

La atención a niñas y niños de cero a cuatro años

Programas de educación inicial en México

La atención a niñas y niños de cero a cuatro años

Programas de educación inicial en México

La atención a niñas y niños de cero a cuatro años.

Programas de educación inicial en México.

Primera edición, 2024

Coordinación

Florentino Castro López, Gabriela Begonia Naranjo Flores y Rafael Freyre Martínez

Redacción

Rafael Freyre Martínez

Colaboradores

Silvia Ingrid del Razo Cabrera, Arturo Guzmán Arredondo, Lizbeth Torres Alvarado, Marianela Núñez Barboza y Minerva Cruz García

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 Estela Gayosso Sánchez | Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez | Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar | Subdirectora de área

Desarrollo editorial

Efrén Calleja Macedo | Edición y formación

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica. 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). *La atención a niñas y niños de cero a cuatro años. Programas de educación inicial en México.*

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

Órgano Interno de Control

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	5
---------------------------	---

1. Características demográficas y socioeconómicas de la población de cero a cuatro años	8
--	---

1.1 Población objetivo	9
1.2 ¿Quiénes ejercen el derecho a la educación inicial?	14
1.2.1 Antecedentes	14
1.2.2 Atención a la demanda de educación inicial	16
1.3 Edad lectiva para atender la educación inicial	20
1.4 Instituciones que prestan el servicio de educación inicial	22
1.5 Niñas y niños con discapacidad y aptitudes sobresalientes	23
1.6 Tipos de familias de niñas y niños en educación inicial	24
1.7 Características de las personas o instituciones a cargo de la educación inicial de la niñez	25
Consideraciones finales	26

2. Modelos, programas y guías educativas para la atención a la educación inicial	28
---	----

2.1 Centros de Atención Infantil (administrados por la SEP)	29
2.2 Programa de visita a los hogares	32
2.3 Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)	32
2.4 Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (ISSSTE)	34
2.5 Modelo de desarrollo infantil (Sistema Nacional DIF)	36
2.6 Modelo de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)	39
2.7 Programa de Expansión para la Educación Inicial	42
2.8 Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia (MAEPI), una apuesta desde lo local	43
Consideraciones finales	46

3. Percepción de las familias sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación que reciben sus hijas e hijos en los Centros de Atención Infantil	48
---	----

3.1 Metodología	48
3.2 Contexto del sondeo	51

3.3 Satisfacción de las madres, padres o tutores en torno al cuidado, atención y aprendizaje en el nivel inicial	54
3.3.1 Resultados sobre la labor sustantiva de los Centros de Atención Infantil.....	55
3.4 Satisfacción de los servicios de instituciones que atienden a niñas y niños de cero a cuatro años en aspectos relevantes para madres y padres de familia	62
Consideraciones finales.....	66
4. Experiencias internacionales en educación inicial.....	68
4.1 Principales estrategias en educación inicial en Latinoamérica.....	69
4.1.1 Argentina: Estrategia Nacional de Primera Infancia Primero	69
4.1.2 Brasil: Estrategia Nacional de Primera Infancia.....	70
4.1.3 Chile: Chile Crece Contigo.....	70
4.1.4 Colombia: De Cero a Siempre	71
4.1.5 Cuba: Primera Infancia	72
4.1.6 Guatemala: Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia	73
4.1.7 Honduras: Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia.	73
4.1.8 Perú: Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia	74
4.1.9 República Dominicana: Plan Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia denominado Quisqueya Empieza Contigo.....	74
4.1.10 Uruguay: Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 asociado a la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030	75
4.2 Intersectorialidad y financiamiento	77
4.3 Calidad de los servicios de desarrollo infantil	80
4.4 La medición del desarrollo infantil.....	82
4.5 Colaboración y alianzas.....	85
4.6 Análisis comparativo de los cuatro acuerdos de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia.....	86
Consideraciones finales.....	92
5. Conclusiones	94
5.1 La relevancia de concientizar a las familias sobre la importancia de la educación inicial para todos los estratos demográficos y socioeconómicos del país	94
5.2 Hacia un marco curricular común para la educación inicial.....	97
5.3 La percepción de las familias sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación en el nivel inicial	99
5.4 Referentes internacionales para la mejora continua de la educación inicial en México	102
Referencias	105
Anexo	112

Introducción

El derecho a la educación inicial, materializado en la reforma al artículo tercero constitucional de 2019, constituye un parteaguas para la educación básica de nuestro país. En la actualidad, cada vez más países focalizan políticas educativas para niñas y niños de cero a seis años (UNICEF, 2017); sin embargo, pocos han logrado formalizar la educación inicial como derecho y menos aún como un nivel educativo obligatorio (UNESCO, 2021).

En este sentido, México está a la vanguardia y las oportunidades para consolidar este nivel se vuelven exponenciales, siempre y cuando se trace una ruta clara sobre los aprendizajes fundamentales que niñas y niños deben adquirir desde el nacimiento hasta su ingreso a preescolar. Se reconoce que normativamente el rango de edad para asistir a educación inicial es de cero a tres años. En ocasiones, el servicio se extiende hasta los cuatro años, es por eso que en el presente documento se incorporan datos de niñas y niños de cero a cuatro años.

Un desafío para nuestro país es la cobertura en este nivel, pues son las madres, los padres o tutores quienes deciden qué tipo de educación desean para sus niñas y niños. Si bien algunos eligen sistemas escolarizados o no escolarizados, otros prefieren educar desde casa, lo que implica un esfuerzo de formación que rebasa a los agentes educativos, y lleva a ofertar opciones de acompañamiento para la población abierta que asume la responsabilidad de cuidar a una niña o niño.

En este estudio se fundamenta por qué la primera infancia es una etapa fundamental para el desarrollo de la niña o el niño para el resto de su vida, pues corresponde al momento en que el cerebro fortalece las bases para su buen funcionamiento. Todos los mensajes y estímulos que se reciben durante este tiempo se organizan para formar las respuestas ante las diferentes situaciones que enfrentará la persona. El proceso de aprendizaje del niño o la niña y su crecimiento como persona depende de cómo sean las conexiones intelectuales y emocionales de esos mensajes. Por eso es importante proporcionar una buena educación a la infancia.

Este estudio pretende sensibilizar sobre la relevancia de las intervenciones oportunas y adecuadas para niñas y niños de cero a tres años, e identificar las necesidades y los desafíos en la atención educativa de este grupo etario. El objetivo es contar con un diagnóstico –en México y en la región latinoamericana– sobre la situación actual de la educación inicial desde diferentes aristas, con miras a que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y el público en general dispongan de un insumo clave para construir, desde una mirada interinstitucional, una ruta de trabajo que contribuya a mejorar las posibilidades y condiciones en las que se ofrece la atención educativa.

La historia de las intervenciones educativas a la primera infancia en el país data del Porfiriato, con un carácter asistencialista en apoyo a madres trabajadoras. Es apenas en 2017 cuando el Sistema Educativo Nacional (SEN) pone en marcha el primer programa de estudio formal para la educación inicial denominado Un Buen Comienzo, el cual reconoce que la educación de cero a tres años es una de las intervenciones más importantes en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y, consecuentemente, en su desarrollo a lo largo de su vida.

Este primer paso en materia curricular se afianzó en 2023 con la publicación en el DOF del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1. De esta forma, el reto es promover y afianzar esta propuesta curricular en las múltiples instituciones que prestan servicios y que no necesariamente están adscritas a la Secretaría de Educación Pública (SEP); de ahí la importancia de estrechar lazos entre el sistema educativo y el resto de los sectores sociales y de salud, así como vigorizar la colaboración entre familias, autoridades y sociedad civil, con el fin de aumentar la cobertura y procurar la mejora continua, en los términos que plantea la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Este documento está conformado por cinco capítulos.¹ El primero tiene por objeto conocer las características demográficas y socioeconómicas de la población de cero a cuatro años en el país, quienes son sujetos de derecho a recibir educación inicial. El valor agregado de este apartado radica en la recopilación de información oficial del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a través del *Censo de Población y Vivienda 2020*, así como del Formato 911 de la SEP, los cuales permitieron construir una base de datos robusta para conocer las características demográficas y socioeconómicas de los más de 10 047 365 niñas y niños con derecho a recibir del Estado educación inicial, así como dimensionar el subconjunto de aquellos que cuentan con afiliación a servicios de salud y, por tanto, gozan del derecho de asistir a un Centro de Atención Infantil (CAI).

Asimismo, se cuantifica el número de niñas y niños de cero a cuatro años que ejercen el derecho a la educación inicial en la modalidades escolarizada y no escolarizada; los rubros considerados son: entidad federativa, sexo, número de agentes y centros de atención. Este grupo de edad constituye uno por ciento de la población investigada -desagregados por año de vida-.

Para contextualizar a la población se presenta información sobre las instituciones que prestan el servicio, la gente beneficiada perteneciente a comunidades indígenas, así como de niñas y niños con aptitudes sobresalientes y de aquellos que tienen alguna discapacidad, información que se complementa con datos sobre la constitución de la familia a la que pertenecen y las características de las personas o instituciones que prestan servicios de educación inicial.

El segundo capítulo se centra en el análisis de los modelos, programas, guías educativas o pedagógicas con los que operan las distintas instituciones que atienden a niñas y niños de cero a cuatro años, con énfasis en aquellas que orientan la atención de grupos históricamente vulnerados. En este apartado se analizan los fundamentos desde los cuales se elaboró el programa

¹ La investigación y recuperación de información fue realizada en 2021.

de estudio Un Buen Comienzo y cómo se retomó en el Programa de Visita a los Hogares de Educación Inicial y en los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia. En este apartado, también se hace hincapié en cómo las diversas instituciones que ofertan el servicio adoptaron este modelo, con variantes específicas en su implementación, como los casos de las guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (ISSSTE) y los CAI del Sistema DIF, donde prevalece el Modelo de Desarrollo Infantil (diseñado por este organismo). Asimismo, se presentan algunas líneas generales del nuevo Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1.

En lo que respecta al modelo no escolarizado, en esta sección se ahonda en el Modelo de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), que se ha robustecido en armonía con las pautas escolarizadas. Se presenta también la iniciativa del gobierno de la Ciudad de México, por ser la única entidad federativa donde los servicios educativos no están federalizados y, por tanto, presta servicios extracurriculares de impacto.

El tercer capítulo describe la percepción de las familias sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación que reciben sus hijas e hijos menores de cuatro años. Dicha información se obtuvo en un sondeo realizado del 12 al 23 de julio de 2021 a quinientas veinte familias con niñas y niños atendidos por alguna institución prestadora de servicios de educación inicial. Previo al levantamiento se realizaron cuatro grupos de enfoque para calibrar las preguntas del cuestionario y de ahí surgió una sección especial para abordar los aprendizajes fundamentales de este nivel educativo, que resultaban poco claros para madres, padres o tutores. Este ejercicio resulta relevante, pues con un enfoque cualitativo se puede valorar el grado de aceptabilidad de las familias sobre los servicios prestados, así como las áreas de oportunidad que señalan los beneficiarios. Con base en esta investigación, fue posible explorar cualitativamente algunas hipótesis de grupos poblacionales, al tiempo que se identificaron ventanas de mejora en torno a varios aspectos, tanto humanos como materiales.

Asimismo, con el fin de identificar y documentar experiencias internacionales en educación inicial que sirvan de referente para acciones de mejora en nuestro país, el cuarto capítulo se enfoca en el análisis de los documentos oficiales de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia suscrita en Bogotá, en 2017, por once países de la región –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Perú, República Dominicana y Uruguay–, el cual aborda cuatro aspectos para el desarrollo holista de las niñas y los niños en sus primeros años de vida desde el ámbito de la política social: a) Intersectorialidad y financiamiento; b) Calidad de los servicios de desarrollo infantil; c) Medición del desarrollo infantil; y d) Colaboración y alianzas. Esta agenda constituye el único referente sistematizado de la región latinoamericana que plantea a la educación inicial como un aspecto fundamental para la formación integral de niñas y niños. De esta investigación derivan mejores prácticas que constituyen un referente con miras a replicarse bajo un enfoque de aprendizaje situado, así como la identificación de desaciertos para no caer en inconvenientes que otros países de la región han experimentado.

Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones, así como los principales hallazgos y las recomendaciones derivadas de este estudio.

1. Características demográficas y socioeconómicas de la población de cero a cuatro años

El presente apartado tiene por objeto definir quiénes son los sujetos susceptibles de disfrutar del derecho a la educación inicial en México, producto de la reforma al artículo tercero constitucional, suscrita el 15 de mayo de 2019 (Cámara de Diputados, 2022).

La incorporación de la educación inicial como parte de la educación básica en el país tiene implicaciones relevantes. Ahora niñas y niños tienen el derecho de acceder al Sistema Educativo Nacional (SEN), donde el Estado –estados, Ciudad de México y municipios– la impartirá y la garantizará de manera obligatoria. Este nivel educativo es un derecho de la niñez y, por tanto, el Estado tiene la responsabilidad de concientizar sobre su importancia, tomando como base el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en el acceso, la permanencia y la participación en los servicios educativos. Se trata de una visión que busca garantizar el derecho a la educación en México desde el nacimiento y con una perspectiva de educación para la vida.

Es importante tener en mente las características de los derechos humanos, en particular el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), referente al derecho a la educación, que a la letra señala:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

En este sentido, el derecho a la educación inicial debe ser *universal*, en cuanto que corresponde a todas las personas sin excepción; *interdependiente*, porque todos los derechos humanos se encuentran vinculados y requieren su respeto y protección recíproca; *indivisible*, ya que no se puede fragmentar su respeto; y *progresivo*, porque permite su ampliación en protección, contenido y eficacia (CNDH, 2018).

Lo anterior establece un precedente fundamental para la educación inicial como un nivel obligatorio de la educación básica, que puede ser otorgada por instituciones públicas –aquellas a las que tienen derecho madres, padres o tutores trabajadores que se hacen cargo de la custodia de niñas y niños, así como otras de acceso universal cuya oferta es aún muy limitada y habitualmente es provista por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la modalidad escolarizada y por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en la no escolarizada– como por instituciones de sostenimiento particular (fracción VI del artículo tercero constitucional).

1.1 Población objetivo

Para comprender el alcance de la educación inicial, la reforma constitucional de 2019, en el artículo transitorio décimo segundo, señala que para atender este servicio el Ejecutivo Federal definirá una Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI), en la cual se determinará la gradualidad de su impartición y financiamiento.

La ENAPI (Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA, 2020]) pauta las políticas para la impartición y el financiamiento de la educación inicial, sin embargo, existe un reconocimiento de que la gradualidad está en función de las decisiones de las madres, los padres o tutores de las infancias, ya que éstos son quienes toman la decisión de elegir el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos e hijas, considerando que cursar la educación inicial no es prerrequisito para ingresar al nivel preescolar.

Lo anterior representa un reto mayor para el Estado, ya que si bien algunos padres o tutores optarán por modalidades escolarizadas y no escolarizadas de educación inicial, muchos otros ejercerán el derecho a la educación desde la crianza en el hogar, por lo que se requerirá dotar a la población abierta de recursos de apoyo para el desarrollo de habilidades parentales, la crianza positiva y compartida, ambientes enriquecidos, sostenimiento afectivo, habilidades socioemocionales y actividades lúdicas, con énfasis en poblaciones que enfrentan mayores condiciones de marginación y exclusión.

La Ley General de Educación (LGE), en su artículo 42, señala que “la edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de tres años [...] cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar”. Desde este marco normativo, el presente estudio asume que la edad para ofertar la educación inicial se impartirá desde el nacimiento hasta los cuatro años; lo cual es consistente con la cohorte de edad que la SEP toma en consideración para el levantamiento estadístico del Formato 911 (SEP, 2020).

Por lo anterior, tomando como referencia los datos del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2021), en adelante Censo 2020, existían, hasta 2020, 10 047 365 niñas y niños de 0 a 4 años (7.97% del total de la población en el país), de los cuales 5 077 482 eran niños y 4 969 883 niñas (tabla 1.1). En comparación con la década anterior, este grupo poblacional decreció en 500 000 nacidos vivos; y se advierte la tendencia de que decrezca significativamente hacia 2030; esto es -4.96%, equivalente a 9 549 414 niñas y niños (Conapo, 2012 y 2019).

Tabla 1.1 Población de cero a cuatro años por entidad y sexo

	2020		
	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	10 047 365	5 077 482	4 969 883
Aguascalientes	124 430	62 978	61 452
Baja California	266 301	134 410	131 891
Baja California Sur	62 455	31 479	30 976
Campeche	78 935	39 817	39 118
Coahuila de Zaragoza	279 912	141 812	138 100
Colima	52 313	26 532	25 781
Chiapas	574 152	288 911	285 241
Chihuahua	291 286	147 610	143 676
Ciudad de México	479 904	242 877	237 027
Durango	167 600	85 081	82 519
Guanajuato	538 846	272 745	266 101
Guerrero	335 458	169 332	166 126
Hidalgo	238 189	120 314	117 875
Jalisco	670 983	339 122	331 861
México	1 276 386	644 777	631 609
Michoacán de Ocampo	429 837	216 825	213 012
Morelos	145 439	73 680	71 759
Nayarit	103 601	52 602	50 999
Nuevo León	454 909	229 807	225 102
Oaxaca	359 853	181 303	178 550
Puebla	578 779	292 266	286 513
Querétaro	187 893	94 523	93 370
Quintana Roo	147 731	75 158	72 573
San Luis Potosí	230 931	116 331	114 600
Sinaloa	236 236	120 045	116 191
Sonora	218 345	110 604	107 741
Tabasco	206 877	104 669	102 208
Tamaulipas	271 340	137 176	134 164
Tlaxcala	110 460	55 685	54 775
Veracruz de Ignacio de la Llave	600 253	303 113	297 140
Yucatán	175 986	89 335	86 651
Zacatecas	151 745	76 563	75 182

Fuente: INEGI, 2021.

Resulta relevante analizar la cantidad de niñas y niños de cero a cuatro años que tienen afiliación a un servicio de salud, pues generalmente dicha condición está altamente correlacionada con la prestación de servicios de atención en centros de cuidado. El cuestionario básico del Censo 2020, al hacer la pregunta sobre afiliación a servicios de salud, se refiere específicamente a servicios del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado –federal y estatal– (ISSSTE), Petróleos Mexicanos (Pemex), Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena), Secretaría de Marina, Seguro Popular o para una Nueva Generación (Siglo XXI) o Instituto de Salud para el Bienestar, IMSS-Prospera o IMSS-Bienestar, seguro privado o de otra institución (cuadro 1.1).

Cuadro 1.1 Pregunta de afiliación a servicios de salud del Censo 2020

Afiliación a servicios de salud	
¿(NOMBRE) está afiliada(o) o tiene derecho a servicios médicos en...	
el Seguro Social (IMSS)?	1
el ISSSTE?	2
el ISSSTE estatal?	3
Pemex, Defensa o Marina?	4
el Seguro Popular o para una Nueva Generación (Siglo XXI) o Instituto de Salud para el	5
el IMSS-Prospera o IMSS-Bienestar?	6
un seguro privado?.....	7
otra institución?	8
Entonces, ¿no está afiliada(o) ni tiene derecho a servicios médicos?	9

Fuente: INEGI, 2021.

Con base en la información censal, podemos observar que, de los 10 047 365 de niñas y niños de 0 a 4 años, 7 307 010 están afiliados a servicios de salud (tablas 1.1 y 1.2), por lo que se infiere que son sujetos con derecho a recibir cuidados en un Centro de Atención Infantil (CAI) (COPSADII, s/f), de conformidad con el artículo 39 de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil.

Sin embargo, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), casi la mitad de las niñas y los niños siguen viviendo en situación de pobreza (4 822 736, equivalentes a 48%), de ahí la importancia de visibilizar sus condiciones de vida y colocarlos en el centro de la agenda pública y política, e impulsar así el desarrollo e implementación de programas sociales adecuados a sus necesidades (UNICEF, 2020).

Los CAI son establecimientos, cualquiera que sea su denominación, modalidad y tipo, donde se prestan servicios de atención, cuidado y desarrollo integral infantil, en un marco del ejercicio pleno de los derechos de niñas y niños desde los cuarenta y tres días de nacidos hasta los seis

años o cuando se concluya el ciclo escolar (preescolar), pudiendo quedar definido por el modelo de atención o por la oferta específica de servicios.

Los CAI son todos aquellos espacios conocidos como guarderías, estancias infantiles, centros de desarrollo infantil, Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, Centros de Asistencia y Desarrollo Infantil, Centros de Asistencia Infantil Comunitarios, kínderes y jardines de niñas y niños, entre otros.

Según un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), más de 60% de los menores de cinco años inscritos en centros de educación infantil en México –el segundo país más poblado de la región– asiste a espacios educativos que no cuentan con estándares homogéneos que permitan evaluar la calidad de la prestación de los servicios; situación que es lógica por el reciente reconocimiento del derecho a la educación inicial (Rubio, 2019). De ahí que un reto para el futuro inmediato será avanzar en la implementación de planes y programas de estudio para este nivel educativo.

La Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular, sentó las bases del plan y programa de estudio para este nivel educativo, mediante el programa para la educación de niñas y niños de cero a tres años denominado Un Buen Comienzo (SEP, 2017a). Asimismo, al ser un eje rector de la reforma educativa de 2013, éste se armonizó con base en algunos principios establecidos en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En agosto del 2023, se publicó en el DOF, el Acuerdo No. 07/08/23 por el que se determina el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase I.

Por otro lado, es fundamental comprender que existen múltiples factores por los que niñas y niños no asisten a los CAI o al primer grado de preescolar a la edad lectiva correspondiente. Diversos estudios (Ayala, 2019; Pérez, 2010; Ruiz, 2011) apuntan a que en nuestro país las madres y los padres de familia de los deciles más altos y más bajos de ingreso no llevan a sus hijos e hijas a los CAI o a las escuelas por razones altamente diferenciadas.

Los padres y las madres de niñas y niños de los estratos más altos de ingreso consideran inapropiado llevar a sus hijos e hijas a la escuela antes de los cuatro años de edad con el argumento de que la crianza en el hogar es más segura y por ello no están interesados en demandar servicios de educación inicial; mientras que para los estratos más bajos, si bien ocurre una situación similar en cuanto a la demanda, el principal obstáculo es la decisión del padre de familia, quien piensa que la madre comete una falta grave al no cuidar de la hija o hijo antes de que haya desarrollado las habilidades psicomotrices básicas y de ejecución, es decir, caminar e ir al baño con autosuficiencia.

Lo anterior sugiere que el grueso de la población trabajadora (formal e informal) es la que más demanda este tipo de servicios educativos y en un alto porcentaje gozan del derecho, como se aprecia en la tabla 1.2.

Tabla 1.2 Población de cero a cuatro años por entidad y sexo con afiliación a servicios de salud

	2020		
	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	7 307 010	3 697 717	3 609 293
Aguascalientes	103 835	52 619	51 216
Baja California	206 353	104 215	102 138
Baja California Sur	53 622	27 078	26 544
Campeche	60 892	30 734	30 158
Coahuila de Zaragoza	225 221	114 369	110 852
Colima	44 947	22 780	22 167
Chiapas	349 310	175 674	173 636
Chihuahua	241 587	122 726	118 861
Ciudad de México	341 202	172 991	168 211
Durango	122 408	62 354	60 054
Guanajuato	433 038	219 387	213 651
Guerrero	249 679	126 143	123 536
Hidalgo	162 020	81 839	80 181
Jalisco	466 524	236 023	230 501
México	825 070	416 815	408 255
Michoacán de Ocampo	257 634	130 416	127 218
Morelos	106 749	54 205	52 544
Nayarit	81 048	41 218	39 830
Nuevo León	370 510	187 378	183 132
Oaxaca	238 852	120 496	118 356
Puebla	409 210	206 759	202 451
Querétaro	153 786	77 503	76 283
Quintana Roo	112 641	57 455	55 186
San Luis Potosí	192 598	96 999	95 599
Sinaloa	190 964	97 401	93 563
Sonora	179 557	91 201	88 356
Tabasco	139 407	70 621	68 786
Tamaulipas	217 294	109 835	107 459
Tlaxcala	80 288	40 388	39 900
Veracruz de Ignacio de la Llave	427 562	216 575	210 987
Yucatán	141 424	72 025	69 399
Zacatecas	121 778	61 495	60 283

Fuente: INEGI, 2021.

Se destaca que la tabla 1.2 no incluye los servicios educativos que ofrecen principalmente la SEP y el Conafe para la población de cero a cuatro años, donde no es necesario ser derechohabiente a servicios de salud sino simplemente contar con la edad para demandar el beneficio.

En suma, la atención a la demanda para niñas y niños de cero a cuatro años parecía estar cubierta, toda vez que al 2020 existía una oferta suficiente para que las madres y los padres de familia que decidieran solicitar servicios de educación inicial en Centros de Atención Infantil lo hicieran, sin embargo, en ocasiones no pudieron llevar a sus hijos al CAI de su preferencia por tener una alta demanda, sobre todo en los que prestan sus servicios en el IMSS e ISSSTE. Este fenómeno se refleja en la sobreoferta de servicios educativos para el primer grado de preescolar, donde la atención para este grupo etario es de 48.8%, existiendo un exceso de oferta de aproximadamente 40% (SEP, 2020).

1.2 ¿Quiénes ejercen el derecho a la educación inicial?

1.2.1 Antecedentes

La historia de la educación inicial data de 1837, cuando se crea el primer establecimiento de este tipo en el local de un mercado para que niños y niñas tuvieran un sitio donde jugar mientras sus madres trabajaban. Posteriormente, durante el Porfiriato, la primera dama funda La Casa Amiga de la Obrera, en la cual se cuidaba a los hijos e hijas menores de madres trabajadoras; dicho modelo se expandió bajo el nombre de Hogares Infantiles y cuyo nombre cambió a Guarderías infantiles en 1937. Así la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) estableció guarderías para dar servicio a los hijos e hijas de comerciantes del mercado de La Merced, de las vendedoras de billetes de lotería y de las empleadas del Hospital General.

Posteriormente, en 1939, el presidente Lázaro Cárdenas funda una guardería para los hijos y las hijas de las obreras. A partir de ese periodo, la creación de guarderías se multiplica como respuesta a la incorporación de las mujeres a la vida productiva de la nación.

En 1943, la SSA implementa programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles. Un año después, por decreto presidencial se dispone el diseño de los Programas Materno-Infantil y de la Asistencia Médico General para los derechohabientes. Formalmente, el presidente Miguel Alemán establece las guarderías operadas por algunas dependencias y entidades entre las que destacan IMSS y Pemex. En la administración de Adolfo López Mateos al promulgar la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) se establecen las estancias infantiles como una prestación para las madres derechohabientes.

En el ámbito de la SEP, es en 1976 cuando el entonces titular, Porfirio Muñoz Ledo, crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con la finalidad de coordinar y normar las guarderías de la SEP y aquellas que brindan atención a los hijos e hijas de las madres

trabajadoras en otras dependencias. Así, formalmente se cambia la denominación de guarderías por la de Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), servicios que contaron con un equipo técnico capacitado y programas normativos para su operación.

Pese al cambio de nomenclatura, la expansión de las guarderías del IMSS y el ISSSTE ha sido considerable desde mediados del siglo pasado. Sin embargo, tuvieron un giro importante en 2002, al establecerse la obligatoriedad constitucional del nivel preescolar (Segob, 2002), pues sus servicios se acortaron en muchos casos al no contar, en principio, con una clave de centro de trabajo (CCT) que diera validez a los estudios de preescolar de niñas y niños.

Adicionalmente, desde enero de 2007 se creó el Programa de Guarderías y Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras con objeto de disminuir la situación de vulnerabilidad de los hogares donde el cuidado de niñas y niños recaía en una madre trabajadora o con intención de incorporarse al mercado laboral, una o un estudiante o un padre solo. A ellos se les otorgaron apoyos para cubrir parte de los gastos del servicio de cuidado y atención infantil, al tiempo que se crearon espacios para aumentar la oferta de Centros de Cuidado Infantil (estancias).

Las estancias infantiles, operadas por la extinta Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), llegaron a 9 200 (a fines de 2018) y atendían a más de 315 000 niñas y niños. Sin embargo, el Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras de Sedesol fue sustituido el 28 de febrero de 2019 por el Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras (Secretaría de Bienestar, 2019a), operado por la Secretaría del Bienestar, cuyo objetivo es contribuir al bienestar social y la igualdad mediante el mejoramiento de las condiciones de acceso y permanencia en el mercado laboral de madres, padres solos o tutores que trabajan, buscan empleo o estudian, para que cuenten con facilidades que les permitan encargarse del cuidado y atención infantil, brindándoles apoyos económicos a las personas beneficiarias para un máximo de tres niñas o niños por hogar en el mismo periodo, salvo que se trate de nacimientos múltiples.

En suma, en el desarrollo histórico de lo que actualmente se consideran como Centros de Atención Infantil, se pueden distinguir cuatro periodos relevantes, de acuerdo con el tipo de servicio ofrecido y los programas educativos vigentes:

- a.** El primero se caracterizó por ser eminentemente asistencial, puesto que el servicio proporcionado consistió en el cuidado y la custodia de niñas y niños atendidos. A estos establecimientos se les denominó *guarderías*.
- b.** El segundo momento continuó con el carácter asistencial y se enriqueció con procedimientos de estimulación del desarrollo de niñas y niños, a través de la aplicación de un Programa de Estimulación Temprana.
- c.** El tercero se distingue por la creciente incorporación del aspecto educativo, tendiente a fortalecer la intervención pedagógica dirigida a promover las interacciones entre niñas, niños, adultos y el medio ambiente natural y social, expandiendo el número de instituciones proveedoras del servicio.

- d. El último constituye la gran oportunidad de garantizar, por primera vez en la historia el país, el derecho a la educación desde el nacimiento, lo cual constituye un enorme reto para fortalecer a las instituciones que proveen el servicio con planes y programas educativos que implican una formación pedagógica integral de los agentes prestadores de los servicios (quienes en su mayoría no son docentes ni personal educativo), y potenciar programas de licenciatura en educación inicial (actualmente incipientes y ofertados en pocas instituciones de educación superior en sólo algunas entidades del país desde 2013) (Mejoredu, 2022).

1.2.2 Atención a la demanda de educación inicial

Durante el ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2020), la educación inicial constituyó 1% de la matrícula para el tipo básico en la modalidad escolarizada y 2.53% de la matrícula total (educación escolarizada, no escolarizada e indígena). En otras palabras, el Estado mexicano atendió a 639 155 niñas y niños de 0 a 4 años de edad en educación inicial (modalidades escolarizada, no escolarizada e indígena), 464 200 fueron atendidos en CAI públicos y 174 955 en privados (tabla 1.3).

Modalidad escolarizada

La atención a la demanda escolarizada comprende 275 450 niñas y niños que asisten a 4 997 Centros de Atención Infantil, atendidos por 10 503 agentes, generalmente con alguna formación educativa; en su mayoría con licenciatura en Educación Preescolar.

Modalidad no escolarizada

La modalidad no escolarizada (Conafe, 2018), ofertada en su mayoría por el Conafe, abarca la mayor matriculación de este nivel educativo con 319 893 niñas y niños de 0 a 3 años y 11 meses (ordinariamente) en programas de intervención educativa en 2 475 centros de atención comunitarios (hogares, espacios públicos u otros) y atendidos por 22 728 agentes –las figuras educativas son voluntarias y voluntarios de la comunidad, denominados promotores educativos, cuyo perfil escolar es equivalente a la educación básica y media superior– (tabla 1.4).

El Programa Visitas a Hogares y los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia, ambos de la Secretaría de Educación Pública, también forman parte de la oferta no escolarizada de educación inicial.

Tabla 1.3 Atención a la demanda del nivel de educación inicial (totales)

Entidad federativa	2019-2020				
	Total	Hombres	Mujeres	Agentes	Centros de atención
Estados Unidos Mexicanos	639 155	325 927	313 228	35 614	9 392
Aguascalientes	6 563	3 430	3 133	379	300
Baja California	15 706	8 258	7 448	601	185
Baja California Sur	6 195	3 143	3 052	406	85
Campeche	11 049	5 635	5 414	735	214
Coahuila de Zaragoza	20 637	10 407	10 230	913	256
Colima	6 578	3 320	3 258	276	77
Chiapas	36 968	18 676	18 292	2 421	597
Chihuahua	19 640	9 945	9 695	908	205
Ciudad de México	42 344	21 825	20 519	1 966	910
Durango	9 580	4 928	4 652	641	144
Guanajuato	20 130	10 282	9 848	1 346	246
Guerrero	32 131	16 288	15 843	2 247	304
Hidalgo	21 786	10 986	10 800	1 411	312
Jalisco	21 197	10 983	10 214	1 531	370
México	63 136	32 665	30 471	2 575	736
Michoacán de Ocampo	27 368	14 003	13 365	1 662	400
Morelos	5 167	2 633	2 534	272	271
Nayarit	3 135	1 629	1 506	90	48
Nuevo León	23 123	11 795	11 328	947	202
Oaxaca	31 015	15 627	15 388	2 151	408
Puebla	45 263	22 919	22 344	2 439	401
Querétaro	17 321	8 678	8 643	1 141	263
Quintana Roo	8 979	4 581	4 398	452	136
San Luis Potosí	23 214	11 775	11 439	1 741	415
Sinaloa	27 885	14 219	13 666	1 338	341
Sonora	24 311	12 400	11 911	938	340
Tabasco	9 478	4 801	4 677	516	222
Tamaulipas	14 223	7 294	6 929	1 069	258
Tlaxcala	5 877	2 972	2 905	332	106
Veracruz de Ignacio de la Llave	10 239	5 231	5 008	615	267
Yucatán	14 188	7 218	6 970	669	225
Zacatecas	14 729	7 381	7 348	886	148

Fuente: SEP, 2020.

