer México. <https://www.institutodanone.org.mx/wp-content/uploads/2022/11/consejos_practicos_de_alimentacion_en_el_nino.pdf>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- (2023a). *Prácticas de crianza. Carpeta para la reflexión en comunidad*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/no_escolarizada/Practicas_de_crianza_Carpeta.pdf>.
- (2023b). *Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028. Educación básica*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/no_escolarizada/Programa_formacion_Educacion_inicial_2023-2028.pdf>.
- (2023c). *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/Sug-Inicial-Mejoredu.pdf>>.

- _____ (2024). *El sentido de la práctica de acompañamiento. Buen trato y alimentación perceptiva*. Bitácora.
- Morúa, C. (2012, 13 de octubre). Los encuentros académicos: generadores de pensamiento y de expresión democrática. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (número extraordinario): 51. <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/4230/4074>>.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>>.
- OPS. Organización Panamericana de la Salud (2021). *El cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia. Marco para ayudar a los niños y niñas a sobrevivir y prosperar a fin de transformar la salud y el potencial humano*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55218/9789275324592_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pérez-Escamilla, R. y Segura-Pérez, S. (2019). La alimentación perceptiva en el contexto del marco mundial del cuidado cariñoso y sensible durante la primera infancia. En C. Mels (coord.). *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo* (40-62). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/01/oportunidades_claves_para_el_desarrollo_web.pdf#page=43>.
- Roca, C. (2010). *Guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el nivel inicial*. Ministerio de Educación de Perú. <<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7400>>.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Editorial Trotta; Ediciones Cristiandad.
- Rondón, L. (2019). *Escuela para la familia: aportes y reflexiones a las prácticas de crianza de padres y cuidadores en el IPN* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá]. <<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10533/TE-23366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2019). *Educación inicial: un buen comienzo. Programa de visita a los hogares. Manual para los agentes educativos*.
- _____ (2022, 18 de marzo). Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. Diario Oficial de la Federación. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *Estado mundial de la infancia 2019. Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo de transformación. Resumen ejecutivo*. <<https://www.unicef.org/media/61091/file/Estado-mundial-infancia-2019-resumen-ejecutivo.pdf>>.

*El sentido de la práctica de acompañamiento. Buen trato
y alimentación perceptiva. Intervención formativa*
es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.
Mayo de 2024



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8985-26-5



9 786078 985265