

La Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) en México

Retos y limitaciones del derecho a la educación
en su implementación en el Sistema Nacional

para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF)

The National Policy for Initial Education (PNEI) in Mexico

Challenges and Limitations for the National System
for Family Development Provision (SNDIF)

Marco Antonio Delgado Fuentes
UNIVERSIDAD DE DERBY, INSTITUTO DE
EDUCACIÓN, REINO UNIDO
marcodelgadofuentes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4254-3452>

Heidi Diana Fritz Macías
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD
DE MÉXICO, MÉXICO
hfritzdm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3239-2582>

RESUMEN

Este artículo analiza las limitaciones y desafíos de la implementación de la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de México, bajo el modelo del derecho a la educación de De Beco. El estudio explora cómo la PNEI afecta la calidad y accesibilidad de la educación inicial en contextos no integrados plenamente en la Secretaría de Educación Pública. Se utilizó un enfoque de estudio de caso, basado en observaciones y entrevistas durante cuatro meses en un Centro de Atención, Cuidado y Desarrollo Infantil del DIF. Se empleó análisis temático para documentar las condiciones del personal y las prácticas educativas dirigidas a infancias menores de tres años. Los resultados destacan las dificultades para transformar una fuerza laboral precaria y con alta rotación en una estable y capacitada, crucial para implementar un currículo congruente al enfoque de derechos. Se subraya la necesidad de integrar el DIF más efectivamente dentro de la PNEI para mejorar la calidad educativa y cumplir con los estándares de derechos en la educación infantil. Este estudio aporta al debate académico sobre políticas educativas inclusivas y su impacto en la equidad educativa y el desarrollo infantil en México. Palabras clave: educación inicial, México, currículo, agentes educativos, reforma educativa

ABSTRACT

This article examines the limitations and challenges in implementing Mexico's National Policy on Early Childhood Education (PNEI) within the National System for Integral Family Development (DIF), through the lens of De Beco's right-to-education model. The study explores how PNEI impacts the quality and accessibility of early childhood education in contexts not fully integrated into the Ministry of Public Education. It employs a case study approach, involving observations and interviews over four months at a DIF Child Care and Development Center. Thematic analysis was used to document personnel conditions and educational practices for children under three years old. Findings underscore the difficulties in transforming a precarious, high-turnover workforce into a stable, trained one, crucial for implementing a curriculum aligned with rights-based approaches. There is a pressing need to integrate DIF more effectively into PNEI to enhance educational quality and meet rights standards in early childhood education. This study contributes to the academic discourse on inclusive educational policies and their impact on educational equity and child development in Mexico.

Keywords: initial education, early childhood education, preschool education, Mexico, curriculum, teachers, educational reform



RECIENTES CAMBIOS A LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

La atención educativa a las niñas y niños menores de tres años en México ha estado sujeta a cambios constitucionales significativos. El primero fue la modificación de 2011 (DOF, 2011, 10 de junio) mediante la cual los tratados internacionales referentes a derechos humanos fueron elevados a la categoría de Leyes Supremas. Esto supone que la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ACNUDH, 1966), y otros decretos que integran la igualdad entre géneros, la inclusión de grupos indígenas, niñas y niños con necesidades especiales y otras minorías, deben considerarse en la formulación de políticas relevantes en el nivel. Como se discute adelante, los avances conceptuales en el derecho a la educación y más recientemente a la educación a la primera infancia proveen un marco para considerar si dicha expansión ha de ser fiel a los principios de dichas leyes supremas.

La segunda modificación considerada fue la integración de la educación inicial como un componente de la educación básica, haciéndola universal y gratuita. Así, la educación se volvió un componente crucial en todos los servicios dirigidos a la primera infancia, aunque ya antes la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (DOF, 2011, 24 de octubre) hacía obligatorio el componente educativo en todos los servicios de cuidado diario. A continuación, se muestran algunas ideas básicas de dichas nociones para enmarcar la discusión de los resultados del presente estudio.

EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Desde este enfoque, la educación debe ser universal y gratuita, por lo que garantizar el acceso de minorías comúnmente ignoradas se hace necesario, y para ello se diseñan marcos legales que indican responsabilidades para las diferentes instancias gubernamentales o para la regulación de servicios privados (*Right to Education Initiative* y UNESCO, 2019).

El derecho a la educación es un concepto que ha evolucionado recientemente en el área de educación inicial. De Beco (2010) propone un modelo de tres dimensiones y explica que el derecho a la educación tiene la finalidad de ayudar a construir sociedades más justas que respeten los derechos de todas las personas.

De acuerdo con este modelo, el derecho a la educación tiene tres componentes:

- a) Los componentes del derecho a la educación tienen que ver con la existencia de servicios educativos y la infraestructura que la hace posible. Considera el acceso de los distintos tipos de minorías, sus características físicas, sociales, históricas, culturales y lingüísticas.
- b) El derecho en la educación se enfoca en examinar las características de la experiencia que se vive en los servicios educativos, las condiciones que facilitan o dificultan la estancia, permanencia y el aprendizaje, así como la diversidad de relaciones que pueden darse en dichos espacios. Particularmente importante es la noción de la participación y agencia infantil, que concibe a las infancias como protagonistas de sus aprendizajes.
- c) Finalmente, la dimensión del derecho a través de la educación se refiere a los objetivos y contenidos de la educación y cómo éstos deben estar dirigidos a promover sociedades más justas, de tal manera que el currículum debe tener un componente de bienestar y de compromiso social. En la educación inicial, dicho modelo considera el aprendizaje y bienestar de las niñas y los niños, así como de sus familias y del personal que opera en los servicios formales y no formales.

Respecto a la infancia temprana, *Right to Education Initiative* y UNESCO (2019) establecen la necesidad de crear servicios integrales que atiendan los componentes educativos, el bienestar social y la salud, lo que requiere una colaboración cercana y efectiva de los servicios que han surgido típicamente de una manera fragmentada.

En un reporte especial sobre la educación en la primera infancia, la relatora especial sobre el derecho a la educación de la UNESCO, Koumbou Boly Barry, destaca que:

La atención y la educación de la primera infancia combinan las necesidades de educación y de atención de los menores de ocho años, concepto que demuestra que el derecho a la educación es indivisible de los derechos a la salud, la vivienda, la alimentación, el agua y el saneamiento, así como de los derechos culturales, entre otros (Relatora Especial sobre el derecho a la educación, 2022, p. 2).