Tabla 1.4 Atención a la demanda del nivel de educación inicial (escolarizada)

Entidad federativa	2019-2020				
	Total	Hombres	Mujeres	Agentes	Centros de atención
Estados Unidos Mexicanos	275 450	141 828	133 622	10 503	4 997
Aguascalientes	4 621	2 381	2 240	151	72
Baja California	11 567	6 095	5 472	276	149
Baja California Sur	4 076	2 046	2 030	83	66
Campeche	1 520	845	675	31	32
Coahuila de Zaragoza	11 197	5 713	5 484	200	180
Colima	4 382	2 181	2 201	93	57
Chiapas	4 454	2 245	2 209	265	170
Chihuahua	10 873	5 496	5 377	203	106
Ciudad de México	42 344	21 825	20 519	1 966	910
Durango	4 407	2 288	2 119	130	53
Guanajuato	11 207	5 739	5 468	365	138
Guerrero	4 749	2 447	2 302	268	67
Hidalgo	2 482	1 254	1 228	86	63
Jalisco	16 537	8 649	7 888	1 061	283
México	19 262	10 159	9 103	670	463
Michoacán de Ocampo	8 783	4 550	4 233	442	134
Morelos	4 552	2 348	2 204	243	252
Nayarit	2 902	1 501	1 401	72	30
Nuevo León	12 790	6 555	6 235	373	145
Oaxaca	3 623	1 869	1 754	177	75
Puebla	6 114	3 182	2 932	183	133
Querétaro	6 815	3 432	3 383	247	170
Quintana Roo	3 716	1 933	1 783	94	66
San Luis Potosí	4 636	2 301	2 335	96	56
Sinaloa	11 046	5 692	5 354	248	173
Sonora	15 514	7 999	7 515	295	205
Tabasco	4 325	2 238	2 087	176	82
Tamaulipas	14 223	7 294	6 929	1 069	258
Tlaxcala	2 533	1 274	1 259	127	68
Veracruz de Ignacio de la Llave	8 887	4 534	4 353	449	194
Yucatán	5 580	2 897	2 683	143	71
Zacatecas	5 733	2 866	2 867	221	76

Fuente: SEP, 2020.

Educación inicial indígena

Dentro de la modalidad escolarizada, la educación inicial indígena se caracteriza (DGEIIB, s/f) por estar presente con el Programa de Educación Inicial Indígena (PEII). En él participan 43 812 niñas y niños de 0 a 4 años, atendidos en 1920 espacios educativos o comunitarios por 2 383 promotoras de educación inicial indígena (tabla 1.5).

Tabla 1.5 Atención a la demanda del nivel de educación inicial indígena

Entidad federativa	2019				
	Total	Hombres	Mujeres	Agentes	Centros de atención
Estados Unidos Mexicanos	43 812	21 965	21 847	2 383	1 920
Aguascalientes	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Baja California	68	40	28	4	4
Baja California Sur	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Campeche	2 633	1 298	1 335	142	125
Coahuila de Zaragoza	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Colima	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Chiapas	4 910	2 452	2 458	229	223
Chihuahua	589	295	294	29	27
Ciudad de México	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Durango	1 250	647	603	60	55
Guanajuato	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Guerrero	823	387	436	48	44
Hidalgo	1 948	955	993	140	105
Jalisco	220	101	119	14	13
México	2 008	1 040	968	100	97
Michoacán de Ocampo	6 107	3 075	3 032	400	181
Morelos	615	285	330	29	19
Nayarit	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Nuevo León	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Oaxaca	5 975	2 999	2 976	312	253
Puebla	915	452	463	48	45
Querétaro	72	32	40	3	3
Quintana Roo	1 054	522	532	47	38
San Luis Potosí	3 470	1 798	1 672	250	233
Sinaloa	1 979	988	991	99	68
Sonora	1 511	751	760	87	83
Tabasco	3 114	1 568	1 546	139	122
Tamaulipas	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Tlaxcala	853	414	439	36	22
Veracruz de Ignacio de la Llave	973	494	479	58	51
Yucatán	2 725	1 372	1 353	109	109
Zacatecas	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.

n. a. No aplica.

Fuente: SEP, 2020.

1.3 Edad lectiva para atender la educación inicial

Antes de que la educación inicial fuera obligatoria (2019), el Estado mexicano reconoció en 2016 que las y los niños de tres a cuatro años que asistían a los actualmente CAI –subordinados a las múltiples instancias y entidades de la administración pública federal y estatal– no siempre seguían los planes y programas de estudio del nivel preescolar (obligatorio) y, por tanto, egresaban sin documentos oficiales que acreditaran el primer grado de este nivel educativo.

Por lo anterior, la SEP emitió, previa coordinación con las diferentes dependencias y entidades que atendían a niñas y niños de tres a cuatro años de edad, el Acuerdo número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar, lo cual permitió a las entonces guarderías, estancias y otros centros de atención obtener una clave de centro de trabajo (CCT) para emitir constancias de egreso de primer grado de preescolar, siempre y cuando se apegaran cabalmente a lo estipulado en este ordenamiento legal.

Esta estrategia sin precedentes permitió aumentar la cobertura del primer grado de preescolar; pasó de 41.4% en el ciclo escolar 2015-2016 a 47.5% en el siguiente ciclo (SEP, 2019c). Este incremento de 6.1 puntos porcentuales obedece a la expansión de la oferta para este grado escolar, gracias a que todas las autoridades educativas locales, sin excepción, celebraron convenios de coordinación con la SEP en el marco del Acuerdo 357.

El ingreso a la educación inicial en el país varía dependiendo de la institución que la ofrece. Sólo para ejemplificar: los CAI operados por la SEP reciben a niñas y niños de educación inicial a los cuarenta y cinco días de nacidos, en el IMSS a los cuarenta y tres días, y en el ISSSTE a los sesenta días.

Lo anterior pone en la mesa de los tomadores de decisiones la necesidad de normar la edad lectiva para atender este nivel educativo o mantener su flexibilidad, toda vez que el derecho a la educación inicial, a pesar de ser obligatorio, está sujeto a lo estipulado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a saber: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”, y por tanto la edad a la que deben comenzar sus estudios, sobre todo en la primera infancia. No obstante que el artículo 31 constitucional, fracción I, señala como obligación de los mexicanos:

Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo.

Para el ciclo escolar 2019-2020, el número de niñas y niños matriculados en la cohorte de cero a cuatro años de edad corresponde a los datos que se muestran en la tabla 1.6.

Tabla 1.6 Número de estudiantes por edad en educación inicial (total)

Entidad federativa	Edad				
	Menor a 1 año	1 año	2 años	3 años	4 años
Estados Unidos Mexicanos	91989	169 679	199 479	153 557	24 451
Aguascalientes	1568	2 200	1 765	1 026	4
Baja California	2 659	4 346	4 546	3 907	248
Baja California Sur	1 155	1 595	1 499	1 703	243
Campeche	1 500	3 277	3 861	2 235	176
Coahuila de Zaragoza	3 215	5 755	6 240	5 298	129
Colima	1 217	1 873	1 981	1 477	30
Chiapas	4 816	10 365	12 544	7 827	1 416
Chihuahua	3 796	5 442	5 542	4 237	623
Ciudad de México	4 259	8 284	10 086	11 274	8 441
Durango	1 319	2 527	3 098	2 162	474
Guanajuato	3 365	5 207	5 385	5 465	708
Guerrero	5 664	9 530	9 918	6 127	892
Hidalgo	2 976	5 827	8 299	4 668	16
Jalisco	3 944	5 897	5 806	4 976	574
México	6 356	15 182	22 036	19 090	472
Michoacán de Ocampo	3 590	7 497	9 309	5 501	1 471
Morelos	858	1 666	2 003	601	39
Nayarit	761	1 123	880	371	-
Nuevo León	3 725	6 443	6 478	5 535	942
Oaxaca	3 578	7 987	10 617	8 115	718
Puebla	7 846	14 298	15 108	7 850	161
Querétaro	2 104	4 007	5 153	5 390	667
Quintana Roo	918	2 342	3 192	2 101	426
San Luis Potosí	3 881	7 069	7 977	4 225	62
Sinaloa	3 932	6 951	8 150	8 434	418
Sonora	3 639	6 020	6 888	6 956	808
Tabasco	1 111	2 143	3 037	2 049	1 138
Tamaulipas	2 514	3 428	3 896	3 503	882
Tlaxcala	413	937	1 685	2 072	770
Veracruz de Ignacio de la Llave	1 394	2 536	3 104	2 602	603
Yucatán	1 666	4 021	5 200	3 118	183
Zacatecas	2 250	3 904	4 196	3 662	717

Fuente: SEP, 2020.

1.4 Instituciones que prestan el servicio de educación inicial

Existe una amplia diversidad de dependencias, entidades e instituciones que ofertan educación inicial en nuestro país, de ahí la complejidad de su impartición en las modalidades escolarizada o no escolarizada. En la tabla 1.7 se presenta la información de los Centros de Atención Infantil por tipo de prestador del servicio.

Tabla 1.7 Dependencias, entidades e instituciones que ofertan educación inicial (total)

Dependencia / Entidad / Institución	Centros de atención
Gobierno del Estado / Secretaría de Educación del gobierno del estado	164
Gobierno municipal	161
Gobierno de la Ciudad de México	218
DIF estatal	225
DIF nacional	31
DIF municipal	36
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado	118
Instituto Mexicano del Seguro Social	170
Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México	6
Pemex	11
Congreso de la Unión	1
Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación	1
Secretaría de Cultura	1
Secretaría de Gobernación	3
Secretaría de la Defensa Nacional	9
Secretaría de la Reforma Agraria	1
Secretaría de Desarrollo Social	1
Secretaría de Marina	14
Secretaría de Relación Exteriores	1
Secretaría de Salud	4
Universidades autónomas	16
Otras dependencias públicas	224
Iniciativa privada	1666
Subsidio gobierno del estado - organismo social	6
Subsidio Instituto Mexicano del Seguro Social - particular	50
Subsidio Secretaría de Educación del Gobierno del Estado - asociación civil	11
Subsidio Secretaría de Educación Pública - asociación civil	29
Subsidio Secretaría de Educación Pública - organismo social	8
Iniciativa privada / Instituto Mexicano del Seguro Social	280
Iniciativa privada / Secretaría de Desarrollo Social	29
Total inicial general	3495



Dependencia / Entidad / Institución	Centros de atención
Consejo Nacional de Fomento Educativo	857
Consejo Nacional de Fomento Educativo - Gobierno del estado	27
Secretaría de Educación Pública / Dirección de Educación Inicial	1488
Organismo internacional	73
Secretaría de Marina	30
Total inicial no escolarizado	2475
Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Educación Indígena	1920
Total inicial indígena	1920

Fuente: SEP, 2020.

1.5 Niñas y niños con discapacidad y aptitudes sobresalientes

El desarrollo infantil es un proceso de cambio en el que niñas y niños aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimientos y relaciones con los demás. Se produce cuando las infancias interactúan con las personas, las cosas y otros estímulos en su ambiente biofísico y social, y aprenden de ellos (Secretaría de Salud, 2012). Sin embargo, en México, padres y madres de familia, suelen desconocer los aspectos básicos de este proceso (Young, 2005).

Actualmente la SEP, de manera censal en el Formato 911 de inicio y fin de cursos, levanta información sobre diferentes tipos de discapacidad en niñas y niños de cero a cuatro años, y detecta a quienes tienen aptitudes sobresalientes.

De los 639155 niñas y niños de 0 a 4 años que actualmente reciben educación inicial formal, 1189 tienen algún tipo de discapacidad (ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial, trastorno del espectro autista, discapacidad múltiple) (tabla 1.8).

Tabla 1.8 Personas con discapacidad que cursan educación inicial

Entidad federativa	Alumnos con discapacidad
Estados Unidos Mexicanos	1189
Aguascalientes	24
Baja California	39
Baja California Sur	17
Campeche	8
Coahuila de Zaragoza	73
Colima	15
Chiapas	10



Entidad federativa	Alumnos con discapacidad
Chihuahua	31
Ciudad de México	245
Durango	27
Guanajuato	66
Guerrero	23
Hidalgo	7
Jalisco	65
México	73
Michoacán de Ocampo	71
Morelos	7
Nayarit	2
Nuevo León	26
Oaxaca	24
Puebla	11
Querétaro	1
Quintana Roo	6
San Luis Potosí	21
Sinaloa	62
Sonora	61
Tabasco	29
Tamaulipas	57
Tlaxcala	8
Veracruz de Ignacio de la Llave	27
Yucatán	30
Zacatecas	23

Fuente: SEP, 2020.

1.6 Tipos de familias de niñas y niños en educación inicial

Durante la primera infancia, el entorno es un factor fundamental para el desarrollo de las niñas y los niños, por ello, la composición del núcleo familiar donde se desenvuelven constituye un elemento determinante para su personalidad y conducta.

La familia es considerada la primera y más importante institución socializadora; se trata del primer contacto del menor con el entorno social y cultural que servirá de referencia para el resto de su vida. Además, la familia da continuidad al proceso socializador de niñas y niños, por tanto, es una pequeña cultura donde, como resultado de sus creencias, mitos, tradiciones, reglas y valores, se incorpora el *qué* (contenidos culturales) y el *cómo* (modos de hacer, proceder y aprender) (Baeza, 1999).

Un común denominador de la educación inicial en el mundo ha sido el sesgo que esta modalidad ha tenido en torno a las madres, y más aún, como un apoyo a las madres trabajadoras; sin embargo, en la actualidad se ha comprobado (ONU, 2017), la importancia de la adquisición de habilidades y aprendizajes imprescindibles en los mil primeros días de vida.

En nuestro país, la mayor parte de las infancias en edad de ser atendida en los servicios de la educación inicial proviene de familias nucleares o ampliadas, pero no debemos perder de vista que existen otros tipos de familias que requieren servicios de educación inicial y que por su condición no siempre pueden acceder a ellos (tabla 1.9).

Tabla 1.9 Tipos de familia de alumnos que cursan educación inicial (porcentaje)

Tipos de familia	%
Familiar nuclear ¹	63.7
Familiar ampliado ²	23.8
Familiar compuesto ³	0.09
Familiar no especificado ⁴	1.5
No familiar unipersonal ⁵	9.4
No familiar de corresidentes ⁶	0.5
No especificado	1.01
Total	100

¹ Familiar nuclear: comprende una pareja sola, una pareja con hijos o persona sin cónyuge con hijos.

² Familiar ampliado: comprende una pareja que vive con hijos y otros familiares diferentes a los padres y hermanos del niño que tienen en común un vínculo de consanguinidad.

³ Familiar compuesto: comprenden una pareja que vive con hijos y otros familiares diferentes a los padres y hermanos del niño que no tienen vínculos de consanguinidad.

⁴ Familiar no especificado: comprende a una pareja sola, una pareja con hijos cuyo vínculo no puede ser clasificado.

⁵ No familiar unipersonal: comprende personas sin núcleo familiar y sólo consta de una persona (niños en orfandad en una institución o situación de calle asistidos, por ejemplo).

⁶ No familiar de corresidentes: comprende hogares compuestos por dos o más integrantes sin parentesco con la jefa o jefe del hogar.

Fuente: INEGI, 2021.

1.7 Características de las personas o instituciones a cargo de la educación inicial de la niñez

La Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS) 2017 permite identificar aquellas familias cuyas madres o padres trabajadores delegan el cuidado de sus hijos e hijas de cero a cuatro años en un CAI o a un familiar o persona de confianza. La ENESS revela que 83% de los padres encuestados están afiliados a alguna institución de seguridad social, mientras que 7% no cuenta con esta protección. De ellos, 16% tiene hijos e hijas en un CAI y 84% delega su cuidado a algún familiar o persona de confianza.

Resulta interesante que 66% de los padres y madres de familia que delegan el cuidado de sus hijas e hijos de cero a cuatro años lo hacen con la abuela (paterna o materna) y 34% con algún otro familiar o persona de confianza; en este sentido, el Programa de Apoyo para el Bienestar de la Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras suele respaldar a las madres y padres de familia que trabajan, es decir, que están económicamente activos (como los clasifica el INEGI).

Finalmente, es interesante lo que la ENES encuentra como causas por las cuales madres y padres de familia trabajadores prefieren delegar el cuidado y la crianza de sus hijas e hijos a un familiar, a pesar de tener el derecho de que ingresen a un CAI: 16% de los derechohabientes no confía en los CAI, 12% dice no tener dinero para costear los gastos directos o indirectos que implican el ingreso a un CAI, 33% señala tener otras razones (diversas) y 39% indica que no necesita este tipo de servicio.

Consideraciones finales

1. El derecho a la educación inicial en nuestro país es incipiente, a pesar de que sus orígenes datan de finales del siglo XIX. Sin embargo, las orientaciones respecto a los esfuerzos por proporcionar servicios a la población de cero a cinco años siempre estuvieron alineados al apoyo de madres trabajadoras y no necesariamente tuvieron presente la importancia del componente pedagógico.
2. En la actualidad, con la reforma al artículo tercero constitucional, el reto es concientizar a padres, madres y tutores sobre la importancia de la educación inicial, pues es en los primeros años de vida cuando se potencian un conjunto de habilidades para la vida, que se modelan de manera temprana y que el cerebro no puede desarrollar en etapas posteriores.
3. Si bien es cierto que la educación inicial es obligatoria, es decisión de padres y madres elegir el tipo de educación que desean para sus hijos e hijas, por lo que no están obligados a llevarles a algún servicio de educación inicial. Lo anterior tiene implicaciones importantes para el Estado en términos de atención a la demanda, así como para proveer de conocimientos a la población abierta sobre buenas prácticas de crianza que favorezcan el máximo potencial de aprendizaje en niñas y niños, previo a su ingreso a preescolar.
4. Asimismo, para quienes optan por llevarles a algún servicio, existen dos modalidades (escolarizada y no escolarizada) que deben responder a su contexto en igualdad de oportunidades, favoreciendo el aprendizaje situado.
5. La obligatoriedad de la educación inicial plantea grandes retos, como prever el comportamiento de la atención a la demanda de los servicios que podría ser creciente, fortalecer la implementación de los planes y programas de estudio en el marco de la NEM, fortalecer la formación continua de los agentes que proporcionan el servicio a la población de cero a cuatro años, potenciar el número de instituciones que ofertan licenciaturas en educación inicial (previendo el mejor perfil de egreso), así como asumir el desafío de acompañar a la población abierta en el fortalecimiento de prácticas de crianza.

6. Por otro lado, es indispensable homologar, en la medida de lo posible, los modelos de intervención pedagógica que ofertan las diversas dependencias, entidades e instituciones y asegurar que cuenten con una clave de centro de trabajo de la SEP, para hacer válidos los estudios de las niñas y los niños de cero a cuatro años, con la finalidad de que nadie se quede atrás.
7. Asimismo, la educación inicial constituye una gran área de oportunidad para detectar de manera temprana diversos tipos de discapacidad y poder acompañar su desarrollo desde los primeros años.
8. En lo que respecta a las comunidades más vulnerables, como las indígenas y aquellas en las que la población vive en pobreza, la educación inicial es una ventana para enaltecer costumbres y tradiciones desde el inicio de la vida, así como para establecer un arranque más parejo que disminuya las brechas de desigualdad que tanto laceran a la sociedad mexicana.
9. En un entorno donde la Constitución reconoce y protege todas las formas y manifestaciones de familia como realidad social, que garantiza un plano de igualdad y con reconocimiento absoluto a los derechos humanos, es fundamental el respeto a los diferentes tipos de familia donde se crían las niñas y los niños de cero a cuatro años, considerando los entornos en los que se desenvuelven con el fin de incidir de manera favorable en su desarrollo desde el espectro educativo.
10. Finalmente, resulta de especial interés dotar de un sentido interinstitucional al Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras, que aglutina a un número considerable de familias con hijas e hijos de cero a cuatro años para que el uso de esos recursos les favorezca positivamente y no se convierta en un subsidio asistencial; teniendo en consideración que este apoyo irá decreciendo en el tiempo toda vez que este grupo poblacional decrecerá en los próximos años, de acuerdo con las proyecciones de población.

2. Modelos, programas y guías educativas para la atención a la educación inicial

La educación inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo, sin embargo, no fue sino con la reforma del artículo tercero constitucional cuando se dio un paso firme para reconocerla como un derecho de la población de cero a tres años.

Los avances de la investigación en pedagogía, psicología, neurociencias, antropología, entre otras, han evidenciado fundamentos sólidos que reconocen que, desde el nacimiento hasta al menos los mil primeros días de vida, existe uno de los momentos más importantes para favorecer el aprendizaje, desarrollo y bienestar del ser humano.

En este ecosistema del conocimiento para la primera infancia, la educación inicial afronta varios retos: el primero es su reconocimiento social como sujetos de derechos y aprendices competentes; el segundo se refiere a superar la forma de concebir la atención que se les presta como derecho exclusivo de la madre trabajadora, para plantearla, además, como el derecho fundamental de niñas y niños de recibir educación y cuidados desde su nacimiento; el tercero alude a la segmentación entre las acciones de tipo asistencial y las educativas para migrar hacia una atención integral que responda a sus necesidades, tanto en el plano educativo como en la provisión de seguridad y cuidados afectivos; el cuarto reto implica articular los esfuerzos de las instituciones y organizaciones sociales que ofertan la educación inicial desde una sola mirada de lo que debe ser la atención, la educación y el cuidado a niñas y niños.

Para afrontar los retos mencionados, en 2013 se publicó y se puso en marcha el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI), producto de un diseño y una construcción colectiva de personas de diversas instituciones y organizaciones relacionadas con la educación inicial. En el marco de la reforma educativa, y a cuatro años de la implementación del MAEI, fue necesario reestructurarlo para que respondiera a las necesidades actuales de la educación en nuestro país.

Años después, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), en apego a las atribuciones que le confiere el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (artículo 29, fracción IV), coordinó la elaboración del Programa de Educación Inicial: Un Buen Comienzo, con la finalidad de profundizar en la transformación de la educación inicial. Siguiendo esta atribución y, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la SEB publicó en agosto de este año, el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase I.

El objetivo de este apartado es presentar los modelos, programas y guías educativos a los que se apegan las instituciones públicas y privadas que ofertan educación inicial en sus diferentes modalidades –escolarizadas y no escolarizadas–.

La educación inicial se refiere al servicio educativo que se proporciona a niñas y niños menores de tres años de edad, cuyo propósito es potenciar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.

Este nivel educativo es un derecho de niñas y niños, una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar o enriquecer sus prácticas de crianza, y un compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos planteados.

La importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo requiere que los agentes educativos que trabajan en favor de la niñez cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para la mejora continua de su educación. A continuación, se describen los principales modelos con que opera el nivel inicial en el país.

2.1 Centros de Atención Infantil (administrados por la SEP)

La Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII) (Cámara de Diputados, 2018) señala que los centros de atención son los espacios, cualquiera que sea su modalidad –pública, privada o mixta–, donde se prestan servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil en un marco de ejercicio pleno de los derechos de niñas y niños desde los cuarenta y tres días de nacidos hasta los seis años o cuando se concluya el ciclo escolar (preescolar), el cual puede estar definido por el modelo de atención o por la oferta de servicios específica (COPSADII, s/f).

Los Centros de Atención Infantil (CAI) son todos aquellos espacios conocidos como guarderías, estancias infantiles, Centros de Desarrollo Infantil, Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, Centros de Asistencia y Desarrollo Infantil, Centros de Asistencia Infantil Comunitarios, kínderes y jardines de niñas y niños, entre otros.

El Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (COPSADII) trabaja de manera coordinada con las entidades federativas para fortalecer los servicios que se prestan en los CAI. Conforme al artículo 39 de la LGPSACDII, los CAI pueden presentar alguna de las siguientes modalidades:

- a. *Pública*: financiada y administrada, ya sea por la Federación, los estados, los municipios y las alcaldías, o bien por sus instituciones públicas.
- b. *Privada*: creada, financiada, operada y administrada por particulares.

- c. *Mixta*: la Federación, los estados, los municipios, las alcaldías, o en su conjunto, participan en el financiamiento, instalación o administración con instituciones sociales o privadas.

La educación inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo formal, sin embargo, fue en mayo de 2019 cuando se estableció la obligatoriedad de este nivel educativo gracias a la reforma del artículo tercero constitucional.

En este sentido, el documento *Aprendizajes Clave para la Educación integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de cero a tres años* (SEP, 2017a) representó en su momento la concreción del planteamiento pedagógico en la educación básica de cero a tres años, toda vez que para el rango de tres a cinco años el programa de estudio corresponde al nivel preescolar.

Un Buen Comienzo tomó en consideración las ideas y propuestas que se han planteado en los debates en torno a la educación y las políticas públicas sobre las características que deben tener los servicios de atención a la primera infancia. Para su construcción se consideraron experiencias de programas similares en otros países, así como los enfoques surgidos de las investigaciones científicas en torno al desarrollo y el aprendizaje, el vínculo temprano, los estudios de contexto, la calidad de las interacciones y las prácticas de crianza.

Este referente trazó un marco de trabajo amplio, flexible e incluyente ya que sus planteamientos pueden adaptarse a las modalidades, los servicios y contextos en que se trabaja con las infancias de cero a tres años, con las familias, en contextos urbanos, rurales e indígenas y en todas las instancias donde se ofrece el servicio: CAI, Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), guarderías, estancias infantiles, casas de cuidado, hogares, centros comunitarios, etcétera.

Un Buen Comienzo se constituyó como un modelo integral en varios sentidos, pues conjugó las bases teóricas, los enfoques pedagógicos y la metodología de trabajo propuestos, que apuntan hacia la atención de las infancias y las familias; asimismo, las acciones de cuidado, protección y previsión, más el enriquecimiento de los procesos de aprendizaje de niñas y niños constituyen una unidad puesto que se han integrado los servicios asistenciales, las actividades pedagógicas y los cuidados cariñosos y sensibles.

Por otra parte, se define como un programa educativo que determinó las directrices y orientaciones que permitieron mejorar las acciones pedagógicas; enfocarlas al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños de manera integral, buscando no sólo bienestar y desarrollo físico, sino la creación de ambientes enriquecidos de experiencias donde puedan ser capaces de desplegar todo su potencial.

Un Buen Comienzo se fundamentó en el enfoque de derechos, en las nuevas perspectivas acerca del desarrollo de niñas y niños, en las investigaciones sobre neurociencias y aprendizaje infantil, en las teorías sobre el acompañamiento emocional, el apego y vínculo con sus familias,

y en los estudios que dan relevancia y pertinencia al contexto del acto educativo y las prácticas de crianza.

La integralidad y la pertinencia de este modelo fueron avaladas en el marco de los foros de consulta educativa, realizados desde agosto de 2018. Como consecuencia de las conclusiones de estos debates, donde participaron maestros, padres de familia, expertos y sindicatos, la SEP, a través de la SEB, se dio a la tarea de robustecer el programa con dos manuales complementarios: a) *Manual para agentes educativos. Planeación, observación y registro* (SEP, 2019b) y b) *Educación inicial: Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil* (SEP, 2019a).

En marzo de 2022, mediante el Acuerdo número 07/03/22 publicado en el DOF, fue emitida la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) con el propósito general de generar condiciones para la provisión de servicios de calidad que fomenten el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años. En este mismo acuerdo, como artículo transitorio, se estableció que de acuerdo con el interés superior de la niñez, para articular y dar identidad a la educación inicial, la SEP determinaría el currículo nacional aplicable a ella.

En este sentido, los fundamentos y aciertos de Un Buen Comienzo fueron retomados y fortalecidos por la administración actual. En agosto de 2023, se publicó el Acuerdo No. 07/08/23 por el que se determina el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1. De esta forma, en el marco de la NEM, el Programa Sintético Fase 1, estará vigente en este nivel educativo a partir del ciclo escolar 2023-2024. Con ello, se une al proyecto de seis fases por las que se imparte la educación básica a niñas, niños y adolescentes del país (DOF, 2023).

A través del Programa Sintético de la Fase 1 se proponen las líneas fundamentales para el trabajo con niñas y niños en educación inicial. Se definen los contenidos nacionales para este nivel, mismos que serán abordados en cada campo formativo y a través de los procesos de desarrollo de aprendizaje, en el marco del reconocimiento de la diversidad que caracteriza a la niñez en México. Las y los agentes educativos pueden encontrar también las orientaciones didácticas y las sugerencias de evaluación (SEP, 2023).

La nueva propuesta curricular tiene un carácter amplio y no prescriptivo, lo cual permite que sea puesto en marcha por la diversidad de agentes educativos que atienden a niñas y niños y a sus familias a través de los distintos tipos de servicios y modalidades. Se trata de una propuesta que "al considerar el desarrollo como un proceso integral, se priorizan el enfoque de derechos, el cuidado de los vínculos tempranos, los aportes de las neurociencias y los estudios de contexto. Estos cuatro ejes funcionan de manera interrelacionada y sientan las bases de todas las prácticas". Además, responde a los objetivos y principios rectores de la PNEI, entre ellos: un enfoque inclusivo, intercultural, de equidad de género, donde se priorice el enfoque de derechos, el cuidado de los vínculos tempranos y la necesidad de explorar, interactuar y aprender desde el nacimiento, de tal forma que niñas y niños desarrollen su máximo potencial (SEP, 2023).

2.2 Programa de visita a los hogares

El presente apartado se centra en la descripción del servicio Visita a los Hogares, cuyo propósito es proporcionar herramientas a madres y padres de familia para la crianza de sus hijos e hijas.² En dicho servicio se plantea el logro de tres objetivos:

- Empoderar a las madres y los padres de familia mediante el asesoramiento de prácticas de crianza que proporcionen a niños y niñas un cuidado cariñoso y sensible.
- Inculcar en las familias buenas prácticas de crianza y alimentación perceptiva.
- Poner en práctica actividades lúdicas con los recursos del hogar y la comunidad que contribuyan a que niñas y niños se desarrollen, aprendan y sean felices.

Con base en dichos objetivos se realizan las visitas a los hogares una vez por semana, con una duración aproximada de una hora y media, en las cuales, los agentes construyen la planeación que llevarán a cabo en cada hogar.

Las planeaciones son flexibles y se adecúan a las necesidades de cada momento, tomando en consideración la participación de niñas, niños y sus cuidadores; no tienen ningún formato, incluso, para cada planeación el agente lleva escrito lo que tiene pensado hacer, pero puede modificarla en cualquier momento y registrar los cambios. Aunque las planeaciones son flexibles, se ha acordado un protocolo de seis pasos: Inicio (saludo), Indagación (valoración de actividades previas), Encuadre (verificación con cuidadores), Actividad (trabajos con el niño), Acuerdos (establecimiento de compromisos de trabajo colaborativo) y Despedida (lúdica).

Cabe destacar que el programa promueve experiencias artísticas, corporales y de danza, creaciones musicales, literatura, exploración e investigación, juego y alimentación perceptiva.

En suma, si bien, todos los servicios de educación inicial deberían ceñirse a los planes y programas que para este nivel emite la SEP, la inercia de las prácticas en las instituciones que ofrecen los servicios, aunada a la crisis sanitaria por SARS-CoV-2, ha impedido homologar y supervisar el apego al modelo oficial. Algunas instituciones empiezan a tomarlo en consideración, sin embargo, otras se rigen por modelos propios que no se apegan cabalmente al enfoque ni a las orientaciones de la autoridad educativa federal. En los siguientes apartados se describen algunas de estas prácticas.

2.3 Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)

Para el IMSS (2015), la educación inicial es aquella que tiene el propósito de favorecer el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de niñas y niños menores de cuatro años, y que responde a una realidad mundial inherente al desarrollo de la sociedad e indispensable para garantizar

² En la primera fase del programa (2018-2019), participaron voluntariamente diez entidades de la República Mexicana: Ciudad de México, Chiapas, Durango, Nayarit, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz.

el óptimo desarrollo de las infancias. Para el IMSS, su importancia radica en que ha trascendido del simple cuidado asistencial a una medida realmente educativa, encaminada a favorecer el desarrollo integral de niñas y niños.

El programa educativo del IMSS (s/f), del cual se desprende la planeación de las actividades pedagógicas para las salas de lactantes y maternales, fue diseñado a partir del Programa de Educación Inicial emitido en 1992 (PEI 92) por la SEP. Sin embargo, se actualizó para hacerlo congruente con la reforma educativa de 2013 y alinearlo al MAEI.

En el PEI 92, la interacción era el foco del modelo de atención, mientras que en el MAEI es el medio para desarrollar habilidades a partir de las capacidades con que cada niña o niño nacen. En este sentido, las habilidades y capacidades son los elementos centrales.

Actualmente, el IMSS se adecuó a Un Buen Comienzo, pero de manera gradual, como resultado de la crisis sanitaria y de que no cerraron las guarderías en su totalidad.

En este contexto, hoy en día las guarderías del IMSS agrupan una serie de capacidades pedagógicas para favorecer la formación de las niñas y los niños en tres ámbitos de experiencia:

- a.** Vínculo e interacciones: referentes a la comunicación intencional, autonomía, planificación, expresión de sentimientos y emociones, entre otras.
- b.** Descubrimiento del mundo: relacionadas con el conocimiento del mundo natural y sociocultural, y un ejercicio de comunicación más complejo en el que se integran la escucha, comprensión, expresión, etcétera.
- c.** Salud y bienestar: ligadas al movimiento, el equilibrio, la exploración, acciones de autocuidado, de prevención de accidentes y para protegerse de adversidades, entre otros.

Con este nuevo enfoque, los centros de atención del IMSS estrechan las actividades formativo-asistenciales y aquellas con una intencionalidad pedagógica, a partir de los cuidados afectivos y las prácticas de crianza, ya que el vínculo que se logra establecer con las infancias en la guardería va más allá de un momento específico del día. Además, las actividades higiénicas, de administración de alimentos y de sueño o descanso impactan en la formación de niñas o niños para la adquisición de habilidades de autocuidado; los proveen de estímulos auditivos, visuales y afectivos que generan aprendizajes en aspectos de lenguaje, simbolización, conceptualización y nociones espacio-temporales, entre otras.

De esta forma, la crianza adquiere un papel preponderante en el modelo actual al concebirse como la acción de acompañar y nutrir las experiencias de aprendizaje de niñas y niños desde los primeros meses de vida. Aunque esta función es llevada a cabo primordialmente por la mamá, su alcance es colectivo, ya que varios adultos intervienen en su desarrollo.