Y destaca la necesidad de incluirla en la legislación internacional sobre el derecho a la educación.

Bianchi *et al.* (2022) también argumentan la necesidad de considerar la educación especial en la educación inicial, la participación de las familias y, crucialmente, las características y condiciones del personal, que debe tener seguridad en el empleo, formación adecuada y posibilidades de crecimiento en el trabajo.

Estos avances recientes ponen de manifiesto la necesidad de identificar particularidades del nivel: la necesidad de incluir componentes de cuidado diario y bienestar, considerar las diferencias y entrecruces entre las dimensiones del desarrollo y el aprendizaje, así como la necesidad de repensar la evaluación no centrada en el desempeño de las niñas y los niños –aún preverbales– sino potencialmente en las características de los servicios educativos.

CAMBIOS CONSTITUCIONALES RECIENTES AL ESTATUS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La educación inicial es considerada parte de la educación básica desde 2019 (DOF, 2019, 15 de mayo). En 2022 se publicó la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI), la cual establece en su introducción que:

La PNEI busca impulsar que todo servicio educativo y de cuidado –ya sea público o privado– destinado a niñas y niños de cero a tres años, asegure ambientes interactivos y estimulantes, un cuidado responsivo y cariñoso, el acceso a oportunidades de aprendizaje a través del juego, y el desarrollo de habilidades básicas para la vida. Ello permitirá que, sobre tales habilidades, se construyan progresi-

vamente otras más complejas. En este sentido, la SEP, como ente rector, velará por el alineamiento de la PNEI con la educación preescolar y los subsiguientes niveles educativos de la educación básica, en cuanto a estándares de calidad, progresividad, formación de agentes educativos y currículo promoviendo así una trayectoria educativa coherente para las niñas y los niños (DOF, 2022, 18 de marzo, párrafo 7).

Destacan algunas ideas importantes como la necesidad de crear un currículum que forme adultos responsivos y cariñosos, que usen el juego y diseñen ambientes interactivos y estimulantes. También la promoción de habilidades para la vida como preparación para la escuela, considerando la transición a niveles posteriores, así como la participación del sector privado. Para ello, se detallan estándares mínimos de calidad, currículum, capacidades del personal educativo, operación y monitoreo. Aunque el DIF y otras instituciones, mayormente del sector salud, proveen servicios educativos durante el embarazo, la PNEI define claramente que la educación inicial se refiere a los niños entre los cero y los tres años. En esta investigación, se discutirán algunas actividades educativas del personal denominado “agente educativo”, que, de acuerdo con la SEP (2013, p. 22), “se refiere a todas las personas que de manera intencional, organizada y sistemática contribuyen con la atención, el cuidado y la educación de los niños menores de tres años”; ya que, en el pasado, el término ha sido utilizado para agrupar a todos aquellos que tienen un rol educativo, sea maestra de la SEP, educadora comunitaria de Conafe, o personal sin preparación específica laborando o prestando servicios voluntarios en cualquier esquema no formal. En este estudio se usará el término de “agente educativa”, dado que únicamente se encontró a mujeres en el servicio.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

El PNEI es claro al señalar la dimensión del trabajo, ya que, de acuerdo al censo de 2020, en el país había 7 millones 872 mil 460 niñas y niños menores de tres años y de ellos 55% vivía en situación de pobreza. Hasta antes de la pandemia, la educación inicial, conside-

rando todos los sostenimientos y modalidades, atendía a un total de 680 669 niñas y niños de cero a tres años, equivalente a 8.64% de la población etaria.

Existen varias modalidades de atención en el nivel, algunas con atención directa en centros y otras, a través de las familias en esquemas de educación no formal como los programas de Conafe y de Visitas a Hogares. El PNEI, sin embargo, no detalla el proceso de expansión de servicios, sus tiempos y las proporciones en que las diferentes modalidades crecerán o si las familias podrán escoger dicha modalidad. Tampoco se señala la consideración de modalidades en línea o a través del uso de medios como la televisión o el radio (DOF, 2022, 18 de marzo, párrafo 5.4).

La PNEI, sin embargo, sí establece como su primer propósito “expandir la cobertura de los servicios de educación inicial, dando prioridad a niñas y niños en condición de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión” (DOF, 2022, 18 de marzo, párrafo 6).

LOS DERECHOS A LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

La política reconoce la importancia del personal y hace necesario que posea un grado académico específico para atender la educación inicial. Aunque actualmente existen varias opciones para obtener dicho grado, todas ellas deberán reformularse para adaptarse al currículum editado durante el 2023, cuando el primer borrador de este artículo ya había sido entregado. De cualquier modo, el PNEI establece que el personal de varias instituciones no necesariamente cuenta con esta formación (DOF, 2022, 18 de marzo, párrafo 7.2.3). Por esta razón pueden preverse diferencias en la calidad de la atención.

También pueden preverse algunas características de la experiencia de los niños y niñas, así como de sus familias, a partir de las líneas pedagógicas generales enunciadas en el PNEI. El documento establece, en su objetivo general, “potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza” (DOF, 2022, 18 de marzo,

párrafo 5.1). Con ello, detalla ocho objetivos específicos, entre los que se destaca la promoción del “acompañamiento afectivo y social de las crianzas”, el enriquecimiento de las prácticas de crianza de las familias, enriquecer las “experiencias culturales” de las niñas y niños y las de sus familias, la promoción de ambientes de aprendizaje a través del juego y el arte, y el “acercamiento” a la lectura y los libros.

El concepto de acompañamiento afectivo de la crianza está basado en nociones de la crianza positiva y del buen trato promovido por UNICEF (s. f.), con componentes basados en el enfoque de derechos, respetando la dignidad de las niñas y niños y estableciendo límites claros. En su momento deberá hacerse una valoración de la forma en que el nuevo currículum se acerque a dicho enfoque, tanto en las modalidades formales como en las no formales.

El programa también hace referencia a contenidos sobre cambio climático y lectura. Aunque los detalles aún no se han publicado, una revisión habrá de determinar si dichos contenidos son apropiados en el nivel de los niños y niñas de esta edad. No se establecen aún, por ejemplo, las características de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y menos aún el escrito, particularmente entre los grupos lingüísticos que no tienen una representación escrita. Es un riesgo que únicamente se piense en la lectura y escritura convencional, sin poner atención a los procesos que preceden la lectura y la escritura formal y cómo lo descubren las niñas y los niños (ver, por ejemplo, Ferreiro, 1991 o Burgess, 2010).

LOS DERECHOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO

El PNEI hace explícita la intención de la continuidad y congruencia de la educación inicial con el resto de la educación básica y específica que:

El currículum, basado en la evidencia y un enfoque de derechos, tendrá como foco el desarrollo integral de las niñas y los niños, estará alineado con los currículos de los niveles de preescolar y primaria, a fin de facilitar el tránsito educativo y proveer a las niñas y los niños una trayectoria educativa estable. También será flexible para adaptarse a la diversidad de la población; seguirá el principio de

inclusión para considerar las necesidades de las niñas y los niños; promoverá el desarrollo de la autonomía y la participación (DOF, 2022, 18 de marzo, párrafo 7.2.2).

Así, el programa contempla algunas características clave de los derechos a través de la educación: diversidad, autonomía y participación. Sin embargo, será necesario analizar cómo dichos componentes se reflejan en el nuevo currículum y en su operación. En principio, y de acuerdo con el modelo previamente discutido, tendría que hacer énfasis en las comunidades vulnerables, notablemente en la diversidad cultural, así como en la participación de familias y agentes educativas con condiciones laborales precarias.

El desarrollo reciente del currículum de educación inicial ofrece algunos puntos relevantes para su consideración en los próximos avances. Durante el periodo 2006-2012 operó el Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil que llevó a la publicación del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* (SEP, 2013). Más tarde, el programa fue ligeramente modificado y se convirtió en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años* (SEP, 2017a). Más adelante se desarrollaron temas complementarios relacionados con la crianza amorosa (SEP, 2017b), el arte y el juego (SEP 2018, 2018a), alimentación perceptiva (SEP, 2018b) y otras.

Se define el enfoque de derechos de la siguiente forma:

Toda persona adulta es garante de los derechos de los niños dentro de la familia, la comunidad escolar, la sociedad en general y sobre todo desde el Estado, cada uno, en la función que le corresponde. Garante de los derechos significa que toda persona adulta es responsable de cuidar y generar las condiciones para que se respeten los derechos de los niños (SEP, 2017a, p. 32)

A pesar de que se hace explícita la necesidad de considerar la participación de las niñas y niños, aún parece pendiente una definición más completa del enfoque y sus características al contemplar la diversidad cultural, así como los derechos de las familias, comu-

nidades y de las y los agentes educativos, ya que algunas y algunos de ellos provienen de las mismas comunidades marginadas a las que se plantea apoyar. Ello es así debido a que el currículum continúa estando fragmentado; aunque la educación inicial indígena y de Conafe tiene su especificidad, un currículum nacional debería ser lo suficientemente incluyente para considerar a todos los participantes de todas las modalidades.

Retos persistentes en la educación inicial

Varios son los retos que persisten, de acuerdo a Myers *et al.* (2013) y hasta hoy.

- Existe una fragmentación de los servicios a la primera infancia producto de los múltiples sistemas de seguridad social, de políticas y de programas en distintos sectores con diversos modos de operación y, hasta ahora, con enfoques curriculares distintos.
- La calidad de las condiciones y la atención a la primera infancia varía entre programas e instituciones, y son los niños y las niñas provenientes de sectores marginados quienes suelen tener menores oportunidades de recibir servicios de calidad.
- Persisten diferentes concepciones sobre el desarrollo y aprendizaje infantil y sus condiciones sociales, culturales, étnicas y lingüísticas.
- Hay marcadas diferencias en los recursos y la capacidad del personal que atiende a la primera infancia en las distintas instituciones.

El presente estudio se propone explorar las características que presentaba el servicio que brinda el DIF, en el Centro de Atención, Cuidado y Desarrollo Infantil por sus siglas CADI, antes de que se hicieran los cambios constitucionales, para identificar y discutir algunas de las circunstancias que implicará la inclusión de la educación inicial en la educación básica. Aunque el desarrollo de la política educativa reciente ha hecho que los servicios del DIF dirigidos a la primera infancia modifiquen su papel de meramente

asistencial a integral, incluyendo su papel educativo, la inclusión de la educación inicial a la educación básica parece requerir un cambio sustancial en sus reglas de operación.

METODOLOGÍA

El desarrollo de la presente investigación fue un estudio de caso cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012) localizado en un municipio del Estado de México. Este método estudia los fenómenos en su situación natural, tratando de comprender los fenómenos en términos de los significados que las personas participantes del estudio les otorgan. El estudio de caso incluye la recolección y el análisis de entrevistas y observaciones que describen la cotidianidad en relación con el ámbito docente y los significados que le otorgan las entrevistadas (Flick, 2012).

Para recabar la información, se entrevistó a 16 agentes educativas, mujeres entre 24 y 62 años, siete de ellas con formación como licenciadas en Pedagogía, una con licenciatura trunca, otra con Normal trunca y las siete restantes como asistentes educativas. Ninguna con formación de maestra. Unas cuentan con un año de experiencia y otras hasta con 12 años de trabajo con niñas y niños en sus primeros años de vida. Nueve de ellas eran titulares de grupo y el resto asistentes. Asimismo, fueron entrevistadas la directora del DIF en cuestión y la psicóloga, que no solamente atiende este espacio, sino cuatro estancias infantiles más del municipio, para completar la visión del personal que ahí labora.

Se considera en este estudio la etnometodología (Urbano, 2007) para el tratamiento de los datos a fin de comprender, describir y explicar desde sus vivencias cómo han sido sus distintas oportunidades laborales antes y después de su formación como agentes educativos relacionándolas “con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural” (Hernández-Carrera, 2014, p. 188). La estrategia utilizada con los datos es el análisis temático, que, según Braun y Clarke (2006), se refiere a localizar, clasificar y proporcionar una comprensión de los patrones significativos dentro de un conjunto de datos de manera sistemática. En este enfoque, los datos generados

a partir de las entrevistas fueron estudiados y codificados con base en patrones recurrentes, para luego ser organizados en categorías. De manera similar, los datos de los diarios de campo también fueron analizados utilizando el enfoque de análisis temático, deduciendo códigos y distinguiéndolos en categorías.