Para el IMSS, son cinco los fundamentos pedagógicos para la atención de niñas y niños de cero a cuatro años:

- a. Flexibilidad de trabajo para los agentes educativos que les permita adecuarse a las distintas regiones y contextos del país (aprendizaje situado).
- b. Reconocer que la totalidad de niñas y niños son importantes y capaces; que tienen un potencial de aprendizaje en ambientes enriquecidos, independientemente del contexto en el que se desenvuelven, sus características o condiciones, sea una discapacidad leve o no dependiente, condición familiar no favorecedora, etcétera.
- c. Considerar las capacidades de las infancias como el centro para la aplicación del programa educativo que asegure el desarrollo de habilidades por medio de la interacción, lo cual les permite ampliar sus aprendizajes y desarrollarse de manera armónica e integral.
- d. Valorar la importancia del juego y la creatividad en el desarrollo de la niña o el niño para favorecer el proceso de formación y estructuración de su personalidad.
- e. Fomentar el compromiso total por parte de los agentes educativos para potenciar las capacidades de niñas y niños, mejorando sus prácticas de crianza.

Con base en dichos fundamentos, el IMSS conceptualiza la que éstos se concretan en el propio desarrollo de la niña o el niño y en sus aprendizajes, apoyados en investigaciones sobre el desarrollo infantil como las neurociencias y el aprendizaje a temprana edad, el desarrollo emocional, el apego y el vínculo, los estudios de contexto, así como en el respeto irrestricto a los derechos de niñas y niños.

Con estos elementos se da sentido a la organización de ambientes de aprendizaje, esto es, experiencias que tienen la finalidad de que para cada niña o niño existan oportunidades de juego, exploración, creación, investigación, movimiento y sostenimiento afectivo. Asimismo, la interacción sigue siendo un elemento teórico importante para el programa; se reconoce que a través de ella crecen, maduran y se desarrollan, reconocen y estructuran sus capacidades.

En conclusión, para el IMSS, las niñas y los niños desde que nacen cuentan con un cúmulo de capacidades que les permiten desarrollar habilidades a través de la interacción con los demás. Por esta razón, el aprendizaje durante la primera infancia, bajo este enfoque, debe basarse en interacciones de calidad a partir del juego con sus pares, su familia y las personas que los atienden.

2.4 Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (ISSSTE)

Las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) son espacios apropiados para el cuidado y desarrollo de las hijas e hijos de los derechohabientes del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), cuyo propósito es apoyar a los padres y madres que desempeñan una jornada laboral, sin dejar de cumplir con su papel en la familia y con la confianza de que sus hijas e hijos están en un lugar seguro (ISSSTE, 2019a y 2019b).

Las EBDI prestan su servicio a niñas y niños en tres secciones: a) lactantes, b) maternas y c) preescolar. Dichas secciones están en concordancia con los niveles de educación inicial y preescolar,

reconociendo el concepto actual que asume la política educativa del país y que favorece su inclusión al concepto de educación básica.

A diferencia de otras instituciones que ofertan el servicio de educación inicial, el servicio de las EBDI da seguimiento puntual a los procesos de salud, alimentación y educación, mismos que se sujetan a un Sistema de Gestión de la Calidad bajo la Norma ISO 9001 en su versión 2015.

La norma citada orienta la prestación de los servicios de educación inicial y preescolar. Desde 2012, el Reglamento de los Servicios de Atención para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE considera en su artículo 46 que las EBDI deberán “instruir la aplicación de los programas educativos oficiales de la SEP”. Por lo anterior, no es fortuito que las EBDI, desde 2018, hayan empezado a adoptar el programa Un Buen Comienzo para las niñas y los niños bajo su custodia.

Las EBDI prestan un servicio integral educativo-asistencial, para lo cual cuentan con una plantilla especializada en cinco áreas: pedagogía, salud, nutrición, trabajo social y psicología, todas monitoreadas bajo los estándares ISO 9001-2015. Esto implica que los agentes del ámbito educativo son evaluados en sus prácticas de planeación, orientación y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en aquellas derivadas del cuidado, vigilancia, salud, aseo, seguridad, alimentación y recreación de quienes prestan los servicios.

Por otro lado, desde hace más de tres décadas las EBDI han privilegiado el concepto de calidad, sobre todo en las esferas educativa y de salud. En este contexto, las EBDI enfrentan nuevas exigencias derivadas de ordenamientos y políticas educativas que presentan como desafío el desarrollo de competencias y el logro de la mejora continua en el aprendizaje, favoreciendo la integralidad en el conocimiento de las y los niños para hacerlos capaces de resolver problemas en diferentes campos disciplinares. Así, en el ámbito educativo las Estancias para el Bienestar han implementado un sistema de gestión de la calidad, con la finalidad de satisfacer las necesidades de niñas y niños, y asegurar un tránsito favorable en su trayecto educativo.

Llama la atención que en las EBDI el personal educativo representa 51.3% de la plantilla, el equipo interdisciplinario 19%, el de cocina 16.2% y el administrativo 13.5%. Los niveles de escolaridad del personal educativo y del equipo interdisciplinario suelen estar arriba del promedio de otras instituciones no educativas prestadoras de servicios para la primera infancia. Más aún, el ISSSTE reporta que el personal directamente involucrado en la atención de niñas y niños mantiene desde hace más de dos décadas programas de capacitación continua para innovar las acciones de intervención y favorecer su desarrollo.

Una hipótesis de los certificadores de las EBDI es que los beneficiarios son hijas e hijos de madres y padres que, en su mayoría, cuentan con instrucción a nivel licenciatura o más, lo que genera que sean más demandantes en cuanto a los servicios educativos que reciben, así como los de salud que la institución proporciona. Asimismo, reportan que estos progenitores reclaman mayor apoyo y tienden a involucrarse más en el quehacer educativo.

Actualmente las EBDI han implementado proyectos pedagógicos piloto para favorecer el derecho a la educación inicial enfocados en la promoción del desarrollo de habilidades que faciliten el trayecto a preescolar y la incorporación de acciones puntuales para el pleno desarrollo de habilidades socioemocionales y afectivas. Se fomenta la formación en valores, la conciencia, la inteligencia emocional y la educación cívica con el fin de proporcionar un desarrollo armónico en las infancias.

La Dirección de Prestaciones Económicas, Sociales y Culturales del ISSSTE considera que la mejora continua en sus servicios –y en especial los educativos– se debe a los conceptos de calidad en la Norma ISO con los que operan en cuatro campos conceptuales:

- a. *Control de calidad*, entendido como el conjunto de técnicas y actividades operativas para verificar el grado de cumplimiento de los lineamientos operativos dispuestos en el Reglamento de los Servicios de Atención para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, mediante las cuales se regulan las estancias e identifican sus áreas de oportunidad, estableciendo un plan de acción anual específico para subsanar sus deficiencias.
- b. *Gestión de calidad*, para sistematizar mejores prácticas en estancias exitosas que proporcionan servicios en los que destacan quehaceres orientados a la promoción de la excelencia en la oferta de las prestaciones otorgadas a las hijas e hijos de los derechohabientes.
- c. *Calidad total*, como filosofía, cultura, estrategia y estilo de gestión que debe prevalecer en el personal que atiende a niñas y niños.

Por último, el avance de las EBDI en materia educativa parece estar en función de la normatividad del Instituto, que obliga a adherirse cabalmente a las disposiciones de la SEP, así como a su cultura institucional de haber adoptado instrumentos de certificación que promueven la mejora continua de los servicios que prestan.

2.5 Modelo de desarrollo infantil (Sistema Nacional DIF)

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), en congruencia con los fines y propósitos del propio organismo público descentralizado, ha impulsado desde 2018 diversas acciones encaminadas al fortalecimiento de la educación inicial. En este sentido, el SNDIF ha enfatizado la importancia de la crianza compartida con las familias y el contexto en el cual se desenvuelven niñas y niños para lograr un óptimo desarrollo físico, emocional, cognitivo y social.

A fin de materializar este propósito, el SNDIF (2018) diseñó el Modelo de Desarrollo Infantil (MODI), cuyo objetivo es: “Asegurar que niñas y niños logren un desarrollo físico, emocional, cognitivo y social acorde con su edad y circunstancias de vida, a través del otorgamiento de condiciones que favorecen el bienestar infantil; contribuyendo a su vez a la prestación de servicios de cuidado y atención dirigidos a niñas y niños con la participación de madres, padres o tutores”.

El MODI está centrado en cuatro atributos sustantivos:

- a.** *Cuidado y atención de la salud y la seguridad.* Genera hábitos básicos para el cuidado personal, así como para proteger a niñas y niños ante situaciones de riesgo y emergencia.
- b.** *Fortalecimiento de capacidades para la vida.* Tiene la finalidad de afianzar en niñas y niños conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan convivir en su entorno.
- c.** *Desarrollo de competencias laborales.* Dota al personal operativo y estratégico de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para el desempeño de su función en favor de niñas y niños.
- d.** *Coordinación institucional.* Favorece la instrumentación de redes intra e interinstitucionales para la óptima operación del MODI.

El MODI centra sus intervenciones pedagógicas en el segundo atributo, cuya finalidad es ampliar las acciones sustantivas para contribuir al desarrollo físico, emocional, cognitivo y social de niñas y niños, y su desenvolvimiento como integrantes activos en su familia y su comunidad. Bajo este rubro se orientan principalmente acciones para la promoción de conocimientos, habilidades y actitudes; así como valores para una convivencia sana y democrática que permita sentar las bases para su vida futura.

Respecto al enfoque de sus prácticas pedagógicas, el MODI está estrechamente correlacionado con el MAEI en: a) Conocimiento y cuidado de sí mismo; b) Interacción participativa con el entorno social; c) Interacción y cuidado del entorno físico; y d) Pensamiento, lenguaje y creatividad.

El MODI se ha propuesto trabajar con una visión focalizada en acciones pedagógicas y aprendizajes esperados que permitan el desarrollo de capacidades para la vida en la población infantil, generando con ello igualdad de condiciones sin hacer distinción alguna.

De igual manera, las niñas y los niños tienen la oportunidad de desarrollar la convivencia con otros, el lenguaje, las habilidades motrices, el razonamiento y su expresión corporal, así como incrementar el imaginario y expresarse de forma creativa. Todos éstos son aprendizajes que de manera exitosa les permiten transitar a la etapa escolar, llevando consigo herramientas para continuar aprendiendo a lo largo de su vida.

En la tabla 2.1 se relacionan las acciones pedagógicas con los aprendizajes esperados y las capacidades para la vida, que implican relaciones entre las niñas y los niños, el agente educativo y los contenidos, mismas que tienen la finalidad de construir el aprendizaje.

Tabla 2.1 Modelo de Desarrollo Infantil (MODI) (acciones, aprendizajes y capacidades)

Acción pedagógica	Aprendizajes esperados	Capacidades para la vida: conocimientos, habilidades y actitudes
Conocimiento y cuidado de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de sus capacidades y limitaciones • Conocimiento y manejo de sus emociones y sensaciones • Autoconcepto • Autonomía • Autoestima • Hábitos de alimentación • Hábitos de higiene • Hábitos de seguridad • Autocuidado • Vínculo y apego 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, exploración y descubrimiento de su propia imagen. • Organización del esquema corporal, es decir, poseer una imagen clara de su cuerpo como unidad y de las distintas partes que lo componen. • Control progresivo de su cuerpo y exploración de sus movimientos. • Conocimiento general de su cuerpo y posibilidades perceptivas y motrices. • Reconocimiento de sus capacidades y limitaciones de su cuerpo. • Identificación, manifestación, regulación de las necesidades básicas de su cuerpo. • Situarse en el espacio y el tiempo respecto a su propio cuerpo. • Regulación de la conducta. • Reconocimiento y aceptación de sensaciones y emociones. • Manejo de emociones. • Reflexión y construcción de la idea de sí mismo. • Valoración de sí mismo. • Formación de hábitos alimenticios sanos a través del juego. • Adquisición a través de la sensorialidad. • Adquisición de hábitos de higiene y control de esfínteres (lavado de manos, dientes y promoción del baño diario). • Aplicación de hábitos de orden y limpieza. • Reconocimiento de conductas para preservar la seguridad física, personal y de quienes lo rodean. • Respuesta ante situaciones de riesgo o de emergencia. • Adquisición de hábitos de sueño saludables. • Identificación del estado físico (calor, sed, malestar o prendas ajustadas, mojadas o sucias, entre otras).
Interacción participativa con el entorno social	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de los otros • Comunicación • Convivencia y cooperación solidaria • Vínculos afectivos • Sostenimiento afectivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de las personas que lo rodean. • Escuchar a las personas que lo rodean. • Identificar las características en las otras personas diferentes y similares a las propias. • Iniciar y participar en conversaciones. • Expresión de pensamientos y necesidades. • Establecer relaciones con adultos. • Interactuar en armonía con niñas, niños y otros. • Respetar normas de convivencia. • Aceptar y seguir indicaciones. • Adquirir valores de solidaridad, cooperación, empatía, respeto, entre otros. • Aceptar y seguir indicaciones. • Compartir juegos. • Tener compañerismo. • Conocer hábitos y costumbres de su comunidad. • Expresar emociones y estados de ánimo.



Acción pedagógica	Aprendizajes esperados	Capacidades para la vida: conocimientos, habilidades y actitudes
Interacción y cuidado del entorno físico	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de su entorno • Exploración • Manipulación y movimiento • Investigación del entorno • Comprensión y cuidado del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las características de su entorno. • Observación de la naturaleza y la influencia del ser humano en ella. • Interés para explorar y conocer su entorno desplazándose en él (subir, bajar, correr, brincar, entre otros). • Estimulación sensorial (observar, escuchar, probar y sentir). • Capacidad para captar semejanzas y diferencias entre diferentes objetos. • Distinción del concepto elemental de cantidad (mucho, poco, más, menos, lleno, vacío). • Transformación del entorno (empujar, aventar, rodar, pellizcar, entre otros). • Coordinación y control del movimiento con el fin de incidir en su entorno: motricidad gruesa y fina. • Formación de opiniones personales respecto a lo que le agrada o desagrada. • Elección de actividades y materiales con base en sus necesidades. • Adaptación del tono y la postura a las características del objeto del otro, de la acción y de la situación. • Conciencia de la influencia que puede ejercer en el entorno.
Pensamiento, lenguaje y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Concentración • Imaginación y fantasía • Expresión verbal y no verbal • Experiencias artísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para mantener la atención. • Interpretación y significado de su entorno. • Capacidad de razonar a partir de realidades concretas. • Orientación temporal con base en sus actividades diarias (sueño, comida, juegos, entre otros). • Reflexión y elaboración de ideas / pensamientos propios. • Invención de juegos, canciones, cuentos. • Representación de su pensamiento con diferentes recursos (dibujo, palabras, música, entre otros). • Exploración y expresión de su potencial artístico. • Comprensión de la comunicación. • Relato de lo que ve, oye, le ha sucedido, entre otros. • Expresión de pensamientos y emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, asombro, desagrado, interés, entre otros).

En la actualidad, el SNDIF opera la educación inicial basado en el MODI y está en vías de adoptar los planes y programas de estudio oficiales de la SEP, lo cual implica un reto después de que se cerraron los servicios de manera temporal, como resultado de la crisis sanitaria de covid-19.

2.6 Modelo de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)

Para el Conafe (2010), el concepto de educación inicial parte de que la educación es un derecho de todos. Su objetivo principal es ofrecer atención educativa de calidad a comunidades rurales e indígenas con alta marginación o con mayor rezago educativo y social, para favorecer el desarrollo humano integral de niñas y niños, desde antes del nacimiento hasta los tres años y once meses de edad, así como promover el desarrollo de madres, padres y cuidadores.

Este modelo (no escolarizado) se caracteriza por seis aspectos fundamentales:

- 1. Centrado en la equidad.** El Modelo de Educación Inicial del Conafe, en su esfuerzo por asegurar una educación de calidad en condiciones de equidad, retoma esos retos buscando construir estrategias que tengan como centro los derechos de niñas y niños de los diversos contextos culturales, por lo que opera en comunidades rurales, indígenas y marginadas, con alto rezago educativo y social, a fin de cimentar las bases del desarrollo de las capacidades de las infancias, garantizando sus derechos humanos y reconociendo su diversidad.
- 2. Intergeneracional e incluyente.** El enfoque de derechos, retomado por el modelo, asume que el alcance no es sólo educativo sino también social, por lo que es condición para el progreso de niñas y niños ubicarlos en el desarrollo humano a lo largo del ciclo vital. Ello implica incluir la atención en su avance, madres y padres, cuidadores, la familia, la comunidad y sociedad en general. A las sesiones del Programa de Educación Inicial acuden padres, madres, mujeres embarazadas y niñas y niños que tienen o no parentesco. A partir de lo anterior, se puede observar una gran diversidad en la conformación de los grupos de participantes en las sesiones de educación inicial que implican la interacción entre niñas y niños y adultos de distintas edades y generaciones.
- 3. Generador de un espacio social con calidad.** El modelo se fundamenta en el establecimiento de puentes entre el espacio social de encuentro educativo y el entorno familiar. Ahí los conocimientos realmente se apropian, las competencias se actualizan en diversas situaciones de crianza y son fuente de retroalimentación del programa al traer de vuelta los cambios percibidos en la calidad de la interacción con niñas y niños y las nuevas inquietudes resultantes. De este modo, el tiempo de intervención se amplía significativamente. El modelo del Conafe se ha nutrido de las evaluaciones aplicadas en diferentes momentos de su instrumentación con la finalidad de mantener la calidad que lo distingue. Además, este diseño se mide con indicadores de calidad probados en la región latinoamericana.
- 4. Construcción social.** El Modelo de Educación Inicial se plantea desde la perspectiva de derechos, esto es, que desde un principio se concibe a niñas y niños como sujeto portador de derechos, cuya posibilidad de ejercerlos se amplía conforme avanza en su desarrollo y autonomía, siempre y cuando se garanticen las condiciones de participación de acuerdo con su nivel de competencia. Por ello, considera la importancia de todas las personas que tienen alguna relación con las niñas y los niños que viven el periodo comprendido desde antes del nacimiento hasta los tres años y once meses. Su protección y desarrollo integral sólo pueden garantizarse con la participación y la responsabilidad de los adultos.
- 5. Creador de comunidades de aprendizaje.** El modelo se caracteriza por trabajar con unidades que trascienden lo individual para lograr la materialización de comunidades de aprendizaje, es decir, se trata de un modelo interactivo y sistémico donde se desarrollan redes de aprendizaje y de recursos en torno a esfuerzos comunes, pero con respeto a lo diverso, para la construcción de un proyecto educativo que responda a las demandas y a las preguntas generadas por el mismo grupo.
- 6. Pertinente e intercultural.** El modelo reconoce la composición pluricultural de nuestro país y los marcos normativos que muestran, en especial, la riqueza de las comunidades indígenas. De esta forma, se alinea a la perspectiva de educación intercultural para todos e

intercultural y bilingüe para contextos indígenas. En otras palabras, la propuesta curricular del Conafe se basa en enfoques y algunas orientaciones nacionales flexibles que son significativas para la diversidad de entidades federativas y comunidades.

En este contexto, la perspectiva para la educación inicial del Conafe toma en cuenta la complejidad de los diversos escenarios socioculturales y económicos, y en respuesta sugiere diferentes niveles de intervención que abordan diversos enfoques y propuestas curriculares que:

- a.** incorporan recursos y fortalezas de las personas a lo largo de todas las etapas de la vida y no sólo de la infancia;
- b.** conjuntan lógicas de interacción que potencian lo que se genera al interior del espacio educativo presencial hacia otros espacios sociales y para el futuro;
- c.** diversifican estrategias y materiales a partir de la incorporación de códigos más cercanos al hacer, a la acción, al diálogo y a la construcción colectiva en el ámbito comunitario, ligados a una perspectiva estatal y nacional de la infancia;
- d.** se adecuan a las necesidades y características particulares heterogéneas en los ámbitos comunitario, estatal, regional y nacional, sin dispersarse o perderse en temáticas nacionales, pero rígidas, o en temas comunitarios que lleguen a ser aislados; y
- e.** abarcan la complejidad de los contenidos que se construyen en las sesiones para que niñas, niños y adultos puedan reflejar sus saberes, capacidades y conocimientos en situaciones cotidianas y cercanas que abren horizontes para el futuro.

El Modelo de Educación Inicial del Conafe considera importante el desarrollo humano de sus integrantes, por lo que cada elemento de su estructura y operación ha sido pensado para promover las competencias de niñas, niños y adultos, de manera que logren expandir sus posibilidades y libertades.

Aunque parece sencilla esta labor, sin duda no lo es, sobre todo porque el enfoque de este modelo se centra no sólo en niñas y niños, sino también en los adultos, es decir, en la promoción del desarrollo humano de éstos, que incluye a padres, madres, cuidadores y figuras educativas.

El Programa de Educación Inicial enriquece la formación de sus agentes educativos mediante un proceso permanente, integral y participativo, donde todos los involucrados son actores directos de su formación y contribuyen a la formación de los demás.

Este proceso se lleva a cabo a través de un plan de formación que involucra una serie de espacios y acciones desde los cuales se acompaña e impulsa gradualmente el aprendizaje de los agentes educativos que participan para posibilitar el desarrollo de competencias personales, sociales y laborales.

El fortalecimiento y desarrollo de competencias de niñas, niños y adultos es el eje vertebral del programa. Por ello, el plan de formación busca ir en la misma línea, es decir, repercutir en las capacidades de aquéllos, por lo que se procura fortalecer y desarrollar simultáneamente las competencias de la totalidad de agentes educativos, incluido el promotor.

En conclusión, la propuesta del Modelo de Educación Inicial del Conafe trasciende la perspectiva de la estimulación y enfatiza el proceso de interacción en entornos enriquecidos y mediados por marcos culturales diversos, al tiempo que presenta un nuevo panorama para adentrarse en el desarrollo humano con base en el análisis de los entornos en donde se desenvuelven y crecen las personas. En el modelo se retoman diversos niveles de interacción que se explican en el proceso de intervención pedagógica mediante un enfoque por competencias y el trabajo por ejes curriculares, tanto en niños y niñas como en los agentes educativos, quienes interactúan en ambientes abiertos y flexibles que permiten aportar una amplia gama de posibilidades para potenciar al máximo las capacidades y oportunidades de aquéllos.

2.7 Programa de Expansión para la Educación Inicial

En reconocimiento al derecho a la educación inicial y su obligatoriedad a partir de 2019, la SEP (2021), ha puesto en marcha, a través de la SEB, programas para el fortalecimiento de la expansión de la educación inicial en el país, sobre todo, para que nadie se quede atrás y beneficiar a los grupos poblacionales más vulnerables, entre los que se encuentran la población indígena.

El objetivo del Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI) es contribuir a que niñas y niños de cero a dos años y once meses accedan a los servicios de educación inicial mediante la ampliación de la cobertura a través de modalidades –escolarizadas y no escolarizadas– y con ello:

- a. fortalecer los Centros de Atención Infantil federalizados (CAI-federalizado) y Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) en proceso de regularización con inmuebles federalizados en materia de seguridad y bienestar de niñas y niños a través del mantenimiento de los inmuebles;
- b. implementar, a través de agentes educativos federalizados de educación inicial (FEI), la estrategia de Visitas a Hogares para brindar orientación a padres y madres de familia sobre prácticas de crianza (modalidad no escolarizada);
- c. operar el proyecto piloto Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI), en coordinación con las autoridades locales, estatales y municipales, así como con organizaciones de la sociedad civil, en municipios con mayor demanda de educación inicial focalizada a través de diagnósticos municipales;
- d. capacitar a los agentes educativos de los Centros de Atención Infantil (CAI); y
- e. apoyar a los Cendis en proceso de regularización del personal de apoyo voluntario (acreditados por contar con formación académica educativa, experiencia de apoyo y acompañamiento a personal académico), de servicios básicos y los insumos necesarios para su operación.

Los beneficiarios directos del PEEI son los gobiernos de los estados que decidan participar voluntariamente, y para el caso de la Ciudad de México, la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM); quienes están sujetos a cinco tipos de apoyos:

- a.** Dentro del fortalecimiento de los CAI con clave DDI, el PEEI otorga mantenimiento preventivo y correctivo de las instalaciones, garantiza la seguridad de los inmuebles con base en los dictámenes de Protección Civil, y dota de equipamiento y mobiliario a los centros de trabajo.
- b.** Apoyo para el traslado de los agentes educativos de la estrategia de visitas a hogares (modalidad no escolarizada).
- c.** Diseño y operación de CCAPI, a través de la contratación de un agente educativo especializado, dotación de insumos para la alimentación, así como de equipamiento, mobiliario y recursos didácticos.
- d.** Capacitación de agentes educativos.
- e.** Para los Cendi en proceso de regularización, el PEEI incentiva al personal voluntario para la atención de niñas y niños, provee insumos para su alimentación, así como servicios básicos de luz, agua y gas.

Adicionalmente, el PEEI, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular, proporciona a las autoridades educativas locales (AEL) asesoría técnica, pedagógica y operativa para facilitar el cumplimiento sus objetivos, como:

- a.** Fortalecer las capacidades de gestión de las AEL, mediante los mecanismos de evaluación, seguimiento y supervisión.
- b.** Promover como mínimo una reunión nacional presencial o virtual, así como reuniones estatales y regionales con las AEL o el responsable local de educación inicial; lo anterior, con base en la disponibilidad presupuestaria.

Actualmente, muchas niñas y niños no reciben los beneficios de la educación inicial al estar al cuidado de la red familiar. Sin embargo, el estatus socioeconómico es una variable definitoria en el acceso a la educación inicial, que afecta sobre todo a las familias de escasos recursos. Con el reconocimiento de la educación inicial como un nivel educativo básico y obligatorio, el Estado adquiere la responsabilidad de aplicar las medidas en pro del pleno derecho a la educación y que combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso y permanencia en la educación inicial, siendo el PEEI una herramienta redistributiva para la atención a la demanda de este nivel educativo.

El Programa Visitas a los Hogares y los CCAPI son servicios no escolarizados para atender a la población en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Estos servicios operaron con el programa Un Buen Comienzo y, a partir de la publicación del Programa Sintético Fase 1, se apegarán a esta nueva propuesta curricular.

2.8 Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia (MAEPI), una apuesta desde lo local

Es relevante recordar que, desde la descentralización en materia educativa, la SEP (Secretaría de Educación de la Ciudad de México, 2017) sigue operando los servicios de educación básica en la Ciudad de México (SEP, 2017b), a través de la Autoridad Educativa Federal, a pesar de que el

gobierno de esta ciudad cuenta con una Secretaría de Educación que ofrece servicios complementarios a la ciudadanía.

En este tenor, el gobierno de la Ciudad de México implementó el Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia (MAEPI), desarrollado por la Secretaría de Educación de la Ciudad de México en coordinación con organizaciones de la sociedad civil y expertos en la materia. Su objetivo es generar una nueva forma de entender la educación de niñas y niños entre cero y tres años.

En el modelo se plasma el diagnóstico de la realidad educativa de los centros de desarrollo infantil en la Ciudad de México, los supuestos teóricos de una mejora en la atención de la niñez y los pasos necesarios para alcanzar esta mejora.

De acuerdo con este planteamiento, los centros de educación inicial de la Ciudad de México fincan sus actividades en cuatro principios rectores:

- a.** Que durante la primera infancia se establecen los cimientos del desarrollo futuro de las personas. Esta importante etapa se inicia desde la gestación y continúa en los primeros años de vida hasta los seis, consolidando durante ese periodo las capacidades y herramientas apropiadas para lograr personas responsables, independientes y con altos niveles de tolerancia.
- b.** Se asume al niño en la plenitud de sus derechos, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño, sin distinción de etnia, raza, color, clase y género hasta cumplir los dieciocho años. Así, la totalidad de niñas y niños tienen iguales derechos y, por tanto, tendrán iguales oportunidades para alcanzar un desarrollo óptimo y pleno.
- c.** Debe asegurarse el acceso universal a servicios de calidad que permitan su adaptación de manera flexible, conforme a sus necesidades e involucrando a la familia y la comunidad.
- d.** Es importante promover el acceso y la disponibilidad de servicios diversos y ambientes de interacción inclusiva, propiciar la libertad responsable, así como la cohesión con la familia, la comunidad y el entorno local, favoreciendo la salud física y mental de niñas y niños en cada etapa de su desarrollo.

Derivado de los principios rectores se despliegan las características que debe cumplir el currículo:

- a.** Atender la diversidad para favorecer la inclusión de las diferencias o señas de identidad de cada comunidad. En otras palabras, educar en la diversidad supone crear un ambiente educativo donde no se excluya ni discrimine a nadie. El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida del desarrollo de una nueva pedagogía, que dé igualdad de oportunidades de formación para todos.
- b.** Flexibilidad para adaptarse a la realidad del entorno del centro educativo y de los escolares a los que va dirigido. No supone una rigurosidad en la planificación y organización, lo que permite al agente educativo proponer estrategias metodológicas interactivas y recreativas, acordes con las características de niñas y niños, así como del contexto institucional.

- c.** Inclusión para asegurar una formación común para la totalidad de estudiantes de educación inicial en la ciudad, de modo que los currículos deberán adaptarse a las diversas particularidades de niñas y niños de cada centro educativo.
- d.** Sostenibilidad para poner al centro a la familia, como primera institución educativa, y plantear la necesidad de que los padres participen y colaboren en el proceso que se lleva a cabo en los centros de educación inicial.
- e.** Perspectiva para considerar que cada niña o niño es un ser humano único e irrepetible, con sus propias características y ritmos de aprendizaje.
- f.** Formación integral para garantizar el desarrollo de los diferentes ámbitos que permiten especificar la triple dimensión en la formación del ser humano: actitudinal, cognitivo y psicomotriz.

El MAEPI vislumbra al agente educativo como un formador reflexivo, guía y orientador que marcará el respeto a las diferencias individuales y asumirá la necesidad de adaptar su labor educativa a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

En consecuencia, la propuesta del currículo debe definir ejes transversales a partir de:

- a.** La relación directa con las experiencias de aprendizaje que adquieran niñas y niños, encontrando un sentido a lo que aprenden.
- b.** La identificación de conocimientos similares, complementarios y significativos en cada momento de aprendizaje.
- c.** La pertinencia formativa para la niña y el niño en cuanto al desarrollo cognitivo, interacción social y desarrollo personal, comunes a todos los ámbitos de relación.
- d.** La articulación en el desarrollo integral de la primera infancia, desde el nacimiento hasta los seis años.

Con base en estos ejes, se sitúan los tres grandes bloques del marco curricular:

- a.** *Experiencias de aprendizaje.* Considerar situaciones referidas a prácticas sociales culturalmente valiosas que apoyan el aprendizaje a lo largo de la vida.
- b.** *Orientaciones para el trabajo.* Plantear recomendaciones metodológicas que sustentan y guían formas de intervención pertinentes para el logro de los aprendizajes esperados y sistematizarlos.
- c.** *Implicaciones para el diseño.* Procurar la mejora continua en la prestación de servicios educativos y garantizar procesos formativos exitosos.

En suma, la propuesta local del modelo de la Ciudad de México es una estrategia proactiva por consolidar el modelo federal, y dar valor agregado a las pautas de este enfoque ante la obligatoriedad de la educación inicial, desde una perspectiva holística que reconoce la heterogeneidad en las intervenciones para atender la educación inicial en la capital del país.

Consideraciones finales

1. La obligatoriedad de la educación inicial, a partir del 15 de mayo de 2019, desencadenó el rompimiento de la deuda histórica de la SEP para definir pautas claras que se tradujeran en planes y programas de estudio para este nivel educativo.
2. Este logro significativo para proveer educación a las niñas y los niños de cero a cuatro años permitió rescatar el incipiente modelo para este nivel educativo denominado Un Buen Comienzo, y lo fortaleció con dos recursos adicionales: a) *Educación Inicial: Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil*, y b) *Manual para agentes educativos. Planeación, observación y registro. Educación inicial: un buen comienzo*.
3. A pesar de que la SEP ha puesto en marcha un programa de estudio para la educación inicial, las instituciones que prestan el servicio (sobre todo del sector salud) no necesariamente se apegan a este instrumento normativo y adoptan modelos propios.
4. Los centros de trabajo donde se imparte la educación inicial preservan denominaciones heterogéneas que distan de la visión de ofertar primordialmente el servicio educativo y privilegian la provisión de otros servicios para la población de cero a cuatro años como el cuidado, la salud, la alimentación, la nutrición y la recreación, entre otros; teniendo como centro el cuidado de niñas y niños mientras las madres y padres trabajadores asisten a sus jornadas laborales.
5. No deja de llamar la atención que las modalidades escolarizadas y no escolarizadas (principalmente ofertadas por el Conafe) no presentan una brecha sustantiva en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen a la primera infancia.
6. Lo anterior evidencia la falta de profesionistas especializados en educación inicial. En el mejor de los casos, maestras y maestros de preescolar son quienes están al frente de este nivel educativo; en general, agentes de diversas profesiones (enfermeras, trabajadores sociales, cuidadoras) atienden la educación inicial sin haber cursado programas de capacitación básicos como prerequisite para ingresar a una institución que ofrezca este servicio.
7. Aunque la educación inicial obligatoria es un gran logro para el país, los retos son enormes tanto para quienes asistan a instituciones proveedoras del servicio, como para quienes recibían esta educación desde casa.
8. Para el primer grupo, es indispensable que las instituciones adopten de manera obligatoria el nuevo Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial, publicado por la SEP y hagan adecuaciones de sus modelos con el fin de preservar mejores prácticas en otros campos de formación para niñas y niños de cero a cuatro años. Asimismo, gradualmente estas instituciones deberán fortalecer sus programas de formación a los prestadores del servicio, de tal suerte que en el menor tiempo posible se certifiquen como agentes educativos.
9. Para el segundo grupo, el reto es más desafiante, pues habrá que acompañar a la población abierta (madres, padres, tutores o cuidadores) para enriquecer las prácticas para la atención educativa de las infancias de este grupo de edad.
10. En agosto del presente año se publicó el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1. Será un reto implementar esta propuesta curricular en todos los servicios de educación inicial del país.

11. Finalmente, y dado que la educación inicial fue reconocida hace apenas dos años, representa una gran oportunidad para que nazca sin sesgos de desigualdad, es decir, que la totalidad de niñas y niños mexicanos gocen de una educación de excelencia desde los primeros mil días de vida, sin que nadie quede atrás y con la visión de que el potencial de desarrollo de la primera infancia se adquiere a esa edad o se pierde para siempre.

3 Percepción de las familias sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación que reciben sus hijas e hijos en los Centros de Atención Infantil

Con el fin de consolidar progresivamente el derecho a la educación inicial y aprovechar la oportunidad de que éste se robustezca de manera continua, en tanto aumente la atención a la demanda en cualquiera de sus modalidades, resulta importante conocer la percepción de las madres, padres o tutores de niñas y niños de cero a cuatro años que actualmente reciben el servicio en diversas instituciones.

En este capítulo conoceremos los resultados del grado de satisfacción, derivado de un sondeo³ a quinientas veinte familias con hijas e hijos de este grupo etario que asisten a Centros de Atención Infantil (CAI) en la modalidad escolarizada, así como entre familias con niñas y niños inscritos en Conafe, y familias indígenas atendidas por centros de trabajo acreditados por la SEP, tanto de sostenimiento público como privado

Como se observará en este apartado, se realizaron preguntas de contexto para situar a la población objetivo, se cuestionó sobre el grado de satisfacción de los servicios de manera integral con énfasis en el cuidado, el desarrollo y la formación de niñas y niños de cero a cuatro años, y se exploraron algunos aspectos para la mejora continua en la prestación del servicio. Todos los reactivos se construyeron a partir de cuatro grupos de enfoque de diez familias cada uno, donde participaron uno o más integrantes (dos casos de cuarenta) de manera virtual y pautaron algunas áreas de interés para generar la última sección del cuestionario “Áreas de oportunidad de mejora” que los participantes destacaron.

3.1 Metodología

El sondeo cualitativo por el cual se optó tiene la característica de ser:

- *Inductivo*, y como consecuencia de ello, tiene un diseño de investigación flexible, con interrogantes formuladas que permiten incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor la percepción de las madres y los padres sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación que reciben sus hijas e hijos en los CAI.

³ Se determinó realizar un sondeo estadísticamente confiable a nivel nacional, derivado de la dificultad para contactar a un mayor número de padres de familia y por tres circunstancias específicas: i) al momento del levantamiento algunos CAI estaban cerrados por la emergencia sanitaria; ii) otros estaban en periodo vacacional o receso; y iii) otros no cuentan con conectividad para responder un cuestionario en línea. Por ello el muestreo utilizado fue probabilístico, aleatorio por conglomerados para obtener una proporción de respuestas semejante a los datos censales.

- *Con perspectiva holística*, pues el sondeo no reduce a los sujetos a variables, es decir, esta metodología cualitativa no se interesa en estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo estudia considerando todos los elementos que lo rodean.
- *Comprensible*, ya que más que establecer relaciones de causa-efecto, trata de entender cuáles son los factores que madres y padres de familia juzgan relevantes en los servicios de educación inicial.
- *Exhaustivo*, pues el sondeo, pese a las limitantes para su ejecución en tiempos de pandemia, fue intensivo a pequeña escala, es decir, no se pretendió estudiar a una población representativa del universo objetivo, sino analizar pocos sujetos a profundidad. En este sentido, cabe aclarar que no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada.

En este contexto, con la finalidad de conocer la percepción de madres, padres y tutores que reciben el servicio de educación inicial, el 6 y 7 de julio de 2021 se realizaron cuatro grupos focales con cuarenta y dos personas que tutelan a niñas y niños beneficiarios de los diversos servicios que instituciones públicas y privadas ofertan.

En esta sesión se validaron las preguntas del sondeo en el grupo de reactivos relacionados con el contexto y el servicio prestado, surgiendo en el propio grupo de enfoque la necesidad de obtener información para la mejora de los servicios integrales de los que se benefician niñas y niños con miras a mejorarlos de manera progresiva.

Asimismo, se afinaron y sintetizaron el total de preguntas para asegurar que un mayor número de personas dentro de la población objetivo estuviera dispuesta a responder el cuestionario. Estas preguntas se incluyeron con el fin de explorar su satisfacción con respecto a la labor sustantiva en la prestación de los servicios que ofrecen las instituciones que atienden a edades de cero a cuatro años, mediante una escala valorativa (Excelente, Bueno, Regular y Malo) y una escala Likert (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Parcialmente en desacuerdo y En desacuerdo).

El cuestionario se dividió en tres secciones de diez preguntas cada una, bajo la metodología de tablas cruzadas⁴ para verificar la consistencia en las expresiones de los entrevistados. La primera sección constó de diez preguntas de contexto para ubicar el entorno de niñas y niños; en la segunda se buscó medir la satisfacción de los tutores sobre el cuidado y la atención de los aprendizajes fundamentales que marca el programa de estudios vigente para la educación inicial; y la tercera se construyó como respuesta a los aspectos más reiterativos y que más interesaron al grupo de enfoque en torno a la calidad de los servicios que ofrecen diversas instituciones que ofertan educación inicial en nuestro país.

El sondeo contó con la opción para que la persona participante exteriorizara algún comentario o recomendación de manera libre, en relación con la mejora de los servicios de los CAI. Una vez piloteado, el cuestionario del sondeo se diseñó en Google Forms, se envió desde los

⁴ La tabla cruzada permite analizar las respuestas de una o varias preguntas en función de la respuesta a otra pregunta. Es un análisis muy utilizado en sondeos o encuestas y sirve para poner de relieve la relación entre una o varias preguntas, y obtener análisis más precisos.

correos electrónicos de los miembros del Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (COPSADII), solicitándoles su difusión del 12 al 23 de julio. Para controlar la muestra por conglomerados se estableció como meta contar al menos con quinientas nueve respuestas en total para guardar la representatividad de las instituciones que atiende la educación inicial, como se describe en la tabla 3.1, habiéndose obtenido 520 cuestionarios completos a la fecha de corte.

A partir de entonces se procedió al análisis que se presenta en las siguientes secciones de este capítulo, basado en mediciones estadísticas básicas y en la sistematización de la pregunta abierta que abarcó diversos campos de interés.

Tabla 3.1 Solicitud de cuestionarios por institución

Dependencia / entidad / institución	Centros de atención
Iniciativa privada	106
Iniciativa privada / Instituto Mexicano del Seguro Social	18
Gobierno de la Ciudad de México	14
DIF estatal	14
Otras dependencias públicas	14
Instituto Mexicano del Seguro Social	11
Gobierno del estado / Secretaría de Educación del gobierno del estado	10
Gobierno municipal	10
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado	7
Subsidio Instituto Mexicano del Seguro Social - particular	3
DIF nacional	2
DIF municipal	2
Subsidio Secretaría de Educación Pública - asociación civil	2
Iniciativa privada / Secretaría de Desarrollo Social	2
Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México	1
Pemex	1
Congreso de la Unión	1
Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación	1
Secretaría de Cultura	1
Secretaría de Gobernación	1
Secretaría de la Defensa Nacional	1
Secretaría de la Reforma Agraria	1
Secretaría de Desarrollo Social	1
Secretaría de Marina	1
Secretaría de Relaciones Exteriores	1
Secretaría de Salud	1
Universidades autónomas	1
Subsidio Secretaría de Educación del gobierno del estado - asociación civil	1



Dependencia / entidad / institución	Centros de atención
Subsidio Secretaría de Educación Pública - organismo social	1
Subsidio gobierno del estado - organismo social	0
Total educación inicial general	230
Secretaría de Educación Pública / Dirección de Educación Inicial	94
Consejo Nacional de Fomento Educativo	54
Organismo internacional	5
Consejo Nacional de Fomento Educativo - gobierno del estado	2
Secretaría de Marina	2
Total educación inicial no escolarizado	157
Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Educación Indígena	122
Total inicial Indígena	122

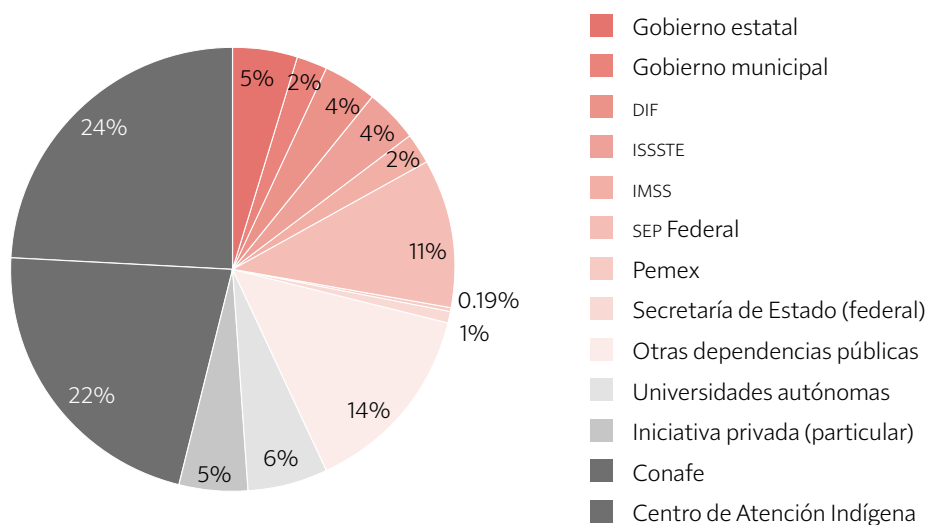
3.2 Contexto del sondeo

De los 520 cuestionarios completos recibidos, 88.1% (458) fueron respondidos por mujeres, de las cuales 70.3% (322) son madres de familia de niñas y niños atendidos en CAI y 29.7% (136) pertenecen al núcleo familiar (112 abuelas, 24.5%, y 24 tías o vecinas de la madre, 5.2%). De los varones que respondieron, (11.9%): 95.2% (59) son padres de familia y 3 son abuelos (4.8%). Estos datos permiten vislumbrar que son las mujeres quienes siguen siendo las principales cuidadoras de los sujetos durante la primera infancia en México.

Destaca que 60% (275) de las mujeres encuestadas oscilan entre los 30 y 40 años, 15.9% (73) tiene entre 40 y 50 años, 12.2% (56) entre 20 y 30 años; mientras que 6.8% (31) está en el rango de los 50 a 60 años y sólo 5% (23) son mayores de 60 años.

En lo que respecta a los varones al cuidado de niñas o niños, 64.5% (40) son adultos de entre 30 y 50 años, y 30.6% (19) oscila entre los 50 años y más, mientras que los abuelos representan 4.8% (3). Lo anterior evidencia que los padres y abuelos que están al cuidado de niñas y niños son mayores que las mujeres que lo hacen.

En la muestra del sondeo se obtuvo información de todas las modalidades de servicios de educación inicial en el país, como se muestra en la gráfica 3.1, habiendo obtenido un mayor grado de participación en los servicios proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), por dependencias federales, por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y aquellos CAI que ofrecen educación inicial indígena. El sondeo de tipo aleatorio por conglomerados permitió tener una muestra confiable, ya que el número de las familias participantes respecto al total de aquellas que hacen uso de los servicios de las dependencias, entidades e instituciones que los ofertan mantienen una proporcionalidad directa; por lo que existe una amplia correlación con el número de familias que participaron en este estudio y el número de alumnos que asisten a cada tipo de institución que presta el servicio.

Gráfica 3.1 Modalidades de educación inicial en el sondeo

Respecto a la edad de quienes asisten a los CAI, en el sondeo se obtuvo información de quinientos veinte niñas y niños de las edades que se describen en la tabla 3.2, que también tienen amplia correlación con la proporción de edades por grupo de edad.

Tabla 3.2 Edad de las niñas y niños de las familias encuestadas

Menor a 1 año	1 año	2 años	3 años	4 años
77	137	161	125	20
14.8%	26.3%	31.0%	24.0%	3.8%

De los 520 informantes -madres, padres o tutores-, 95.6% es población económicamente activa, y 4.4% reporta no trabajar. El número de horas diarias que trabajan quienes fueron encuestados se muestra en la tabla 3.3.

Tabla 3.3 Situación laboral de las personas encuestadas

Situación laboral	%
No trabaja	4.4
Trabaja de 1 a 3 horas	11.2
Trabaja de 4 a 6 horas	34.2
Trabaja de 7 a 9 horas	45.6
Trabaja de 10 a 12 horas	4.0
Trabaja 13 horas o más	0.6

De las niñas y los niños de quienes se obtuvo información, 269 viven en localidades urbanas (52% de la muestra) y 251 viven en localidades rurales (48% de la muestra). Asimismo, 24% (127) de las familias reportó considerarse indígena y, por tanto, tener niñas y niños matriculados en centros de atención para este grupo poblacional. Finalmente, se indagó sobre el nivel de ingresos de las familias encuestadas con relación al monto percibido mensualmente por hogar, tomando en consideración a la totalidad de integrantes que aportan recursos económicos a las familias. Para ello se utilizó la metodología de la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), siendo los resultados los que se presentan en la tabla 3.4.

Tabla 3.4 Nivel de ingresos de los hogares de las familias encuestadas

Ingreso por familia	%
\$4 000 o menos	17.9
\$4 001 a \$7 000	15.6
\$7 001 a \$10 000	19.8
\$10 001 a \$15 000	32.1
\$15 001 a \$20 000	3.7
\$20 001 a \$30 000	8.7
Más de \$30 000	2.3

Como se puede observar, un amplio grupo de familias (33.5% de la muestra) en situación de pobreza moderada tienen niños y niñas matriculados en educación inicial, mientras que la mayor parte de la muestra (64.2%) se concentra en la clase media, y solamente 2.3% de los hogares encuestados cuentan con ingresos superiores. En suma, el sondeo da cuenta que:

- a.** En promedio, las mujeres suelen ser más sensibles a la importancia de la educación inicial; ya sea por su situación laboral o por comprender la relevancia de los beneficios que implica el desarrollo de habilidades o competencias desde el inicio de la vida. Es de notar que esta misma percepción la tienen los padres y las madres en los rangos de edad mayores que los padres y las madres promedio de niñas y niños, sin demeritar a aquellos padres de cohortes más jóvenes.
- b.** La educación inicial se suele vincular a los servicios que proporcionan el IMSS, ISSSTE o DIF; sin embargo, los mayores prestadores de servicios son dependencias públicas vinculadas a la Secretaría de Educación Pública o a esta propia dependencia (tabla 1.7 del capítulo 1).
- c.** El sondeo reafirma que la mayor demanda de las familias, con respecto al servicio de educación inicial, se asocia a los hogares de clase media en zonas urbanas. En los contextos rural y urbano-rural la presencia de Centros de Atención Infantil Indígenas y los servicios que presta el Conafe son muy valorados por la comunidad y están altamente correlacionados con familias vulnerables.
- d.** La edad típica para ingresar a la educación inicial oscila entre uno y tres años, siendo más atípica la matriculación de menores de un año y de cuatro años; estos últimos, probablemente ya hayan ingresado a la educación preescolar.

- e. Finalmente, el sondeo confirma la hipótesis de que la mayoría de madres y padres de niñas y niños que asisten al nivel inicial trabaja y suele pertenecer a grupos poblacionales con ingresos bajos y medios.

3.3 Satisfacción de las madres, padres o tutores en torno al cuidado, atención y aprendizaje en el nivel inicial

Con el fin de sondear la percepción de madres, padres o tutores responsables de niñas y niños inscritos en educación inicial, se formularon diez reactivos respecto al cuidado, la atención y el aprendizaje para este nivel. Sin embargo, mientras que en los grupos de enfoque refirieron tener claridad en lo que respecta al cuidado y la atención de las infancias en los CAI, no mencionaron tener conocimiento de los aprendizajes fundamentales que deben adquirir en el nivel inicial. En consecuencia, se decidió formular dos preguntas directas respecto a los dos primeros aspectos y desplegar ocho cuestionamientos relativos a los aprendizajes fundamentales que las personas de cero a cuatro años deben adquirir conforme al programa de estudios vigente para este nivel educativo.

Los reactivos respecto al cuidado y la atención se valoraron de manera integral a través de una pregunta única por concepto, que se complementa bajo la metodología de tablas cruzadas mediante una batería de reactivos, generada en el grupo de enfoque en torno a los aspectos más sensibles en términos de cuidado y atención para las familias.

Es importante mencionar que quienes participaron en el grupo de enfoque asocian el término *cuidado* con la calidad de los servicios que los agentes prestan en la provisión de servicios de salud a niñas y niños, y perciben que un buen cuidado en términos de salud consiste en asegurar la higiene, la buena alimentación y la salubridad en los CAI (UNICEF, 2019).

En lo referente al desarrollo durante la primera infancia, el término no se puede desvincular de la educación, pues se refiere a un concepto de desarrollo holístico que abarca las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida (Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007; UNESCO, 2019).

Tomando en consideración lo anterior, al inicio se preguntó a los responsables de niñas y niños sobre su visión de la globalidad en el desarrollo integral que prestan los CAI, para después sondear su grado de satisfacción en aspectos específicos.

Finalmente, se desagregaron ocho reactivos que retoman los aprendizajes fundamentales del entonces programa oficial de estudios para la educación inicial, Un Buen Comienzo, que retoma la visión del enfoque integrado para el cuidado cariñoso y sensible de niñas y niños en los siguientes ámbitos: salud, nutrición, saneamiento e higiene, protección, cuidados sensibles y aprendizaje temprano.

3.3.1 Resultados sobre la labor sustantiva de los Centros de Atención Infantil

Recordemos que lo que sucede durante los primeros años es de crucial importancia en el desarrollo de las personas. Es un periodo de grandes oportunidades, pero también de alta vulnerabilidad (OEA, 2016), de ahí que sea muy valorado por los padres de familia.

Una buena nutrición y salud, una atención afectuosa constante, estímulos para aprender y crecer en un ambiente de crianza seguro, sensible y receptivo a las necesidades de niñas y niños durante los primeros años de vida contribuyen a que experimenten procesos de desarrollo integral.

Ésta es precisamente la óptica que los grupos de enfoque arrojaron al determinar en conjunto que un buen cuidado en los CAI significa:⁵

El cuidado de alta calidad es aquel que tiene agentes bien capacitados, que atienden a un número pequeño de niñas y niños, por lo que su servicio es eficiente, ya que fomentan el bienestar físico, mental y social de éstos. Una niña o niño sano está bien cuidado, es decir, recibe alimentos saludables, duerme, se ejercita lo suficiente y tiene garantizada su seguridad.

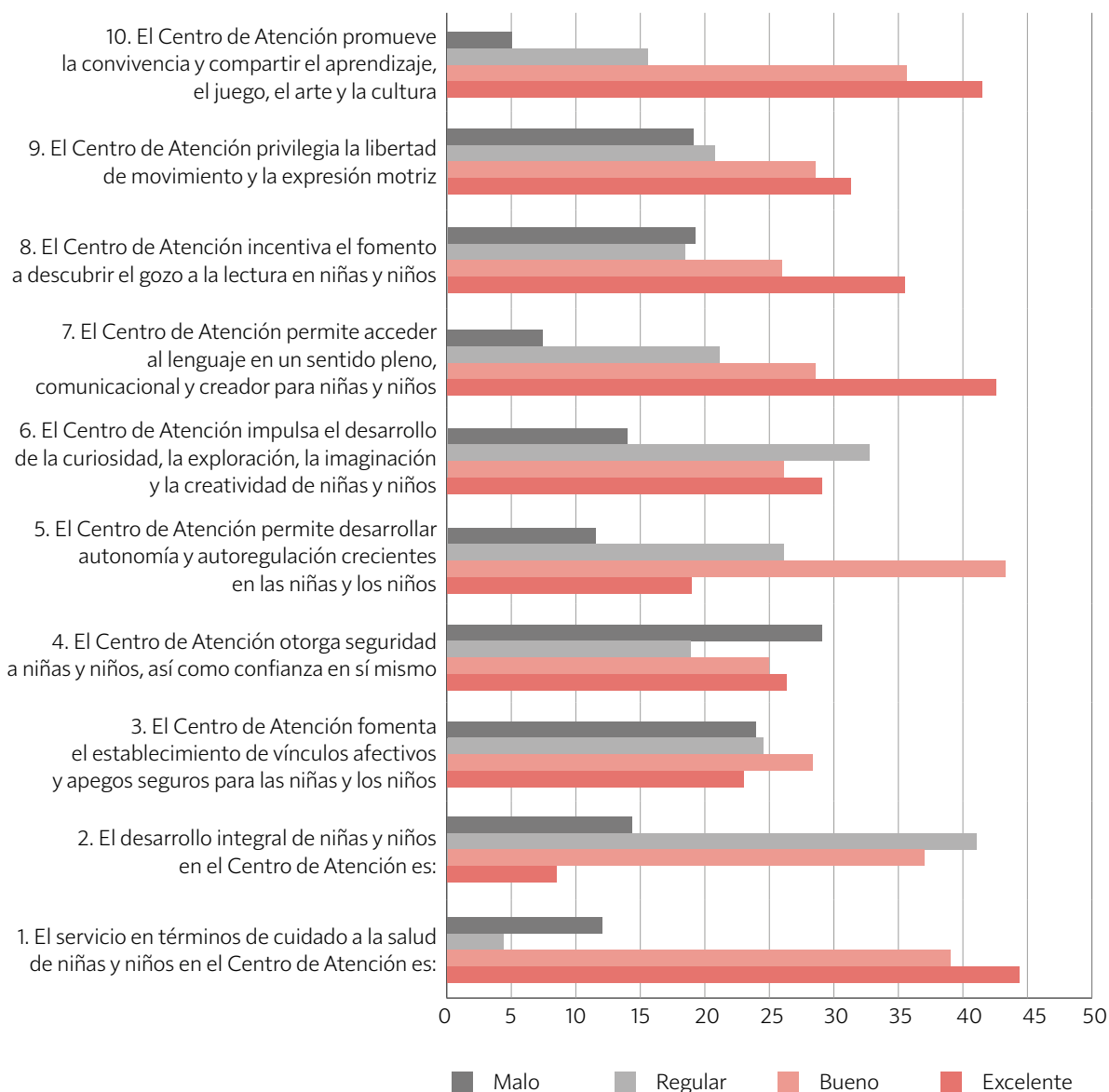
En cuanto al cuidado en los CAI, 44% las personas encuestadas señalan que son Excelentes, 39% Buenos, 5% Regulares y 12% Malos (gráfica 3.2).

En los datos cualitativos que se desprenden del sondeo, se aprecia que la excelencia está altamente correlacionada con las exigencias de salubridad en los CAI, así como con la calidad nutricional de los alimentos que se ofertan en los centros; mientras que quienes calificaron como Regular o Malo el cuidado, lo relacionan con la falta de higiene de los recintos en donde se presta el servicio, la escasez de alimentos para niñas y niños, y una alta proporción de las percepciones señalan a las enfermedades que presuntamente contraen en los CAI.

No es de extrañar que los servicios mejor calificados sean los centros dependientes del sector salud, como el IMSS, ISSSTE y DIF, y aquellos que mostraron más deficiencias en términos del cuidado fueron los servicios no escolarizados como los del Conafe, los ofertados por los municipios y los Centros de Atención Indígena. Los padres o tutores que reportaron irregularidades en el cuidado mencionan la escasez de recursos humanos y financieros para prestar el servicio. En lo referente al reactivo de desarrollo integral de la niñez en los CAI, destaca que, desde el momento de su formulación hasta las apreciaciones cualitativas vertidas en el sondeo, los informantes aluden a la vinculación del desarrollo con los progresos cognitivos, lingüísticos, socioemocionales y físicos de niñas y niños; y de manera sugerente lo vinculan con la estimulación a las infancias a través del juego y la comunicación.

⁵ Los cuatro grupos de enfoque (cuarenta familiares de niños atendidos en diversas modalidades de CAI) pusieron énfasis en el cuidado como un aspecto fundamental a ser atendido en los CAI, ligado a la calidad de los servicios que proveen los agentes, así como las consecuencias de contar con buenos agentes y su perspectiva de los aspectos más importantes a considerar en este ámbito.

Gráfica 3.2 Satisfacción sobre la labor sustantiva en la prestación de los servicios de ofrecen las instituciones que atienden a niñas y niños de cero a cuatro años



Resultó interesante la iteración del adjetivo *despierto(a)* en la pregunta abierta cuando se refirió al desarrollo integral de niñas y niños; por *despierto* mencionan las habilidades motrices tempranas (especialmente incorporarse y caminar anticipadamente), balbuceo y habla prematura, destrezas expresivas y control precoz de esfínteres, entre otras.

Los progenitores o responsables de niñas y niños valoran mucho los atributos anteriores, sin tener certeza de que no necesariamente desarrollar habilidades de manera anticipada implica *desarrollo integral para la infancia*. Dadas las altas expectativas del término *desarrollo integral*, 9% de los encuestados considera que los servicios en este rubro son Excelentes, 37% Buenos, 41% Regulares y 13% Malos (gráfica 3.2).

Destaca que los servicios mejor evaluados en cuanto al desarrollo integral de la niñez son los otorgados por la iniciativa privada. Lo anterior llama la atención e invita a probar la hipótesis que afirma que los hogares de los deciles más bajos y más altos de ingreso no hacen uso de los CAI de los cero a los cuatro años o lo hacen tardíamente, pues prefieren cuidar a niñas y niños en casa; mientras que la clase trabajadora es la que más demanda este tipo de servicios en modalidades escolarizadas y no escolarizadas (Mateo, Rodríguez y Grafe, 2014).

Cierto es que en los primeros años de vida existen las mejores condiciones para adquirir las herramientas que nos permitirán desarrollarnos y desenvolvernos en cualquier situación a lo largo de nuestra vida. De ahí la importancia de la educación en los primeros momentos de la vida de niñas y niños.

Diversos estudios revelan que la primera infancia es un tiempo biológico que condiciona al menor para el resto de su vida (esta afirmación puede resultar demasiado categórica y determinista, pero debemos ser conscientes de que, en esta etapa, el cerebro desarrolla las bases de su enorme complejidad funcional) (Pérez, 2016). Es el momento en el que el cerebro sienta las bases de su complejo funcionamiento. No hay nada más que observar a un niño o niña para darse cuenta de lo lejos que lo puede llevar su curiosidad por lo que lo rodea. Ese gran potencial favorece la adquisición de conocimientos en esta etapa, por ello es casi imposible disociar el desarrollo integral y la educación inicial en los primeros años de vida.

Sin embargo, en la mayoría de los países latinoamericanos –México no es excepción–, los servicios públicos y privados para la atención a la primera infancia son una mezcla entre proveedores y agentes de los sectores de salud y educación. No obstante, cada vez más se visualiza la importancia de la educación inicial como pilar del desarrollo infantil integral, de ahí que se vislumbre un progreso significativo en el diseño de programas de estudio para este nivel educativo.

En este sentido, en los aprendizajes fundamentales (clave) del programa institucional para la educación inicial en México, se cuestionó el grado de satisfacción de las personas encuestadas para sondear el nivel de cumplimiento de los ejes pedagógicos de actuación para niñas y niños menores de cuatro años en el país (gráfica 3.2).

En el contexto de la educación inicial, los aprendizajes fundamentales son un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan específicamente en el centro de atención y que de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para la vida.

El logro de estos aprendizajes posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyen positivamente al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad en niveles subsecuentes de educación básica o por vías distintas a las escolares.

En el caso de la educación inicial, estos aprendizajes involucran también cuestiones básicas ligadas al desarrollo emocional, y en un sentido integral todos ellos apuntan a que bebés, niñas

y niños descubran el aprendizaje y las alegrías que trae consigo esa conquista, que se desarrollen en un sentido pleno y sean felices. Los vínculos afectivos son la relación o unión de cariño y amor que se siente por otra persona. Niñas y niños están muy necesitados de vínculos afectivos, tanto con sus padres como con los diversos agentes que los rodean. En este rubro, la opinión de madres y padres de familia es muy disímil; para 24%, el CAI fomenta el establecimiento de vínculos afectivos y apegos seguros para niñas y niños de manera Excelente, 28% considera que es Bueno, 24% Regular y 24% Malo (gráfica 3.2).

Esta gran diferenciación de valoraciones depende de manera considerable del prestador de servicios. Los mejor valorados son aquellos prestados por las dependencias federales, gobiernos estatales, la SEP, el ISSSTE y el Conafe; las opiniones sobre el DIF e IMSS son muy variadas y los menos apreciados en este rubro son los prestados por los Centro de Atención Indígena e instituciones privadas. Respecto a la atención para la población indígena, los informantes mencionan que carece de sensibilidad para las tradiciones socioculturales de los agentes; mientras que los padres y las madres que pagan por el servicio en el sector privado suelen ser muy exigentes en la oferta de educación inicial, y manifiestan que los agentes hacen diferencias entre las niñas y los niños de los grupos que atienden.

En lo que atañe a la seguridad y confianza en sí mismos, se tendió a relacionar el reactivo con la capacidad de los cuidadores para atenuar positivamente sentimientos, emociones y riesgos de la vida cotidiana. Para este rubro, la opinión fue más polarizada: 52% consideró que el CAI se desempeñaba de manera Excelente o Buena, y para 48% fue Regular o Malo (gráfica 3.2).

Es relevante destacar que en el sondeo las instituciones del sector educativo fueron las mejor valoradas (SEP, Centros de Atención Indígena, escuelas particulares y CAI de universidades autónomas), mientras que las instituciones del sector salud no reflejaron el nivel de satisfacción esperado (DIF, ISSSTE, IMSS, entre otros). Lo anterior se puede deber a que los responsables de niñas y niños de cero a cuatro años consideran que los agentes que carecen de formación pedagógica suelen sobreproteger a algunos integrantes de sus grupos, no logrando amortiguar sus sentimientos y emociones, sobre todo en interacciones sociales.

El desarrollo de la autonomía y autorregulación en la primera infancia son aspectos fundamentales para los padres y las madres, ya que consideran que son reflejos tangibles de la educación que reciben en casa y en su entorno. La autonomía se entiende como la capacidad de las niñas y los niños de realizar por sí mismos aquellas tareas y actividades propias de su edad y de su entorno sociocultural, y se manifiesta participando, proponiendo, expresando ideas propias y sentimientos, eligiendo entre diferentes alternativas y tomando decisiones en ámbitos pertinentes (Ministerio de Educación de Chile, 2017); en tanto que la autorregulación se concibe como una habilidad que se logra cuando las personas desarrollan capacidades cognitivas de mayor complejidad y funcionan como un sistema de control y de regulación. Entre estas habilidades, podemos distinguir principalmente la atención, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la resolución de problemas.

En este contexto, el aprecio manifestado por madres y padres de familia alrededor del desarrollo creciente de estos dos atributos en sus hijas e hijos es crucial, pues consideran que el grado progresivo de *independencia* que desarrollan equivale al grado de atención que requieren, según lo que manifestaron en el sondeo. En estos términos, las madres y otros responsables de niñas y niños de cero a cuatro años revelaron un alto grado de aprobación en el desarrollo de su autonomía y autorregulación crecientes, con grados de aprobación de 88% (Excelente, Bueno o Regular); solamente 12% consideró un grado de desarrollo Malo en estas habilidades (gráfica 3.2).

Las instituciones que no satisfacen a los responsables de niñas y niños se correlacionan ampliamente con dependencias federales del sector de seguridad pública, lo cual probablemente concierne a la formación de las madres y padres en contextos de elevada exigencia.

La literatura en primera infancia generalmente engloba los aspectos de curiosidad, exploración e imaginación en el atributo de *creatividad* (Gobierno de Chile, 2018), la cual refleja un desarrollo de mentes *inquisitivas* que se preguntan y averiguan, exploran e investigan. En este sentido, las personas encuestadas exteriorizaron que la creatividad se materializa en el juego, y la mayoría respondió teniendo en mente el concepto de juego o manera de jugar, donde niñas y niños aprenden a socializar, a pensar, a resolver problemas, a madurar y a divertirse.

Los encuestados suscribieron un alto grado de satisfacción respecto al fomento de la creatividad en los CAI: 87% percibió la relevancia del juego y la diferencia de hacerlo en grupo (lo que estimula la socialización); finalmente, 13% no vislumbró que en los centros se despertara esta cualidad (gráfica 3.2). Los comentarios más reiterativos de la escasa desaprobación de este reactivo, sin ser estadísticamente representativos, se centraron en los demandantes de servicios particulares de educación inicial, quienes consideran que para jugar se necesitan aparatos físicos sofisticados o incluso dispositivos tecnológicos que no existían en los centros de atención a los que asisten sus hijos e hijas, o no cumplían con sus expectativas.

El lenguaje, y en particular las primeras palabras de niñas y niños de cero a cuatro años, así como su progresividad en la adquisición de palabras, frases y locuciones, constituyen un aspecto de la más alta jerarquía para madres y padres en el desarrollo de sus hijas e hijos.

En el sondeo, 92% de los responsables de la crianza de niñas y niños aprobó la labor de los CAI respecto al impulso y avance en las manifestaciones lingüísticas de los matriculados en los diferentes tipos de CAI (gráfica 3.2). Conciben al lenguaje en un sentido pleno, comunicacional y creador para niñas y niños, que reconocen no se puede lograr en casa, sino en espacios de socialización con *extraños*, entendiendo a estos últimos como personas ajenas a su núcleo familiar.

El reconocimiento favorable de la labor de los agentes en los CAI por despertar y desarrollar habilidades lingüísticas en niñas y niños fue el más reiterado por sus cuidadores (gráfica 3.2); quienes juzgaron deficiente el desempeño de los agentes para "Acceder al lenguaje en un sentido pleno,

comunicacional y creador para niñas y niños” (8%) fueron aquéllos que demandan servicios en el Centro de Atención Indígena, con una queja que reincide en la falta de agentes hablantes de la lengua indígena, ya que éstas prevalecen en la comunicación dentro del hogar.

La literatura constituye una de las expresiones artísticas imprescindibles en la vida de bebés y personas menores de cuatro. Resulta indispensable dedicar un apartado a la lectura y a las bibliotecas en los CAI, tomando en cuenta la importancia de estas experiencias tempranas tanto para niños y niñas como para sus familias, y en definitiva en los procesos de crecimiento de una sociedad (Meza y Páez, 2016).