Contexto del Centro de Atención Cuidado Infantil (CADI) y actividades diarias

La estancia DIF se encuentra ubicada en un municipio conurbado del Estado de México. A este centro educativo llegan niñas y niños de los alrededores tanto de colonias de bajos recursos como de otras con mejores condiciones socioeconómicas.

De acuerdo con la página de Internet del municipio en cuestión, se especifica que en el DIF se procura “la prestación de los servicios asistenciales a los grupos sociales vulnerables, promoviendo así el desarrollo integral de la familia y la comunidad municipal”. Como puede notarse, en el enunciado se muestra la ausencia del componente educativo. En el ciclo escolar 2019-2020, de acuerdo con el reporte de Mejoredu (2021), los niños y niñas atendidos en este tipo de servicio, denominado Centros de Atención, Cuidado y Desarrollo Infantil (CADI), corresponde a 54.3% del total del DIF.

Actividades cotidianas

La rutina diaria es respetada puntualmente por las agentes educativas. En el horario entre las 7:00 y las 8:00 am se lleva a cabo la entrada con el filtro de revisión por parte de la enfermera, quien labora en la clínica ubicada a un costado de la estancia infantil, para verificar que no vengan con infección en ojos u oídos; también revisan que la piel que cubre el pañal esté en condiciones de higiene y sin alteraciones. En las distintas aulas, mientras se va completando el grupo, las agentes educativas llevan a cabo cantos y juegos. Al acercarse el reloj a las 8:00 am se destinan unos minutos al aseo de manos para participar en el desayuno, al que se destinan 50 minutos, para pasar posteriormente al cambio de pañal, si es el caso, y a realizar actividades de higiene para el resto. A las 10:00 am en punto todos

los grupos dan inicio a la sesión de estimulación temprana (ET), que comprende el periodo más largo de la mañana, destinando una hora para ello. Los más pequeños hacen una siesta después y los más grandes tienen acceso a algunos juguetes que les prestan las agentes educativas, los mayores acceden a sus libros en los “centros de interés”. A las 11:50 nuevamente se procede al lavado de manos para recibir sus alimentos entre las 12:05 a las 12:50 pm. Para las y los más pequeños, de las 12:50 a las 14:00 horas es tiempo de cambio de pañal y de ser peinados por las agentes educativas. Las y los mayores también son peinados, como una muestra de atención y cuidado, y tienen tiempo para escuchar música, cantar y bailar esperando a que pasen sus padres o cuidadores por ellas y ellos.

Tras la sesión de ET, diariamente se trabaja con un libro en maternal I y II. Se trata de un libro de español para realizar ejercicios escritos y que incluye un audio para seguir indicaciones orales complementarias para la enseñanza. De acuerdo con las agentes educativas entrevistadas del nivel preescolar, el uso de estos libros corresponde a viejas prácticas de adquisición de este tipo de materiales de determinada editorial, seleccionados por las autoridades del CADI, y que justifican la conveniencia de que las familias adquieran con costo los libros, como apoyo para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura del alumnado. En general, van avanzado entre dos y cuatro páginas por día, con lo que no llegan a cubrir el total de sus páginas. Para ello se acomodan las mesas y las sillas y se entrega a cada niño y niña su libro del estante, el cual difícilmente cabe sobre la mesa, así que se enciman unos con otros y de esta manera trabajan. La mayoría de las y los alumnos son capaces de repartir los libros sabiendo a quién pertenece cada uno, ya sea por el tipo de forro o por distinguir alguna letra del nombre, sin embargo, normalmente es la agente educativa quien entrega los libros. El desarrollo cognitivo resulta de la participación activa de los niños en las acciones cotidianas que les sean de interés y, de acuerdo con Rogoff (1993), los niños aprenden mejor cuando se les da una responsabilidad apropiada, que les permita tomar decisiones y hacer elecciones, favoreciendo su formación como aprendices autónomos y competentes. Ni la estimulación temprana ni el enfoque del aprendizaje de la lectoescritura descrito corresponde con el currículum nacional entonces vigente (SEP, 2017a). Cabe mencionar que, durante este tiempo, el SNDIF había diseñado, jun-

to con la SEP y otras instituciones, un currículum obligatorio para las estancias infantiles de Sedesol –programa que ya no opera– y cuyo contenido era afín a los lineamientos de la SEP. Sin embargo, ese currículum no era obligatorio para los servicios del DIF (SNDIF, Salud, Sedesol, s. f.).

Infraestructura

El centro tiene un amplio patio central con una asta bandera. Este patio funciona para realizar la ceremonia semanal de honores a la bandera y para albergar a las familias y autoridades municipales durante las diversas celebraciones que tienen lugar en cada ciclo escolar, quizá en un intento por parecer una escuela formal. El patio, sin embargo, es poco adecuado para los niños y niñas de estas edades por su piso de asfalto, y no le sacan mayor provecho para correr o jugar por miedo a los raspones si se llegaran a caer.

En el aula para desarrollar las actividades de ET se llevan también a cabo las reuniones con padres de familia o las sesiones de escuela para padres organizadas por la psicóloga. El área de juegos al aire libre, que existe en la parte posterior del edificio, se encuentra básicamente en desuso; este espacio no está habilitado por el mismo temor a tener algún accidente con algún niño o niña, ya que en el pasado hubo incidentes y quejas de familias. Como las y los niños no cuentan con acceso al área de juegos al aire libre, pierden la oportunidad de desarrollar las habilidades psicomotoras y de creatividad tan necesarias en estos años (Rice, 2009; Martínez Valle, 2017). La sección de cantos y bailes se inicia una vez concluido el “trabajo” del día, y se aprecia que éste es el momento más alegre y divertido para ellas y ellos.

Personal. Características, contratación, inseguridad laboral y capacitación

Las agentes educativas en la institución son clasificadas en dos tipos; titulares, una por grupo, quien es la responsable ante padres y autoridades; y asistentes, quienes realizan las mismas funciones, pero de alguna manera no son quienes “dan la cara” y su sueldo es ligeramente menor. Su recontractación está sujeta a los resultados

de sus evaluaciones, realizadas de manera conjunta por la directora y la supervisora, quienes también verifican quincenalmente las planeaciones de cada titular y la manera en que decora su aula, si incorporan o no las temáticas apropiadas para cada mes del año. Su continuación en el trabajo también está sujeta a que hayan asistido a los eventos extraescolares, como marchas o mítines políticos que organiza la presidencia del DIF municipal, así como participar del volanteo para promover el CADI entre la población aledaña.