El fomento para descubrir el gozo por la lectura en niñas y niños es un concepto que parece no estar presente en las familias; los padres y las madres consideran a la literatura como una actividad a desarrollar en edades más avanzadas, particularmente en la educación primaria. Tal vez éste sea el motivo por el cual en el sondeo 36% de los encuestados valoró como Excelente la labor de los agentes en los CAI en torno al desarrollo de habilidades literarias en niñas y niños, 26% la consideró Buena, 19%, Regular y 19%, Mala (gráfica 3.2).

Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos, y que inventa su historia en esa conversación permanente con las exposiciones de los demás, confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua –oral y escrita–, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante los primeros años de vida es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014b).

Probablemente la significación de la literatura en algunos contextos culturales de nuestro país no esté tan presente como producto de las amplias manifestaciones culturales que el propio entorno ofrece a la sociedad (Paz, 1988). En otras palabras, los padres y las madres tienden a concebir a la literatura desde el momento en que una persona es capaz de leer y no antes, de ahí que el fomento por el gozo a la lectura sea eventualmente uno de los aspectos a fortalecer para consumir el derecho a la educación inicial.

El cuerpo y el movimiento son concebidos por los padres y las madres como elementos muy importantes para potenciar el desarrollo integral de niñas y niños; además, en la actualidad existe una revaloración de las manifestaciones y significaciones del movimiento corporal, y su vinculación con los saberes infantiles durante las acciones pedagógicas como forma de incrementar su interés por la adquisición de nuevos aprendizajes (Backes, Porta y Difabio de Anglat, 2015).

Por tanto, a la luz de las innovadoras posturas pedagógicas que reconocen el carácter transformador de la actividad humana, se conceptualiza a las niñas y los niños como seres que utilizan la expresividad del cuerpo para constituir y apropiarse significados adquiridos en el proceso de

aprendizaje de los saberes escolares. En este contexto, el rol que ocupa el movimiento corporal en los espacios y tiempos escolares es el eje de discusión imprescindible para el diseño curricular en el nivel inicial.

La libertad de movimiento y la expresividad motriz son cada vez más valoradas por las familias: 61% valoró como Excelente o Buena la estimulación que al respecto reciben niñas y niños en el CAI, para 21% fue Regular y 19% la consideró Mala (gráfica 3.2).

Llama la atención que quienes juzgaron que la libertad de movimiento y la expresividad motriz no alcanzaron sus expectativas es porque tienen otra visión de la movilidad, opuesta a lo que la neurociencia hoy califica como buenas prácticas. En otras palabras, algunas personas con hijas e hijos en todas las modalidades de los CAI consideran la no movilidad de ellos como una medida fundamental para su seguridad, algunos expresaron que mientras menos se mueva, menos probabilidad hay que dañe su propio cuerpo (como con un rasguño, por ejemplo); o que estando en el CAI, un biberón lo puede ingerir mejor el niño mientras menos movilidad tenga.

Lo anterior da pauta a la necesidad de informar de mejor manera a la población responsable de niñas y niños sobre las buenas prácticas de crianza, para que dejen de lado algunos usos y costumbres de antaño que entorpecen el buen comienzo.

Una persona llega al mundo cargada de incertidumbres, privada de la capacidad de representación, carente de códigos compartidos con aquellos que lo reciben, con el mundo cultural que ha de habitar (López, 2007). El impulso creador de una niña o un niño mezclado con una madre o padre conectados con sus necesidades da pie al impulso de la creatividad. En otras palabras "Se nace con ganas de ser y hacer. Para ser una persona integral, se combina lo que se es con lo que se hace. Se advierte también que o bien los individuos viven en forma creadora y sienten que la vida es digna de ser vivida, o que no pueden hacerlo y dudan del valor de vivir" (Montes, 1999).

Para los usuarios de CAI, que en el centro de atención se promueva la convivencia, el aprendizaje, el juego, el arte y la cultura, parecen ser factores altamente valorados para 95% de ellos y los conceptúan como Excelentes, Buenos o Regulares, dependiendo del grado en que se manifiesten (gráfica 3.2). Por el contrario, 5% considera que en los CAI no se promueven estos aspectos fundamentales para el desarrollo del niño o la niña, lo relacionan con la falta de capacidad de los agentes o la poca formación en promoverlos. En otras palabras, para prácticamente todas las madres y los padres de familia existe una expectativa compartida sobre los componentes mínimos de los servicios que esperan para sus niñas y niños durante la primera infancia.

En este sentido, las personas encuestadas expresaron que llevan a las niñas y los niños a los CAI para que aprendan, jueguen, se relacionen, se expresen y arraiguen su cultura. Tal vez este último aspecto esté sesgado por el segmento cultural relativo a la prevalencia de sus raíces, aunque sí vislumbran la importancia de que la cultura se empieza a adquirir desde los primeros años de vida.

En síntesis, a través de estos diez reactivos para valorar el grado de satisfacción de los servicios de educación inicial, se aprecia que las madres y los padres de familia consideran que los servicios van más allá de dejar a sus hijas e hijos en lugares seguros en su ausencia (desapego), pues apelan a la adquisición y desarrollo de aprendizajes diversos en los contextos en los que se ofrecen los servicios, siendo éstos altamente apreciados para su formación integral.

3.4 Satisfacción de los servicios de instituciones que atienden a niñas y niños de cero a cuatro años en aspectos relevantes para madres y padres de familia

El sondeo fue levantado en condiciones adversas por la crisis sanitaria de covid-19, sin embargo, con el fin de obtener el mayor número de respuestas completas al cuestionario, además de validar los reactivos, se tomaron en consideración todas las recomendaciones de quienes participaron en el grupo de enfoque.

Entre las principales consideraciones, se tomó en cuenta que el cuestionario fuera breve y contextualizado, sin embargo, se enfatizó en valorar la satisfacción de madres, padres o tutores en algunos aspectos relevantes que, si bien sirvieron para obtener información sobre atributos particulares, también se aprovecharon para cruzar preguntas que permitieran validar la congruencia y consistencia en las respuestas.

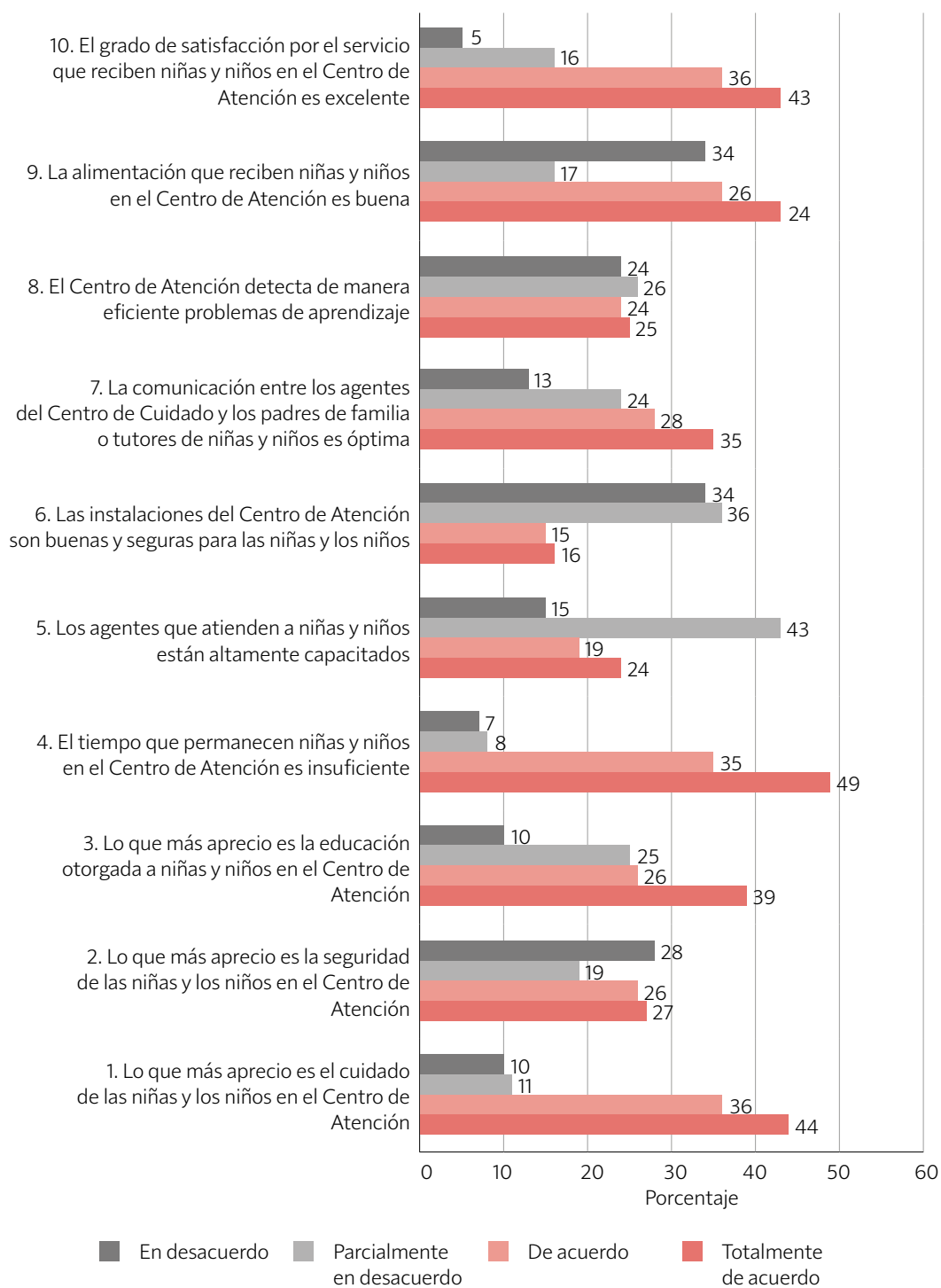
Los aspectos valorados como *relevantes* se pueden apreciar en la gráfica 3.3, donde se puede percibir que la metodología particular de esta sección es de preguntas construidas con base en aseveraciones.

El análisis de esta sección del cuestionario no es tan profundo por estar inducida en cierta medida, pero permite apreciar aspectos relevantes para madres y padres que demandan servicios de educación inicial para sus hijas e hijos.

En lo que corresponde al valor de la salud en los CAI, éste tiene varias aristas que son percibidas y altamente sopesadas por madres y padres de niñas y niños atendidos en educación inicial. Por una parte, exigen establecimientos salubres para la niñez y condenan la falta de higiene en las aulas o la probabilidad de que puedan adquirir una enfermedad en los centros de atención. Por otro lado, enfatizan las experiencias de detección de enfermedades o discapacidades de manera temprana en los CAI, que permiten erradicar o disuadir estos problemas o, en su caso, recibir atención oportuna; lo cual se aprecia como un gran valor agregado de estas instituciones.

Sobre este aspecto, el grado de satisfacción de las familias es notorio: 80% está Totalmente de acuerdo o De acuerdo con los altos índices de aprobación de las instituciones del sector salud que prestan los servicios, y el restante 20% que no aprueba el juicio de valor se debe a que considera que los agentes no están preparados o no prestan suficiente atención a este aspecto, por lo que les demandan más preparación, principalmente en los educadores (gráfica 3.3).

Gráfica 3.3 Satisfacción sobre aspectos relevantes para padres y madres de familia sobre los servicios que prestan las instituciones que atienden a niñas y niños de cero a cuatro años



Para los familiares directos, la presencia de agentes calificados y de personas del entorno familiar es vista como la principal promotora de seguridad de niñas y niños, ya que son considerados como figuras *confiables* para la crianza y el cuidado afectivo.

En este sentido, quienes velan por las infancias de 0 a 4 años ponderan soberanamente contar con agentes sensibles y preparados en los CAI: 53% tiene alto aprecio por la seguridad de las instituciones y el resto (47%) suele interpretar la aseveración como un aspecto relevante, pero lo escalan a prioridades no establecidas en el sondeo, es decir, no vislumbran las preguntas como excluyentes, sino que *ranquean* los aspectos que se presentan, estableciendo prioridades entre las aseveraciones (gráfica 3.3).

A pesar de que este efecto comparativo se presentó, destaca que para 90% de los responsables de niñas y niños, la educación es prioritaria en esta etapa de la vida, y para el resto no lo es porque no considera que el aprendizaje que se adquiere sea de carácter educativo. Especialmente, los grupos indígenas consideran que la atención a la primera infancia sólo se refiere al cuidado y la crianza, siendo estos aspectos ajenos a lo que conciben como una labor pedagógica.

Destaca la cantidad de comentarios que el núcleo familiar de niñas y niños de cero a cuatro años formuló en torno a la importancia de educar desde el nacimiento, pues una alta proporción asoció a la educación temprana como un catalizador para prevenir múltiples problemáticas durante la infancia, adolescencia y el resto de la vida de los individuos.

Para madres y padres de familia que trabajan, los servicios de educación inicial representan un gran apoyo para continuar su trayectoria laboral, conservando su condición de personas económicamente activas, de ahí la importancia de que la jornada escolar óptima para la educación inicial sea de ocho horas o más.

De esta manera, el grado de satisfacción sobre la duración de los turnos de las instituciones de educación inicial es muy alta entre quienes demandan el servicio para sus hijas e hijos; 85% lo considera suficiente y el resto está altamente correlacionado con instituciones que prestan el servicio por menos de ocho horas al día (gráfica 3.3).

Sobresale en el sondeo que 43% de los familiares más cercanos a las niñas y niños de 0 a 4 años que son atendidos en un CAI considera que los agentes están capacitados para ofertar de manera eficiente el servicio, mientras que esa misma proporción percibe que no están suficientemente capacitados, y 15% considera que no están formados para educar a las niñas y los niños (gráfica 3.3).

Es notorio que madres y padres no se refieren a los agentes como maestros o maestras, la nomenclatura que usan para nombrarlos varía, pero predomina el término de *cuidadora* o *cuidador*.

Entre quienes no valoran a los agentes, destacan los servicios dirigidos a población de estratos de ingreso bajos, como los servicios proporcionados por el Conafe, así como los provistos por

Centros de Atención Indígena; pues son líderes comunitarios quienes fungen como agentes y están estrechamente relacionados con los núcleos familiares, lo que sugiere falta de objetividad en las apreciaciones.

Destaca la preocupación de los familiares sobre la infraestructura de los CAI; si bien tienen estándares más elevados que en otros niveles educativos, por el grupo de edad que demanda los servicios, el núcleo familiar suele estar más atento e incluso invierte tanto en la infraestructura como en el mobiliario de los usuarios.

En el sondeo, sólo 30% de los padres y las madres de familia considera estar Totalmente de acuerdo o De acuerdo en este rubro y 70% tiene expectativas más altas en términos de la infraestructura de los CAI (gráfica 3.3).

Dentro de las áreas de oportunidad que advierten las personas encuestadas, mencionan el espacio por metros cuadrados destinados a cada niña o niño, la calidad del mobiliario y el equipo, la necesidad de espacios al aire libre, así como la higiene, especialmente en los comedores y áreas para dormir.

A diferencia de otros niveles educativos, el sondeo reporta que la mayoría de madres y padres están cerca de los CAI, y su grado de comunicación con los agentes y otras figuras educativas es cercana. Están satisfechos con el nivel de comunicación (63%) de quienes llevan o recogen sus hijas e hijos; para 24% este rubro tiene áreas de oportunidad; y 13% considera que el nivel de comunicación es no satisfactorio (gráfica 3.3).

Para quienes no están de acuerdo con la aseveración, la molestia parte del hecho de que quienes reciben y entregan a niñas y niños en los CAI no son los agentes que los forman, lo cual ocurre en muchas zonas urbanas por motivos de seguridad, lo mismo sucede con los servicios que ofrecen el Conafe y los Centros de Atención Indígena. En estos casos, se presentan de manera reiterada tres situaciones: que los agentes son integrantes de la propia comunidad, que no son empáticos con las madres y los padres o que no hablan con fluidez la misma lengua.

El sondeo constata que los servicios de los CAI prestados por el sector salud sesgan favorablemente en la prestación del servicio a evaluaciones diagnósticas del nivel de desarrollo en niñas y niños identificados con riesgo de retraso en muchos aspectos. La denominada prueba de Evaluación del Desarrollo Infantil (EDI), diseñada por el Hospital Infantil de México Federico Gómez, se ha extendido y consolidado en los CAI operados por los DIF nacional y estatales, así como por instituciones como el IMSS e ISSSTE, principalmente.

Las pruebas EDI permiten clasificar a las niñas y los niños de acuerdo con su desarrollo –normal, rezago en el desarrollo y riesgo de retraso en múltiples disfuncionalidades fisiológicas y socioemocionales–, proporcionando a los agentes mecanismos para su atención temprana. Estos servicios son altamente valorados por las familias y desgraciadamente no permean en los servicios operados por otras instituciones.

Probablemente esto se deba a que 50% de los CAI del país que ejecutan el programa se correlacionen con la misma proporción de familias que están plenamente satisfechas con la capacidad de los centros para detectar de manera eficiente problemas de aprendizaje, y que el resto vislumbre importantes áreas de oportunidad en este atributo (gráfica 3.3).

Otro aspecto de alta atención para las familias es la calidad de la alimentación que niñas y niños reciben en los CAI, y por la cual en muchos casos madres y padres no pagan. Al respecto, la distribución de las respuestas fue la siguiente: los que afirmaron estar satisfechos con el régimen nutricional de sus hijos en los CAI fue de 50%, mientras que los que están Parcialmente de acuerdo y En desacuerdo fueron 17 y 34%, respectivamente (gráfica 3.3).

Las principales razones que expresan quienes no están complacidos con los alimentos que reciben sus hijas e hijos deriva de los cobros que se realizan por prestar estos servicios complementarios; en el caso de quienes demandan servicios particulares, suelen ser altamente demandantes en la calidad de éstos.

Finalmente, para vislumbrar de manera holística el grado de aprobación de madres y padres de familia por el servicio integral que reciben sus hijas e hijos en educación inicial, se hizo la aseveración directa, estando Totalmente satisfechos con el servicio, 43% de los familiares; De acuerdo, 36%; Parcialmente de acuerdo, 16%; y En desacuerdo, 5% (gráfica 3.3).

El grado de aceptación por los servicios está condicionado fundamentalmente por tres factores: el tiempo que permanecen las niñas y niños en los CAI cuando los padres pertenecen a la clase trabajadora; la distancia del CAI al hogar o al trabajo de madres o padres que demandan educación inicial; y la formación de los agentes que ofertan el servicio.

De esta manera, mediante una metodología cualitativa y cuantitativa, podemos apreciar que si bien el derecho a la educación inicial es incipiente, hay una trayectoria significativa en la oferta de este nivel educativo que permite sentar un punto de partida para mejorar de manera continua los servicios y focalizar las áreas de oportunidad de mejora para la expansión de este nivel educativo que atiende a niñas y niños de cero a cuatro años.

Consideraciones finales

El sondeo sobre la percepción de las familias sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación que reciben sus hijas e hijos revela, entre otros aspectos, lo siguiente:

1. Las mujeres (madres en la mayoría o mujeres) fueron las más interesadas en contestar el cuestionario, siendo las del rango de edad de treinta a cuarenta años quienes más respondieron, mientras que la participación de varones fue mucho menor, y los que lo hicieron son principalmente padres de entre treinta y cincuenta años.

2. Sobresale que, dentro de los participantes del sondeo, el mayor número se obtuvo de madres y padres que trabajan, pareciendo ser la población que más demanda el servicio de los CAI y que además pertenecen a la clase media.
3. Se aprecia que el cuidado en los CAI es de alta relevancia para las familias y que este rubro está altamente asociado a las exigencias de salubridad en los centros de atención en un amplio espectro que incluye infraestructura, alimentación y la contracción de enfermedades en las instalaciones.
4. En lo referente al desarrollo integral de la niñez en los CAI, destaca la relevancia de este rubro en la percepción de las familias, que tienden a juzgar positivamente el desempeño de los centros, pero lo asocian a progresos cognitivos, lingüísticos, socioemocionales y físicos, gestados a través del juego y la comunicación.
5. La visión pedagógica en los CAI es incipiente, pero cuando se cuestiona a los padres y las madres sobre aspectos específicos del programa de estudios oficial, vierten opiniones sensibles en torno a los aprendizajes fundamentales para el nivel de educación inicial.
6. Dentro de los aprendizajes fundamentales, los mejor valorados por madres y padres de familia son: las habilidades de lenguaje que niñas y niños adquieren, el fomento a la convivencia a través del juego, el arte y la cultura, y la autonomía y la autorregulación que las infancias desarrollan.
7. De las preguntas que surgieron de las principales preocupaciones de los integrantes del grupo de enfoque se realizó una sección para explorarlas en términos de salud, seguridad, educación, jornada de atención, capacitación de los agentes, condición de las instalaciones, comunicación entre madres y padres de familia con las figuras educativas de los CAI, la detección de problemas de manera oportuna, la alimentación y una valoración holística de los servicios.
8. Los reactivos que arrojaron las mayores áreas de oportunidad de mejora fueron los referentes a las instalaciones (infraestructura de los CAI), la capacidad que tienen los centros para detectar de manera eficiente y oportuna problemas de aprendizaje, así como la calidad de los alimentos que niñas y niños reciben.
9. Del estudio se vislumbra la necesidad de que las mejores prácticas de los CAI operados por el sector salud y el sector educación hagan sinergia para obtener lo mejor de cada uno de ellos, y que en el futuro se vean reflejadas en los planes y programas de estudio del nivel inicial.
10. Finalmente, se sugiere poner atención en el aprendizaje situado de este nivel educativo, pues el común denominador de las apreciaciones que no son tan favorables deriva del cumplimiento de las expectativas que los familiares de niñas y niños expresan relativas a sus contextos (rural, urbano, indígena) y al tipo de sostenimiento de los CAI (público y privado).

4. Experiencias internacionales en educación inicial

Este capítulo pretende reunir las principales experiencias en educación inicial en el contexto de la región latinoamericana; el hecho no es desacreditar o demeritar prácticas sobresalientes a nivel global, pero debido a lo incipiente de este nivel educativo en la región, resulta de gran relevancia para México retomar prácticas exitosas de países en condiciones similares.

Un gran referente para situar a la educación inicial en el país en términos de política educativa comparada es la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Foro Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, 2017). Esta agenda, firmada en Bogotá, Colombia (2017) por representantes de gobiernos, organismos de cooperación multilateral, de organismos de la sociedad civil y la academia, constituye un adeudo que persigue situar esfuerzos de los países integrantes para el fortalecimiento de las políticas públicas de primera infancia. La propuesta se generó a partir de un proceso de discusión por más de dos años entre un grupo multisectorial de instancias enfocadas en esta etapa de la vida humana.

La agenda fue suscrita por once países de la región –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Perú, República Dominicana y Uruguay–, siendo el referente más relevante para contar con una mirada de los avances en términos de la atención a la educación inicial con un claro enfoque en los primeros años de vida.

Tras esta alianza regional, y con el fin de medir el avance del cumplimiento de los acuerdos de la agenda, se desarrolló de manera colaborativa un instrumento para valorar el estado de las directrices de política pública de primera infancia. Para ello se usaron como referencia los acuerdos de la Declaración de Bogotá, los cuales se abordarán en una sección específica en este capítulo.

Resulta relevante esclarecer que, si bien la agenda antes citada se centra en la primera infancia, en la región latinoamericana los referentes de educación inicial son escasos, toda vez que este nivel educativo es incipiente. México es el primer país que reconoce el derecho a la educación inicial desde el ámbito constitucional. De ahí que la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia sea un espacio valioso para visibilizar los avances en materia educativa para niñas y niños de cero a seis años, tomando en consideración que el nivel preescolar varía entre países respecto al número de años que considera, así como en la obligatoriedad.

Asimismo, el enfoque de la educación inicial es variable en los países referidos, aunque existen algunos denominadores comunes y avances específicos que permiten destacar prácticas exitosas en la región.

En este capítulo se sintetizan los resultados principales de estos diez⁶ informes en torno a los cuatro acuerdos de la Agenda: a) Intersectorialidad y financiamiento, b) Calidad de los servicios de desarrollo infantil, c) La medición del desarrollo infantil, y d) Colaboración y alianzas. Se reconocen las oportunidades de mejora, enfatizando las fortalezas que tienen los diferentes países en cada una de las áreas y las mejores iniciativas que pudiesen servir de ejemplo para los demás miembros de la región.

Finalmente, para comprender las estrategias de educación inicial de la región se describen brevemente en el siguiente apartado.

4.1 Principales estrategias en educación inicial en Latinoamérica

4.1.1 Argentina: Estrategia Nacional de Primera Infancia Primero

La Estrategia Nacional Primera Infancia Primero (ENPIP) es una política pública diseñada por el gobierno nacional, dirigida a garantizar los derechos de las niñas y los niños pequeños de Argentina (Presidencia de la Nación Argentina, 2019). Se trata de una propuesta intersectorial y federal. Sus lineamientos fueron elaborados por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), dependiente del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación, la Secretaría de Gobierno de Salud y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Las acciones de la ENPIP están dirigidas a niñas y niños desde antes de su nacimiento (periodo prenatal) hasta los seis años, y abarcan cinco dimensiones: a) Vida y salud, b) Identidad, c) Condiciones para garantizar la crianza, d) Educación y cuidado para el desarrollo, y e) Promoción de derechos y actuación ante situaciones de riesgo o vulneración.

En lo que atañe a Educación y cuidado para el desarrollo, el objetivo de la estrategia consiste en ampliar la oferta y mejorar la calidad de servicios educativos, y de cuidados para la primera infancia a través de: a) la construcción de salas para jardines de niños; b) el fortalecimiento y apertura de Centros de Desarrollo Infantil (CDI); y c) la ampliación de la jornada extendida para seis años.

Adicionalmente, para la mejora continua de los CDI, se han implementado tres acciones: el fortalecimiento de las capacidades de los equipos técnicos, la aplicación periódica del Sistema de Información y Monitoreo de los CDI, y la formación situada para docentes y directores.

⁶ Cuba entregó su documento de manera oportuna.

4.1.2 Brasil: Estrategia Nacional de Primera Infancia

La estrategia para la atención a la primera infancia en Brasil, denominada Primera Infancia Mejor (Schneider, 2011), es incipiente y no se encuentra normada. Su enfoque es integral con intervenciones de las Secretarías de Educación, Salud, Cultura, y de Justicia y Desarrollo Social.

Para su implementación existen tres modalidades: a) individual (visitas domiciliarias), b) grupal y c) comunitaria. En el campo educativo se apoya con materiales lúdicos destinados a realizar actividades con niñas y niños.

El programa ha sido evaluado a últimas fechas, estando muy valoradas las visitas domiciliarias por las madres; sin embargo, las mayores áreas de mejora son: a) la importancia de la capacitación y supervisión constante de los visitantes; y b) la consolidación del currículo (Schneider y Ghesti-Galvão, 2016).

4.1.3 Chile: Chile Crece Contigo

En Chile, la política intersectorial Chile Crece Contigo es el subsistema de protección integral a la infancia con el propósito de acompañar, proteger y apoyar integralmente a las niñas y niños y sus familias (Gobierno de Chile, 2015).

Esta iniciativa tiene enfoque multidimensional y en consecuencia aborda aspectos biológicos, físicos, psíquicos y sociales de niñas y niños, lo que conlleva a fortalecer la articulación intersectorial para gestar una red de apoyo para la infancia (que comprende de cero a ocho o nueve años).

Los pilares de Chile Crece Contigo se apuntalan en apoyo simultáneo a salud, educación, condiciones familiares, condiciones de su barrio y comunidad, entre otros (integralidad de la protección social).

Los beneficiarios del sistema Chile Crece Contigo son considerados desde que las madres realizan su primer control de embarazo en el sistema público de salud; ahí se inicia su acompañamiento personalizado a la trayectoria de desarrollo que llega hasta su ingreso al sistema escolar. Sin embargo, desde 2016 comenzó la extensión gradual de su cobertura para llegar hasta el término del primer ciclo básico (alrededor de los ocho o nueve años) en 2018. Para ello, se refuerza la coordinación y la complementación con programas y estrategias ejecutados por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud o la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, entre otros.

En Chile, para avanzar hacia la igualdad de derechos y oportunidades, es imprescindible generar condiciones de desarrollo desde la primera infancia, periodo clave para sentar las bases del desarrollo posterior y que es considerado desde la biología y las ciencias cognitivas como la etapa más significativa en la formación del individuo.

En el ámbito educativo, Chile Crece Contigo prevé el nivel parvulario como un espacio que acoge a los niñas y niños, educadoras y técnicos con un enfoque integral, y permitiendo a sus madres y padres, además, compatibilizar su participación en el mercado laboral con los roles de la crianza.

Para los chilenos, en el nivel parvulario los aprendizajes que se adquieren son principalmente a través de un clima afectivo y nutritivo, que complementa la crianza de madres y padres, estableciendo las bases del posterior comportamiento adulto y las capacidades para pensar y sentir. Los beneficios para las madres, los padres y sus hijos e hijas de contar con un jardín infantil o sala cunas garantiza un impacto social cada vez más relevante en el desarrollo de las emociones y del integral desarrollo físico y afectivo de niñas y niños.

4.1.4 Colombia: De Cero a Siempre

De Cero a Siempre es la política de Estado en Colombia para el desarrollo integral de la primera infancia y busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la primera infancia en ese país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

La Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia busca potencializar la política De Cero a Siempre, que reúne políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin de prestar una verdadera atención integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de las niñas y niños entre cero y cinco años de edad.

En la actualidad, 1374 423 niñas y niños menores de cinco años cuentan con educación inicial en el marco de la atención integral. A 2022, la meta fue de dos millones.

Desde 2009, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la formulación de la política educativa para la primera infancia; abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen la totalidad de niñas y niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, desde el marco de la atención integral, como un derecho impostergable y como uno de los estructurantes de la atención integral, de acuerdo con lo previsto en el marco de la estrategia nacional para la atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre, desde la cual se han impulsado un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia.

4.1.5 Cuba: Primera Infancia⁷

En Cuba, la atención educativa a la primera infancia comprende desde el nacimiento hasta los seis años, y es una prioridad desde 1961, cuando se crearon los primeros círculos infantiles en respuesta a la necesaria incorporación de la mujer al trabajo y la precaria situación de las instituciones dedicadas a la atención de niñas y niños que existían. Previamente, Cuba sólo contaba con guarderías (*creches*) y asilos para niños con un enfoque asistencial orientado a la población en situación de desventaja social; carecían de condiciones para el desarrollo sano, físico y mental de las niñas y niños. Los *kindergarten* y preprimario eran los únicos centros que tenían un programa educativo.

Las instituciones se transformaron, colocando al frente a personal calificado, y se instauró un sistema integral, ya que las medidas no podían ser meramente educativas, sino que se incorporaron iniciativas para mejorar la alimentación, reforzar la atención médica y trasladar en muchas ocasiones a niñas y niños internos a lugares apropiados e higiénicos. Estas instituciones siempre han tenido un enfoque educativo dirigido a lograr su desarrollo armónico, prevenir enfermedades, trasladar a la vida familiar las costumbres y hábitos higiénicos educativos de la institución, así como ayudar a madres y padres a conocer y educar a sus hijas e hijos.

En la actualidad, los servicios se expandieron con el Programa Educa a tu Hijo, dirigido a la población vulnerable de cero a seis años, pero prevalece la modalidad escolarizada denominada Círculos Infantiles y Aulas de Preescolar ubicada en las escuelas primarias, donde niñas y niños reciben un programa educativo integral impartido por profesionales con distintos tipos de formación; y la no escolarizada, denominada Educa a tu Hijo, dirigida a preparar a las familias para que, a partir de sus propias experiencias y saberes realicen acciones educativas desde las condiciones del hogar.

El programa educativo está estructurado en áreas cognitivas y de desarrollo:

1. De acuerdo con la flexibilidad del currículo, las actividades se combinan con los contenidos de las diferentes etapas de desarrollo, con una mirada de aprendizaje situado, con el fin de favorecer la creatividad y la libertad de los encargados de la educación de niñas y niños.
2. El contenido de las actividades responde a sus necesidades, pero quienes están a cargo inducen los aprendizajes a partir de los materiales que poseen para alcanzar los objetivos propuestos en el programa de educación inicial.
3. La flexibilidad de las actividades permite adentrarse en el juego, el desarrollo motriz, trabajos lúdicos e iniciación musical, entre otros, de tal forma que los contenidos se adaptan de manera flexible al desarrollo de niñas y niños, lo cual constituye la esencia del programa.
4. Finalmente, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se encausa en un horario, que posibilita el gozo racional de las prácticas de crianza, que se estructuran con base en el año de vida.

⁷ Material proporcionado por la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia.

4.1.6 Guatemala: Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia

La Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2010-2020 en Guatemala (UNESCO, 2018) fue concebida con el objetivo de asegurar que niñas y niños, “desde el momento de su gestación hasta los seis años, gocen de sus derechos básicos a través de la construcción de un sistema que promueve la atención y su desarrollo integral, en observancia y respeto a la diversidad cultural del país”.

La política se estructura en cuatro áreas de intervención: a) Salud materno-infantil que apoya el crecimiento y el desarrollo pleno a partir de los controles médicos (prenatales y a niñas y niños), vacunación, suplementos nutricionales y monitoreo al crecimiento; b) Seguridad alimentaria y nutricional, que promueve la oferta de alimentos con proyectos de productividad y soberanía alimentaria; c) Educación inicial y preprimaria que gestiona las escuelas de párvulos, de preprimaria bilingüe intercultural y preprimaria con docentes itinerantes, además de proporcionar atención educativa infantil y familiar; y d) el Sistema de Protección Integral que articula acciones de protección de la niñez en riesgo social o vulnerabilidad y acciones de prevención.

La política es coordinada por la Secretaría de Bienestar Social (SBS), que también se encarga de su difusión, promoción y socialización.

4.1.7 Honduras: Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia

La Política de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) tiene como objetivo principal que Honduras cuente con una iniciativa para coordinar a las instancias gubernamentales, ONG, empresas privadas y a la cooperación externa para asegurar la supervivencia y protección de la niñez, desde su gestación hasta alcanzar los seis años (UNESCO, 2013a).

La PAIPI guía las metas propuestas en el Plan Estratégico (PE) de Honduras, el cual las plantea en armonía con áreas estratégicas, lineamientos e indicadores vinculantes de este plan de largo aliento para el país. En este contexto, las áreas estratégicas de la PAIPI son: salud, educación, seguridad alimentaria y nutricional, protección, recreación y formación de valores.

En el ámbito educativo la PAIPI plantea objetivos concretos para la óptima atención de la educación inicial: a) Fortalecer la educación para formadores de la primera infancia, b) Consolidar el currículo del nivel de educación inicial, c) Producir el material didáctico requerido para la aplicación del currículo, y d) Asegurar la suficiencia presupuestal para atender a la primera infancia en el nivel inicial.

4.1.8 Perú: Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia

El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA) 2012-2021 (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Gobierno del Perú, 2012) es el documento elaborado por el Estado peruano, y cuya rectoría recae sobre el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, que busca articular los esfuerzos de todas las instituciones públicas y privadas, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional a favor de niñas, niños y adolescentes.

El objetivo del PNAIA es priorizar en la agenda pública la atención a la niñez y adolescencia con una política de Estado consistente, continua y eficaz que respete los derechos de niñas, niños y adolescentes, sobre todo en salud, educación, respeto dentro de la familia y en la comunidad. Para la primera infancia, la misión del PNAIA es garantizar el crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de cero a cinco años de edad.

De acuerdo con el reporte del Ministerio de Educación, en el ámbito nacional, la tasa de cobertura de educación inicial de la población de cero a dos años es de 4.6%, y se espera un aumento creciente en los próximos años debido a: a) la ampliación de la cobertura que se está dando a través del Programa Cuna Más; b) el fortalecimiento de los servicios existentes del ciclo inicial; c) la expansión de la formación presencial y virtual para gestores de programas no escolarizados, equipos multisectoriales regionales y locales promotores de la primera infancia; y d) la producción de materiales de apoyo que orientan las acciones educativas desde un enfoque de educación temprana.

Complementariamente al PNAIA, Perú ha avanzado en el desarrollo de estrategias y acciones orientadas a mejorar la calidad de vida de niñas y niños para que alcancen un desarrollo adecuado, denominados Lineamientos-Primero La Infancia. Este instrumento, emitido en 2016, establece un plan integral para que las infancias de Perú tengan un estado de salud y nutrición óptimo, que les permitan desarrollar un pensamiento crítico y que desarrollen una comunicación efectiva, asegurando sus competencias fundamentales en el ejercicio de sus derechos para que vivan una infancia feliz (libres de violencia, con igualdad de oportunidades y respetando sus particularidades).

4.1.9 República Dominicana: Plan Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia denominado Quisqueya Empieza Contigo

El programa para la atención integral a la primera infancia en la República Dominicana, Quisqueya Empieza Contigo (UNESCO, 2013b), tiene como objetivo ofrecer protección y atención integral de calidad a 320 000 niñas y niños de 0 a 5 años, que no están siendo cuidados por la Federación, a través de estrategias institucionales basadas en la protección a las familias y la comunidad, con el propósito de alcanzar una cobertura de atención de 38% de una población total de 1 082 426 niñas y niños de entre 0 a 5 años.

Quisqueya Empieza Contigo tiene siete ámbitos de acción:

1. Ampliación de la red de estancias infantiles, mediante la creación de espacios comunitarios para la atención integral, protección y desarrollo de la primera infancia con base familiar y comunitaria para la población de cero a cuatro años.
2. Incremento de la disponibilidad de aulas y servicios educativos para la población de cinco años.
3. Articulación y desarrollo de un Sistema Nacional de Protección y Atención Integral de la Primera infancia.
4. Generación de procesos de movilización y sensibilización a favor de la priorización de la protección de la primera infancia en todos los niveles de gobierno, así como entidades públicas y privadas.
5. Vinculación de acciones estratégicas con sectores e instituciones responsables de la provisión de servicios de salud y educación.
6. Establecimiento de un sistema de información, monitoreo y evaluación para primera infancia, bajo un amplio espectro que incluye: salud, educación, orientación y psicología, así como de los enfoques de género y derecho.
7. Constitución de una Comisión Presidencial para el fortalecimiento de la protección y atención integral de la infancia.

4.1.10 Uruguay: Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 asociado a la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030

La Convención sobre los Derechos del Niño establece como uno de los derechos fundamentales el derecho a la participación activa en la comunidad. En este sentido, Uruguay consideró fundamental la formulación de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA), en la que participaron los protagonistas: niños, niñas y adolescentes aportando su voz y su perspectiva (Ministerio de Desarrollo Social-Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, 2016).

En lo que respecta a la primera infancia, los actores alzaron la voz en torno a la inequidad que con frecuencia desencadena déficits nutricionales desde los primeros días de vida y ausencia de estimulación oportuna; lo que da origen a un desarrollo deficiente de las habilidades cognitivo-lingüísticas-afectivas de niñas y niños, que se traduce en fuertes dificultades de aprendizaje desde la educación inicial (retraso en el pensamiento crítico, presencia de alteraciones psicomotrices y en el uso del lenguaje, desarrollo bajo en la capacidad de razonamiento, entre otros aspectos), aunado a dificultades para la adquisición de habilidades para la vida (menor autoestima y capacidades de inclusión y desarrollo, poca tolerancia a las frustraciones y vínculos alterados con mayores grados de violencia).

En el marco del esfuerzo por mejorar la situación de la primera infancia, Uruguay ha avanzado considerablemente en el reconocimiento de su situación, y en consecuencia ha fortalecido la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030 en dos aspectos prioritarios:

1. *Estado nutricional.* Se han establecido estrategias tanto para abatir el bajo peso y talla de niñas y niños como para tomar acciones contundentes sobre problemas nutricionales vinculados al sobrepeso y la obesidad.
2. *Inserción en centros de cuidado y educativos.* La totalidad de niñas y niños de 0 a 5 años representa 5.95% de la población uruguaya, de los cuales 79% recibe servicios de cuidados, atención y educación. El dato incluye a la población que participa en la modalidad de atención Experiencias Oportunas (EO) de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF).

En los primeros 2 años de vida la cobertura de servicios de cuidado, atención y educación es mayoritariamente privada. Para niños y niñas de 2 años la cobertura se distribuye en forma similar entre los CAIF y los servicios privados, mientras que para los de tres años existe una oferta significativa de jardines públicos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que alcanza 22% de ellos, y el resto se divide entre CAIF y privados.

Para la atención y educación en la etapa de la primera infancia, Uruguay acordó y elaboró interinstitucionalmente un marco curricular común para la totalidad de niñas y niños de cero a seis años. Este marco plantea los elementos comunes que deben estar presentes en los servicios de cuidados y educación. Esto permite dar coherencia y favorece una secuencia formativa de calidad que establece las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que posibilitan los aprendizajes.

En consecuencia, Uruguay ha delineado políticas focalizadas en los siguientes rubros:

1. Asegurar el desarrollo integral mediante la promoción, la prevención, el tratamiento y la rehabilitación en salud: apoyo a las familias, protección a la primera infancia, fortalecimiento y transformación del sistema educativo, promoción de hábitos saludables de vida en niñas, niños y adolescentes, generación de oportunidades de integración social que revertan la tendencia a la segmentación, promoción de la participación democrática, fortalecimiento del sistema de protección, conciencia ciudadana y transformación de los vínculos intergeneracionales.
2. Garantizar trayectorias educativas continuas para el desarrollo y la inclusión social al implementar el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, el cual implica promover la inclusión educativa, el acompañamiento de las trayectorias y la culminación de ciclos.

Todo ello acompañado por la necesidad de modificar la manera en que se estructura el presupuesto quinquenal actual para visualizar la inversión que se realiza en cada etapa del ciclo vital, y sistematizar el seguimiento y evaluación en la asignación y el uso de recursos en los diferentes sectores para tener visibilidad en la inversión en estas etapas del ciclo de vida.

4.2 Intersectorialidad y financiamiento

Casi todos los países miembros han impulsado políticas integrales de primera infancia, iniciativas o programas nacionales de infancia en estos últimos quince años. Lo anterior, expresa la firme convicción de los gobiernos de la región de apostar por niñas y niños de cero a cuatro años (algunos países amplían el grupo etario a la población de cero a seis años o previo al ingreso a la educación primaria) y su relevancia para el desarrollo social y humano. En algunos países las políticas, programas o iniciativas son específicas para la primera infancia y en otros incluyen a toda la infancia e incluso a la adolescencia (tabla 4.1).

Tabla 4.1 Políticas, iniciativas o programas de primera infancia

País	Políticas, iniciativas o programas	Grupo etario	Coordinación
Argentina	Estrategia Nacional de Primera Infancia	Primera infancia	Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, como el organismo de referencia, pero no cuenta con los recursos financieros y políticos para liderar efectivamente.
Brasil	Marco legal para la primera infancia, sin política o plan integral	Primera infancia	Comité intersectorial, pero no tiene poderes efectivos. Se fijó en el Ministerio de Desarrollo Social, actual Ministerio de la Ciudadanía.
Chile	Política intersectorial Chile Crece Contigo, reconocida como Subsistema de Protección Integral a la Infancia	Primera infancia	Política administrada, ejecutada y coordinada por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Insuficiente autoridad política para garantizar la articulación intersectorial efectiva y vinculante.
Colombia	Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre incorporada en la Política Nacional de Infancia y Adolescencia	Primera infancia	Liderazgo del Ministerio de Educación (MEN) en lo relativo a la línea técnica de la educación inicial y la formación, y con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como responsable de coordinar la operación de las modalidades. La Comisión Intersectorial de Infancia y Adolescencia retiene un informe de coordinación.
Cuba	Primera Infancia-Círculos Infantiles y Aulas de Preescolar, y Educa a tu Hijo	Primera infancia	Plan educativo para la infancia en modalidades escolarizada y no escolarizada.
Guatemala	Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia	Primera infancia	No hay claridad en la política sobre las atribuciones institucionales. La Secretaría de Bienestar Social debería ser la institución a cargo de la ejecución de la política.
Honduras	Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia	Primera infancia	No hay claridad sobre quién ejerce la coordinación de la política. Desde que se inició, está a cargo de la Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social. Falta articulación y coordinación entre las diferentes secretarías.
México	Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI)	Primera infancia	Se están consolidando atribuciones en los entes públicos. Existe un Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), en funcionamiento desde 2015 y una enmienda constitucional que reconoce el derecho a la educación inicial para la primera infancia.



País	Políticas, iniciativas o programas	Grupo etario	Coordinación
Perú	Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA) y Lineamientos Primero la Infancia	Primera infancia, infancia y adolescencia	No existe un liderazgo claro en la política nacional de primera infancia, disputas por la rectoría. Se observa que hay rectorías temáticas. El Ministerio de Educación tiene la rectoría en materia de educación, el de Salud en salud y nutrición, el de la Mujer y Poblaciones Vulnerables en protección social.
República Dominicana	Plan Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia, llamado Quisqueya Empieza Contigo.	Primera infancia	El Plan está a cargo de la Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia (DIGEPEP).
Uruguay	Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020, asociado a la Estrategia Nacional para la Infancia la Adolescencia (ENIA) 2010-2030	Primera infancia, infancia y adolescencia	El Instituto Nacional del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) es el organismo rector en materia de niñez vinculado con el poder ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Fuentes: Diálogo Interamericano y Centro de Estudios Primera Infancia, 2018; Guerrero, 2019; Diálogo Interamericano y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2019; Diálogo Interamericano y Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, 2019; Diálogo Interamericano y Empresarios por la Educación, 2019; Diálogo Interamericano y Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu, 2019; Diálogo Interamericano, 2020; Diálogo Interamericano y Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020; Diálogo Interamericano y Red IBX Consultores, 2020.

Como se puede observar, hay un progreso regional en instituir políticas integrales y mirar las intervenciones para la primera infancia en un sentido holístico, arraigando el compromiso de los países con niñas y niños de cero a cuatro años.

La primera política integral data de 2007, y surge con Chile Crece Contigo, que en 2009 obtiene reconocimiento legal en la Ley 20 379, que asegura su sustentabilidad presupuestaria e institucional (Ministerio de Planificación del Gobierno de Chile, 2019) y es reconocida como un Subsistema de Protección Integral a la Infancia, contextualizada en el Sistema Intersectorial de Protección Social. Chile Crece Contigo advierte prestaciones desde el embarazo hasta los nueve años en las áreas de salud, protección social y educación; en algunos casos las financia y en otros las articula.

El caso del programa De Cero a Siempre en Colombia se formaliza en 2007, a través de la aprobación de la Política Pública de Primera Infancia denominada Colombia por la Primera Infancia, por el Consejo Nacional de Política Económica Social (CONPES). Consecutivamente, en 2011 se inició la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, la cual fue elevada a política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre con la sanción de la Ley 1804 de 2016 (Congreso de la República de Colombia, 2016). Esta Ley establece en su artículo segundo la necesidad “de un trabajo articulado e intersectorial desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de operación basada en resultados”. Como consecuencia, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, denominado Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad confirma el compromiso del país con la primera infancia, mediante la ampliación de

la cobertura y mejora de la calidad y la pertinencia, además de establecer como prioridad avanzar en la atención integral, tanto para la infancia como para la adolescencia.

De las políticas y los planes se destaca como fortaleza su espíritu intersectorial y el enfoque holístico de atención a niñas y niños. Al mismo tiempo, siete de los diez países cuentan con marcos legales para la primera infancia que respaldan la política pública.

Una de las debilidades de algunos países es la falta de implementación de sus políticas o planes a cabalidad, pues permanecen como principios que distan de materializarse en beneficio de las infancias. En otras palabras, si bien se ha contado con la voluntad política para desarrollar la iniciativa o programa; lo anterior no ha culminado en un cambio real en los servicios que se ofrecen para niñas y niños.

Muestra de ello es Guatemala, donde la política pública para la primera infancia existe desde el año 2010, y si bien, se constituye en un marco de referencia, no cuenta con marco legal ni ha sido implementada.

Un punto clave a destacar es el financiamiento, pues las políticas no necesariamente se asocian a reservas presupuestales para darles cabida. Existen algunas que establecen todos los elementos de planeación estratégica, pero no vinculan recursos financieros para su logro.

Otro ejemplo, es Honduras, donde se dio cabida a una Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI, 2012) vinculada al Plan Estratégico 2014-2025 que considera metas asociadas, pero no cuenta con recursos públicos para su implementación (Gobierno de la República de Honduras, 2015).

Por el contrario, las políticas con presupuestos asignados frecuentemente se vinculan a la trayectoria del desarrollo de niñas y niños e incluyen, generalmente, servicios de salud y educación; y donde hay previsiones más abundantes que abarcan prestaciones sociales.

En el plan *Quisqueya Empieza Contigo* de República Dominicana (UNESCO, 2013b), se ofrecen servicios para niñas y niños de cero a cinco años en salud, nutrición, educación inicial, detección y atención de necesidades educativas especiales, protección de maltrato infantil, participación familiar y construcción de ciudadanía. Una dificultad de las políticas y planes de los países participantes en la agenda es el poder sumar todas las prestaciones que se otorgan en primera infancia de manera integral, gracias al trabajo intersectorial.

La determinación de un paquete de prestaciones universales básicas, como el emanado de la Declaración de Bogotá, constituye un patrón esencial que encamina e impulsa el avance de una agenda regional, donde todos los países se sitúen por encima de una línea basal y definan sus metas en el marco de sus iniciativas locales. La definición de metas y alternativas de financiamiento, en ese contexto, consentirá además hacer palpables los adelantos para la implementación efectiva de los componentes de cada una de las iniciativas.

También se observó como desafío mejorar la definición de los roles, responsabilidades y funciones de las diferentes instituciones que forman parte de las políticas (tabla 4.1).

En lo que concierne a la suficiencia presupuestal para la implementación de políticas para la primera infancia, casi ningún país tenía un presupuesto asignado para la primera infancia que diera pauta a dar seguimiento al retorno de la inversión para este grupo etario. Perú es la excepción, pues en los últimos años han trabajado con una lógica de Presupuesto basado en Resultados de Desarrollo Infantil Temprano (PPRDIT) (Grupo de Trabajo Multisectorial, 2019).

Por lo general, los países pueden identificar los gastos por sector (salud, educación, bienestar, etcétera); pero hay una escasez de información sobre los recursos asignados a la primera infancia de manera integral y consolidada. Es loable la labor de UNICEF con algunos países como Argentina, Perú y Chile para estimar los costos agregados para la infancia, siendo estas acciones marcos de referencia que permiten a los gobiernos transparentar y medir el costo-beneficio de sus niveles de actuación e incidencia. Este acuerdo es donde probablemente se registra mayor avance en la región, lo que visibiliza la voluntad política de priorizar a la primera infancia.

En suma, la primera lección aprendida en la región en lo concerniente a los servicios integrales que se ofertan a la primera infancia es robustecer las políticas nacionales de desarrollo infantil, respaldadas por recursos financieros en el mediano y largo plazos. Para ello, es recomendable la intervención de dependencias con supremacía política y técnica, capaces de liderar la coordinación interinstitucional.

4.3 Calidad de los servicios de desarrollo infantil

Si bien ningún país firmante de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia cuenta con una metodología para valorar el aseguramiento de la excelencia en las prestaciones a la primera infancia, muchos de ellos se encaminan en esa dirección.

Es imperante avanzar en el establecimiento de métricas diagnósticas de los servicios educativos por parte de todos los actores, que pauten la mejora continua en los procesos, que se hace patente ante la escasez de mecanismos de seguimiento y acompañamiento.

Es posible observar países donde se han creado o se están constituyendo instituciones encargadas del aseguramiento de la mejora continua de los servicios. Estas instituciones deben cumplir funciones de evaluar, acompañar y dar seguimiento para que los servicios tengan procesos de mejora. A continuación, se presentan algunos avances a resaltar en la materia.

En Brasil, el Programa de Mejora del Acceso y de la Calidad en la Atención Básica en Salud (Carvalho y Andrade, 2021) presenta estándares de calidad para los servicios. Este programa cuenta con tres tipos de instrumentos de evaluación: autoevaluación, seguimiento a través de indicadores de salud y la evaluación externa –conducida por instituciones independientes–. Una situación similar experimenta Brasil en el ámbito educativo.

Colombia ha avanzado en la definición y empleo de los patrones de calidad, al igual que en la construcción de sistemas de supervisión y control en educación; asimismo, se han emitido lineamientos para los procesos. Entre los hitos claves se observa en 2012 un estudio de línea de base de los patrones, en 2014 la entrega de referentes técnicos de la educación inicial y en 2015 el desarrollo del Instrumento de Medición de la Calidad de Educación Inicial en Colombia (IMCEIC) (Orozco, 2020), a partir del instrumento MELQO (Measuring Early Learning Quality and Outcomes).

Chile tiene una ley que crea el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación desde 2011, y con un departamento encargado de este sistema que incluye un Consejo Nacional de Educación, una Intendencia de Educación dentro de la Superintendencia de Educación y la Agencia para la Calidad de la Educación.

Perú cuenta con un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) que acredita instituciones educativas que participen de un proceso de autoevaluación de manera voluntaria y sin consecuencias. También cuenta con lineamientos para el programa de atención infantil Cuna Más. Estos lineamientos, además de los mínimos de los programas, incluyen directrices sobre acompañamiento, supervisión y evaluación de funcionamiento de los servicios. Los criterios para la evaluación de programas consideran tanto una lista de verificación como una matriz de acciones de mejora.

Finalmente, Argentina cuenta con una estrategia de medición de la calidad en primera infancia. Con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se elaboró la escala nacional MIR.AR (Lopez y Ferro, 2019). Esta escala surge tras un estudio donde se aplicaron los instrumentos ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) y CLASS (Classroom Assessment Scoring System) en aulas de menores de tres años. Esta escala se aplicó a través de un *software* en los centros adheridos al Plan Nacional de Primera Infancia.

Las evidencias antes citadas dan cuenta de los avances en la definición de estándares o patrones, y que el mayor desafío de los países de la región en esta área es la consolidación de estos esfuerzos en sistemas institucionales y organizados que permitan garantizar la calidad de los servicios para niñas y niños en los primeros años de vida.

El foro llamó a los organismos internacionales, a los gobiernos de la región, a la academia y sociedad civil a crear un espacio de articulación y diálogo regional que facilite el intercambio de conocimiento y la generación de marcos de referencia que informen sobre las políticas públicas a nivel de los países, con el objetivo de asegurar la calidad de los servicios y reducir inequidades en la primera infancia.

Este llamado hace patente que los centros de cuidado infantil pueden tener resultados significativos en el desarrollo temprano, pero sólo si se trata de servicios de excelencia. El reto es vislumbrar una clara definición de este último concepto, asociado con la calidad de los procesos, y primordialmente, con la calidad de las interacciones entre las infancias y sus cuidadores.

Lo anterior implica situar la atención en la formación (inicial y continua) de los agentes, en la supervisión del servicio, y en el enfoque que se dé al desarrollo de niñas y niños.

La evidencia es muy clara al indicar que quienes concurren al preescolar están mejor preparados para la educación primaria obligatoria. Pero aquí entra de nuevo en juego la excelencia. Los docentes son el determinante más importante de cuánto puede una niña o niño aprender en un aula del jardín de niños.

En la región, los perfiles profesionales de los agentes son muy variables. Y esto se puede deber a que éstos no cuentan con las herramientas apropiadas (para lo cual sería necesario brindar más capacitación y supervisión) o a que carecen de incentivos apropiados (para lo cual habría que revisar la escala salarial de los docentes del nivel inicial).

Un reto continuo en los servicios de educación en el nivel inicial se vincula con la incorporación de las familias. Pareciera que el sistema de educación inicial se vuelve obsoleto sin la plena incorporación de las madres y los padres en las actividades pedagógicas.

De lo anterior resalta la importancia de reconocer que las políticas educativas de desarrollo infantil sean universales, integrales y de excelencia. Estos tres atributos persisten como desafíos en los países de América Latina y, por ende, el goce del derecho de las y los niños más pequeños a un desarrollo pleno aún no se encuentra plenamente garantizado. La región se encuentra en un momento histórico clave y propicio para avanzar sobre estos desafíos y los avances constituyen pasos firmes hacia dicho objetivo.

Está demostrado que responsabilizar solamente a madres y padres por la crianza de sus hijos e hijas puede ser una situación subóptima, derivado de que las familias pueden tener escasez de recursos para llevarla a cabo o pueden tener menos información de la indispensable para criarlos de la mejor forma.

Cuando predominan estas circunstancias, las infancias pueden sufrir vulneraciones a sus derechos en varias dimensiones, y para ser revertidos se recomienda implementar programas de acompañamiento a la crianza, en los que se visitan los hogares y se trabaja con madres y padres en actividades estructuradas que impactan en el coeficiente intelectual, mejor desarrollo de habilidades analíticas y de comprensión, más años de escolarización, menores niveles de depresión, menor participación en actividades criminales, y mejores resultados laborales.

4.4 La medición del desarrollo infantil

En lo referente a la medición de desarrollo de niños y niñas durante la primera infancia distinguimos importantes retos en la región. La mayoría de los países han realizado esfuerzos por conocer el nivel de desarrollo de las infancias en una o más etapas, y algunos han incluido evaluaciones en los sistemas de salud o educación (tabla 4.2). Cuatro países registran experiencias relevantes en su grado de avance: Uruguay, Colombia, Chile y México.

Desde 2013, Uruguay realiza la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS) de primera infancia (Ministerio de Desarrollo Social, 2019). Se rige por una Comisión Rectora Interinstitucional que aglutina a representantes de diferentes instituciones relacionadas con la primera infancia y al Instituto Nacional de Estadística –encargado de su aplicación–. Es una encuesta de tipo panel con tres aplicaciones: 2013, 2015 y 2019. ENDIS surge en el marco del Programa Uruguay Crece Contigo, y los datos que arroja se hacen públicos. Incluso existe un fondo concursable para el uso de los datos de la encuesta a través de la Agencia Nacional de Innovación e Investigación.

En Chile se aplica la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI), que ha tenido tres levantamientos: 2010, 2012 y 2017 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2017). Cada uno se ha focalizado en la actuación de un Ministerio en particular (educación, trabajo y desarrollo social).

A pesar de que la encuesta y sus resultados han tenido poca difusión, los instrumentos permiten cierta comparabilidad internacional y tiene el potencial de informar sobre las políticas públicas. En Chile, también se aplican instrumentos de evaluación del desarrollo infantil en los controles de salud, sin embargo, los resultados no se utilizan para el monitoreo de la población ni para informar políticas públicas a nivel global.

En el caso de México, si bien no existe una encuesta propia de primera infancia, existen dos instrumentos que se han aplicado para evaluar indicadores de desarrollo infantil: Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres (ENIM) 2015 y la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) (INEGI, 2018).

México monitorea desde 2010 el desarrollo de niñas y niños a través de la aplicación de la Evaluación del Desarrollo Infantil (EDI) a menores de uno a cincuenta y nueve meses en el sector de salud. Esta información se utiliza para monitorear el desarrollo de la población y se espera que sirva para informar las políticas públicas.

Finalmente, en Colombia, el Departamento Administrativo de Estadísticas (DANE) asumió la Encuesta Longitudinal Colombiana (ELCA) (ahora llamada Encuesta Longitudinal de Colombia o ELCO), diseñada y aplicada entre 2010 y 2016 por la Universidad de Los Andes (Gobierno de Colombia, 2020). Esta iniciativa privada fue valorada por el gobierno, dando pie a alianzas público-privadas para dar continuidad a los esfuerzos.

La mayoría de los países en comentario no tiene metas claras de desarrollo infantil, ni un plan de evaluaciones periódicas que permitan monitorear las políticas públicas. Hay evidencias de evaluaciones muestrales de desarrollo, salud o nutrición, sin embargo, se observa poca institucionalidad para consolidar verdaderas políticas en la materia. Asimismo, se perciben iniciativas de monitoreo del desarrollo en los controles de salud o educación, aunque esta información no siempre se utiliza para informar las políticas públicas. Por ello se hace patente el reto de establecer instrumentos de mayor comparabilidad.

Durante este periodo hubo avances a nivel regional para apoyar la implementación de este acuerdo, con miras a impulsar un enfoque común de medición del desarrollo infantil en la región que involucre la realización periódica y regular de encuestas nacionales de desarrollo infantil. Así, en 2019 se estableció la Red de Medición del Desarrollo Infantil (REMDI) (Fiszbein, Garibotto y Mazzini, 2019). Actualmente los gobiernos de Chile, Colombia, México y Uruguay forman parte del consejo consultivo y la secretaría técnica es ejercida por el gobierno de Uruguay.

Las metas de REMDI comprenden: a) Facilitar el acceso a información sobre encuestas –pobla-cionales, longitudinales, para la evaluación de programas y servicios de desarrollo infantil, entre otras- e instrumentos de medición del desarrollo infantil; b) Promover el intercambio de lec-ciones aprendidas de los esfuerzos en curso en diferentes países de la región; c) Fomentar el desarrollo y la difusión de materiales y esquemas comunes tanto para la medición del desa-rrollo infantil como para el análisis y uso de la información; y d) Desarrollar oportunidades de asistencia técnica a los países que lo requieran.

Tabla 4.2 Evaluación de desarrollo infantil

País	Políticas, estrategias o planes
Argentina	La Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia (ECOVNA) y la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (ENNyS) midieron algunas dimensiones.
Brasil	No hay encuesta nacional.
Chile	Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI). Tres rondas: 2010, 2012 y 2017. Evaluación de desarrollo en controles de salud (EEDP-TEPSI).
Colombia	Encuesta Longitudinal Colombiana (ELCA). Dos rondas: 2010 y 2016.
Guatemala	No existe una encuesta regular sobre desarrollo infantil y primera infancia. Existe la encuesta Materno-infantil que cuenta con información sobre nutrición, talla y peso de niñas y niños que están inscritos en preprimaria (2014-2015).
Honduras	Encuesta Nacional Demografía y Salud (ENDESA) (2005-2006 y 2011-2012).
México	Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres 2015 (ENIM) y Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018 (ENSANUT). Evaluación de Desarrollo Infantil (EDI) es aplicada a gran escala desde 2010 en el sector salud a niñas y niños de uno a cincuenta y nueve meses.
Perú	Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) módulo de Desarrollo Infantil Temprano. Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO) midió competencias tempranas al inicio de la escolaridad.
República Dominicana	No existe una encuesta nacional sobre la primera infancia ni para medir el desarrollo infantil.
Uruguay	Existe la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS). Tres rondas: 2013, 2015 y 2019.

La medición del desarrollo infantil plantea muchos desafíos para los responsables de forjar las políticas públicas y educativas, entre ellos la administración de pruebas y mecanismos de obser-vación cualitativa que permitan realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales sobre el estado del desarrollo infantil temprano.

Si bien este tipo de medidas no son suficientes para brindar un diagnóstico del desarrollo particular de cada niño, su importancia radica en que son una herramienta para tomar decisiones informadas a través de la caracterización de las áreas de desarrollo que requieren mayor intervención, la focalización de recursos humanos y financieros hacia la población más vulnerable y la identificación de las políticas más eficientes.

Históricamente los indicadores relacionados con las medidas antropométricas y la pobreza se han usado como aproximaciones del desarrollo infantil, lo cual manifiesta una simplificación ya que en su mayoría sólo dan cuenta del estado nutricional y obvian el desarrollo cognitivo, de lenguaje, socioemocional y motor de niñas y niños. Recientemente, iniciativas como la Escala Global para el Desarrollo Temprano (GSED, por sus siglas en inglés, 2019), buscan superar esta brecha. Además de ser fáciles de administrar (por ejemplo, no requerir entrenamiento de personal especializado, demandar tiempos cortos y no tener altos costos de materiales de administración), es importante que estas herramientas tengan dos propiedades psicométricas: confiabilidad y validez.

4.5 Colaboración y alianzas

La participación de la sociedad civil en los temas de primera infancia en los países de la región es muy diversa. Sin embargo, ninguna de las políticas de primera infancia incluye una instancia de colaboración vinculatoria, ni mecanismos para la participación permanente. Lo que sí existen son instancias de asesoría o colaboración, relativamente institucionalizadas. En ocasiones, estas instancias tienen un objetivo específico, como hacer diagnósticos en un ámbito de atención determinado.

Sin embargo, existen espacios diversos en los países en donde la sociedad civil, la academia y los creadores de política discuten temas de primera infancia, cubriendo aspectos que van más allá de la política integral o los planes de infancia.⁸

Otras instancias son lideradas de manera conjunta por los Estados y la sociedad civil, como es el caso de Brasil y su Consejo Nacional de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia (CONANDA), que tiene participación de la sociedad civil. Éste es un consejo paritario que tiene entre sus mandatos a la primera infancia.

Finalmente, existen instancias lideradas por el Estado, como el Consejo Nacional Consultivo Honorario de los Derechos del Niño y Adolescente de Uruguay, que promueve la coordinación e integración de las políticas sectoriales de atención a la niñez y adolescencia. Un modelo similar prevalece en República Dominicana, a través de la Mesa Consultiva de Primera Infancia, constituida por el Ministerio de Educación en 2016 tras dos años de trabajo conjunto. La mesa agrupa a instituciones de gobierno, sociedad civil y organismos internacionales, y ha influido en

⁸ En el caso de México, la participación es activa y coordinada entre el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes y el Pacto por la Primera Infancia que agrupa a 447 organizaciones de la sociedad civil.

las políticas públicas por medio de la formulación de recomendaciones de cambios curriculares, observaciones al sistema de evaluación del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), así como a través de sugerencias para el Anteproyecto de Ley de Primera Infancia.

En la región se empieza a materializar la colaboración con la sociedad civil y las alianzas público-privadas como un mecanismo para la generación de políticas integrales de primera infancia, tal es el caso de Honduras, país que tiene una historia de trabajo colaborativo que inició al menos hace seis años antes de la política de primera infancia. Durante el tiempo que antecede a la política, organismos internacionales y sociedad civil financiaron un estudio que dio cuenta de la necesidad de pautas instruccionales, lo que animó el trabajo colaborativo para gestarla.

En conclusión, la mayoría de los países da cuenta de que este es uno de los acuerdos que tiene más pendientes, esclareciendo el gran desafío por trabajar conjuntamente –gobiernos y sociedad– en los temas preponderantes de las agendas en favor de la primera infancia, así como la dificultad de crear instancias de la sociedad civil que tengan una participación permanente y vinculante en políticas de infancia.

4.6 Análisis comparativo de los cuatro acuerdos de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia

En este apartado se presenta un resumen de los cuatro acuerdos de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, el cual considera a los diez países de los que se pudo recabar información.

Argentina

Intersectorialidad y financiamiento	Argentina cuenta con un marco normativo federal propicio para la implementación de políticas federales e integrales de promoción y protección de los derechos de la infancia. Sin embargo, el reto es sistematizar una gran cantidad de políticas locales. La carencia de una política de primera infancia consolidada dificulta el análisis presupuestario de los recursos destinados a este grupo poblacional.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	Existe gran disparidad en torno al establecimiento, esclarecimiento y la observancia del cumplimiento respecto a las pautas de calidad de los servicios dirigidos a la primera infancia, incluyendo lo referente a la educación inicial. Asimismo, una gran área de oportunidad es dar puntual seguimiento a los programas, derivado de la carencia de mecanismos de vigilancia. No obstante, se realizaron esfuerzos como la medición de la calidad de los servicios prestados a nivel muestral en noventa y cinco centros de atención a la primera infancia, en el marco del Plan Nacional de Primera Infancia.
La medición del desarrollo infantil	Argentina carece de instrumentos estadísticos o cualitativos para medir o valorar las dimensiones cognitivas, lingüísticas, motrices y socioemocionales del desarrollo infantil altamente correlacionados con aspectos fundamentales de formación durante la educación inicial. Por lo anterior, no es factible dar seguimiento a la evolución de algunos de los principales aspectos a observar en educación inicial. La falta de series de tiempo priva la capacidad de dar seguimiento a la trayectoria formativa de niñas y niños para el rango de edad de cero a cuatro años.