La inestabilidad del personal ocasiona para ellas un enorme estrés; saben que, si alguna acumula una cierta cantidad de reportes con quejas o demandas de los padres, puede ser desplazada a otra estancia en otro contexto o incluso perder su puesto de trabajo. Además, las maestras sufren de un elevado volumen de trabajo administrativo que muchas veces terminan resolviendo en casa, fuera de su horario laboral, aunado al cuidado del numeroso grupo de niñas y niños a su cargo. Afirmaron no contar con pausas reales de descanso en ningún momento durante el horario de servicio.

En la estancia se imparte una capacitación generalmente una vez al año durante una semana en el verano y, ocasionalmente, en otro momento si así lo decide la oficina del DIF del Estado de México. Además de esta modalidad formal organizada institucionalmente para todas las estancias del municipio y con los temas asignados por la autoridad, formalmente se organiza un consejo técnico. El Consejo Técnico Escolar (CTE) es una instancia de planeación, intercambio y promoción del trabajo colegiado de las agentes educativas, el cual tiene el propósito de desarrollar estrategias para impulsar y favorecer el proceso educativo. Es el órgano colegiado más importante por su colaboración en la toma de decisiones para la organización y funcionamiento del CADI. Su objetivo es optimizar la enseñanza en el aula y, en general, el trabajo educativo de la escuela, a través del intercambio de experiencias relacionadas con la práctica docente (Gobierno del Estado de México, 2015). La gran mayoría de las agentes educativas comentó que los cursos de capacitación que reciben anualmente en el verano sí les sirven, pero más de modo personal que para mejorar sus prácticas educativas con los niños; ése fue el caso del curso acerca del *cutting*, considerado más pertinente para niñas y niños mayores. Ellas consideran que algunos

cursos son repetitivos, como los que les brindan las editoriales que ofrecen los libros a los que se ha hecho referencia previamente, y otros son muy teóricos, cuando la necesidad real de ellas es contar con cursos prácticos que les indiquen cómo ejecutar los ejercicios de ET. Lo mencionado por las agentes educativas parece indicar que no cuentan con una estrategia de capacitación y actualización a largo plazo acorde con las necesidades educativas que identifican, lo cual se traduciría en un mejor servicio educativo. Ninguna participante recordó haber recibido capacitación de la SEP ni sobre los planes y programas entonces vigentes.

Formación y experiencia del personal que labora en la estancia infantil

Del total de trece personas laborando en la estancia, seis tienen el cargo de titulares y siete de asistentes. La formación profesional tanto de unas como de otras comprende las carreras de Asistente Educativo, con dos casos que han continuado su formación y se encuentran cursando la licenciatura en Pedagogía; otras dos tienen la misma licenciatura trunca y una más cuenta con la licenciatura en Psicología y está estudiando en ese momento una maestría, lo mismo sucede con otra pedagoga en estudios de posgrado. En cuanto a años de experiencia en el trabajo con niñas y niños en estas edades, una persona se encuentra en su primer año, mientras las demás cuentan con un promedio de cinco años, sin considerar los casos de tres de ellas, que son las más experimentadas al contar con 12, 15 y 17 años de experiencia respectivamente. Las actividades que desempeñan las agentes educativas son las mismas para unas y otras; generalmente no hacen distinción alguna entre ellas. Cada ciclo escolar se rota a las titulares y a las asistentes en distintos grupos.

Si bien el personal se manifiesta como altamente comprometido con el bienestar de los niños y su proceso de aprendizaje, la sobrevaloración que tienen del programa de ET, desde las autoridades del CADI, hace que su interés y esfuerzo estén puestos en esta actividad rutinaria y diaria como su principal ocupación, centrada en verificar que la manera en que “estimulan” a los niños sea la adecuada. Se destaca que la SEP no considera a la ET como parte de su currículum (SEP, 2013).

Curriculum y actividades educativas (formal y no formal)

El CADI considera la ET el medio principal para favorecer el aprendizaje en las esferas motora, social, cognitiva y de lenguaje. Cada nivel cuenta con su programa de ET que viene descrito en una carpeta engargolada y extensa que contiene ejercicios clasificados por meses de edad.

Los lactantes exclusivamente participan de la ET como única propuesta educativa, siguiendo las indicaciones de quien ocupa la presidencia del sistema municipal para el DIF y de quien es la esposa del presidente municipal, de acuerdo con la entrevista realizada a la directora del CADI. Para los demás niñas y niños en la institución, del total de tiempo que pasan en ese espacio, dos horas con veinte minutos están destinadas a actividades propiamente educativas, concentrándose una hora para la ET, media hora para cantos y juegos, otra media hora para actividades con libros y, finalmente, veinte minutos en los “centros de interés”.

El programa de ET para lactantes es una actividad que se realiza durante una hora todas las mañanas entre las y los niños asistentes por turnos. Se lleva a cabo dentro del salón cuatro días a la semana y únicamente el día que les corresponde lo llevan a cabo en el salón especial para esta actividad. Según los meses de edad, les corresponde ejercicios destinados a favorecer las cuatro áreas mencionadas. Para tal efecto se bajan las cuatro cajas de las repisas y se procede a “estimular” a todos los niños. Esta actividad se acompaña específicamente con música de Mozart o bien, con *Baby Einstein*. En una hora deben terminar los ejercicios de su programa con todos los niños y niñas asistentes. Al respecto de estos ejercicios marcados en el programa que se manejan en esta estancia como obligatorios, comenta la titular del grupo de lactantes: “en algunos casos vienen actividades inapropiadas para la edad de mis bebés o algunos ya superan muy fácilmente lo que se les pide, pero hay que hacerlo como lo marca el programa”.

Existe una notoria preocupación que se manifiesta por parte de la titular del grupo de maternal I en cuanto a que no se siente segura de realizar los ejercicios correctamente, que no son acordes con las edades de sus alumnas y alumnos y que llegan a ser repetitivos:

los cursos que hemos tenido me han gustado, pero lo que necesitamos es más práctica en cuanto a estimulación; no desde la teoría sino la práctica. Entre nosotras mismas nos decimos si lo estamos haciendo bien o no. Pero nadie nos corrige si estamos haciendo mal la estimulación. El programa de ET tiene cosas que creo que no son acordes con la edad o que unas cosas son muy repetitivas y otras no aparecen. Además, tienen un tiempo de atención y hay que captar su interés y a veces no quieren hacer el ejercicio y el programa dice que, si no quieren hacerlo, los dejemos.