Colaboración y alianzas	<p>Argentina cuenta con una gran cantidad de organizaciones de la sociedad civil especializadas en primera infancia y algunas enfocadas en educación inicial. Este hecho, lejos de promover una alianza intersectorial, aleja al Estado para fortalecer un diálogo fluido e institucional con las mismas.</p> <p>Lo anterior se suma a la falta de una agenda común de objetivos, capacidades técnicas y operativas, lo que da pie a una indiscutible diferenciación de cada organización con el gobierno, siendo las organizaciones de la sociedad civil (osc) más grandes las que tienen más voz.</p>
-------------------------	---

Fuente: Diálogo Interamericano y Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, 2019.

Brasil

Intersectorialidad y financiamiento	<p>En Brasil existe un sólido marco normativo diseñado a partir de planes y programas sectoriales para la primera infancia, evidencias científicas y metas relacionadas con la cobertura.</p> <p>Este país ha establecido desde 2017 un comité federal intersectorial que funciona parcialmente, pues aún no se logra la integralidad de las iniciativas sectoriales, entre ellas la educativa.</p> <p>Asimismo, el seguimiento puntual a la inversión en primera infancia y en particular a la educación inicial constituye un área de oportunidad de mejora. Uno de los grandes obstáculos es el diseño presupuestal actual, que impide desagregar tanto la inversión como el gasto por grupo de edad.</p>
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	<p>Brasil no posee un sistema consolidado y garante de la calidad de los servicios que se prestan en los primeros años de vida, incluido el sector educativo, sin embargo, existen estándares para la creación de una estructura de monitoreo que no han sido aprovechados. De lo anterior, deriva el reto de consolidar instrumentos de referencia y de calidad en la oferta de servicios, con el fin de establecer un sistema único de registros con prontuarios de referencia de los tres principales Ministerios responsables de las políticas para el desarrollo infantil, creando así la base para un sistema de monitoreo y control de la política y de sus servicios asociados.</p>
La medición del desarrollo infantil	<p>En Brasil no se han estipulado medidas de evaluación, ni cualitativas ni cuantitativas, en lo que respecta al desarrollo infantil integral en la primera infancia en ninguna de sus dimensiones, incluida la educativa. Las metas país y las estadísticas de seguimiento se circunscriben básicamente a la atención a la demanda de los servicios y a la existencia de insumos. No obstante, Brasil ha realizado recientemente dos estudios referentes a la Exploración Nacional por Muestreo de Hogares (PNAD) y a la Síntesis de Indicadores Sociales (SIS), que contienen información importante sobre el cuidado y la educación infantil. Sin embargo, estos referentes no tienen una periodicidad fija para construir series de tiempo que permitan valorar el progreso. Por lo anterior, el país presenta un área de oportunidad de mejora para diseñar un sistema de medición, monitoreo y evaluación periódico e intersectorial formal de las iniciativas puestas en marcha.</p>
Colaboración y alianzas	<p>A diferencia de otros países, Brasil cuenta con un marco legal que vislumbra la existencia de consejos sectoriales y de derechos de la niñez, integrados por miembros de la sociedad civil y del sector público, los cuales tienen carácter deliberativo. La Red Nacional Primera Infancia de 2007 es la coalición con mayor capacidad de incidencia en las políticas públicas integrales para la primera infancia, pero hace falta robustecer una estructura que permita una óptima confluencia intersectorial y permear aspectos pedagógicos en la formación de niñas y niños durante sus primeros 1000 días de vida.</p>

Fuente: Diálogo Interamericano y Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2020.

Chile

Intersectorialidad y financiamiento	Desde 2009, Chile cuenta con una Política Integral para el desarrollo de la primera infancia, llamada Chile Crece Contigo (ccc), coordinada por el Ministerio de Desarrollo Social. Para su funcionamiento se adhiere a un mandato legal que le asegura su sostenibilidad presupuestaria e institucional. No obstante, se cuestiona su integralidad, ya que se observan carencias en su capacidad de conjuntar a todos los sectores, tales como educación y el sistema de protección especial.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	Chile se encuentra en un proceso de instalación de sistemas de aseguramiento de calidad de los servicios orientados al desarrollo infantil de la primera infancia, los que se encuentran en distintos niveles de avance. Si bien a la fecha se cuenta con estándares a nivel estructural, se encuentra pendiente -tanto en educación como en salud- el poder garantizar la calidad de los procesos asociados a la entrega de los servicios. El desafío tiene que ver con avanzar en la maduración de los estándares de cobertura a una de estándares de calidad/resultados de las prestaciones realizadas, así como la inclusión del ámbito privado en el monitoreo de estos estándares y las consecuencias por incumplimiento.
La medición del desarrollo infantil	En lo que respecta a la medición, Chile tiene un mecanismo de evaluación de desarrollo integral de la primera infancia, denominado Encuesta Longitudinal de Primera Infancia, de la que se obtienen series de tiempo que permiten dar seguimiento a las características y cambios de niñas y niños, incluyendo el ámbito educativo. Asimismo, en la actualidad se vislumbra alinear la encuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
Colaboración y alianzas	En Chile, al momento no existen estructuras formales de colaboración entre los diferentes actores interesados en el desarrollo integral de la primera infancia que permita el monitoreo de las políticas de desarrollo infantil, así como su fortalecimiento. Se reconoce a la sociedad civil como ejecutora de programas y proyectos, pero no como un actor que participe del proceso de diseño, implementación y evaluación de políticas públicas.

Fuente: Diálogo Interamericano y Centro de Estudios Primera Infancia, 2018.

Colombia

Intersectorialidad y financiamiento	Colombia se caracteriza por haber alcanzado avances significativos en la consolidación de una política integral para la primera infancia en la región. Es altamente valorada por su coordinación, articulación y trabajo integrado desde un enfoque situado. Además, en relación con el financiamiento de estas políticas, la definición por ley del compromiso de no permitir que éste baje de un año a otro es fundamental. Es una experiencia que ha generado interés a nivel internacional.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	Colombia ha evolucionado en la descripción y empleo de estándares, y en la elaboración de sistemas de monitoreo y control que requieren un proceso continuo de actualización y de enriquecimiento de su estrategia integral para la primera infancia. En el país precisan los mínimos como la línea base para progresar en el logro de la calidad, incluido el componente de educación inicial.



La medición del desarrollo infantil	Respecto a la medición del desarrollo infantil, Colombia avanzó en aspectos de seguimiento, monitoreo y evaluación de la política. Actualmente está en vías de fortalecer y perfeccionar los sistemas de información y robustecer sus fuentes de información, su calidad y oportunidad; así como garantizar que para las localidades existan capacidades e instrumentos adecuados e institucionalizar una instancia responsable para detonar mecanismos de evaluación.
Colaboración y alianzas	La estrategia de Cero a Siempre se ha desarrollado en un entorno adverso en Colombia, sin embargo, gracias a la voluntad política del Estado y de la sociedad civil, ha sido posible construirla y darle continuidad con un enfoque humanista y de derechos, que contribuye a alcanzar los logros nacionales.

Fuente: Diálogo Interamericano y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2019.

Cuba

Intersectorialidad y financiamiento	<p>Durante más de cuatro décadas, los círculos infantiles en Cuba han favorecido la integración plena de la mujer a la sociedad y desempeñado un importante papel en la formación de niñas y niños que realizan sus tareas diarias, favoreciendo el conocimiento, hábitos y cualidades personales, y para lograrlo intervienen comisiones de trabajo, con la participación de especialistas del Instituto de la Infancia, así como de las esferas de salud, educación, cultura y deportes de todas las provincias y municipios hasta el nivel de centros.</p> <p>Asimismo, con el Programa Social de Atención Educativa Educa a tu Hijo, con un carácter intersectorial, comunitario y la participación decisiva de la familia, se ha logrado el máximo desarrollo integral posible en niños y niñas de cero a seis años que no asistían a los círculos infantiles. Todas estas iniciativas se financian de manera centralizada, sin apoyo de la sociedad civil.</p>
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	Desde su concepción, los círculos infantiles se diseñaron bajo una óptica educativa y un objetivo bien definido: desarrollar al máximo las potencialidades de niñas y niños de edad preescolar (de cero a seis años) y, a la vez, brindar protección y cuidado a hijas e hijos de madres que en aquellos momentos se incorporaban al trabajo; por ello, a través de una cultura de monitoreo constante se privilegia la calidad de cada uno de los centros de manera individualizada.
La medición del desarrollo infantil	Resulta peculiar que las intervenciones en Cuba para la primera infancia en lo que respecta a la educación inicial privilegian el aprendizaje situado y miden el desarrollo individualizado, sin intentar obtener estándares o métricas grupales.
Colaboración y alianzas	En estricto sentido, los mecanismos de colaboración en los círculos infantiles son provistos por las educadoras y madres y padres de familia, sin intervenciones de externos.

Fuente: Franco, 2017.

Guatemala

Intersectorialidad y financiamiento	Desde 2010, Guatemala diseñó una Política Pública para la Primera Infancia, como un marco de referencia cuya consumación requiere de su fortalecimiento. La política busca calidad de los servicios organizados dentro de un sistema de atención integral, pero no define compendios centrales para su implementación. Lo anterior se traduce en intervenciones aisladas e independientes. Además, el gasto público destinado a la primera infancia no es claramente identificable, así como para cada uno de sus componentes, incluido el educativo.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	En Guatemala, cada institución organiza sus funciones y determina sus estándares de acción, por lo que conviven múltiples visiones. En este sentido, las instituciones públicas y privadas que proveen atención a la primera infancia en las áreas de salud, educación, nutrición o protección, entregan servicios de acuerdo con sus propias métricas, intentando cumplir con los mínimos requerimientos establecidos por los Ministerios.
La medición del desarrollo infantil	En Guatemala se levanta información cuantitativa, pero de forma desarticulada, atendiendo principalmente las necesidades de cada institución. El reto es la coordinación que permita la implementación de una política integral de la primera infancia, desagregando cada uno de sus componentes como: educación, salud, desarrollo, nutrición, etcétera.
Colaboración y alianzas	La política de primera infancia en Guatemala no evidencia una participación activa de la sociedad civil. Por ello, el principal desafío de las osc es lograr mecanismos de diálogo con las autoridades intersectoriales a fin de reconocer la importancia de enfocar esfuerzos en la primera infancia para cada uno de sus componentes.

Fuente: Diálogo Interamericano y Empresarios por la Educación, 2019.

Honduras

Intersectorialidad y financiamiento	Desde 2012, Honduras cuenta con una Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, que es un instrumento para coordinar estratégicamente diferentes actores. La política describe las metas a alcanzar de forma articulada por los actores involucrados en el desarrollo integral de la niñez en sus primeros años de vida. Sin embargo, la política carece de montos asignados para el cumplimiento de las iniciativas, por lo que se corre el riesgo de duplicidades, especialmente en los sectores de salud y educación.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	La Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia en Honduras aborda explícitamente la calidad de los servicios de desarrollo infantil. Sin embargo, es necesario fortalecer los estándares de calidad de los servicios y sus procesos. En específico, la Ley fundamental de educación identifica el nivel de prebásica, que incluye el grupo etario de cuatro a seis años, siendo la cobertura sumamente baja (39.1%) y las aulas no siempre son atendidas por docentes especializados, sino por voluntarios.
La medición del desarrollo infantil	El levantamiento de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDESA) evidencia mejoras en los índices de desnutrición infantil en Honduras, sin embargo, no se ha avanzado en mediciones sobre la educación prebásica.
Colaboración y alianzas	En Honduras, la colaboración y las alianzas interinstitucionales fueron amplias en el periodo de diseño de la política. Sin embargo, el entusiasmo colaborativo se ha debilitado, por lo que es ineludible vigorizar la coordinación y comunicación.

Fuente: Diálogo Interamericano y Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu, 2019.

Perú

Intersectorialidad y financiamiento	En Perú, los Lineamientos Primero la infancia son identificados como el referente principal al hablar sobre una política nacional para niñas y niños en sus primeros años de vida. Sin embargo, las acciones han estado sesgadas hacia prioridades nacionales como la lucha contra la anemia, dejando de lado la mirada integral de la iniciativa, especialmente en el ámbito pedagógico. En términos presupuestales, los Lineamientos no detallan las reglas de asignación presupuestal.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	La calidad de los servicios integrales para la primera infancia en Perú es heterogénea y sesgada a la fase estructural y no en la calidad de procesos. La mirada ha estado centrada en aspectos de salud, aunque en las últimas fechas se ha volcado en fortalecer las capacidades del cuidador principal de niñas y niños, tomando en consideración aspectos pedagógicos con una visión de aprendizaje situado.
La medición del desarrollo infantil	La introducción de un módulo de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) en la ENDES en 2015 y el estudio de medición de aprendizaje temprano (MELQO) son iniciativas recientes con gran potencial para avanzar en la medición del desarrollo infantil. Es deseable apostar por su continuidad, sostenibilidad y difusión.
Colaboración y alianzas	En Perú se carece de un marco regulatorio que promueva activamente el involucramiento de la sociedad civil en el desarrollo de políticas públicas integrales de primera infancia (en todos los ámbitos). Los principales intercambios se limitan a las iniciativas de los propios grupos o de sus miembros para participar en mesas de trabajo con el gobierno federal.

Fuente: Guerrero, 2019.

República Dominicana

Intersectorialidad y financiamiento	República Dominicana diseñó desde 2013 el Plan Nacional Quisqueya Empieza Contigo, estableciendo estrategias para la protección y atención integral de la niñez. La política pública tiene el objetivo de mejorar la coordinación de las diversas iniciativas, definiendo roles y competencias de los distintos órganos del gobierno y reduciendo la duplicidad de gastos y recursos.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	Los lineamientos de Quisqueya Empieza Contigo consideran la generación de un sistema de gestión de calidad. Sin embargo, únicamente el sector salud aplica reglamentos para favorecer la calidad de los servicios. El desafío de República Dominicana es ampliar su horizonte a otros sectores como el educativo.
La medición del desarrollo infantil	República Dominicana tiene el reto de avanzar en la producción de un sistema de medición de desarrollo infantil que le permita orientar y mejorar sus políticas dirigidas a la primera infancia de manera holística. Existen esfuerzos iniciales de medición, sin embargo, no rebasan parámetros de cobertura y los logros de algunos resultados básicos.
Colaboración y alianzas	Para abordar los temas de primera infancia, en 2014 se creó la Mesa Consultiva de Primera Infancia. Esta mesa representa un espacio de articulación entre las instituciones gubernamentales, la sociedad civil y los organismos internacionales.

Fuente: Diálogo Interamericano, 2020.

Uruguay

Intersectorialidad y financiamiento	Uruguay carece de un sistema institucional integral de atención a la primera infancia, lo que crea un andamiaje que dispersa responsabilidades entre varios entes públicos. El país cuenta con el Plan 2016-2020, que establece una agenda con metas cuantificables y responsables asignados para su desarrollo, y orienta los avances en materia de la primera infancia para cada Ministerio.
Calidad de los servicios de desarrollo infantil	Uruguay ha avanzado en la descripción de estándares de calidad, sin embargo, existen debilidades en cuanto a la automatización, vigilancia y evaluación de resultados de los procesos.
La medición del desarrollo infantil	En Uruguay se cuenta con información agregada sobre la primera infancia en las dimensiones de desarrollo infantil, nutrición y salud (ENDIS), con un notable vacío en el ámbito educativo y altamente focalizada en temas de salud.
Colaboración y alianzas	En Uruguay se cuenta con el Consejo Nacional Consultivo Honorario de los Derechos del Niño y Adolescente, al igual que el Comité Consultivo del Sistema de Cuidados, como espacios de participación y diálogo entre el Estado, la sociedad civil, la academia y el sector privado. A pesar de la apertura, la voluntad política representa el principal desafío para concretar políticas, sobre todo en el ámbito educativo.

Fuente: Diálogo Interamericano y Red IBX Consultores, 2020.

Consideraciones finales

De la experiencia regional se rescata que la formalidad para ofertar educación inicial es incipiente, sin embargo, hay avances importantes en los últimos tres lustros, que se consumarán en tanto se materialicen ciertos factores:

1. Asegurar presupuestos integrales para el grupo etario o específicos por sector es fundamental para la atención a la primera infancia. La inversión en capital humano más rentable, que pertenece a esta etapa de la vida, suele estar muy dispersa, por lo que los vínculos interinstitucionales cobran especial relevancia para poder ofertar educación inicial a niñas y niños en sus primeros mil días de vida, así como para continuar con sus estudios del nivel preescolar.
2. En la región no se ha incorporado en la legislación una proporción mínima del Producto Interno Bruto (PIB) para educación inicial. En México, la obligatoriedad se desprende de la reforma al artículo tercero constitucional de 2019, pero en la Ley General de Educación, en su artículo 119, se sigue destinando 8% del PIB para el sector educativo, a pesar de haber incorporado a este nivel y a la educación superior. En este sentido, una política pública a destacar en la región es la de Colombia, donde si bien no se asigna el presupuesto a la primera infancia en relación con un porcentaje del PIB, existe la condicionante de no poder disminuir el presupuesto asignado a este grupo respecto al del año previo.
3. Respecto a los aprendizajes fundamentales a ser adquiridos en el nivel inicial, muchos países de la región están en proceso de definirlos u operan con planes y programas de estudio aún no consolidados. Sobresale también la necesidad de la formación de docentes o agentes que provean el servicio. Seis países cuentan con estándares en al menos un sector

(educación o salud); de los otros países, algunos están en proceso de desarrollarlos o bien tienen metas asociadas a los objetivos que quieren lograr. Se observa la necesidad de garantizar mínimos de calidad de los servicios educativos por parte de la totalidad de actores –a nivel estructural–, así como asegurar la calidad de los procesos. Esto se ve reflejado en la presencia de regulaciones de funcionamiento tanto de prestaciones de educación como de salud, pero en la ausencia de procesos de monitoreo permanente. Otro desafío, en esta área, es la integración y regulación de los proveedores privados, los cuales en la mayoría de los países quedan libres de cumplir con requerimientos al no recibir financiamiento del Estado.

4. En México (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños, Adolescentes) y en otros países de la región se han creado instituciones encargadas de la protección de los derechos de la infancia, quienes valoran, monitorean y acompañan a los gobiernos para que los servicios tengan procesos de mejora continua de manera global. Sin embargo, prevalecen carencias y dificultades para establecer procesos de seguimiento.
5. En términos de evaluación a la educación inicial, los avances son muy elementales. En Brasil se han establecido directrices curriculares nacionales obligatorias que definen los derechos y objetivos de aprendizaje. En este mismo rubro, Uruguay muestra adelantos en el diseño de los indicadores para la evaluación de la calidad de los servicios educativos para niñas y niños de entre cero a tres años, elaborados por los organismos reguladores y que tienen como ejes los siguientes: valoraciones sobre la estructura del nivel, la calidad de los procesos, la mirada hacia la atención integral y la eficacia de la gestión. Sin embargo, su implementación ha sido parcial.
6. En términos legislativos e instruccionales, Chile ha desarrollado iniciativas de mejora a la calidad con una visión institucional, donde por medio de colectivos evalúan de manera más integral.
7. Para valorar el desarrollo infantil, Uruguay, Colombia, Chile y México presentan los mayores avances en la región, pero todas estas iniciativas, basadas en encuestas de corte longitudinal, tienden a medir el desarrollo con base en cualificaciones de salud, que si bien son un determinante para el desempeño escolar, no valoran a la primera infancia en términos estrictamente educativos, por lo que se abre una oportunidad en estos países para vislumbrar valoraciones diagnósticas, formativas e integrales en el campo educativo.
8. Donde sí se muestra un avance en los países mencionados en el punto anterior, es en la conformación de la Red de Medición del Desarrollo Infantil, creada en 2019, como mecanismo para compartir información, promover el intercambio de lecciones aprendidas, promover la difusión de materiales y desarrollar herramientas de asistencia técnica.
9. Finalmente, en términos de alianzas regionales para promover el impulso a la educación inicial en la región latinoamericana, la ruta está trazada, con poco camino recorrido. Lo anterior constituye un desafío inmediato para unir voluntades entre los gobiernos y la sociedad civil en la apuesta de proveer más y mejores servicios de educación inicial.

5. Conclusiones

En este capítulo final se hace un balance de lo identificado en los cuatro apartados anteriores de *La atención a niñas y niños de cero a cuatro años: Programas de educación inicial en México*, y se proponen recomendaciones a los tomadores de decisiones de políticas educativas para la educación inicial, así como a padres, madres y tutores de la población objetivo, en cuatro ámbitos: a) La relevancia de concientizar a las familias sobre la importancia de la educación inicial para todos los estratos demográficos y socioeconómicos del país; b) Hacia la implementación de un marco curricular común para la educación inicial; c) La percepción de las familias sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación en el nivel inicial; y d) Referentes internacionales para la mejora continua de la educación inicial en México.

5.1 La relevancia de concientizar a las familias sobre la importancia de la educación inicial para todos los estratos demográficos y socioeconómicos del país

La educación inicial busca propiciar el desarrollo de niñas y niños durante sus primeros años de su vida (desde el nacimiento hasta los tres años), para que logren un desarrollo integral y armónico de acuerdo con su edad, fortalezcan sus potencialidades, formen su personalidad, y ser parte activa de su entorno.

Esta etapa constituye uno de los momentos críticos del desarrollo ya que en el cerebro de niñas y niños se forman las estructuras que se requieren para aprender y adaptarse a los cambios y condiciones que los rodean. Las habilidades y destrezas que desarrollen durante este periodo influirán en su comportamiento presente y futuro, así como en su calidad de vida. Por ello, mientras más conscientes sean las familias del potencial de la educación inicial y se actúe en consecuencia, mejor será el grado de desarrollo integral y bienestar para la niñez, aunado a otras variables que inciden en la maximización del potencial en los primeros años de vida. Sin embargo, sin el acompañamiento del Estado para garantizar el derecho a la educación inicial a través de distintas políticas y acciones educativas focalizadas, el esfuerzo podría ser limitado o incluso muy reducido.

Las iniciativas del nivel educativo inicial tienen, entre otros objetivos asociados al desarrollo integral de la niñez, el de orientar la responsabilidad y participación de la familia, los agentes y educadores, así como de los integrantes de la sociedad en el proceso de cuidado, formación y educación de niñas y niños, de modo que éstos puedan fortalecer tanto la salud y el desarrollo

físico como sus habilidades motoras, cognoscitivas, emocionales, sociales, éticas, estéticas, entre otras, para crecer en un entorno fructífero, es decir, rodeados de vínculos afectivos y con el pleno reconocimiento de que niñas y niños son sujetos de derechos.

Para que las políticas educativas en el nivel inicial sean eficientes, viables y oportunas, se deben considerar tanto las características particulares del individuo como las de los adultos involucrados en su formación y las de la comunidad en la que se desenvuelven. También es de suma importancia analizar los contextos bajo los cuales se promueve el desarrollo integral de la niñez, así como los factores familiares, escolares, demográficos y socioculturales que influyen significativamente en su aprendizaje.

En México, la reforma al artículo tercero constitucional del 15 de mayo de 2019 marcó un parateguas respecto al derecho a la educación para las niñas y los niños en sus primeros años de vida, de tal forma que Estado –Federación, estados, Ciudad de México y municipios– impartirá y garantizará (por primera vez en la historia de nuestro país) la educación inicial como el primer nivel educativo del tipo básico. Asimismo, se reconoce que este nivel es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Sin embargo, para el ciclo escolar 2019-2020, la educación inicial constituyó tan sólo 1.0% de la matrícula para el tipo básico en la modalidad escolarizada y 2.5% de la matrícula total (educación escolarizada, no escolarizada e indígena). El Estado mexicano atendió a 639 155 niñas y niños de 0 a 4 años de edad en educación inicial, tanto en instituciones públicas como privadas (véase datos y fuentes en el capítulo 3).

Lo anterior representa un desafío para el Estado mexicano, pues la mayoría de las familias mexicanas ejercen el derecho a la educación inicial desde la crianza en el hogar, por lo que resulta esencial dotar a la población abierta de recursos de apoyo para fortalecer el desarrollo de habilidades parentales, la crianza consciente y compartida, fomentar ambientes enriquecidos de sostenimiento afectivo, habilidades socioemocionales y actividades lúdicas, con énfasis en poblaciones que enfrentan mayores condiciones de marginación y exclusión.

México carece de un mecanismo sistematizado para acopiar y analizar información básica sobre la población de cero a cuatro años, susceptible de recibir educación inicial; por esta razón se cuenta con un Comité Técnico Especializado en el marco del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (SNIEG) que provea de datos duros sobre este grupo etario, con el fin de tener una línea basal asertiva sobre las variables clave para el diseño de políticas educativas y su seguimiento con miras a trazar una ruta clara de atención a la niñez en su educación inicial.

En lo que respecta a la cobertura, la demanda por este nivel educativo en modalidades escolarizadas y no escolarizadas será creciente (en la actualidad sólo 1% ejerce el derecho en las modalidades escolarizada y no escolarizada, a pesar de que en las proyecciones del Consejo Nacional de Población este grupo etario tiende a decrecer), por tanto, habrá que hacer ajustes a la oferta, respetando los planes y programas de estudio que emita la autoridad educativa

federal para todos los servicios de educación inicial, independientemente del organismo al que estén sectorizados y con la finalidad de fomentar el aprendizaje situado que les proporcione una educación más integral y con rostro humano, en igualdad de oportunidades.

El papel de los agentes, prestadores del servicio de educación inicial, constituye un gran reto para favorecer la calidad educativa en los primeros años de vida de la población mexicana. Por ello se debe asegurar que reciban los conocimientos pedagógicos fundamentales para encaminar a las niñas y los niños, así como los elementos emocionales y sociales con miras a ofertar una educación integral. Las licenciaturas en educación inicial son incipientes; habrá que hacer esfuerzos para ofertar formación continua a agentes en servicio y generar políticas públicas para la certificación de agentes a través de instituciones de educación superior acreditadas.

Por otro lado, la educación inicial constituye una gran área de oportunidad para detectar de manera temprana diversos tipos de discapacidad e intervenir de forma oportuna, así como detectar a tiempo a niñas y niños con aptitudes sobresalientes y proveerlos de una educación que considere sus características y necesidades para que ejerzan a plenitud su derecho a la educación, por lo que la conjunción de esfuerzos entre los sectores educativo y de salud deben ser una prioridad para este nivel.

Finalmente, debemos tener presente el derecho de madres y padres a elegir la educación que desean para sus hijas e hijos. Por ello, la educación a la población abierta es un desafío que debe atenderse en el corto plazo y consolidarlo a la brevedad, pues sólo así podremos forjar el futuro inmediato de la niñez en nuestro país.

Si bien la familia no es el único agente socializador, sí es el más importante ya que es el primer agente, el que sirve de referencia a niñas y niños; se da una importante continuidad en dicha acción, además es el referente con mayor potencialidad afectiva en su vida.

Sin duda, cuando padres y madres se involucran en el proceso escolar de sus hijas e hijos, durante los primeros años de vida, los efectos les favorecen, brindándoles:

Seguridad y confianza: las niñas y los niños que se sienten apoyados por sus madres y padres tienden a ser más seguros de sí mismos. Debido a que sus principales modelos a seguir los respaldan, confían más en sus propias capacidades y esto es fundamental para lograr un aprendizaje verdaderamente efectivo.

Motivación al logro: niñas y niños se muestran mucho más motivados al logro de objetivos. Encuentran sentido a sus metas y proyectos, apoyados por sus padres y madres, quienes dedican tiempo de calidad a involucrarse en su crianza y crecimiento.

Rendimiento y productividad: el respaldo de padres y madres trae consigo un mejor rendimiento académico, además de generar motivación, seguridad y confianza. Por supuesto, niñas y niños se vuelven más productivos, ya que sienten que todo lo que hacen tiene relevancia y es valorado por su referente máximo.

Autoestima: con la autoestima sucede un ciclo virtuoso, si existe el acompañamiento pedagógico que parta de madres y padres desde el inicio de la vida. Esto hace que las niñas y niños se sientan importantes, lo cual eleva su autoestima y, en consecuencia, aumenta su confianza, que a su vez refuerza la autoestima; este ciclo se realimenta a través del tiempo.

Habilidades sociales: se ha demostrado en diversos estudios que las niñas y los niños que cuentan con padres y madres que los apoyan durante su formación inicial, desarrollan mejor sus habilidades sociales, trabajan de forma armoniosa y establecen relaciones con naturalidad y fluidez.

5.2 Hacia un marco curricular común para la educación inicial

La educación inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo. Gracias a la reforma al artículo tercero constitucional, se dio un paso firme para reconocerla como un derecho.

Los avances de la investigación en pedagogía, psicología, neurociencias, antropología, entre otras disciplinas, han evidenciado fundamentos sólidos que reconocen que desde el nacimiento hasta por lo menos los primeros 1 000 días de vida existe una notable área de oportunidad para el aprendizaje, desarrollo y bienestar del ser humano.

En este ecosistema del conocimiento para la primera infancia, la educación inicial se enfrenta a la ruptura de paradigmas y se posiciona como un nivel imprescindible para el desarrollo humano integral. En primer término, es esencial que la sociedad en su conjunto reconozca que niñas y niños de cero a tres años son sujetos de derechos propios del rango de edad y aprendices competentes.

En segunda instancia, hay que eliminar los estereotipos sobre el entendimiento de la atención que se presta a niñas y niños menores de tres años como un derecho inherente a las madres trabajadoras, para replantear el enfoque como un derecho fundamental de las infancias de recibir educación y cuidados desde su nacimiento.

Finalmente, existe el desafío de evitar la segmentación de las labores de tipo asistencial y las educativas, con el propósito de voltear las miradas hacia un enfoque de atención integral que responda a las necesidades de niñas y niños, tanto en lo que concierne a su educación como en la prestación de cuidados.

El planteamiento de estas metas significa articular esfuerzos de instituciones y organizaciones sociales que ofertan la educación inicial con una sola mirada compartida respecto a la atención, la educación y el cuidado de las niñas y los niños en sus primeros años de vida.

Los modelos, programas y guías educativas a los que se apegan las instituciones públicas y privadas que ofertan educación inicial en sus diferentes modalidades suelen ser heterogéneos.

Este hecho puede ser valioso si están contextualizados en un marco de aprendizaje situado, el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial, recientemente publicado, debe ser el marco de referencia común para asegurar los aprendizajes fundamentales, independientemente de los contextos, y en favor de la inclusión y la equidad.

Este currículo profundiza los fundamentos de los cuales partía Un Buen Comienzo, es decir, en el enfoque de derechos; en el enfoque holístico sobre el pleno desarrollo de la infancia; en las teorías sobre el acompañamiento emocional, apego y vínculo de las familias con las niñas y los niños al comienzo de sus vidas; así como en investigaciones que visibilizan la importancia y oportunidad de la concreción del hecho educativo y la relevancia de las prácticas de crianza.

Estos fundamentos dan vida a una propuesta pedagógica que impulsa la generación de experiencias de aprendizaje y sostenimiento afectivo a través de ambientes de aprendizaje en los que niñas y niños sean capaces de experimentar la creación, el asombro, la exploración y la convivencia. Examinen también la autorregulación, la independencia y la posibilidad de poner en práctica su derecho a actuar en todos los espacios asequibles a través del juego, la literatura, el lenguaje, el afecto y la motricidad. En tanto el agente se transforma en el vigía del ejercicio de sus derechos y concilia su conocimiento y soporte emocional.

Pese al esfuerzo de la autoridad educativa federal, que a través de la Subsecretaría de Educación Básica dio vida al currículo nacional para el nivel inicial, las múltiples instituciones que prestan el servicio (sobre todo aquellas sectorizadas a la Secretaría de Salud) no necesariamente se apegan a este instrumento normativo y adoptan modelos propios. Así, dentro de las principales instituciones que prestan servicios de educación inicial se encuentran:

- a.** El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), estuvo en un proceso de adopción del programa Un Buen Comienzo. Sin embargo, en la práctica de múltiples *guarderías* de esta institución prevalece el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.
- b.** En el caso de las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), desde 2012 están regidas por el Reglamento de los Servicios de Atención para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE que exhorta a “instruir la aplicación de los programas educativos oficiales de la SEP”, por lo que la institución también fomentó la implementación de Un Buen Comienzo.
- c.** En lo que respecta al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), así como a los sistemas estatales, prevalece el Modelo de Desarrollo Infantil (MODI) que fue consolidado en el SNDIF a inicios de 2018 y se sustenta en cuatro vertientes: a) neurociencias y desarrollo infantil; b) capacidades para la vida; c) principios del juego; y d) principios de educación inclusiva. Todos éstos con una visión más asistencialista y menos pedagógica. Por ello, la apropiación de Un Buen Comienzo fue compleja, pues ambas iniciativas surgen casi a la par con diferentes visiones y un fin común.
- d.** Para la educación no escolarizada, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) consolidó desde 2010 el Modelo de Educación Inicial del Conafe, incorporando innovaciones al modelo anterior (1992) a partir de la evaluación constante, la consulta a las entidades federativas, las recomendaciones de expertos en el tema y las nuevas perspectivas teóricas, cuyas

características lo convierten en un modelo de vanguardia, equitativo, pertinente, relevante, intergeneracional, incluyente, de calidad y de amplio alcance. Esta modalidad privilegia el aprendizaje situado y en su concepción no prevé la formación de docentes sino de agentes educativos, a quienes capacita de manera permanente y participativa, donde todos los involucrados son actores directos de su formación y contribuyen a la formación de los demás.