Las agentes educativas de maternal I grupo A y B, respectivamente, coinciden y refieren que más que seguir repitiendo los mismos ejercicios, les interesa aplicar nuevas opciones e innovaciones para favorecer el desarrollo de su grupo:

la estimulación temprana implica años con los mismos ejercicios que se repiten todo el mes y quisiera que hubiera algo más novedoso o variado, que haya una renovación del programa en las cuatro áreas que maneja.

Parece ser que existe una fuerte presión en las agentes educativas para el cumplimiento del programa de ET, sin embargo, hay escasa capacitación; la titular de maternal II comenta:

es muy importante aprender de estimulación, he tratado de pagar algún curso, pero son caros, sin embargo, me meto a Internet y aprendo actividades, además de instrumentos que se pueden hacer con ellos. Quisiera que el DIF nos diera cursos más amplios de ET y más prácticos. Ha venido una maestra que ya es grande, pero nos ha dado muy buenos cursos y nos motiva mucho para utilizar el salón especial de ET. Pero aun así, necesitamos más cursos prácticos.

El ejercicio físico y otras habilidades son percibidas también con importancia en el desarrollo infantil además de la ET, de ello da cuenta la asistente educativa del grupo de maternal I:

considero que los niños necesitan contar con actividades de educación física, deportes o juego libre, pero el tiempo es muy corto por todo lo que debemos dedicar a la ET. Yo a veces me salto la ET, si ya sé que mis niños hacen bien lo que se les está pidiendo y no tiene sentido repetirlo. Ocupo ese tiempo mejor en reforzar a los niños que les hace falta alguna habilidad.

La titular de maternal II coincide en cuanto a lo repetitivo del programa de ET y la conveniencia de fomentar la actividad física:

el programa de estimulación necesita ser más dinámico, ya que los niños se aburren y nosotras también. Es que se repite mucho y viene siendo lo mismo y lo mismo. Los niños necesitan estar más activos. Lo ideal sería acudir más seguido al salón de estimulación donde los niños la pasan tan bien.

Después de comentar lo referente a la ET, resulta contrastante con el hecho de que el juego libre es prácticamente nulo en la cotidianidad, a pesar de que el juego y el arte han sido cruciales en el programa de estudios desde el inicio del currículum nacional (SEP, 2013) y están fundamentados en la investigación del área (Whitebread *et al.*, 2012; Liu *et al.*, 2017). De acuerdo con Puschmann, Brechmann y Thiel (2013), el juego que genera alegría y bienestar permite que las y los niños encuentren significado a lo que hacen y aprenden, dado su involucramiento activo, un pensamiento iterativo, además de las interacciones sociales que favorecen sus competencias sociales para el resto de sus vidas.

Igualmente, se detecta una escasa atención al desarrollo emocional, al que el juego contribuye enormemente, dado que muchas investigaciones avalan la importancia en la implementación de la educación emocional en los currículos escolares. El aprendizaje de las competencias emocionales en niños y niñas es indispensable en la capacitación de las agentes educativas para llevarlo a la cotidianidad (Heras *et al.*, 2016; Martínez Valle, 2017).

En cuanto a la estimulación para nivel maternal I y II, cada grupo cuenta con su programa de ET que viene en una carpeta engargolada y es sumamente extenso. Diariamente se tienen ejercicios para

cada una de las cuatro áreas que cubre el programa. Para el área de psicomotricidad, lo que se observó fue que les piden que gateen en una ruta marcada por unos cojines, luego lleguen a donde está una colchoneta y sobre ella deben rodar, continuar el circuito y patear una pelota hacia una pequeña portería. La siguiente actividad, sin calcetines, consistía en pisar los materiales que se encontraban sobre los tapetes acomodados en el patio. Ocurrió que alguno de los niños o niñas se negaba a pisar encogiéndose sus pies, pero sin forzarlos y por imitación acabaron familiarizándose con estas sensaciones nuevas para ellos. Pasaron a las colchonetas dentro del salón para limpiarse los pies con unas toallitas húmedas y sentarse cerca del teatrino para apreciar otra actividad del “área de lectura”.

Durante la observación les presentaron el cuento de los tres cochinitos, elaborando los personajes con ilustraciones pegadas a unos palitos de madera para mostrarlas y relatar dicho cuento con estas figuras. Siguiendo con la planeación de la actividad, tocaba pasar a la alberca de pelotas. A cada niño y niña se le pedía un color en especial o un tamaño y debía reconocerlo. Regresaron nuevamente a las colchonetas para una relajación final. Las agentes educativas invitaron a todas y todos a contemplar las burbujas que iban soplando, pero no para que las tocaran, sino únicamente para mirarlas con detenimiento y descubrir el arco iris que se deja ver cuando la luz las ilumina en determinada posición. Los niños y niñas mostraron entusiasmo en las actividades y disfrutaron de la experiencia. Con este tipo de actividades se intenta favorecer el desarrollo de todas las áreas en los niños, pero al no concebirlas como agentes sociales que pueden actuar con iniciativa, opinar, tomar decisiones de asociación con otros y organizarse, siempre es el adulto quien les indica lo que tienen que hacer. Si les fuera permitido elegir de acuerdo con sus propios intereses y fomentar una autonomía progresiva, seguramente desarrollarían de manera conjunta el movimiento y el pensamiento para grandes aprendizajes en la experiencia (Gómez de la Torre, 2018).

Contrario a los desarrollos del currículum de la SEP y del SNDIF para el programa de Estancias Infantiles de Sedesol, las actividades con los niños no parecían basarse en un entendimiento de los derechos infantiles, de sus procesos de aprendizaje ni de las nociones de participación y agencia infantil.

Relación con familias

El DIF cuenta con la posibilidad de articular el trabajo interinstitucional, así como de continuar la atención a niños y niñas y, de manera más clara, a sus familias. Probablemente lo que se requiere es difundir la idea de que todo debe brindarse de manera unida y articulada para que otorgue los beneficios completos a los que tienen derecho los participantes. Las familias que forman parte de la estancia tienen características heterogéneas. Tanto el nivel socioeconómico como el cultural son variados. Encontramos parejas, pero también padres solos y madres solas, con lo que podemos asumir que las relaciones que mantienen con sus hijos también son diversas. La estancia apoya tanto a madres como a padres trabajadores en el cuidado y educación de sus hijas e hijos mediante un constante reporte informal a la hora en que las y los se recogen, ya sea de manera presencial, a través del envío de recados escritos colocados en las loncheras, o citándoles en casos necesarios. Asimismo, la relación con las familias está supeditada a constantes peticiones para que lleven determinado material o paguen alguna cuota extraordinaria para distintos festivales y su asistencia a éstos. Es muy escasa la propuesta de un trabajo colaborativo que refuerce los vínculos de apego y haga mención de las pautas de crianza que generan bienestar (Rubio-Hernández *et al.*, 2021). Los lunes, para la ceremonia a la bandera, las madres y los padres pueden presenciar el evento.

Por último, la relación con padres de familia se lleva a cabo con apoyo de la psicóloga de la institución. Su función principal es la de detectar problemáticas para un adecuado diagnóstico y su posible solución. Ella canaliza al niño o niña que lo requiera a una unidad especializada para ese fin, y solicita una previa entrevista con los padres. En su actividad, la psicóloga atiende necesidades de cerca de 500 niños de las cinco estancias del municipio, dedicando un día de la semana a cada una de esas estancias. Los lunes trabaja en este CADI. La escuela para padres es otra responsabilidad de la psicóloga. Los talleres constan de varios temas que las oficinas del DIF del Estado de México, ubicadas en Toluca, proponen, y sobre los cuales ella se capacita previamente. Estos talleres se llevan a cabo cada quince días en los salones destinados a la estimulación temprana en un horario de 8:00 a 10:00 am. La asistencia observada a dichos talleres es escasa, pues se contaron, como mucho, a ocho padres o madres de familia.

De acuerdo con la literatura internacional, es indispensable la participación de los padres y comunidades en el diseño, implementación y evaluación de los servicios educativos para la primera infancia, a fin de lograr servicios educativos de calidad (OECD, 2006; Ames, 2012; Fernández-Rodríguez *et al.*, 2020).

La comunicación con y en apoyo de los padres y madres en esta etapa educativa es fundamental para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas. Existen diversas maneras de desarrollar ambos aspectos, fortaleciendo una mayor participación y ofreciendo más y mejor información a los padres y madres, por medio de escuelas de padres, talleres o programas de educación de adultos. Pero también es importante recoger información desde los propios padres de familia (Ames, 2012, pp. 23 y 24).

En cuanto a las familias, hay diversidad de opiniones en cuanto a las percepciones que tienen las agentes educativas. Algunas destacan que éstas se comprometen y apoyan las prácticas del CADI; para otras, los padres son el mayor obstáculo para que las niñas y los niños aprendan y se desarrollen integralmente.

De acuerdo a las entrevistas con las agentes educativas, las familias que acuden a este servicio pertenecen a un nivel sociocultural bajo o muy bajo, con excepción de algunas familias de colonias residenciales cercanas. Un alto porcentaje de las familias genera movilidad infantil al trasladarse a distintos espacios laborales y con ello realizar el cambio de domicilio y de servicio educativo para sus hijos e hijas.

CONCLUSIONES

Elementos a considerar para la expansión de la educación inicial de acuerdo con el modelo del derecho a la educación De Beco (2010).

El derecho a la educación inicial

Sin duda, la declaración de la educación inicial como parte de la educación básica es un hito que hará realidad la educación universal y gratuita desde el nacimiento. La consecuente expansión de los servicios, sin embargo, aún requiere especificar más la estrategia y el

financiamiento que serán necesarios, aunque la PNEI (DOF, 2022, 18 de marzo) sí especifica que las comunidades más marginadas serán la prioridad.

Los derechos en la educación

Sin embargo, la inclusión de servicios como el aquí estudiado requiere solucionar problemas tanto en el currículum como en las condiciones y características del personal y su relación con las familias. El currículum nacional aún se encuentra fragmentado y no considera a las familias y a los grupos indígenas. Un nuevo currículum deberá considerar todas las modalidades de educación inicial y de servicios para la primera infancia. Al ser nacional, deberá evitar que decisiones importantes sean tomadas por agentes con falta de preparación en el nivel, notoriamente por la informalidad con la que se nombra a las titulares de los DIF gubernamentales y municipales, como en este caso. Aunque se aliente la participación de editoriales en la producción y venta de materiales, éstos deberán apegarse al currículum nacional y no contravenirlo, como en este caso. Es un riesgo que se piense en la lectura y la escritura convencionales, sin poner atención a los procesos que preceden la lectura y escritura formales y cómo lo descubren las niñas y los niños. Desde 2004, el programa de educación preescolar (SEP, 2014) proscribió la enseñanza repetitiva y motora de las formas más tradicionales de la enseñanza de la escritura; con más razón esto debe ser evitado en la educación inicial. El nuevo programa deberá profundizar en la naturaleza de la preliteracidad y las actividades que pueden ayudar a promoverla tanto en los centros como en casa.

En el estudio de caso es muy reducida la propuesta por un trabajo colaborativo con las familias que refuerce los vínculos de apego y haga mención de las pautas de crianza que generan bienestar. Estos contenidos, sin embargo, han sido ampliamente desarrollados por la modalidad no formal de Conafe, lo que refuerza la necesidad de contar con un currículum nacional que considere todas las modalidades actuales.

En el estudio se detecta una escasa atención al desarrollo emocional de los niños y, por ende, de sus derechos en la educación. El

currículo vigente ha desarrollado estrategias de acompañamiento afectivo y crianza positiva que podrían haber enriquecido los derechos de los niños. El juego y, particularmente, el juego libre es prácticamente nulo en la cotidianidad del centro estudiado. Aunque el currículo vigente al momento de escribir este artículo (SEP, 2017a) enunciaba al juego como la más importante forma de aprendizaje. Las y los agentes educativos habrán de fomentar los tiempos de juego de diversos tipos, donde se desarrollen la creatividad, las relaciones socioafectivas entre pares y aprendizajes significativos. Particular atención debe ponerse en los niños prelingüísticos y en los más pequeños, ya que las actividades de dichos programas se centran más en los niños preescolares.

Los derechos de las agentes educativas son de especial interés. El caso ilustra cómo muchas de ellas son contratadas con condiciones precarias y sueldos bajos que pueden asociarse con la alta rotación de personal. Además, su utilización política al servicio de las autoridades municipales no favorece que se cumpla con sus derechos. Comparadas con agentes de otras modalidades que cuentan, como en la SEP, con una plaza e ingreso fijo, capacitación y beneficios laborales, los servicios pueden continuar resultando en las diferencias de calidad que afectan mayormente a las niñas y niños más marginados (Myers *et al.*, 2013). Desafortunadamente, la PNEI (DOF, 2022, 18 de marzo) parece destinada a mantener servicios diferenciados y, consecuentemente, desigualdad en sus resultados.

Los derechos a través de la educación

La PNEI (DOF, 2022, 18 de marzo) parte de una declaración explícita para promover los derechos de todas las personas, particularmente de los niños de comunidades más marginadas. Los principios que se anticipa guiarán la construcción del nuevo currículo consideran avances recientes y áreas relevantes como el desarrollo emocional, la crianza positiva y el juego. Sin embargo, se enuncian igualmente la educación para la sustentabilidad y el desarrollo de la lectura y la escritura. Sobre el primer tema, el presente caso no identificó esta necesidad en el nivel inicial y se considera que este contenido debe ser aún más desarrollado para hacerlo relevante, quizá introduciendo

do algunas ideas de las comunidades indígenas de nuestro país. Sobre el segundo, se refuerza la discusión previa donde el currículum debería desarrollar ideas sobre la preliteracidad y evitar la reproducción de las formas más tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura inadecuadas para las edades que incluye la educación inicial. Será interesante continuar discutiendo la expansión del nivel y su cumplimiento con el derecho a la educación inicial.

REFERENCIAS

- ACNUDH (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación 21*, (40), 7-26.
- Bianchi, S., Charles-Bray, A., Dorsi, D., Fredman, S., Michaelsamy, R., Mounné, R., Nguyen, K. A., y Figueroa, A. (2022). *Building and strengthening the legal framework on ECCE rights: Achievements, challenges and actions for change*. <https://www.right-to-education.org/resource/building-and-strengthening-legal-framework-ecce-rights-achievements-challenges-and-actions>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burgess, S. R. (2010). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181(4), 445-462. <https://doi.org/10.1080/03004430903450384>
- De Beco, G. (2010). *Right to Education Indicators based on the 4 As Concept Paper*. <https://www.right-to-education.org/resource/right-education-indicators-based-4-concept-paper>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Comps.) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022, 18 de marzo). ACUERDO por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0

- DOF (2019, 15 de mayo). DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de México. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002
- DOF (2011, 24 de octubre). Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011
- DOF (2011, 10 de junio). Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011#gsc.tab=0
- Fernández-Rodríguez, Y., Rojas-Hidalgo, M., y Pérez-Ortiz, M. (2020). La formación del profesional de la primera infancia para el ejercicio de la orientación familiar. *Luz*, 19(1), 30-43. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589161654004/html/>
- Ferreiro, E. (1991). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. CELA (Centro Editor de América Latina).
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gobierno del Estado de México (2015). *Cuaderno estadístico. Estado de México 2015*. Gobierno del Estado de México https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/coespo_pdf_cdnes-tad15.pdf
- Gómez, M. (2018). Las implicancias de considerar al niño sujeto de derechos. *Revista de Derecho de la Universidad Católica del Uruguay Dámaso A. Larrañaga*, (18), 117-137. <https://doi.org/10.22235/rd.v1i2.1703>
- Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-74.
- Hernández-Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cues-*

- ciones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/36261/La%20investigacion%20cualitativa%20a%20traves%20de%20entrevistas.pdf;sequence=1>
- Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E. J., Neale, D., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek K., y Whitebread, D. (2017). *La Neurociencia y el aprendizaje a través del juego: un resumen de la evidencia (resumen de investigación)*. The LEGO Foundation.
- Martínez, C. O. (2017). *La implementación del Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial: El hacer sentido en un CEN-DI-SEP*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.
- Mejoredu (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos*. Gobierno de México: Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/imagenes/publicaciones/hallazgos-indicadores2021.pdf>
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L., y Martínez, A. (2013). *Desarrollo infantil temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publications.
- Puschmann, S., Brechmann, A., y Thiel, C. M. (2013). Learning-dependent plasticity in human auditory cortex during appetitive operant conditioning. *Human Brain Mapping*, 34(11), 28-41.
- Relatora Especial sobre el derecho a la educación (s. a.). *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación: La atención y la educación de la primera infancia*. <https://www.right-to-education.org/node/1526>
- Rice, L. (2009). *Playful Learning*. *Journal for Education in the Built Environment*, 4(2), 94-108.
- Right to Education Initiative y UNESCO (2019). *Right to education handbook*. UNESCO. <https://www.right-to-education.org/resource/right-education-handbook>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rubio-Hernández, F. J., Jiménez-Fernández, M. del C., y Trillo-Miravalles, M. P. (2021). Upbringing and parenting. Detection of socio-

- educational and training needs in parents. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 249-267. <http://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Guía para madres y padres de familia El arte y el juego: Acompañantes para una crianza amorosa*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-inicial-arteyjuego.html>
- SEP (2018a). *Educación inicial. Jugando se aprende, se aprende jugando Manual para agentes educativos que atienden niños de 0 a 18 meses*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-inicial-jugando-se-aprende.html>
- SEP (2018b). *Educación inicial Alimentación perceptiva para niñas y niños de 0 a 5 años: Una vía para favorecer la crianza amorosa. Guía integral para madres y padres de familia*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-inicial-alimentacion-perceptiva-guia-integral.html>
- SEP (2017a). *Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-inicial.html>
- SEP (2017b). *Guía para padres. La importancia de una crianza amorosa: Un alimento para toda la vida*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-inicial-GUIA.html>
- SEP (2014). *Programa de Educación Preescolar*. SEP.
- SEP (2013). *Modelo de atención con enfoque integral para la educación*. SEP.
- Sistema Nacional DIF, Salud y Sedesol (s. a.). *Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles*. SNDIF.
- UNICEF (s. a.). *Herramientas para la crianza positiva y el buen trato*. <https://www.unicef.org/mexico/herramientas-para-la-crianza-positiva-y-el-buentrato>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Urbano, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *LIBERABIT*, 13, 89-91.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., y Verma, M. (2012). *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe (TIE).