- e. Para el ejercicio fiscal 2023, Conafe emite las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria. Quedará pendiente monitorear cómo se implementa la educación inicial.
- f. Para la población vulnerable la SEP ha puesto en marcha el Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI), con el propósito de contribuir a que niñas y niños de cero a dos años y once meses accedan a los servicios de educación inicial mediante la ampliación de la cobertura a través de tres modalidades escolarizadas y no escolarizadas, para que nadie quede atrás. Los beneficiarios del PEEI son los gobiernos de las treinta y dos entidades federativas a través de: a) mantenimiento preventivo y correctivo de las instalaciones de los centros de trabajo; b) apoyo para el traslado de los agentes educativos de la Estrategia de Visitas a Hogares; y c) dotación de insumos para la alimentación, así como de equipamiento, mobiliario y recursos didácticos.
- g. En las iniciativas de las entidades federativas, destaca la del gobierno de la Ciudad de México, que ha puesto en marcha desde 2017, el Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia (MAEPI), cuyo objetivo es generar una nueva forma de entender la educación de las niñas y los niños entre los cero y tres años. El MAEPI tiene como principios: a) la atención a la diversidad, b) la flexibilidad, c) la inclusión, d) difusión de la PNEI, e) la perspectiva, y f) la formación integral. Estos conceptos responden al grupo de edad de referencia, es decir, a la atención a la primera infancia, pero no necesariamente a las prioridades pedagógicas. Lo anterior puede responder al hecho de que los servicios educativos de la Ciudad de México no estén federalizados y que el MAEPI sea un modelo que da valor agregado a lo que la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) realiza a través del programa Un Buen Comienzo.

En suma, si bien hubo avances en el conocimiento y apropiación de Un Buen Comienzo en los distintos servicios explorados en este apartado, queda una ardua labor a la SEP para difundir y favorecer el trabajo en torno al nuevo currículo aplicable a la educación inicial: Programa Sintético de la Fase 1. Esto es esencial para garantizar la inclusión en el derecho a la educación de menores de cuatro años, así como para dotar a la población abierta de otro tipo de herramientas orientadas a la crianza, el bienestar físico y socioemocional de niñas y niños en este nivel educativo que opte por no llevar a la escuela a sus hijas e hijos.

5.3 La percepción de las familias sobre los servicios de cuidado, desarrollo y formación en el nivel inicial

Con el propósito de lograr la consolidación progresiva del pleno ejercicio del derecho a la educación inicial y buscar su mejora continua, se realizó un sondeo entre 520 familias con hijas e hijos de este grupo etario que asisten a Centros de Atención Infantil (CAI) en la modalidad escolarizada, así como entre familias con niñas y niños inscritos en Conafe, y familias indígenas atendidas

en centros de trabajo acreditados por la SEP, tanto de sostenimiento público como privado, en todas sus modalidades.

Para ello se diseñó un cuestionario que se piloteó con cuatro grupos focales, donde participaron cuarenta y dos personas que tutelan a niñas y niños de cero a cuatro años y que se benefician de los diversos servicios que ofertan instituciones públicas y privadas.

Una vez piloteado, el cuestionario se dividió en tres secciones: la primera constó de diez preguntas de contexto; la segunda se centró en la medición del grado de satisfacción de los tutores respecto al cuidado, la atención y los aprendizajes fundamentales que marca el programa de estudios vigente para la educación inicial; y la última se construyó como respuesta a los aspectos reiterativos y que más interesaron al grupo de enfoque en torno a la calidad de los servicios que ofrecen diversas instituciones que ofertan educación inicial en nuestro país.

El levantamiento se llevó a cabo del 12 al 23 de julio de 2021. Para controlar la muestra por conglomerados se estableció como meta tener 509 respuestas en total para guardar la representatividad de las instituciones que atienden educación inicial, habiéndose obtenido 520 cuestionarios completos a la fecha de corte.

Del cuestionario de contexto se obtuvieron importantes hallazgos que reafirmaron algunas hipótesis en las que se sustentan las políticas educativas para la educación inicial, así como programas puestos en marcha en las últimas décadas:

- a.** Las mujeres que tutelan a niñas y niños de cuatro años son más sensibles a la importancia de la educación inicial, ya sea por su situación laboral o por comprender la relevancia de los beneficios que implica el desarrollo de habilidades o competencias desde el inicio de la vida.
- b.** En la mentalidad de madres y padres de familia, la educación inicial suele estar altamente vinculada a los servicios que proporcionan el IMSS, el ISSSTE o el DIF (del sector salud), y menos asociada a las instituciones sectorizadas de la SEP, dependencia que ofrece el mayor número de servicios para este nivel.
- c.** Se ratifica que la mayor demanda de las familias, respecto al servicio de educación inicial, se asocia a los hogares de clase media en zonas urbanas de familias con madres y padres económicamente activos, mientras que la presencia de Centros de Atención Infantil Indígenas y los servicios que presta el Conafe son altamente valorados por las comunidades y están correlacionados con familias vulnerables.
- d.** La edad típica para ingresar a la educación inicial oscila entre uno y tres años, siendo más atípica la matriculación de menores de un año (sobre todo para los deciles más altos y más bajos de ingreso), y niñas y niños de cuatro años (estos últimos, por haber ingresado eventualmente a la educación preescolar).

En el segundo apartado del cuestionario se formularon preguntas relativas al cuidado, atención y aprendizaje para este nivel educativo, y como producto de los grupos de enfoque se manifestó que los encuestados tienen claridad en lo que respecta al cuidado y atención de niñas y niños en los CAI, mientras que no consideraron tener conocimiento sobre aprendizajes

fundamentales que deben adquirir en el nivel inicial. Por este motivo se decidió incluir un tercer apartado para formular cuestionamientos relativos a los aprendizajes fundamentales que las personas de cero a cuatro años deben adquirir conforme al programa de estudios vigente. Dentro de las principales apreciaciones de los encuestados destacan:

- a.** El cuidado en los CAI es de alta relevancia para los responsables de niñas y niños, y este rubro está fuertemente asociado a las exigencias de salubridad en los centros de atención en un amplio espectro que incluye infraestructura, alimentación y la posibilidad de contraer enfermedades en las instalaciones.
- b.** En lo referente al desarrollo integral de la niñez en los CAI, destaca que las familias tienden a juzgar positivamente el desempeño de los centros y lo asocian con progresos cognitivos, lingüísticos, socioemocionales y físicos, gestados a través del juego y la comunicación.

En el último apartado del cuestionario, se da a conocer a las familias los aprendizajes fundamentales (clave) del programa de estudio Un Buen Comienzo para que hagan valoraciones específicas sobre estos aspectos relevantes. Al respecto:

- a.** Los familiares exigen establecimientos salubres para sus hijas e hijos y deploran la falta de higiene en las aulas o la probabilidad de que puedan contagiarse de una enfermedad en los centros de atención.
- b.** Los encuestados ponen énfasis en las experiencias de detección de enfermedades o discapacidades de manera temprana en los CAI, con el fin de recibir atención oportuna.
- c.** Para los familiares directos, la presencia de agentes calificados y de personas del entorno familiar es vista como la principal promotora de seguridad de niñas y niños, ya que son considerados figuras confiables para la crianza y el cuidado afectivo.
- d.** Una proporción significativa de quienes respondieron el cuestionario asoció la educación temprana con una especie de detector que puede prevenir múltiples problemas durante la infancia, adolescencia y el resto de la vida de los individuos.
- e.** Sobresale en el sondeo que 85% de los familiares más cercanos a niñas y niños de 0 a 4 años que asisten a un CAI considera que los agentes están capacitados para ofertar de manera eficiente el servicio, mientras 15% piensa que no están formados para educar a sus tutelados.
- f.** Destaca la preocupación de los familiares sobre la infraestructura de los CAI, que tienen estándares más elevados que otros niveles educativos y el núcleo familiar suele estar más atento e incluso invertir tanto en la infraestructura como en el mobiliario de los usuarios.
- g.** Finalmente, el grado de aceptación de los servicios de educación inicial está condicionado fundamentalmente por tres factores: el tiempo que permanecen niñas y niños en los CAI, cuando los padres pertenecen a la clase trabajadora; la distancia del CAI al hogar o al trabajo de las madres o padres que demandan educación inicial en sus modalidades escolarizada y no escolarizada; y la formación de los agentes que ofertan el servicio.

En suma, derivado del sondeo, se sugiere poner atención en el aprendizaje situado de este nivel educativo, pues el común denominador de las valoraciones que no son tan favorables deriva del incumplimiento de las expectativas que los familiares expresan sobre sus contextos (rural, urbano, indígena) y al tipo de sostenimiento de los CAI (público y privado).

5.4 Referentes internacionales para la mejora continua de la educación inicial en México

La educación inicial en Latinoamérica y el Caribe cobra relevancia a partir de este siglo. El mejor referente sobre experiencias internacionales en educación inicial surge de la iniciativa de más de once países de la región en 2017, cuando cobra vida el Foro Regional Agenda del Desarrollo Integral de la Primera Infancia, celebrado en Bogotá con el fin de compartir experiencias y definir compromisos para el desarrollo de la primera infancia en un sentido amplio.

Del citado foro emana la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, que engloba cuatro compromisos donde están inmersos componentes educativos dentro de una visión más amplia sobre la atención a la primera infancia. Las cuatro prioridades apuntan a sumar esfuerzos regionales en cuatro ámbitos: a) Intersectorialidad y financiamiento; b) Calidad de los servicios de desarrollo infantil; c) Medición del desarrollo infantil; y d) Colaboración y alianzas.

Acuerdo 1. Intersectorialidad y financiamiento

En este ámbito los países acordaron:

- a.** Robustecer políticas o planes para asegurar la visibilización de niñas y niños como sujetos de derechos (entre ellos el educativo), así como su desarrollo integral.
- b.** Disponer de instituciones con amplias capacidades técnicas y con soporte institucional para materializar la coordinación intersectorial necesaria para dar viabilidad a las políticas.
- c.** Diseñar mecanismos de cooperación técnica entre los diferentes niveles de gobierno, encaminados a fortalecer las intervenciones puntuales para la población en este rango de edad.
- d.** Mejorar los esquemas de financiamiento y presupuestación de los servicios, y asegurar la inversión necesaria para la atención integral de niñas y niños de cero a cuatro años.

En este rubro, las estrategias de De Cero a Siempre (Colombia) y Chile Crece Contigo, ambas gestadas desde 2007, constituyen las dos políticas más relevantes debido a que: se les ha dado continuidad; cuentan con un marco legal; y se han ido perfeccionado, añadido componentes pedagógicos vinculados a una verdadera atención integral.

A pesar de las experiencias de la región en el campo presupuestal las citadas estrategias no están consolidadas. Perú es un gran referente en este terreno, pues en los últimos años ha trabajado con una lógica de Presupuesto Basado en Resultados de Desarrollo Infantil Temprano denominada PPRDIT.

En el caso de México, existe un área de oportunidad con fundamento en la Ley General de Educación para asignar 8% del Producto Interno Bruto mandado para educación; una proporción fija que atienda el nivel inicial y fortalezcan el programa Un Buen Comienzo o en su caso replantearlo a la luz de haberse reconocido como un derecho obligatorio para la población de 0 a 4 años.

Acuerdo 2. Calidad de los servicios de desarrollo infantil

En este ámbito los países acordaron:

- a.** Sumar esfuerzos nacionales para proporcionar una atención integral de calidad, pertinente y oportuna dirigida a la primera infancia en los entornos donde transcurre su vida.
- b.** Instituir sistemas de monitoreo de la calidad de los servicios gubernamentales y no gubernamentales dirigidos a la población de este rango de edad.
- c.** Favorecer pautas de acompañamiento, asistencia técnica y verificación de las condiciones de calidad, desde el reconocimiento de las características culturales y sociales de la población atendida.
- d.** Generar capacidades técnicas para el óptimo monitoreo y seguimiento de las acciones emprendidas.

En este contexto, Brasil (en el cuidado de la salud), Argentina, Colombia, Chile y Perú (en un entorno más incluyente) han establecido parámetros de medición autónomos o con el apoyo de organismos internacionales, sin embargo, tienen el común denominador de sesgarse hacia mediciones cualitativas estandarizadas en las que se carece de una serie de tiempo técnicamente sólida. Sobresale el caso de Cuba, pues desde que se crearon los círculos infantiles, éstos se diseñaron bajo una óptica educativa y un objetivo bien definido que ha permitido la expansión progresiva de una cultura de monitoreo constante que privilegia la calidad de cada uno de los centros de manera individualizada.

Acuerdo 3. La medición del desarrollo infantil

En cuanto a los instrumentos de evaluación para el desarrollo infantil, los países coincidieron en:

- a.** Generar procesos participativos para la definición de metas o indicadores de desarrollo integral en la primera infancia desde un enfoque de derechos y técnicamente multidimensionales, que permitan reconocer los avances, así como las particularidades en el desarrollo de niñas y niños
- b.** El horizonte considera mediciones nacionales, capaces de desagregar los componentes esenciales por grupos poblacionales.
- c.** Desarrollar evaluaciones nacionales para asegurar un óptimo acopio y análisis de información sobre el efecto de las políticas públicas integrales e individuales para el desarrollo infantil.

Al respecto, sólo cuatro países reflejan avances en la materia: Uruguay, Colombia, Chile y México. En el caso de la estrategia Uruguay Crece Contigo, se reportan cuatro levantamientos de una encuesta tipo panel; Chile ha aplicado la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia en tres ocasiones; Colombia un instrumento similar patrocinado por la Universidad de Los Andes; y en México, si bien no existe una encuesta particular sobre primera infancia, prevalecen dos instrumentos para evaluar indicadores de desarrollo infantil: Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres (ENIM) 2015 y la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT).

Acuerdo 4. Colaboración y alianzas

Para dar pie a la integración gobierno-sociedad, los países firmantes del Acuerdo impulsaron:

- a.** La construcción de alianzas sociopolíticas para promover el desarrollo integral en la primera infancia, tanto en la esfera de las políticas públicas como en la corresponsabilidad de la ciudadanía en la prestación de servicios de educación inicial a la niñez.
- b.** El fortalecimiento de la colaboración entre los diversos agentes inmersos en el desarrollo integral de la niñez, favoreciendo condiciones que permitan multiplicar esfuerzos de las autoridades en materia de protección, salud, educación y cultura, teniendo como aliados a la sociedad civil, a la academia, el sector empresarial, los medios de comunicación, pero principalmente a las comunidades.
- c.** Finalmente, se pauta institucionalizar, coordinar y mejorar programas de gobierno que encaucen esfuerzos para el desarrollo de espacios de participación para todos los actores.

La mayoría de los países ha señalado que éste es uno de los acuerdos que tiene más pendientes, dejando en claro el gran desafío que tienen gobiernos y la sociedad en trabajar conjuntamente en los temas predominantes de las agendas en favor de la primera infancia, así como la dificultad de crear instancias de la sociedad civil que tengan una participación permanente y vinculante en políticas de infancia, especialmente en los sectores salud y educación.

En síntesis, en la región hay un reconocimiento compartido de que, desde el nacimiento, cada niña y niño tiene el más alto potencial para desarrollar habilidades y capacidades, así como adquirir conocimientos complejos y conducir a esta sociedad al punto más alto de su desarrollo, y en la medida en que los acompañemos todos los actores, seguramente pertenecerán a una generación más fuerte, más independiente y estaremos formando mejores ciudadanas y ciudadanos.

Por ello, es menester de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el ámbito de sus atribuciones, acompañar a las autoridades educativas y locales, así como a otras instituciones que oferten el servicio educativo para niñas y niños de cero a cuatro años, en el arduo camino para garantizar el derecho a la educación inicial.

Referencias

- Ayala, N. (2019). *¿Por qué cinco millones de niños mexicanos no van a la escuela?* Sputnik. <<https://sputniknews.lat/20190708/por-que-cinco-millones-de-ninos-mexicanos-no-van-a-la-escuela-sistema-educativo-1087938728.html>>.
- Backes, B. M., Porta, M. E. y Difabio de Anglat, H. E. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*, 19(64): 777-790.
- Baeza, S. (1999, 24 y 25 de septiembre). *El rol de la familia en la educación de los hijos* [conferencia]. Jornadas Interdisciplinarias de Instituciones de Promoción Social, Educación y Salud. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. <<https://racimo.usal.edu.ar/4538/1/1200-4242-1-PB.pdf>>.
- Cámara de Diputados (2018, 25 de junio). Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf>.
- (2019). Ley General de Educación (abrogada). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/Ley_General_de_Educacion_1993-Abro.pdf>.
- (2022, 30 de septiembre). Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf>.
- Carvalho, M. F. y Andrade, C. S. (2021). Programa Nacional de Mejora del Acceso y de la Calidad de la Atención Básica: dispositivo disciplinario en la gestión. *Interface. Comunicação, Saúde, Educação*, 25: 1-14. <<https://www.scielo.br/j/icse/a/kYChKznmCNnQRFzjFXKJVWr/?format=html>>.
- Cavallera, V., Black, M., Bromley, K., Cuartas, J., Dua, T., Eekhout, I., Fink, G., Gladstone, M., Hepworth, K., Janus, M., Kariger, P., Lancaster, G., McCoy, D., McCray, G., Raikes, A., Rubio-Codina, M., Van Buuren, S., Waldman, M., Susan Walker, S. y Weber, A. (2019, 18 de junio). The Global Scale for Early Development (gsed). *Early Childhood Matters*. <<https://earlychildhoodmatters.online/2019/the-global-scale-for-early-development-gsed/>>.
- CNDH. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018). *Aspectos básicos de derechos humanos*. <<https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/07-aspectos-basicos.pdf>>.
- Conafe. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Modelo de Educación Inicial del Conafe*. <<https://www.conafe.gob.mx/transparencia/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo28/Modelo%20de%20Educacion%20Inicial%20-%20Conafe.pdf>>.
- (s/f). *Conafe*. <<https://www.gob.mx/conafe>>.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2012). *Proyecciones de la población de México 2010-2050*. <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1529/2/images/DocumentoMetodologicoProyecciones2010_2050.pdf>.

- ____ (2019). *Proyecciones de la Población de los municipios de México, 2015-2030*. <<https://www.gob.mx/conapo/articulos/proyecciones-de-la-poblacion-de-los-municipios-de-mexico-2015-2030-215756.%20Proyecciones%20de%20la%20Poblacin%20de%20los%20municipios%20de%20Mxico>>.
- Congreso de la República de Colombia (2016, 2 de agosto). Ley 1 804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 49 953. <https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_1804_2016.pdf>.
- COPSADII. Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (s/f). *¿Sabes qué es un cai?* <<https://www.gob.mx/consejonacionalcai/articulos/sabes-que-es-un-cai?idiom=es>>.
- Diálogo Interamericano (2020). *República Dominicana: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/03/Rep.-Dominicana-Layout-1-3.pdf>>.
- Diálogo Interamericano y Centro de Estudios Primera Infancia (2018). *Chile: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/08/Informe-de-Progreso_CHILE_FINAL-1.pdf>.
- Diálogo Interamericano y Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2019). *Argentina: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/09/Argentina-Layout-3_9.5.19.pdf>.
- Diálogo Interamericano y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2019). *Colombia: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/03/Colombia-layout-3.pdf>>.
- Diálogo Interamericano y Empresarios por la Educación (2019). *Guatemala: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/10/Guatemala-Layout-2-1.pdf>>.
- Diálogo Interamericano y Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (2019). *Honduras: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/08/Honduras-Layout-8.19.2019-FINAL.pdf>>.
- Diálogo Interamericano y Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2020). *Brasil: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/01/Brasil-1.17.2020.pdf>>.
- Diálogo Interamericano y Red IBX Consultores (2020). *Uruguay: informe de progreso de políticas de primera infancia*. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/05/Uruguay-layout-2-1.pdf>>.
- DGEIIB. Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (s/f). Marco Curricular de Educación Indígena. <<https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial/marco-curricular-de-educacion-indigena.php>>.
- DOF. Diario oficial de la federación (2023, 15 de agosto). ACUERDO número 07/08/23 por el que se determina el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1. Secretaría de Gobernación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698664&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0>.
- Enciclopedia de la Literatura en México (2018). *Octavio Paz*. <<http://www.elem.mx/autor/datos/837>>.

- Fiszbein, A., Garibotto, G. y Mazzini, P. (2019). *Red Regional para Medir el Desarrollo Infantil*. The Dialogue. Leadership for the Americas. <<https://www.thedialogue.org/blogs/2019/11/red-regional-para-medir-el-desarrollo-infantil/?lang=es>>.
- Foro Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2017, 15 y 16 de noviembre). *Declaración del Foro Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/11/Declaracio%CC%81n-Agenda-Regional-en-Primera-Infancia-1.pdf>>.
- Franco, O. (2017). Los círculos infantiles en Cuba: una obra de la revolución. *Laplage em Revista*, 3(1): 117-126. <<https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521011/html/>>.
- Gobierno de Chile (2015). *¿Qué es Chile Crece Contigo?* <<https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/2161-chile-crece-contigo#:~:text=El%20subsistema%20de%20protecci%C3%B3n%20integral,y%20ni%C3%B1as%20en%20situaci%C3%B3n%20de>>.
- ____ (2018). *Hacia el desafío de potenciar la creatividad de nuestros niños y niñas*.
- Gobierno de Colombia (2020). *Encuesta longitudinal de Colombia (ELCO) 2019*. <<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/elco/boletin-tec-elco-2019.pdf>>.
- Gobierno de la República de Honduras (2015). *Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. <<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/796/politica-publica-desarrollo-integral-primera-infancia>>.
- Grupo de Trabajo Multisectorial (2019). *Programa Presupuestal orientado a Resultados para el Desarrollo Infantil Temprano. Anexo*. <https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/anexos/anexo_RS023_2019EF.pdf>.
- Guerrero, G. (2019). *Perú: informe de progreso de políticas de primera infancia*. Diálogo Interamericano. <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/12/Per%C3%BA-Layout-1-1.pdf>>.
- IMSS. Instituto Mexicano del Seguro Social (s/f). *Descripción del Servicio de Guardería*. <<http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/guarderías/Descripcion-Servicio-Guarderías.pdf>>.
- ____ (2015). *Procedimiento para la operación del servicio de pedagogía en guarderías de prestación indirecta*. <https://siag.imss.gob.mx/instalacioniag/Guarderías/Normas/Portal/PROCEDIMIENTOS_PRESTACION_INDIRECTA/ProcedimientoPedagogiaPrestacionIndirecta_120115.pdf>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Presentación de resultados*. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf>.
- ____ (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>>.
- ISSSTE. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2019a, 30 de noviembre). Acuerdo 47.1304.2006 de la Junta Directiva, por el que se aprueba el nuevo Reglamento de los Servicios de Atención para el Bienestar y Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. Diario Oficial de Federación. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4939052&fecha=30/11/2006#gsc.tab=0>.
- ____ (2019b). *Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil*. <<https://www.gob.mx/issste/articulos/estancias-para-el-bienestar-y-desarrollo-infantil-225660>>.
- Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Informe final*. Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial

- de la Salud. <<https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/12/early-child-dev-ecdkn-es.pdf>>.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Morata.
- López, F. y Ferro, M. P. (2019). *Calidad de procesos y desarrollo infantil en los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Calidad_de_procesos_y_desarrollo_infantil_en_los_Espacios_de_Primer_Infancia_del_Gran_Buenos_Aires_Validaci%C3%B3n_de_una_lista_corta_de_monitoreo_de_centros_infantiles_es.pdf>.
- López, M. E. (2007). *Arte y juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir*. <<https://conafecto.conafe.gob.mx/los-expertos-opinan/primer-infancia/pdf/arte-juego-ninos-pequenos.pdf>>.
- Mateo, M., Rodríguez, L. y Grafe, F. (2014). *Ley de Guarderías en México y los desafíos institucionales de conectar familia y trabajo*. Banco Interamericano de Desarrollo. <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Ley-de-guarder%C3%ADas-en-M%C3%A9xico-y-los-desaf%C3%ADos-institucionales-de-conectar-familia-y-trabajo.pdf>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/la-formacion-de-profesionales-de-la-educacion-en-mexico-cifras-del-ciclo-escolar-2019-2020>>.
- Meza, J. L. y Páez, R. M. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ministerio de Desarrollo Social (2019, 30 de enero). *Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud*.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (2017). *Resultados. 3a Encuesta Longitudinal de Primera Infancia*. ELPI 2017. <<https://www.unicef.org/chile/media/3181/file>>.
- Ministerio de Desarrollo Social-Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia. Infancia y Adolescencia 2016-2020*. <<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1174/plan-nacional-primer-infancia-infancia-adolescencia-2016-2020>>.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *¿Cómo favorecer la autonomía en las niñas y niños?* <<https://bit.ly/3wb1sqA>>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014a). *Sentido de la educación inicial* (Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral). <<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>>.
- ____ (2014b). *Documento No. 23. La literatura en la educación inicial* (Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral). <<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>>.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Gobierno del Perú (2012). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021*. <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento_PNAIA.pdf>.
- Ministerio de Planificación del Gobierno de Chile (2019). *Ley N° 20 379 crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia "Chile Crece Contigo"*. <<https://www.defensorianinez.cl/biblioteca/ley-n-20-379-crea-el-sistema-intersectorial-de-proteccion-social-e-institucionaliza-el-subsistema-de-proteccion-integral-a-la-infancia-chile-crece-contigo/#:~:text=de%20la%20Ni%C3%B1ez- Ley%20N%C2%B0%2020.379%20>>

- Secretaría de Bienestar (2019a, 28 de febrero). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras para el ejercicio fiscal 2019. Diario Oficial de la Federación. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551573&fecha=28/02/2019#gsc.tab=0>.
- ____ (2019b). *Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños Hijos de Madres Trabajadoras*. <<https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/programa-para-el-bienestar-de-las-ninas-y-ninos-hijos-de-madres-trabajadoras>>.
- Secretaría de Educación de la Ciudad de México (2017). *Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia*. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/Atenci%C3%B3n_Integral_0-3_M%C3%A9xico_2017.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2005, 3 de junio). Acuerdo número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a357.pdf>>.
- ____ (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0102.pdf>.
- ____ (2017a). *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*. <<https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/educacion-inicial-departamentos-educativos-programas/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral-educacion-inicial-un-buen-comienzo/>>.
- ____ (2017b, 23 de octubre). Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, publicado el 21 de enero de 2005. Diario Oficial de la Federación. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5502071&fecha=23/10/2017#gsc.tab=0>.
- ____ (2019a). *Educación Inicial: Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil*. <http://escolar.setab.gob.mx/particulares/resources/files/Manual_ini.pdf>.
- ____ (2019b). *Manual para agentes educativos. Planeación, observación y registro. Educación inicial: un buen comienzo*. <https://septlaxcala.gob.mx/educacionDistancia/edu_inicial/docs/manual_para_agentes_educativos_planeacion_observacion_y_registro.pdf>.
- ____ (2019c). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional Ciclo 2016-2017/2017-2018 [base de datos]*. <<https://bit.ly/3hqw39U>>.
- ____ (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf>.
- ____ (2021). *Lineamientos de Operación del Programa Expansión de La Educación Inicial para el Ejercicio Fiscal 2021*. <<http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/peei/wp-content/uploads/sites/24/2021/04/Lineamientos-de-Operaci%C3%B3n-U031-2021.pdf>>.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2002, 12 de noviembre). 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. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0>.

- Secretaría de Salud (2012). *Prueba Evaluación Desarrollo Infantil*. <<http://himfg.com.mx/interior/manualesEDI.html>>.
- SIPINNA. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2020). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (enapi)*. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>>.
- SNDIF. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2018). *Modelo de Desarrollo Infantil: Un compromiso con la Primera Infancia*.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013a). *Honduras. Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Plan Estratégico 2014-2025. Plan de Implementación al 2014*. <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_honduras_6016.pdf>.
- (2013b). *República Dominicana. Lineamientos. Plan Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia. "Quisqueya Empieza Contigo"*. <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/do_0342.pdf>.
- (2018). *Política Pública Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Guatemala invierte en el desarrollo integral de la Primera Infancia 2010-2020*. <<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/309/politica-publica-desarrollo-integral-primera-infancia-guatemala-invierte-desarrollo>>.
- (2019). *La atención y educación de la primera infancia*. <<https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>>.
- (2021). *Un nuevo estudio revela que la mayoría de los países no garantiza el derecho a la educación preescolar*. <<https://www.unesco.org/es/articulos/un-nuevo-estudio-revela-que-la-mayoria-de-los-paises-no-garantiza-el-derecho-la-educacion-preescolar>>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017, 21 de septiembre). *En todo el mundo, sólo 15 países cuentan con las tres políticas nacionales esenciales para ayudar a familias con niños pequeños*. <<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/en-todo-el-mundo-solo-15-paises-cuentan-con-las-tres-politicas-nacionales>>.
- (2019). *Cuidado para el desarrollo infantil. Mejorar el cuidado y la atención de niñas y niños pequeños*. <<https://www.unicef.org/lac/media/8501/file/Prefacio.pdf>>.
- (2020). *Informe Anual de UNICEF: Importantes avances y persistentes desafíos para la infancia en México*. <<https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/informe-anual-de-unicef-importantes-avances-y-persistentes-desafios-para-la>>.
- Young, M. (2005). Justificación de la Intervención Temprana. En *Desarrollo del niño en la primera infancia. Una inversión en el futuro*. Banco Mundial-Departamento de Desarrollo Humano. <<http://www.oas.org/udse/dit/cap1.htm>>.

Anexo

Cuestionario del sondeo

Percepción de los servicios de instituciones que atienden a niñas y niños de cero a cuatro años.

Agradecemos de antemano su disposición para responder este cuestionario, dirigido a padres, madres o tutores que tienen a un infante en un Centro de Atención Infantil. El propósito es comprender su grado de satisfacción por los servicios que se otorgan, así como detectar las áreas de oportunidad de mejora.

Su opinión es valiosa para nosotros y la información que arroje es para fines de investigación.

Contexto

1. ¿Cuál es el parentesco que tiene con la niña o el niño de cero a cuatro años que asiste a un Centro de Cuidado Infantil (espacios conocidos como guarderías, Estancias Infantiles, Centros de Desarrollo Infantil, Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, Centros de Asistencia y Desarrollo Infantil, Centros de Asistencia Infantil Comunitario, kínderes y jardines de niñas y niños, entre otros)?

- | | | |
|-----------------|---------------------|----------------|
| a. Madre | c. Abuela(o) | e. Otro |
| b. Padre | d. Tío(a) | |

2. ¿Qué edad tiene?

- | | | |
|----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| a. Entre 20-30 años | c. Entre 40-50 años | e. 60 o más años |
| b. Entre 30-40 años | d. Entre 50-60 años | |

3. ¿Cuál es su sexo?

- | | |
|--------------------|---------------------|
| a. Femenino | b. Masculino |
|--------------------|---------------------|

4. ¿Qué edad tiene el niño o la niña a su cargo?

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| a. De 0 a 1 año | c. De 2 años un mes a 3 años |
| b. De 1 año un mes a 2 años | d. De 3 años un mes a 4 años |

5. ¿Cuál de las siguientes instituciones describe mejor al prestador del servicio del Centro de Atención al que asiste el niño o niña a su cargo?

- | | | |
|--|--|---|
| a. Gobierno Estatal o Secretaría de Educación Estatal | e. IMSS | j. Universidades autónomas |
| b. Gobierno Municipal | f. SEP Federal | k. Iniciativa privada (particular) |
| c. DIF | g. Pemex | l. Conafe |
| d. ISSSTE | h. Secretaría de Estado (federal) | m. Centro de Atención Indígena |
| | i. Otras dependencias públicas | |

6. ¿Cuántas horas trabaja?

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| a. No trabajo | c. De 4 a 6 horas | e. De 10 a 12 horas |
| b. De 1 a 3 horas | d. De 7 a 9 horas | f. 13 horas o más |

7. ¿Usted vive en una zona?

- | | |
|-----------------|------------------|
| a. Rural | b. Urbana |
|-----------------|------------------|

8. ¿Usted se considera indígena?

- | | |
|--------------|--------------|
| a. Sí | b. No |
|--------------|--------------|

9. En la casa donde vive el niño o la niña, ¿con cuáles de los siguientes servicios se cuenta?

	Sí	No
Luz		
Teléfono (fijo o celular)		
Lavadora de ropa		
Horno de microondas		
Refrigerador		
Televisión		
Internet		

10. ¿En qué rango se encuentra el nivel de ingreso mensual del hogar donde vive el niño o la niña?

- | | | |
|------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| a. \$4 000 o menos | d. \$10 001 a \$15 000 | g. Más de \$30 000 |
| b. \$4 001 a \$7 000 | e. \$15 001 a \$20 000 | |
| c. \$7 001 a \$10 000 | f. \$20 001 a \$30 000 | |

Satisfacción sobre la labor sustantiva en la oferta de los servicios que prestan las instituciones que atienden a niños y niñas de cero a cuatro años

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. El servicio en términos del cuidado de la salud del infante en el Centro de Atención es				
2. El desarrollo integral del infante en el Centro de Atención es				
3. El Centro de Atención fomenta el establecimiento de vínculos afectivos y apegos seguros para el infante				
4. El Centro de Atención otorga seguridad al infante, así como confianza en sí mismo				
5. El Centro de Atención permite desarrollar autonomía y autorregulación crecientes en el infante				
6. El Centro de Atención impulsa el desarrollo de la curiosidad, la exploración, la imaginación y la creatividad del infante				
7. El Centro de Atención permite acceder al lenguaje en un sentido pleno, comunicacional y creador para el infante				
8. El Centro de Atención incentiva el fomento a descubrir el gozo a la lectura en los infantes				
9. El Centro de Atención privilegia la libertad de movimiento y la expresividad motriz				
10. El Centro de Atención promueve la convivencia y compartir el aprendizaje, el juego, el arte y la cultura				

Satisfacción de los servicios de instituciones que atienden a niños y niñas de cero a cuatro años en aspectos relevantes para padres y madres de familia

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo
1. Lo que más aprecio es el cuidado a la salud en el Centro de Atención				
2. Lo que más aprecio es la seguridad del infante en el Centro de Atención				
3. Lo que más aprecio es la educación otorgada al infante en el Centro de Atención				
4. El tiempo que permanece el infante en el Centro de Atención es insuficiente				
5. Los agentes que atienden al infante están altamente capacitados				
6. Las instalaciones del Centro de Atención son buenas y seguras para el infante				
7. La comunicación entre los agentes del Centro de Cuidado y los padres de familia o tutores del infante es óptima				
8. El Centro de Atención detecta de manera eficiente problemas de aprendizaje				
9. La alimentación que recibe el infante en el Centro de Atención es buena				
10. El grado de satisfacción por el servicio que recibe el infante en el Centro de atención es excelente				

Desea dejar un comentario sobre los servicios del Centro de Atención Infantil:

La atención a niñas y niños de cero a cuatro años.
Programas de educación inicial en México.
Una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Febrero de 2024



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN