

Modelo de Educación Inicial del Conafe



Modelo de Educación Inicial del Conafe



Directorio

Alonso Lujambio Irazábal

Secretario de Educación Pública

Arturo Sáenz Ferral

Director General del Consejo Nacional de Fomento Educativo

María Teresa Escobar Zúñiga

Directora de Administración y Finanzas

Lucero Nava Bolaños

Directora de Educación Comunitaria

Miguel Ángel López Reyes

Director de Planeación

Juan José Gómez Escribá

Director de Medios y Publicaciones

Dolores Ramírez Vargas

Titular de la Unidad de Programas Compensatorios

Rafael López López

Titular de la Unidad Jurídica

Fernando Sánchez de Ita

Titular del Órgano Interno de Control

Modelo de Educación Inicial del Conafe

Edición

Consejo Nacional de Fomento Educativo

Coordinación general

Lucero Nava Bolaños

Asesora de contenidos

Norma del Río Lugo

Grupo técnico

José Carlos Rocha Silva

Valerie von Wobeser Suárez

Texto

Ma. Esther Cortés Miguel

Amalia León Méndez

Siboney Marentes Galicia

Rosa Imelda Velázquez Lazarín

Luz María Velázquez Morales

Sandra Villanueva Silva

Ilustración

Alma Rosa Pacheco

Guadalupe Pacheco

Ilustración de portada

Felipe Ugalde

Diseño

Rocío Mireles

Primera edición: 2010

Primera reimpresión: 2011

D.R. © CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO

Insurgentes Sur 421, edificio B, Conjunto Aristos

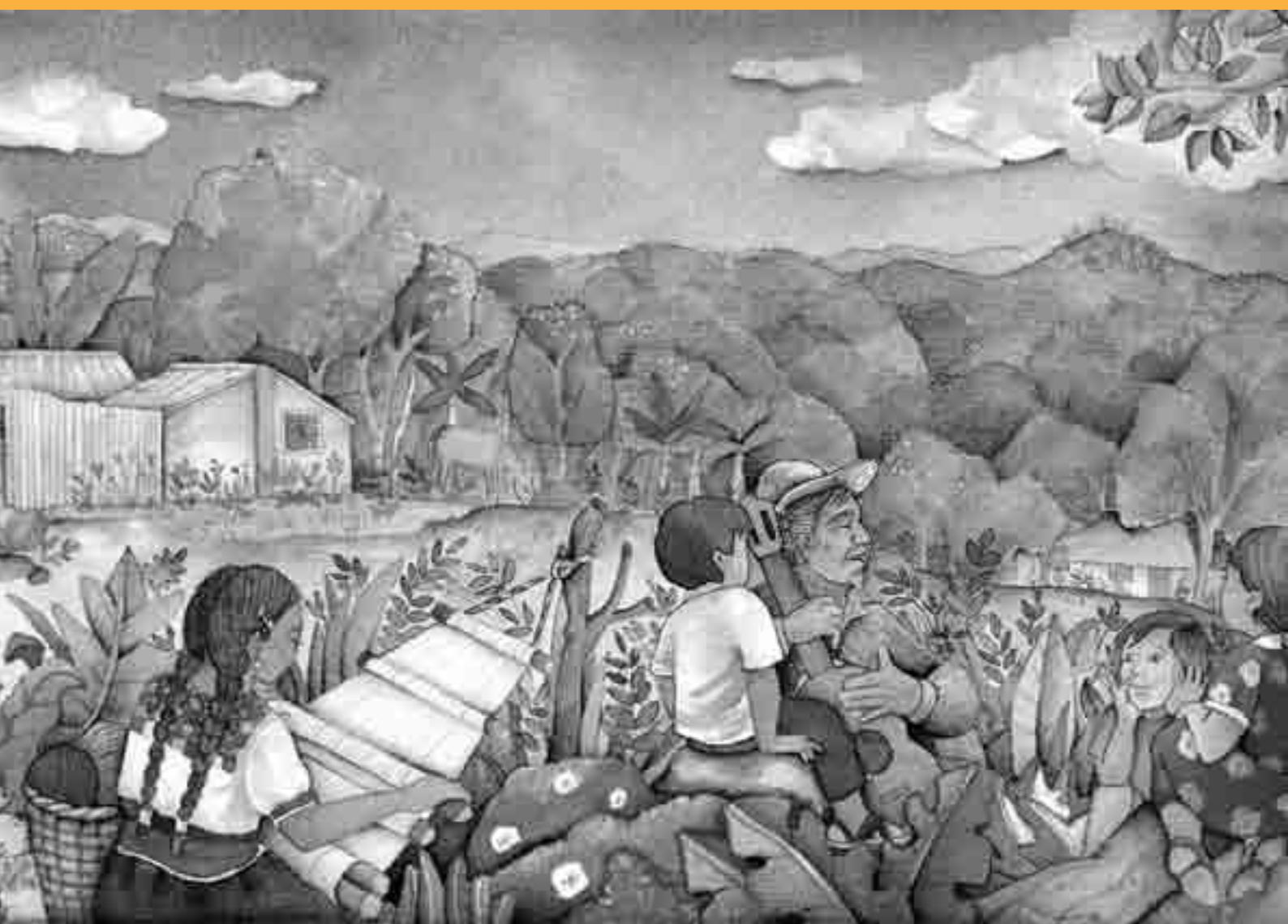
col. Hipódromo, CP 06100, México, D.F.

www.conafe.gob.mx

Impreso en México

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Justificación	11
Antecedentes	15
Definición de Educación Inicial	21
Características del Modelo de Educación Inicial	23
■ Modelo educativo centrado en la equidad	23
■ Modelo intergeneracional e incluyente	24
■ Modelo que crea un espacio social con calidad	25
■ Modelo integral de construcción social	27
■ Modelo relevante que crea comunidades de aprendizaje	28
■ Modelo pertinente e intercultural	29
Modelo de Educación Inicial según la teoría ecológica de Bronfenbrenner	31
El enfoque por competencias y los ejes formativos	35
■ Las competencias	35
■ Los Ejes Curriculares como camino formativo	35
Metodología general para la organización del ciclo operativo	37
■ Diagnóstico	38
■ Planeación	39
■ Formación	39
■ Seguimiento y asesoría	40
■ Desarrollo de las sesiones	42
■ Comunicación	44
■ Participación comunitaria	45
■ Evaluación	45
Promoción del desarrollo humano	47
Referencias	53



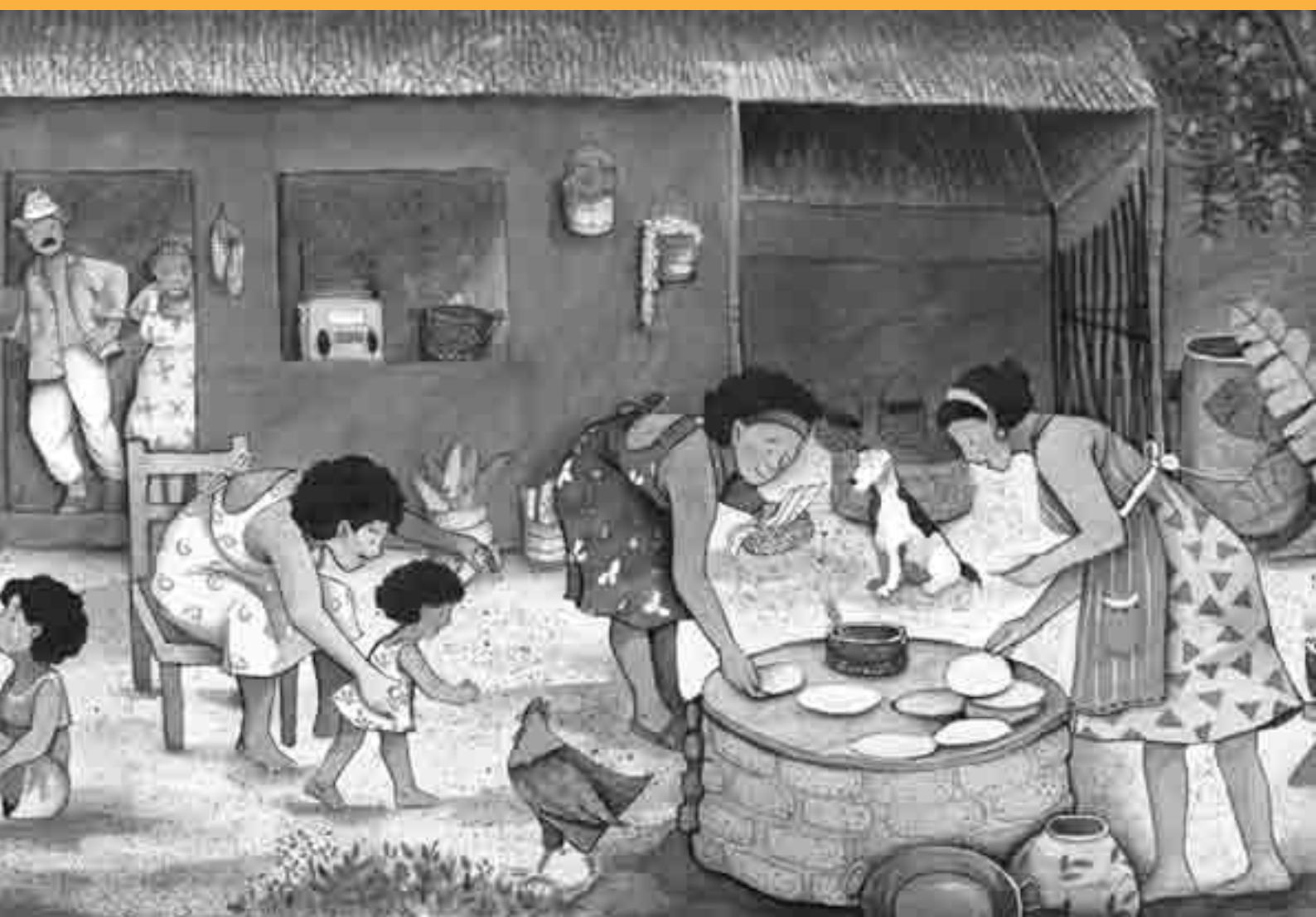
Presentación

La atención temprana a niños menores de cuatro años que habitan en las comunidades rurales e indígenas con altos índices de marginación y mayor rezago educativo del país tiene gran relevancia para el Consejo debido a que contribuye a la construcción de la equidad educativa de manera eficaz.

Replanteamos y elaboramos nuestro Modelo de Educación Inicial con el propósito de fundamentar la práctica educativa y evidenciar las situaciones que favorecen el desarrollo humano integral de padres, madres y niños beneficiarios. Para este replanteamiento, consideramos los resultados de las evaluaciones de impacto, las recomendaciones de expertos en el tema y las perspectivas teóricas actuales, con el fin de enriquecer al Modelo incluyendo elementos que lo convierten en un documento único y pertinente.

Esperamos que este documento sirva de guía y orientación para todas las personas interesadas en contribuir con nuestra labor, en el marco del desarrollo de una política pública centrada en la mejora educativa que permita el fortalecimiento de una cultura a favor de la primera infancia. En particular, que sea un valioso apoyo a las figuras que conforman la estructura educativa del Programa de Educación Inicial del Conafe.

Dr. Arturo Sáenz Ferral
Director General



Introducción

Los países se desarrollan cuando las personas se desarrollan y no a la inversa.
Amartya Sen (2002)

En la actualidad los avances de las neurociencias y las investigaciones en otros campos formativos han puesto la mirada en las necesidades sociales y han referido que la atención integral desde el inicio de la vida determina las etapas posteriores y la construcción de una verdadera ciudadanía como base de una sociedad democrática. Por tanto, la atención oportuna a los niños en edad temprana responde a la cada vez más amplia conciencia social, nacional e internacional, sobre la importancia de los primeros años de vida.

Desde 1993, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) ha buscado ofrecer un servicio de educación inicial de calidad, con un enfoque de derechos y en términos de equidad educativa y social, en concordancia con las políticas internacionales y nacionales. Sin embargo, requiere fundamentar su experiencia en un modelo de educación inicial consistente, que oriente su práctica hacia las comunidades rurales indígenas y dispersas y que repercuta en el desarrollo de los niños como seres humanos, potenciados en la interacción con sus padres, su familia, su comunidad y la sociedad en general.

El Modelo de Educación Inicial del Conafe ha incorporado diversas innovaciones 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.

La propuesta de este modelo de educación inicial trasciende la perspectiva de la estimulación y enfatiza el proceso de interacción en entornos enriquecidos y mediados por marcos culturales diversos. Nos brinda también una nueva perspectiva teórica para la investigación del desarrollo humano, con base en el análisis de los entornos en que se desenvuelven y crecen las personas, que se retoman en los diversos niveles de interacción de la teoría ecológica de Bronfenbrenner y que explican el proceso de intervención pedagógica.

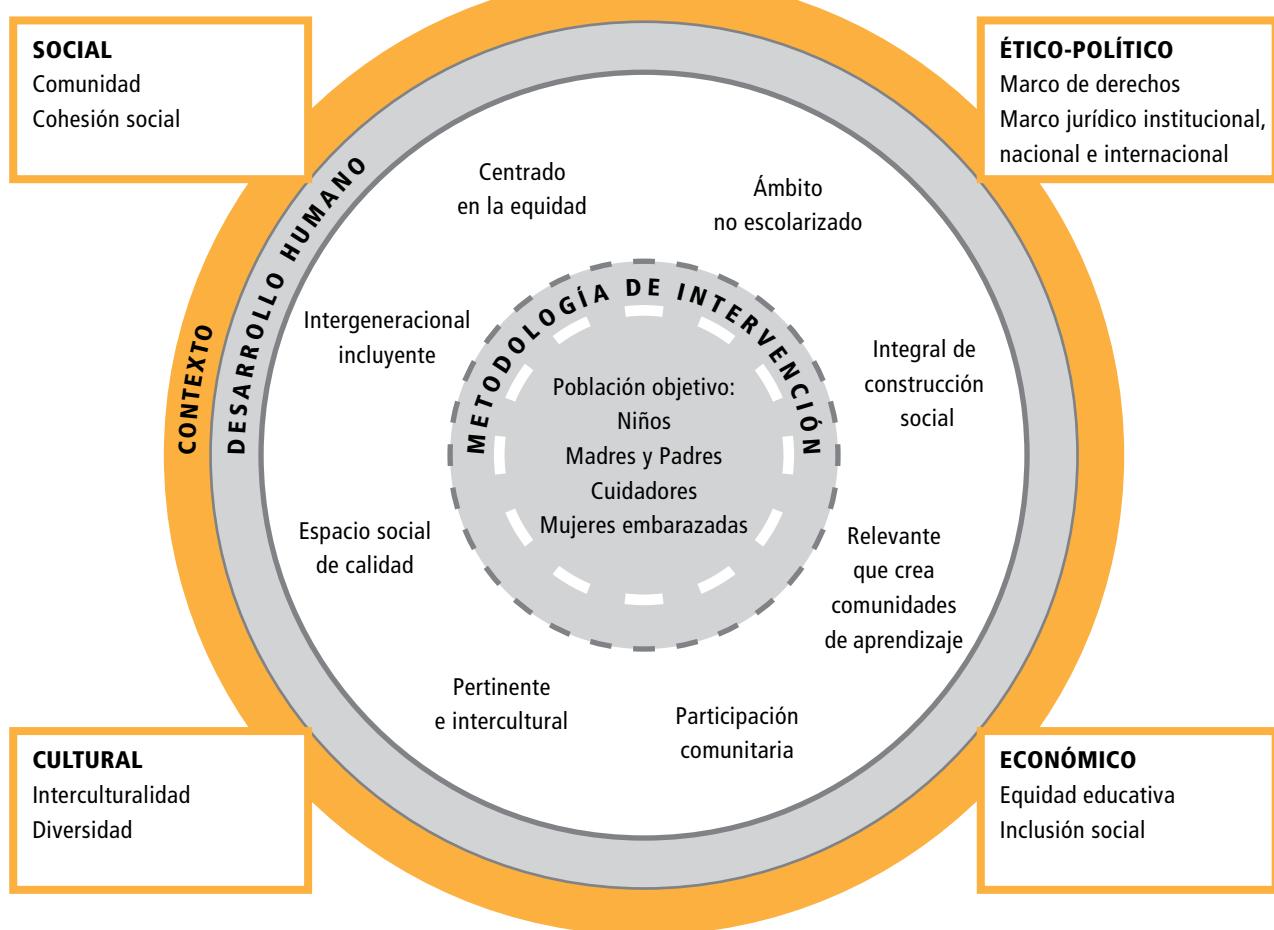
El modelo retoma el enfoque por competencias y el trabajo por ejes curriculares tanto en niños como en los agentes educativos. Los propone a manera de elementos abiertos y flexibles que no sólo desarrollan las capacidades intelectuales como factor de derecho, sino que les brindan una gama de posibilidades para operar su competencia

y transformar su propia vida. Es decir, presenta una educación centrada en las personas y en sus formas de aprender, y se apoya en un currículo que toma en cuenta la realidad y el contexto social de los beneficiarios.

El modelo plantea una metodología dinámica y flexible que se concreta en las siguientes fases: diagnóstico, autodiagnóstico, planeación general, formación de figuras educativas, desarrollo de las sesiones y evaluación. Finalmente, se expone la forma en que el modelo propicia el desarrollo humano de los niños y los agentes educativos, brindándoles los elementos que repercuten directamente en su ejercicio de la ciudadanía.

El esquema describe los elementos que caracterizan al Modelo de Educación Inicial y las dimensiones en que se inserta su operación:

MODELO DE EDUCACIÓN INICIAL



ESQUEMA 1. EL MODELO DE EDUCACIÓN INICIAL

El Modelo de Educación Inicial está ligado a:

- a)** *Las dimensiones ético-política, social, cultural y económica.* Se ofrece un servicio educativo de calidad sobre un enfoque de derechos¹ y en términos de equidad educativa y social, en concordancia con las políticas internacionales y nacionales de vanguardia (OREALC-UNESCO, 2007; SEP, 2007, 2010).
- b)** *Las distintas miradas sobre el niño situado en su desarrollo,* que nos permiten un abordaje más integral. Tomamos en cuenta lo que sucede en el interior y en el exterior del niño y en lo sociocultural. Caben las miradas de las teorías y las que cada cultura y sociedad forja sobre la infancia.
- c)** *El proceso educativo y social (intervención pedagógica),* que involucra no sólo al niño, sino a los adultos que le son más significativos (madre, padre y cuidadores) y a la comunidad.

¹ "La educación como práctica social y humana tiene un peso importante en la efectividad de las políticas públicas en contra de la intolerancia y el desprecio. Esto se debe, en parte, a que la instrucción académica dota a la persona de capacidades cognoscitivas que le facilitan el entendimiento sobre la diversidad de las cosas y la realidad. Además, dependiendo de la institución que la otorgue, la educación podría ayudar al individuo a comprender mediante la razón la naturaleza causal de los procesos sociales y poder explicarse a sí mismo fenómenos como la pobreza, la exclusión y la marginación que enfrentan sus semejantes. De igual modo, los principios y prácticas que sustentan y promueven la sana convivencia entre seres humanos pueden enaltecerse cuando se transmite el conocimiento. A este tipo de educación le podríamos llamar, en esta ocasión, 'educación positiva'" (Canales, 2002). Consultese también Latapí, 2009.

En adelante, sin intención discriminatoria alguna se usará la forma masculina para referirse a ambos géneros gramaticales (masculino y femenino), de acuerdo con la ley lingüística de la economía expresiva.



Justificación

La noción de infancia y el lugar que ocupa en la sociedad ha variado a lo largo de la historia. A principios del siglo pasado las diversas disciplinas científicas empezaron a ocuparse de la infancia como tema central, por el posible efecto de las experiencias tempranas en etapas posteriores de la vida.

Acudimos, pues, a discusiones que se centraron en debatir la influencia de los factores biológicos en contraposición con los socioculturales; del aprendizaje como clave de la plasticidad neuronal,² que podría revertir el efecto de experiencias pasadas³ y que ampliaba hasta el extremo la capacidad de cambio mediante una programación sistemática,⁴ en una reacción a la visión psicoanalítica que se centraba en la historia y el pasado como anclas del presente. Pero la visión del infante como sujeto capaz de interactuar desde el inicio de la vida en su entorno sociocultural fue construyéndose en la interdisciplina de los últimos cuarenta años, con evidencias aportadas del neurodesarrollo, de la pediatría del comportamiento y del desarrollo, de la psicología, de la lingüística, de la educación e intervención temprana, de la antropología, hasta encontrar su lugar también en una sociología de la infancia (Del Río Lugo, 1992, 1993; National Research Council and Institute of Medicine, 2000; B. Brazelton, 1982; Brazelton, Tronick, Adamson, Als, Wise, 1975; Cravioto, 1979, 1982; Taylor, 1980; Bower, 1979; Bruner, 1961, 1968, 1975; Harlow, 1958; Spitz, 1974 [1965]; Thoman, 1979; Vygotski, 1995 [1931]; Bates, 1979; Bullowa, 1979; Kuczaj, 1985; Snow, 1977; Del Río Lugo, 1991, 1999; Evans, 1971; Wachs, 1982; Werner, 1992; De León, 2003; Paradise, 1996; Rogoff, 1993; Rojas Nieto, 2001; Bustelo, 2007; Qvortrup, 1996, 1999; Rizzini, 1994; Turmel, 2008).

Dichos estudios han contribuido para comprender el desarrollo del niño como un proceso integral con necesidades y tareas del desarrollo específicas en cada etapa, y han sido la base para plantear la necesidad de crear ambientes enriquecidos, con oportunidades de aprendizaje planeadas, que favorezcan las conexiones neuronales de los infantes y potencien su plasticidad cerebral.

Los primeros años de vida, entonces, son críticos no sólo para la formación de la inteligencia, sino también para el adecuado desarrollo afectivo y social de las personas; las brechas de la desigualdad social pueden reducirse si se invierte en opciones educativas de calidad desde el inicio de la vida, que construyan ciudadanía, base de una sociedad democrática (Sen, 1999; Torrado, 2009).

² Este término hace referencia a una de las dos propiedades fundamentales del sistema nervioso central que, junto con la irritabilidad, fundamentan la apertura de los sistemas vivos

³ Expuesto en la teoría del trauma postulada por Sigmund Freud y que tuvo gran repercución social, a pesar de que el mismo autor la reformuló poco después en otras términos.

⁴ Representado por la escuela conductista de la década de 1960.

La concepción de esta etapa de la vida ha cambiado tanto que del simple cuidado físico del bebé se ha transitado hacia la creación de servicios educativos que ya no sólo buscan el desarrollo de los niños, sino que involucran también a los adultos participantes en su cuidado (Bruder, 2000; Dunst, 1999). Entre las conclusiones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en 1990 se señalaba que:

El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de educación inicial, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda (art. 5).

Por lo anterior, el Conafe, aprovechando la característica particular de su servicio de educación inicial, dirige sus esfuerzos a promover el desarrollo integral y las competencias de infantes, madres, padres y cuidadores responsables de su crianza, y a orientar a mujeres embarazadas. Igualmente, lleva a cabo acciones de promoción comunitaria para fomentar cambios culturales en torno a la infancia que promuevan la participación activa y sensible, así como la equidad de género, en la que se revalore la participación de los hombres en la atención y el cuidado de los infantes.

Esta visión integral de los servicios de educación inicial que coordina el Conafe subraya la facultad de la institución para diseñar y desarrollar modelos educativos, en el marco de la normatividad nacional, según lo establece el decreto presidencial que rige su operación:

Artículo Segundo: El Consejo Nacional de Fomento Educativo, para el debido cumplimiento de su objeto, tiene las siguientes atribuciones: [...] III. Investigar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural en el país, de acuerdo con los lineamientos que al efecto determine la Secretaría de Educación Pública (DOF, 11 de febrero de 1982).

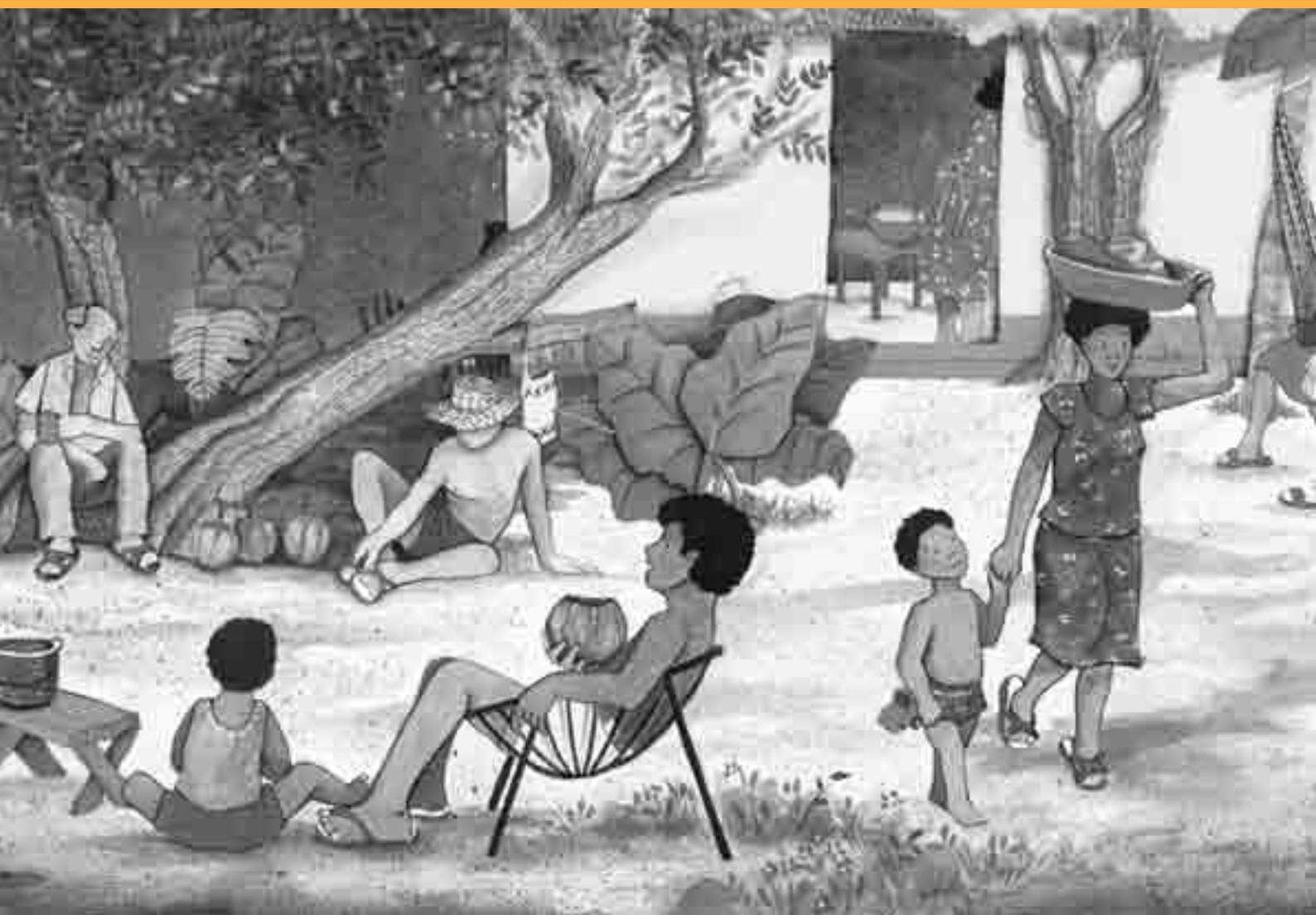
Proveer el servicio de educación inicial a las familias que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad es una labor que se enmarca en la misión social del Consejo:

Brindar una educación inicial y básica de calidad propiciando condiciones de equidad, por lo que desarrolla estrategias orientadas a asegurar el derecho a la educación de niños y niñas que habitan en zonas de alta marginación y rezago social, a partir de convocar al compromiso y co-

rresponsabilidad de los diferentes niveles de gobierno, así como de los sectores público, privado y social (Conafe, 2008).

Por ello retoma a la educación inicial como un factor determinante para ofrecer alternativas de acceso, permanencia y mejora de aprendizajes, contribuyendo así a la equidad educativa.⁵

⁵ Existen al menos cuatro tipos de argumentos para invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia: su importancia para el desarrollo humano y de las sociedades; su positivo efecto en los resultados de aprendizaje y en estudios posteriores; su alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades; y su alto retorno educativo (Blanco Guijarro, 2005, p. 20).



Antecedentes

El Conafe, en su experiencia de operación del Programa de Educación Inicial, ha pasado por diferentes etapas que le han permitido enriquecer sus prácticas educativas de acuerdo con las exigencias sociales.

■ Traslado del Prodei, de la SEP al Conafe (1993-1998)

En 1992 el Conafe asume la responsabilidad de administrar los programas compensatorios para abatir el rezago educativo, así que en 1993, en el marco del Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (Prodei), retoma el Programa de Educación Inicial en su modalidad No Escolarizada que la Subsecretaría de Educación Básica venía operando.

- La instrumentación del programa se basó en los fundamentos, lineamientos y orientaciones que la SEP formaliza (SEP, 1992a, 1992b). Para 1994 el Conafe publica materiales⁶ dirigidos a la promotora educativa⁷ y a los padres de familia de comunidades rurales e indígenas con alta marginación de sólo 10 entidades.⁸
- El enfoque que orientó al programa fue la capacitación y el adiestramiento de las madres y padres de familia en buenas prácticas de crianza y alimentación, como apoyo al proceso de desarrollo funcional, psicológico y de integración social de los niños en etapa temprana.
- Se enfatizó la importancia del trabajo grupal para promover el intercambio de experiencias y conocimientos entre el grupo de padres.
- Su organización curricular refiere a tres áreas básicas del desarrollo del niño: *Desarrollo personal* (psicomotricidad, razonamiento, lenguaje, socialización y juego y juguete); *Desarrollo social* (familia y comunidad), y *Desarrollo ambiental* (problemas ecológicos y salud comunitaria).
- Los contenidos a favorecer en esta etapa fueron: el trato a los infantes y las pautas de crianza, cuidado, salud, nutrición y estimulación del niño (Conafe, 1996, p. 167).

⁶ Los materiales que apoyaron la instrumentación del Programa de Educación Inicial durante el periodo de 1994-1998 fueron: *Manual del promotor educativo*; *Manual del supervisor de módulo*; *Guía para padres*; dos rotatfolios (*Movimientos finos y desarrollo infantil*, y *Los sentidos*); programas radiales, audiocasetes y cuñas; cartel promocional del Programa Educación Inicial; juegos didácticos (rompecabezas, Maratón, Oca, baraja y dominó); fascículos de apoyo (*Lactancia y destete*; *El gateo y los primeros pasos*; *Berrinches y primeros límites*; *Formación del lazo afectivo y desarrollo del bebé*; *El lenguaje del bebé y el niño pequeño*; *Juegos y juguetes*); cuatro trípticos; versiones resumidas de folletos, y cuatro volantes promocionales del Programa de Educación Inicial.

⁷ Término que denomina al agente educativo responsable del servicio en la comunidad.

⁸ En 1993 se operó el programa en Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. A partir de 1995 se incorporaron 13 entidades más y durante 1998 se incluyó a las ocho restantes, con lo cual se opera el programa en las 31 entidades del país (Conafe, 1999, p. 23).

- La promotora educativa o el promotor educativo (quien brinda atención directa en la comunidad) fue capacitado y asesorado por su supervisor de módulo para el desarrollo de las funciones que le correspondió desempeñar a lo largo del ciclo operativo.
- Las sesiones con los padres de familia se organizaron para un lapso de 5 a 8 meses, en que se realizaron aproximadamente 40 sesiones con una duración mínima de dos horas cada una (SEP-Conafe, 1994b, p. 24).
- Con la finalidad de garantizar y asegurar la instrumentación y permanencia del Programa de Educación Inicial no Escolarizada se conformó el Comité Pro-Niñez (SEP-Conafe, 1994a, p. 6).

En 1998 el Conafe inició un estudio sobre la construcción y validación de una escala de desarrollo psicosocial para los niños menores de cuatro años en el contexto mexicano (Conafe, 1999, p. 25), con la intención de mejorar la calidad de su labor y dar respuesta a las necesidades educativas de las localidades que atendía; asimismo, se empezó a reflexionar sobre la importancia de la participación de los padres y de las interacciones que se daban entre ellos como medio de aprendizaje. Los resultados de dicho estudio encaminaron la segunda etapa del Programa de Educación Inicial.

■ El contexto para la intervención en el desarrollo del niño (2000-2004)

Para el año 2000 se retoman los aportes del estudio sobre la *Construcción y validación de una escala de desarrollo psicosocial para los niños menores de cuatro años en el contexto mexicano*, con lo que se genera una gama de materiales⁹ y apoyos didácticos que orientan los aspectos de difusión e instrumentación del programa.

La propuesta educativa se fundamenta en el constructivismo y cognoscitivismo desde los aportes de Vigotsky, Bruner y Piaget.

Su diseño didáctico se basa en el *modelo indagativo/participativo* (Conafe, 2000), el cual enfatiza la participación de los padres de familia.

Se pone especial atención al seguimiento del desarrollo de los niños con el uso del cuadernillo denominado “Mis primeros logros”, que considera una escala de desarrollo psicosocial.

A pesar de los esfuerzos por orientar y ofrecer los mayores apoyos para garantizar la operación del programa, surgieron algunas prácticas que, en lugar de promover el trabajo de reflexión de los padres, generaron actividades que se asemejaban a la escolarización.

⁹ *Manual del promotor educativo; Manual del supervisor de módulo; Guía de padres; 48 láminas del desarrollo infantil; ocho guías operativas; audiocasetes, videoprogramas y el juego de Maratón de la Educación Inicial.*

■ Habilitando para la escolaridad (2000-2009)

Por otro lado, mientras tenía lugar la segunda etapa del Programa de Educación Inicial No Escolarizada, el Consejo creó en 2002 el Proyecto de Educación Comunitaria en su modalidad semiescolarizada (Conafe, 2008).

Operó en comunidades rurales e indígenas con alto índice de marginalidad educativa y económica.

Su propósito general fue estimular el desarrollo sensomotor, cognoscitivo y afectivo de los niños de 0 a 3 años.

Fue atendido por un instructor comunitario y una madre de apoyo, quienes brindaban atención a mujeres embarazadas, niños menores de tres años y sus madres y padres.

La fundamentación del programa se centró en el constructivismo, el cognoscitivismo, el trabajo personalizado, las neurociencias, las inteligencias múltiples y la teoría del apego.

Se veía al niño como centro del aprendizaje, el cual se desarrolla a partir de la interacción con el instructor y cuidador.

La estructura curricular se basó en dos principios educativos fundamentales: el desarrollo del niño y la forma en que aprenden los niños pequeños.

La práctica educativa se llevó a cabo en una o dos sesiones de trabajo por semana con niños y madres; una sesión con embarazadas por semana; una plática de orientación cada 15 días y una actividad de convivencia una vez al mes.

En la etapa descrita se aportaron materiales dirigidos a la figura educativa, a los padres y a los niños.¹⁰

■ Revitalizando la labor pedagógica (2004-2005)

En 2003, con la publicación del *Plan de acción: Proyecto de renovación del Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe*, se inicia la cuarta etapa del programa. En dicho documento se plantea la necesidad de iniciar una revisión profunda y exhaustiva de las estrategias que sustentan al programa, así como delinear los escenarios y marcos de referencia en términos de competencias que orientaran las futuras acciones, para lo cual se establecen tres ejes de trabajo: 1) redefinición del modelo pedagógico; 2) reestructuración organizativa y operativa, y 3) modernización de la imagen institucional del programa. A partir de ello se genera una serie de materiales¹¹ que orientan tanto los aspectos didácticos como los referentes a la organización y operación del programa.

¹⁰ *Manual para docentes y asistentes educativos*; fichero sobre actividades recomendables para los niños; *Manual operativo en su modalidad rural*; *Manual para la madre de apoyo*; *Manual El Papalote*; documento de recopilación de arrullos y rimas; video sobre el desarrollo del niño; *Un recorrido visual por el desarrollo del niño*, *Fototeca*; *Estimulación durante el embarazo*; masaje infantil; *Manual para madres y padres*, y fascículos de salud, nutrición y derechos de los niños.

¹¹ *Guía integral del promotor educativo*; Plan formativo de los agentes educativos del programa de educación inical no escolarizada; Manual de comunicación; Manual de organización de Educación Inicial No Escolarizada; Serie Aprender y Disfrutar Juntos.

Entre los ajustes que se realizaron a la propuesta educativa destaca su reorientación en el enfoque, pues se basa en el desarrollo de competencias, el que se adopta como un quehacer eficiente que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en operación en un contexto sociocultural específico y que por lo tanto tienen un carácter funcional.

El modelo establece como prioridad el trabajo en grupo, en el que se generen relaciones productivas entre los participantes, de modo que desencadenen acciones que logren establecerse como soporte del desarrollo integral del niño.

Ligado a lo anterior, se busca que el promotor educativo desarrolle algunas competencias personales con el propósito de orientar de manera más adecuada el progreso de las competencias en niños y adultos participantes. Dichas competencias giran en torno al conocimiento de los elementos del desarrollo del niño, la organización metodológica del ciclo operativo y la adquisición o reforzamiento de habilidades comunicativas, organizativas, de evaluación y de optimización de los recursos disponibles.

A su vez, también se plantea el desarrollo de algunas habilidades por parte de los padres, como la interacción con sus hijos, la reflexión sobre sus experiencias en las prácticas de crianza, la organización con la comunidad y la valoración e impacto de las acciones concretas.

En esta etapa se realizó un esfuerzo importante con respecto al proceso de formación del promotor, para lo cual se publicó el *Plan Formativo de los Agentes Educativos del Programa de Educación Inicial no Escolarizada*, que concibe de manera general esta actividad como un proceso permanente, integral y participativo donde todos los involucrados son actores y contribuyen a la formación de los otros.

■ **Reforzando la operación desde sus actores (2005-2008)**

En 2005 se hace una revisión del Programa, y de ello se deriva el documento *Modelo del Programa de Educación Inicial no escolarizada. Versión operativa*, material orientando a apoyar la instrumentación de los servicios; este momento establece la estructura didáctica de las sesiones, la cual considera el proceso de aprendizaje de los adultos y se expresa en cuatro momentos metodológicos: reflexión, compartir ideas, puesta en práctica y cierre.

Posteriormente, en 2008, como parte de un proceso de mejora continua, un equipo colegiado, integrado por personal de oficinas centrales y estatales, evalúa los materiales vigentes y concluye que es necesario actualizar la *Versión operativa*, reorientar el enfoque de participación comunitaria y de difusión, y mejorar las cartas descriptivas de las sesiones que se habían propuesto.

■ Encuentro de dos modalidades (2008-2010)

En 2008, a petición del Consejo, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) realiza una evaluación del programa, de la cual surgen elementos que permiten identificar áreas de oportunidad (Conafe, 2009).

Considerando los resultados de la evaluación y la necesidad de operar una propuesta educativa integral (recordemos que el Consejo operó hasta 2009 el Programa de Educación Inicial Comunitaria), inicia el proceso de construcción de un modelo que integre los elementos valiosos de las dos modalidades, y sobre todo que oriente su instrumentación.

Actualmente el programa continúa operando gran parte de los elementos de etapas anteriores del Programa de Educación Inicial; ejemplo de ello es su enfoque por competencias, la estructura didáctica de las sesiones con adultos y los contenidos educativos.



Definición de Educación Inicial

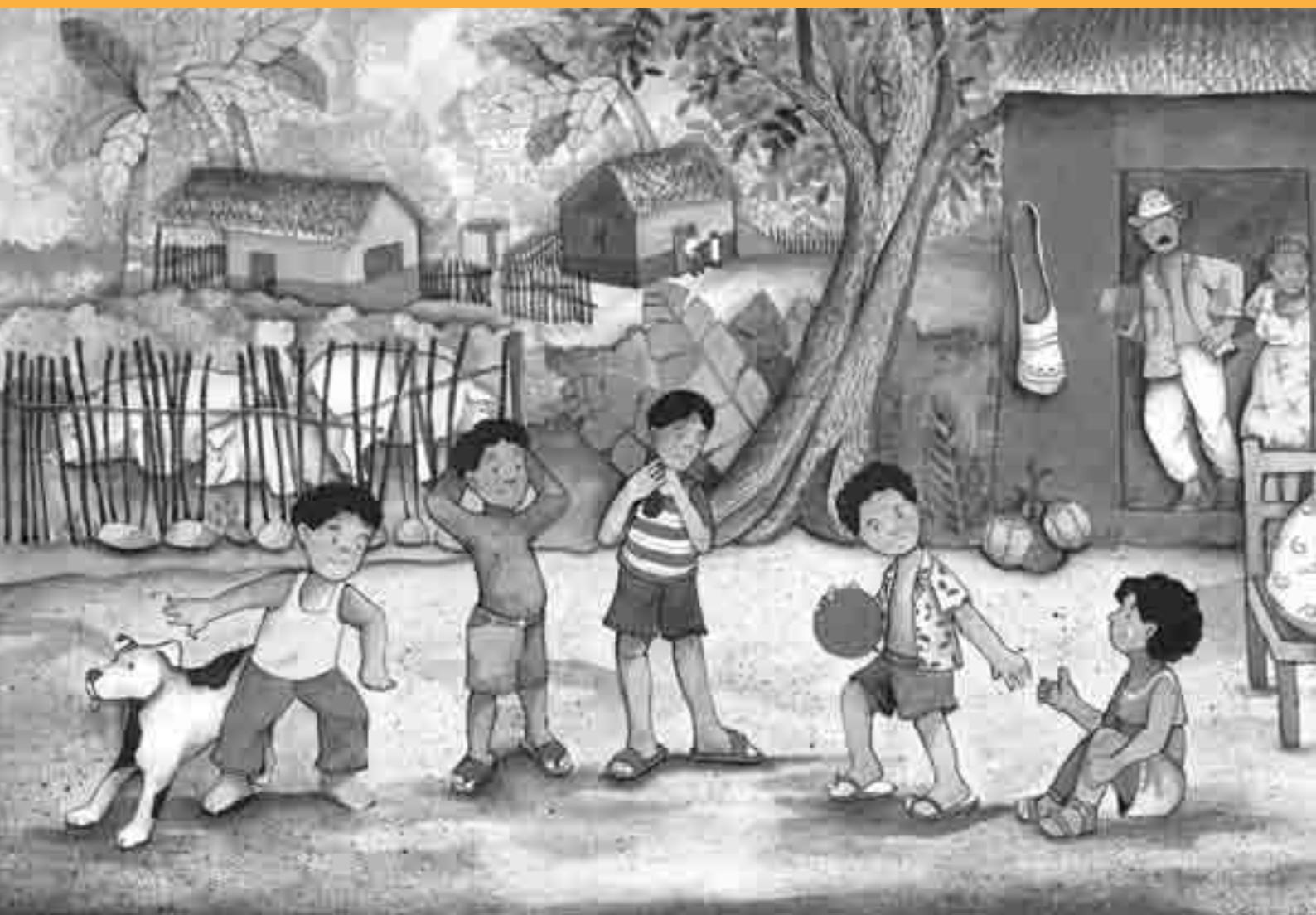
En el ámbito mundial, la Educación Inicial es un derecho fundamental de todos los niños que, independientemente de su condición, deben recibir atención a su desarrollo integral. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2002), se consideran Servicios de Educación y Cuidado a la Infancia Temprana todos aquellos que proveen cuidado y educación a niños que se encuentran por debajo de la edad de educación obligatoria, sin importar el contexto, el financiamiento, el horario del servicio o el contenido del programa. De acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2010), en la infancia temprana se incluye a “todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el periodo preescolar hasta la transición al periodo escolar”. Aunque puede variar de país a país, usualmente la educación inicial se refiere a la atención a niños de 0 a 6 años.

La Secretaría de Educación Pública considera a la educación inicial como el servicio educativo que se brinda a niños menores de cuatro años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que le permitirá adquirir habilidades, hábitos y valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. Por tanto, la educación inicial es un derecho de los niños al tiempo que representa una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y enriquecer sus prácticas de crianza, y un compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos planteados (SEP, 2010).

Para el Conafe, el concepto de educación inicial también parte de que la educación es un *derecho de todos*.¹² Su objetivo principal es brindar *atención educativa de calidad* a comunidades rurales e indígenas¹³ con alta marginación o con mayor rezago educativo y social, para favorecer el *desarrollo humano integral* de niños, *desde antes del nacimiento hasta los tres años once meses de edad*, así como promover el desarrollo de las madres, padres y cuidadores.

¹² “La enorme importancia del derecho a la educación radica en que, gracias a ella, es posible hacer efectivos otros derechos individuales y políticos y, en consecuencia, ejercer plenamente la ciudadanía” (*Ibid.*, p. 14).

¹³ Estas comunidades tienen diversos niveles de migración. Aun cuando no se atiende población migrante en educación inicial, hay una proporción importante de comunidades expulsoras. De acuerdo con un estudio de investigadores del CIDE y del Colmex sobre las características de municipios expulsores, 80% de las comunidades con alta intensidad migratoria son comunidades aisladas, dispersas, con menos de 5 000 habitantes, productoras de maíz, con tierras de baja calidad y de baja actividad ganadera, con mayor población con niveles de dependencia económica (adultos mayores y niños) e ingresos menores a un salario mínimo (Unger, 2000).



Características del Modelo de Educación Inicial

■ **Modelo educativo centrado en la equidad**

El reciente informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa sobre el derecho a la educación expone los grandes retos que hay que enfrentar para ofrecer oportunidades equivalentes de calidad en todos los contextos socioculturales del país, a fin de revertir la desigualdad social, como se deriva de los resultados del análisis de las trayectorias educativas en cuanto a acceso, permanencia y egreso oportuno (INEE, 2010).

El Modelo de Educación Inicial, 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 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 los niños, garantizando sus derechos humanos y reconociendo su diversidad, de acuerdo con el objetivo 2 del *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*¹⁴ y con el objetivo 6 del *Plan Nacional de Desarrollo*.

La población-objetivo del servicio incluye a:

1. Infantes de 0 a 3 años 11 meses.
2. Madres, padres y cuidadores de los infantes.
3. Mujeres embarazadas.

Como se argumenta en el *Modelo de Atención con Enfoque Integral* (SEP, 2010), la inversión en educación inicial brinda la oportunidad de identificar oportunamente dificultades de aprendizaje de diferente tipo (neurológicas, psicológicas, sociales, etcétera). Por lo anterior el Modelo de Conafe considera acciones de gestión intersectorial con una mirada inclusiva.

Desde los comienzos de la educación inicial en 1993, el Conafe ha procurado aumentar la cobertura de los servicios conservando la calidad y haciendo más eficiente el uso de los recursos; de esta manera, impulsa los beneficios que la educación inicial ofrece a las comunidades que participan en la operación del Programa.

La cobertura de atención se ha quintuplicado en casi dos décadas. Sin embargo, la relación entre promotores/niños se ha cuidado en términos de calidad de atención.

¹⁴ Entre las líneas de acción para ampliar las oportunidades educativas se propone: "Institucionalizar, en todos los servicios de educación inicial, un modelo de atención con enfoque integral, para favorecer el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo de niños de 0 a 3 años de edad, en todo el país [...] fomentando la participación de los padres de familia" (SEP, 2007).

Así, se comenzó con una proporción de 28 niños por cuidador en 1993, a 16 niños como meta de atención en 2010. Proporciones equivalentes se observan con los padres; actualmente el promedio de atención es de 15 padres, con un mínimo de 8 en cada servicio.

La atención se brinda: 70% en comunidades rurales, 20% en comunidades indígenas, y 10% en comunidades urbanomarginadas, con muy poca variación en los porcentajes en últimos años. De esta manera, puede observarse que, por ejemplo, en 2009, de un total de 23 119 servicios, 15 839 corresponden a los servicios en zonas rurales, 5 194 en zonas indígenas y 2 086 en zonas urbanomarginadas.

En relación con el índice de marginación de las comunidades, 70% de este total corresponde a una alta y muy alta marginación, y 30% restante a una media, baja y muy baja marginación.

Modelo 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 del niño ubicarlo en el desarrollo humano a lo largo del ciclo vital; ello implica incluir la atención en el avance del niño, de sus padres, de sus cuidadores, de su familia, de su comunidad y de su sociedad en general.

A las sesiones del Programa de Educación Inicial acuden padres, madres, mujeres embarazadas, 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 a las sesiones de educación inicial que implican la interacción entre niños y adultos de distintas edades y generaciones.

Se trata entonces de un modelo intergeneracional que, al incluir diferentes grupos de edad, crea puentes y consolida vínculos entre distintas generaciones. Esto es particularmente importante en el caso de los adultos mayores y los infantes menores de cuatro años de edad, grupos considerados dependientes, desprotegidos por varios años en la política internacional, y que ahora se han valorado por su importancia para la construcción y reconstrucción del tejido social (CEPAL, 2009).

Las múltiples interacciones que se promueven y valoran en las sesiones de educación inicial permiten no sólo el desarrollo del niño, sino un crecimiento compartido con sus padres, demás miembros de su familia y su comunidad.

También puede considerarse un modelo intergeneracional porque a partir de las múltiples interacciones y reflexiones grupales se movilizan las experiencias, creencias y concepciones sobre la crianza, infancia y parentalidad, que han sido asimiladas a lo largo de la vida de los adultos participantes. En este proceso se producen transformaciones, con una progresiva toma de conciencia sobre su propia infancia y sobre los usos y costumbres ancestrales, de tal modo que podríamos pensar que se establece un diálogo interior “entre el adulto que es y el niño que fue”. Este diálogo será más complejo mientras mayor sea la trayectoria vital recorrida, de manera que, por ejemplo, una abuela comparará sus vivencias como niña-joven-madre-abuela. Esto genera una

dimensión temporal en la sesión que rebasa el aquí y el ahora. Se actualiza el pasado para proyectarlo a la idea futura de lo deseable para el niño participante en el grupo. Esto es lo que Michael Cole denomina “prolepsis”¹⁵ en los procesos de socialización. La mirada que tenemos del niño lleva una carga de presente, pasado y futuro en cada interacción con él (Cole, 1995).

Modelo que crea un espacio social con calidad

La condición de que la comunidad gestione el espacio y la elección de promotor voluntario para llevar a cabo el programa supone interés, actividad y agencia¹⁶ de su parte, lo que favorece una posición participativa, en vez de una actitud pasiva de recepción del servicio.

El programa opera con un mínimo de ocho familias por comunidad, donde asisten, niños y adultos encargados del cuidado de los pequeños,¹⁷ un promotor educativo¹⁸ planifica sus sesiones para atender de manera integral el desarrollo humano de los participantes. Tiene igual cabida tanto la dimensión afectiva como la cognitiva, la comunicativa o social, para potenciar la participación plena como miembros activos desde un inicio.

Además de contar con el promotor, como importante figura de mediación, el modelo prevé la incorporación de materiales diseñados para la diversidad tanto en sus contenidos como en su forma y lenguaje, con calidad gráfica reconocida e imágenes que apoyan la apropiación de significados. Estos materiales constituyen valiosas herramientas que acercan otras perspectivas sobre el desarrollo y las tareas parentales, que se suman a los saberes y a las capacidades de los participantes como material de trabajo en las sesiones.

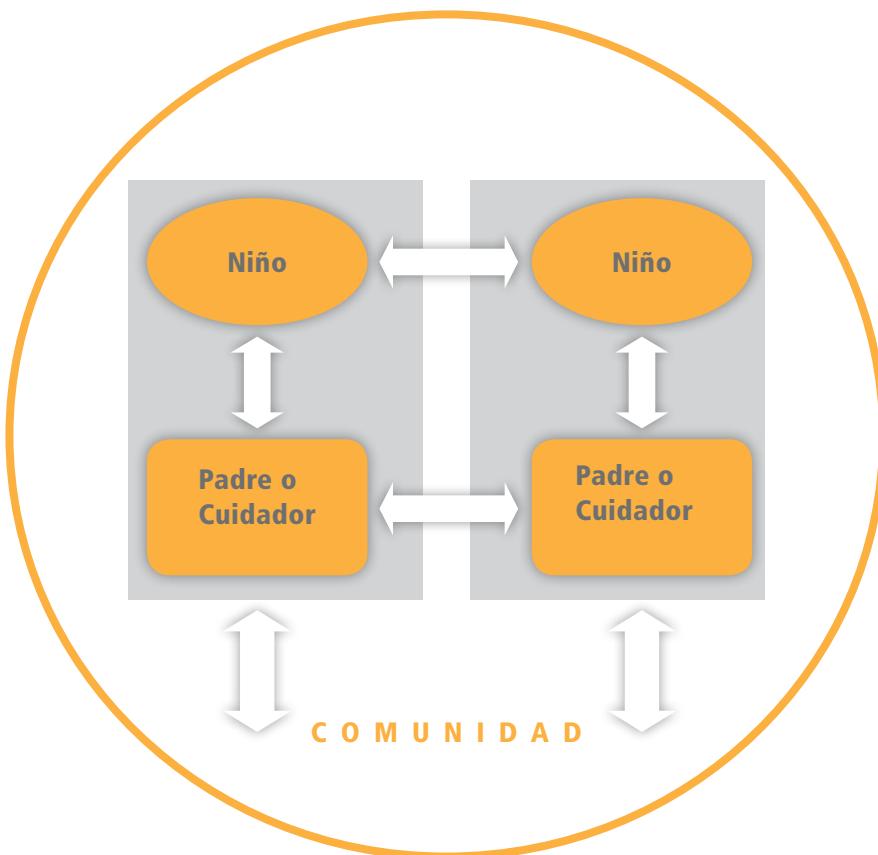
El programa se instala en un espacio social no escolarizado, definido por encontrarse dentro del ambiente propio del niño, y por el acuerdo de reunirse sistemáticamente para favorecer y consolidar patrones de interacción y vinculación entre los diversos participantes, con lo que se extiende a la comunidad entera en múltiples direcciones como lo muestra el siguiente esquema.

¹⁵ La definición del *Webster's Dictionary* es “la representación de un acto futuro o desarrollo como si existiera en el presente” (Cole, 1995).

¹⁶ Retomamos este concepto como lo concibe Amartya Sen, es decir, como una acción en la que se conjuntan las competencias, la libertad y la responsabilidad personal (Sen, 2002).

¹⁷ A las sesiones, a veces asisten los tíos, los abuelos, los hermanos.

¹⁸ Término que denomina al agente educativo responsable del servicio en la comunidad.



ESQUEMA 2. MÚLTIPLES DIRECCIONES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

De esta manera, el modelo se funda en el establecimiento de puentes entre el espacio social de encuentro educativo y el entorno familiar. Ahí los conocimientos realmente se apropián, 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 el niño y las nuevas inquietudes resultantes. De este modo, el tiempo de intervención se amplía significativamente.

Sin embargo, como ya apuntamos anteriormente, no sólo se trabaja en el aquí y el ahora. La continua reflexión grupal, el aprendizaje colaborativo y la influencia de observarse, escucharse y apoyarse generan nuevos logros en la calidad de sus interacciones. Este nuevo nivel de competencia ofrece a los adultos la posibilidad de ampliar horizontes de expectativas en cuanto a sus capacidades y las de sus hijos, y expande las posibilidades de inserción social en la comunidad.

El presente modelo se ha nutrido de las constantes evaluaciones aplicadas en diferentes momentos de su instrumentación, con la finalidad de mantener la calidad que lo distingue. Además, este diseño cumple con los siguientes indicadores de calidad probados en la región latinoamericana (Blanco Guijarro, et al., 2008; Burnett, 2006; Evans, 1996; Frede, 1995):

- En la primera infancia los programas integrales son más eficaces.
- La planificación educativa es fundamental para la estructuración de los aprendizajes de los niños.
- La proporción de niños por cuidador, así como los grupos pequeños, son indicadores importantes de calidad en la interacción educativa.
- Cuanto mayor es el tiempo de trabajo educativo, mayores son las oportunidades de aprendizaje.
- La participación y el interés de los padres en el progreso educativo de sus hijos favorece el aprendizaje de los niños.
- La participación comunitaria en la gestión de los espacios educativos se refleja de manera positiva en los aprendizajes.
- Los materiales son pertinentes y de calidad, dirigidos a los agentes educativos, los padres y los cuidadores, así como a los niños.

Modelo integral de construcción social

El Modelo de educación inicial se plantea desde la perspectiva de derechos, por lo que desde el inicio se concibe al niño 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 (CRC-ONU, 2005). Por ello, considera la importancia de todas las personas que tienen alguna relación con los niños que viven el periodo comprendido desde antes del nacimiento hasta los 3 años 11 meses de edad. Así, la protección y el desarrollo integral de los infantes sólo pueden garantizarse al contar con la participación y la responsabilidad de los adultos.

El modelo es integral porque parte de la idea de que la formación no está ligada sólo a la escuela, sino que es un proceso permanente de desarrollo a lo largo del ciclo vital. Esta formación empieza y trasciende desde el seno familiar en sus primeros años y en la cotidianidad de la vida social, y se recrea con cada generación. A través del trabajo con adultos se crea un marco formativo y educativo que permite convertir una actividad cotidiana en la familia y en la comunidad, en una acción educativa; para ello es primordial fortalecer la relación entre el niño y los adultos que lo rodean, en suma, revalorar y transformar la cultura de cuidado.¹⁹

La labor de la educación inicial consiste en promover un aprendizaje dialógico, centrado en los procesos de interacción y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, los cuales se orientan al desarrollo humano como expansión de posibilidades y capacidades.

¹⁹ Por ello, las prácticas de crianza son tema recurrente en las sesiones con padres, madres y cuidadores. Pueden definirse como las acciones concretas que realizan cotidianamente las personas responsables del cuidado de los niños menores de cuatro años y que responden a sus creencias, conocimientos, usos y costumbres y reglas sociales.

Caracterizar el aprendizaje como dialógico contrasta con la idea de una simple transmisión-recepción de contenidos.²⁰ Implica horizontalidad en la interacción educativa; supone saberes y capacidades, de un lado y de otro, de modo que al compartirse se recrean, se transforman y se negocian los significados y sentidos.

La intencionalidad de un aprendizaje dialógico moviliza y problematiza –en el sentido de Freire (1973)– las relaciones entre las personas hacia tareas y trayectorias de desarrollo compartidas. Sus propósitos van más allá de promover un clima adecuado de enseñanza-aprendizaje, ya que involucra a toda la comunidad en un proceso de participación permanente para mejorar sus condiciones de vida.²¹

Los conocimientos no son neutros y están enclavados en contextos socioculturales que les dan validez y pertinencia. Por ello, no se pretende “entregar conocimientos” a los padres-cuidadores sobre cómo cuidar a sus hijos o imponer estilos de crianza ajenos. El modelo reconoce que los patrones de socialización se organizan de diversas formas, de acuerdo con estructuras socioculturales.

Modelo relevante que crea comunidades de aprendizaje

“Tanto la relevancia (‘para qué’) como la pertinencia (‘para quién’) de la oferta educativa constituyen aspectos centrales de la calidad de la educación y de su potencial transformador”, afirma Rosa María Torres del Castillo (2009), experta en el derecho de la educación para todos. La participación de las personas lleva consigo cambios no sólo en el aprendizaje, sino en dimensiones como la autoestima, la dignidad, el respeto familiar y social, la superación de la soledad y del aislamiento, la socialización y la interacción con los pares y el disfrute.

En este sentido, al trabajar con unidades más allá de lo individual el modelo se propone lograr comunidades de aprendizaje. Es un modelo interactivo y sistémico donde se desarrollan redes de aprendizaje y de recursos en torno de 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.

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo desde adentro de una misma comunidad, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas, para superar tales debilidades (Torres del Castillo, 2001).

²⁰ Lo que Paulo Freire (1973) caracteriza como modelo bancario de enseñanza-aprendizaje.

²¹ “Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición –un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos–, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada. La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo” (Freire, 1973, pp. 107-108).

Los logros no son, por tanto, atribuibles a una persona, sino a la comunidad de aprendizaje, apoyada institucionalmente y legitimada por la agrupación. Impulsar el aprendizaje cooperativo y colaborativo como una forma de trabajar en las sesiones con niños y adultos no sólo enmarca y da sentido a los contenidos, sino que modela interacciones más solidarias, pero dotándolas de autonomía al avanzar conjuntamente en la expansión de capacidades y competencias.

Si esto lo llevamos al plano regional o nacional, tendremos un modelo con lineamientos claros, basados en el respeto a lo diverso, no como factor de discriminación o de desventaja socioeducativa, sino como fuente de riqueza, como ventanas al mundo y cosmovisiones que brindan aportaciones y valores que para otros pueden pasar inadvertidos. Un modelo abierto le da valor a la observación y a la escucha, lo cual implica un constante cuestionamiento y replanteamiento.

Modelo pertinente e intercultural

Un concepto estrechamente relacionado con la relevancia es la pertinencia, característica que añade exigencias de una constante evaluación y retroalimentación de los distintos agentes educativos al modelo, para contar y reformular los indicadores de calidad del programa.

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*:

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación (Schmelkes, 2005).

Hasta el momento la diversidad cultural era un elemento implícito, por lo que en este documento se pretende explicitar algunas de las prácticas de intervención que se llevan a cabo y que nos acercan a la perspectiva de educación intercultural, para ponerlo como uno de los elementos centrales del Modelo de Educación Inicial:

- La propuesta curricular se basa en enfoques y algunas orientaciones nacionales flexibles que son significativas para la diversidad de estados y comunidades.
- La intervención que propone el modelo parte de diagnósticos y consultas en las comunidades y a las personas que participan en su propio proceso educativo, con respeto a los marcos culturales.

- Cuando los contextos son indígenas se *garantiza* que el perfil del promotor sea el adecuado (bilingüismo) para responder al ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales de la comunidad atendida.
- Se busca que los materiales sean pertinentes y se asumen la mediación y las múltiples interpretaciones culturales.
- Las sesiones valoran el uso de la lengua materna en espacios fuera de la casa como parte importante del desarrollo del ámbito del lenguaje y personal-social del niño.

Modelo de Educación Inicial según la teoría ecológica de Bronfenbrenner

El modelo retoma la teoría ecológica del psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner, autor de *La ecología del desarrollo humano* para explicar los diferentes niveles de intervención pedagógica que se dan en el programa. El autor destaca la importancia crucial de estudiar los ambientes en los que actuamos, para apartarnos de los contenidos vacíos de significado por la falta de contexto y de referentes socioculturales de la población a la que van dirigidos.

Bronfenbrenner (1985) nos ofrece una nueva perspectiva teórica para la investigación del desarrollo humano, basándose en el análisis de los contextos y escenarios en que se desenvuelven y crecen las personas. Lo importante de este enfoque es que dichos escenarios se pongan en relación para ver las posibles interacciones y los niveles de determinación en las trayectorias de desarrollo de niños y adultos. Es decir, entre más vínculos existan entre los distintos ámbitos y escenarios, mayor será el potencial de desarrollo de un escenario de crianza.

Comprender de verdad el desarrollo infantil consiste en observar la conducta de los niños en entornos naturales, mientras interactúan con adultos pertenecientes a su contexto durante un tiempo más o menos prolongado (Bronfenbrenner, 2002).

En su concepción del desarrollo se destacan las diversas dimensiones que lo constituyen como una experiencia integral: aquello que se percibe, se desea, se teme, se piensa o se adquiere como conocimiento, y el modo en que cambian según la exposición de la persona, el ambiente y su interacción con él. En particular, destaca las condiciones que deben darse en los contextos de crianza para que el desarrollo tenga lugar:

Un contexto de desarrollo primario es aquél en que el niño puede observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño y con las cuales éste ha establecido una relación emocional positiva (Bronfenbrenner, 1985, p. 47).

Se trata de un enfoque sistémico que es bidireccional y se relaciona con el niño, quien se acomoda y transforma al sistema de relaciones que percibe como su ambiente, como también lo hace el sistema de relaciones de su ambiente inmediato con el niño.

El modelo ecológico adoptado nos proporciona un esquema conceptual unificado pero a la vez muy diferenciado para describir e interrelacionar estructuras y procesos, en el ambiente inmediato y el más remoto, que va dando forma al curso del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2002).

El Modelo de Educación Inicial interviene en los diversos niveles sistémicos que se enuncian a continuación:

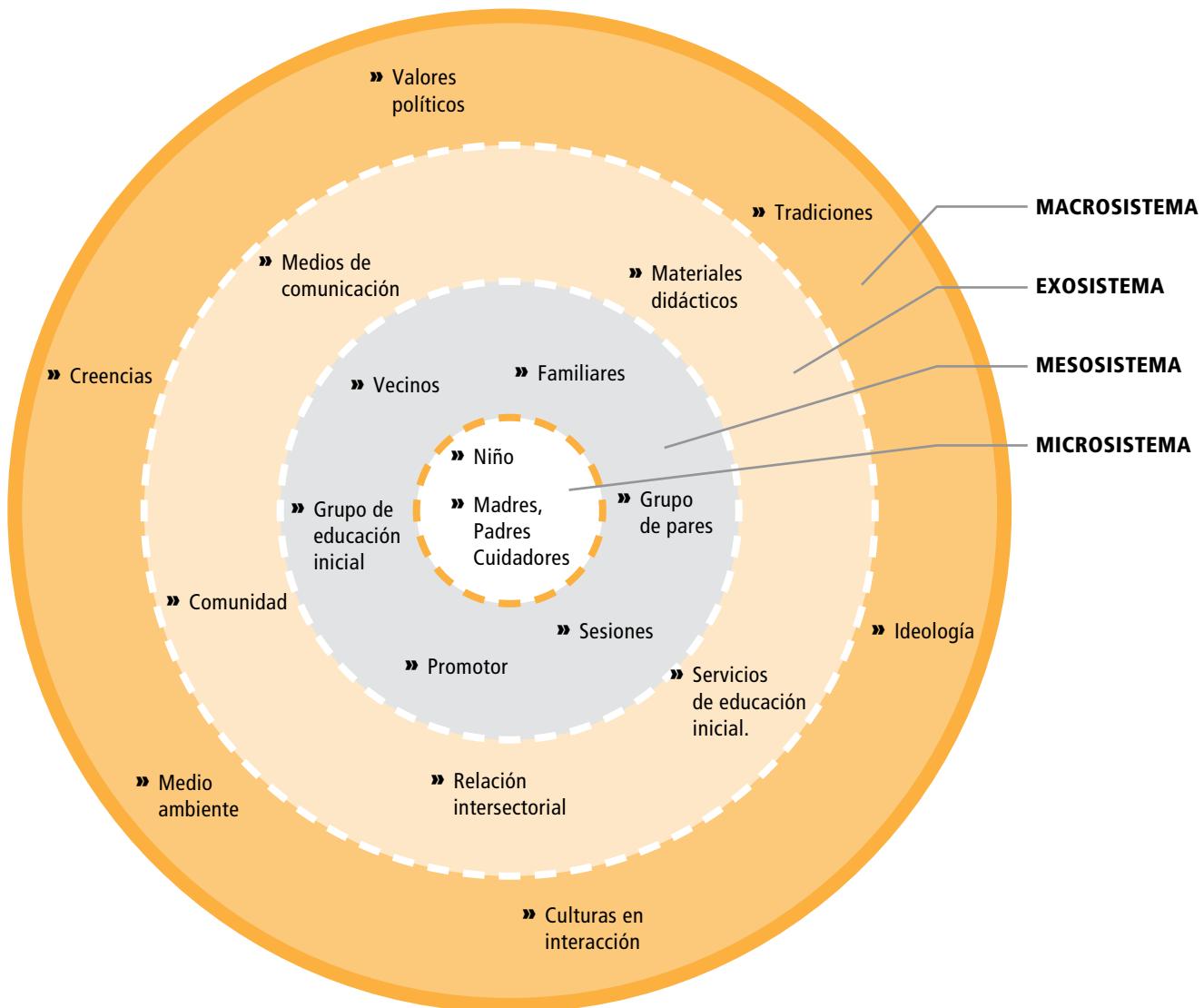
- Los *microsistemas*. Son entornos en los que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente. El sistema más importante de este nivel es la familia, que para el caso del Modelo de Educación Inicial involucra no sólo a los padres, sino también a otras figuras denominadas coloquialmente “cuidadores”.
- Los *mesosistemas*. Comprenden las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Un mesosistema es, por tanto, un sistema de microsistemas. Se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno. En el caso del modelo, se promueven interacciones en espacios sociales entre su propia familia, el resto de los agentes educativos y el grupo de pares de su comunidad.
- Los *exosistemas*. Se refieren a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que impactan lo que ocurre en su entorno. En el modelo, podemos ubicar las relaciones que establece la familia en sus diversos roles sociales con la comunidad, relaciones que pueden influir en la vida familiar y, de esa manera, en el niño.

También podemos ubicar en este nivel toda la red de relaciones institucionales (del sector salud, programas sociales diversos enclavados en la comunidad) que se entrelazan con el servicio de educación inicial y de esta manera vinculan al niño y su familia en una red de apoyos sociales. Pero también ubicamos la serie de dispositivos educativos que ponen en contacto a la familia con información que ha sido diseñada para interactuar con sus propias prácticas.

- Los *macrosistemas*. Son correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideológico que sustente estas correspondencias. En el caso del modelo, abarca los valores ideológicos, religiosos, políticos o culturales que predominan en la comunidad y que la distinguen de otros grupos culturales nacionales, así como las políticas educativas que hacen viable la presencia del programa en la comunidad.

El conocimiento de las categorías descritas no se traduce en recomendaciones didácticas específicas para la aplicación del modelo, pero el reconocimiento de cómo se incorporan los sistemas de interacción y la relación de unos con otros ayuda a visualizar la concepción sistémica adoptada para la educación inicial y la del propio Conafe en lo general.

En el siguiente esquema se muestran los componentes que se ponen en juego en los diversos niveles sistémicos y que perfilan el desarrollo humano de los actores del Modelo de Educación Inicial.



**ESQUEMA 3. EL MODELO ECOLÓGICO DE EDUCACIÓN INICIAL
SEGÚN LA PROPUESTA DE BRONFENBRENNER**

Se señalaremos, los puntos relevantes del modelo ecológico que determinan su inclusión en el Modelo de Educación Inicial:

- Enfoca su atención en los ambientes y en los grupos más que en las conductas individuales.
- Procura concientizar a los grupos respecto a su contexto, basándose en los intereses y las necesidades del grupo.
- Su preocupación se centra en la movilización del grupo hacia los factores positivos del desarrollo infantil, y aunque no niega la existencia de los factores de predisposición y riesgo, no se concentra en ellos.

- Busca la mayor especificidad frente a la aplicación de criterios generales. Es decir, analiza las razones y condiciones de una conducta en forma particular identificando el contexto de su ocurrencia, evitando “recetas generales”.

La complejidad del escenario sociocultural y económico y los niveles de intervención que se abordan requieren enfoques y propuestas curriculares que:

- a) Incorporen recursos y fortalezas de las personas a lo largo de todas las etapas de la vida y no sólo de la infancia.
- b) Incorporen lógicas de interacción que potencien lo que se genera al interior del espacio educativo presencial hacia otros espacios sociales y para el futuro.
- c) Diversifiquen estrategias y materiales a partir de incorporar códigos más cercanos al hacer, a la acción, al diálogo y a la construcción colectiva a nivel comunitario, ligados a una perspectiva estatal y nacional de la infancia.
- d) Se adecuen a las necesidades y características particulares heterogéneas a niveles comunitario, estatal, regional y nacional, sin dispersarse o perderse en temáticas nacionales, pero rígidas, o en temas comunitarios que lleguen a ser aislados.
- e) Abarquen la complejidad de los contenidos que se construyen en las sesiones y para que niños y adultos puedan reflejar sus saberes, capacidades y conocimientos en situaciones cotidianas y cercanas presentes que abren horizontes para el futuro (Conafe, 2003).

El enfoque por competencias y el trabajo por ejes curriculares resuelven algunos de los retos antes descritos.

El enfoque por competencias y los ejes formativos

■ Las competencias

El Modelo de Educación Inicial ha adoptado el enfoque por competencias porque pretende tener amplios alcances en niños y en adultos; este enfoque se desprende de aprendizajes que actualmente se consideran básicos o relevantes en una educación que contribuya al pleno desarrollo social y humano.

En este sentido, las competencias se conciben como *el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en práctica de manera vinculada dentro de un contexto social y cultural determinado* (Conafe, 2008).

Las competencias atraviesan toda la vida y se demuestran en la solución que damos a los problemas personales, familiares, sociales y laborales. El desarrollo de competencias se orienta a conseguir una mejor calidad de vida, visible tanto en el presente como en el futuro.

Este enfoque permite direccionar la intervención pedagógica de manera que favorezca el pleno desarrollo de todos los involucrados; por ello, decimos que se concreta una acción de desarrollo educativo y humano, que respeta la autonomía y que favorece el trabajo colaborativo y el diálogo en condiciones de equidad y pertinencia cultural.

Las competencias que los adultos (cuidadores y agentes educativos) desarrollan en las sesiones les sirven para mejorar las condiciones de sus niños, a fin de buscar que desde pequeños logren relaciones interpersonales fundadas en la confianza básica, al ser reconocidos como interlocutores activos, que pueden expresarse y utilizar el lenguaje como herramienta para pensar, para autorregularse e ir más allá de lo dado. Al compartir tiempos y espacios con sus cuidadores, el niño desarrollará un creciente interés por el conocimiento del medio físico, e irá ampliando sus espacios de participación y de autonomía conforme reciba apoyo.

■ Los ejes curriculares como camino formativo

Los ejes curriculares son un conjunto de temáticas que organizan un plan, funcionan como una guía que orientará el recorrido formativo de los participantes y engloban competencias específicas de niños y adultos, al igual que las rutas de aprendizaje para lograrlas.

El camino formativo pasa por una serie de actividades que permiten ir construyendo y asumiendo contenidos específicos de interés y establecer relaciones entre ellos en cada una de las sesiones y a lo largo del ciclo. Los ejes hacen posible trabajar un ámbito de manera específica con profundidad, y al mismo tiempo vincular o relacionar dos o más ámbitos de forma integral.

Los ejes curriculares permiten ubicar una serie de situaciones y prácticas importantes para el desarrollo integral de niños y padres en relación con la infancia. La flexibilidad es un componente fundamental en el trabajo de las interacciones entre niños, entre adultos y entre niño-adulto, ya que engloban una serie de temáticas por construir como contenido, según los intereses y las necesidades de los niños, los cuidadores y las mujeres embarazadas.

La propuesta educativa a través de ejes curriculares brinda *flexibilidad* para empezar con las situaciones más significativas y relevantes en el contexto de los participantes y articular los saberes asumidos por ellos en situaciones complejas.

En este proceso es posible que se consoliden y expliciten las competencias relacionadas con las prácticas de crianza, percatándose de la complejidad de las mismas o del sentido cultural que las guía; es posible que también pueda desplazarse una práctica después de haberse revisado críticamente sus consecuencias en el desarrollo del otro. Asimismo, pueden visualizarse y analizarse nuevas opciones de promoción del desarrollo no contempladas y asimilarse de manera complementaria o reorganizarse de otro modo.

El Modelo de Educación Inicial retoma como punto de partida la satisfacción de las necesidades básicas de *Cuidado y protección* como una condición transversal para el desarrollo de los niños, con el fin de propiciar un ambiente libre de riesgos que promueva el sano crecimiento.

El segundo eje curricular es el referente al *Desarrollo personal y social* de los niños como seres únicos, sociales, interdependientes, con un creciente sentido de pertenencia e identidad, así como de autonomía y autorregulación.

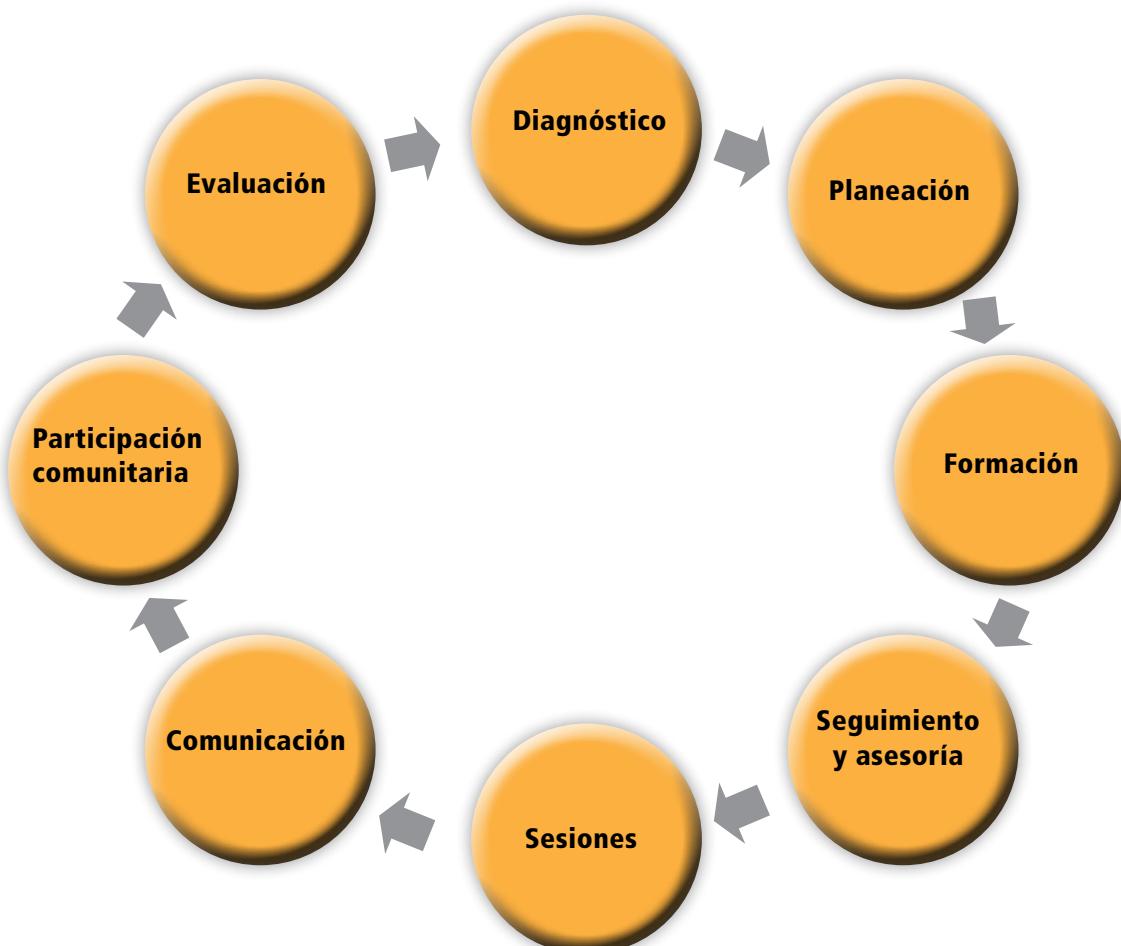
El Lenguaje y la comunicación definen el tercer eje, el cual engloba las múltiples formas de expresión comunicativa y los lenguajes (visual, musical, gráfico, plástico, corporal y gestual) que median la interacción humana y que pueden ser vehículos de construcción simbólica (juego e imitación).

Por último, se incluye la *Exploración y conocimiento del medio* como el cuarto eje, pero siempre mediado por la interacción social que le imprime intencionalidad y sentido cultural a cualquier acción.

Metodología general para la organización del ciclo operativo

Para concretar la filosofía, los fundamentos teóricos y los propósitos del Modelo de Educación Inicial, la estructura educativa, en sus diferentes niveles (equipos centrales, estatales y comunitarios), ha desarrollado una metodología que permite organizar los procesos, las funciones y los tiempos, de tal manera que es factible derivar un programa que retoma los niveles descritos anteriormente en la teoría ecológica que postula Bronfenbrenner.

La metodología organiza un ciclo operativo de nueve meses a través de *fases*²² dinámicas, flexibles, vinculadas, interdependientes y no lineales, que se nutren y mejoran entre ellas, como se describe a continuación:



ESQUEMA 4. FASES DEL CICLO OPERATIVO

²² Aunque el término “fase” alude a ciclos de acción que comienzan y terminan en el mismo punto, en estricto sentido se estaría hablando de “epíciclos”, ya que el punto de partida y de llegada no es el mismo ni en el tiempo ni en el espacio.

■ Diagnóstico

Diagnóstico

Se entiende como el proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de las personas y la existencia de problemáticas para facilitar la toma de decisiones en la intervención pedagógica en sistemas culturales diversos.

El conocimiento de la cultura de los saberes locales y regionales permite comprender los acontecimientos que influyen en el ámbito educativo y en las prácticas de crianza. No se parte de una idea preconcebida acerca de un problema, sino de la observación participativa para detectar las situaciones que afectan los intereses de las personas de la comunidad. Para intervenir con pertinencia, además, es imprescindible tener conocimiento de las características comunitarias, familiares e individuales.

El diagnóstico implica, en los ámbitos nacional y estatal, la focalización de la población, y en el ámbito local, la consulta a las comunidades y a las personas que participan en el programa sobre sus intereses, relaciones y problemáticas.

El diagnóstico es una consulta a los padres y a la comunidad, que permite sustentar de manera conjunta la toma de decisiones y los consensos respecto a sus caminos formativos en el espacio educativo no escolar de las sesiones del programa y del impacto que tendrán en otros espacios sociales. Se dirige a las necesidades de los niños para garantizar sus derechos.

Autodiagnóstico

Es un proceso permanente vinculado con la práctica educativa y la crianza de los niños, en el cual participan activamente los integrantes del grupo y la comunidad. El autodiagnóstico posibilita una mirada a la realidad de las comunidades desde sus propios habitantes.

En este momento se establece una relación igualitaria entre los agentes educativos y la comunidad. Así entendido, el autodiagnóstico permite:

- Generar lazos de confianza entre las personas.
- El reconocimiento de las organizaciones sociales e instituciones que intervienen en la comunidad y el establecimiento de las alianzas necesarias para alcanzar el objetivo.
- Generar disposición de la comunidad, de los grupos y de los individuos para el proceso educativo.
- Tener una primera identificación de las prácticas de crianza y convivencia de los integrantes de la comunidad.
- Devolver resultados a la localidad.
- Propiciar la identidad y el reconocimiento del servicio en la localidad.

■ Planeación

El diagnóstico se retoma en distintos momentos y abre paso a la planeación general, esto es: delimitar objetivos y alcances, generar las condiciones, crear estrategias y orientar el proceso educativo, así como las acciones y actividades por desarrollar en cada uno de los componentes de la metodología de trabajo.

Para lograr que las acciones realizadas por los agentes educativos alcancen la misión, la visión y los objetivos del modelo, se planea que se articulen las acciones, optimicen los recursos y no se dispersen los esfuerzos.

La planeación es un proceso que va de la mano de su ejecución; por ello debe existir coherencia y pertinencia en su planteamiento, a fin de dar cumplimiento a los objetivos de manera eficaz y eficiente.

El Modelo de Educación Inicial propone también actividades en cada una de las fases previstas. A la estructura educativa le corresponde determinar cómo y cuándo se harán, quién las hará y qué se requiere para realizarlas, a fin de evitar improvisaciones. Por esta razón, desde el inicio del ciclo operativo se requiere elaborar un plan de trabajo que facilite organizar previamente todas las actividades a nivel de módulo, de zona y de entidad.

La planeación a un nivel más específico cobra importancia también para la fase de desarrollo de las sesiones. La planeación general:

- Evita las improvisaciones y vislumbra de manera organizada los caminos, los procedimientos y los medios necesarios para alcanzar el objetivo.
- Reconoce las fortalezas y las áreas de oportunidad en los agentes educativos y en la operación de la educación inicial.
- Aprovecha las mejores circunstancias para alcanzar el propósito deseado.
- Visualiza de manera integral todas las acciones del servicio.
- Determina los objetivos y las metas por lograr.
- Atiende las fortalezas y las áreas de oportunidad registradas en el diagnóstico y en el autodiagnóstico.
- Plantea la estrategia de cómo desarrollar o fortalecer las competencias, en espacios y en acciones de formación.
- Establece las condiciones de ejecución y la temporalidad de las acciones.
- Determina aspectos importantes de seguimiento, asesoría y evaluación.

■ Formación

La formación es un proceso integral que, de manera permanente, promueve el desarrollo de competencias y el logro de aprendizajes significativos para los agentes educativos²³.

Para los fines del Modelo de Educación Inicial, los agentes educativos son personas que de manera directa o indirecta contribuyen al desarrollo de competencias de niños

²³ Para la definición de los diversos agentes educativos previstos en el modelo y programa, véase en este libro el apartado “Promoción de desarrollo humano”.

y adultos. En este documento nos referimos a coordinador de zona, supervisor de módulo y promotor educativo, pero en el modelo también se considera como agentes a los padres de familia y a los cuidadores.

Con el fin de que las figuras educativas desarrollen y fortalezcan sus competencias, se cuenta con diversos espacios y acciones de formación. Se denomina espacio de formación al conjunto de situaciones que ocurren en un lugar y un tiempo determinado, en el cual se genera un clima socioemocional propicio para el aprendizaje y donde –a través de actividades planeadas anticipadamente y con base en el diagnóstico y el autodiagnóstico– los participantes hacen un análisis de sus prácticas cotidianas, identifican fortalezas y áreas de oportunidad y toman decisiones para mejorar su desempeño en los ámbitos personal, social y teórico-metodológico.

Otras actividades que promueve el Modelo de Educación Inicial, para que los participantes desarrollen las competencias que requiere su operación, son las acciones de formación que se caracterizan por una programación más flexible. Ejemplo de ello son las redes de apoyo,²⁴ las cuales se forman para que, con una actitud abierta y generosa, los participantes compartan inquietudes, problemáticas y necesidades, así como estrategias exitosas que les permitan ayudarse mutuamente en el desarrollo de sus competencias. Estas redes se forman entre padres de familia, promotores, supervisores y coordinadores.

Algunas características importantes del *proceso de formación* son las siguientes:

- No sólo se da en las acciones de formación, sino que se promueve y fortalece en aspectos de la vida cotidiana y durante el trabajo mismo.
- A través de la implementación del servicio y del proceso de formación se identifican las competencias que se requiere fortalecer o desarrollar, y a las cuales se les da respuesta de una manera organizada en tiempos y contenidos.
- Contempla las competencias teórico-metodológicas, personales y sociales, con lo cual se considera integral porque aborda al ser humano en su totalidad.
- Opera en un esquema de “cascada”, de modo que abarca muchas figuras, pasando por filtros de resignificación importantes en los ámbitos nacional, estatal, regional, comunitario y personal.

■ Seguimiento y asesoría

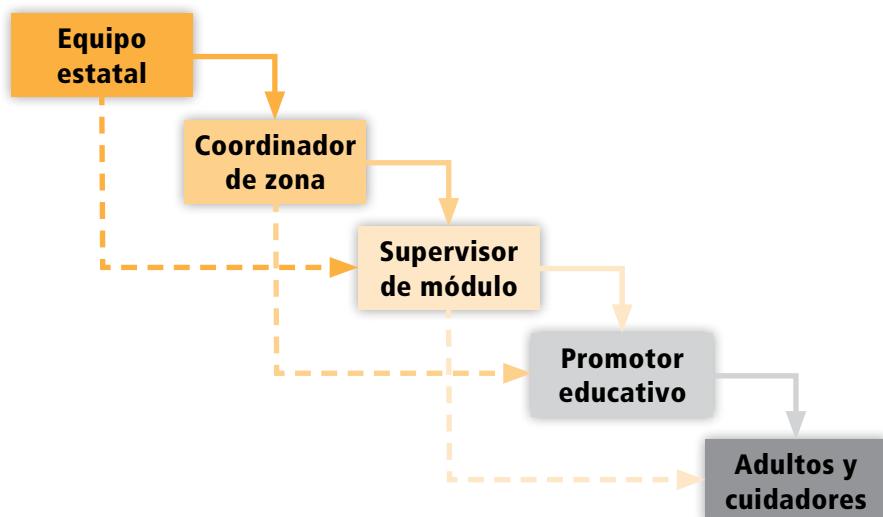
El seguimiento se concibe como un ejercicio de acompañamiento pedagógico, teórico y metodológico de las acciones que tienen lugar en cada uno de los servicios de Educación Inicial; con el fin de monitorear su realización y orientar la práctica de las figuras educativas durante todo el ciclo operativo.

²⁴ Son mecanismos organizados para compartir, de manera recíproca, información y experiencias entre iguales, así como para apoyarse mutuamente en el desarrollo de competencias. Con las redes de apoyo se favorece la capacitación entre formadores en la práctica real; se promueve la autogestión de aprendizajes y la corresponsabilidad en los equipos de trabajo. Las redes de apoyo evolucionan de forma flexible y autónoma (no se les debe imponer un tiempo rígido para su conformación o su funcionamiento); crecen para incluir a más personas (según las necesidades del grupo); cuando cumplen su meta desaparecen gradualmente y quizás sus miembros tengan la necesidad de crear una nueva red con distintas personas y metas distintas.

Este acompañamiento se caracteriza por ser *in situ*, es decir tiene lugar en cada zona, módulo o comunidad donde se desempeñe el agente educativo; incluye un trabajo de retroalimentación y asesoría a partir de la observación participante; en la cual el asesor se involucra en las actividades del grupo mientras observa, registra y lleva a cabo la retroalimentación. La retroalimentación efectiva debe:

- Ser asertiva.
- Generar empatía.
- Ser positiva, es decir, señalar fortalezas.
- Ser directa.
- Realizarse en el momento en que suceden los hechos.

Por su parte, la asesoría es un proceso formativo en función del fortalecimiento de las competencias de los agentes educativos; se desarrolla en todas las fases de la metodología de trabajo, y en ella participan todos los agentes educativos, como puede observarse en el siguiente esquema:



ESQUEMA 5. PROCESO DE ASESORÍA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

La asesoría no se traduce en una cadena de repeticiones de hechos, sino que se parte de un enfoque horizontal y participativo, con la posibilidad de invertir. Por ejemplo, no sólo el supervisor puede asesorar a un promotor; también los promotores pueden asesorar a los supervisores cuando lo requieran.

La asesoría se proporciona directamente a los participantes y en el lugar mismo donde ocurren las acciones que se quiere retroalimentar.²⁵ Para el promotor educativo, la asesoría se realiza directamente en campo, antes, durante y después de las sesiones

²⁵ La asesoría directa e inmediata se da en el espacio y tiempo en el que ocurre la práctica que requiere ser retroalimentada.

con los adultos. Adicionalmente, se promueve la generación de los espacios propicios para retroalimentar, por lo que el observador debe tener los registros adecuados.

Entre los elementos y las acciones del modelo en los que se pone énfasis en materia de seguimiento, se encuentran los siguientes:

- El desarrollo de competencias de los niños.
- El desarrollo de competencias de adultos y cuidadores.
- El desarrollo de competencias de agentes educativos.
- Las acciones de formación como otro espacio social más de promoción del desarrollo humano.
- Los planes de trabajo como una concertación frente a un objetivo común: la tarea educativa con pertinencia, validez (en términos de desarrollo) y significación.

■ Desarrollo de las sesiones

El desarrollo de las sesiones es el corazón de la intervención pedagógica. Ahí el modelo cobra vida en acciones cotidianas de grupos de personas organizadas frente a tareas y propósitos comunes (enfoque por competencias y ejes curriculares), pero con matrizes diversos que recrean, transforman y retroalimentan al modelo como un sistema dinámico.

La participación comunitaria se da en todo momento. La comunidad legitima y dota de sentido a la aplicación del programa; una vez que se ha difundido, consultado e invitado a la comunidad a participar en él, se integran los grupos de participantes para los diferentes tipos de sesiones:

- Sesiones de madres, padres y cuidadores.
- Sesiones de hombres que participan en la crianza de los niños.
- Sesiones de madres, padres y cuidadores, con énfasis en infantes.
- Sesiones de embarazadas.

Como se ha descrito en los antecedentes, los diferentes tipos de sesiones obedecen a una perspectiva de la intervención pedagógica lo mismo que a las necesidades detectadas en las comunidades y respondidas primero desde espacios estatales y luego en la perspectiva nacional del Conafe, que se alimenta también de evaluaciones externas.

A las sesiones de madres y cuidadores, legado de la modalidad no escolarizada, se incorpora en este modelo la participación de madres embarazadas, con quienes se trabajaba ya en la modalidad comunitaria, y se trae a primer plano a los hombres como copartícipes de la crianza de sus hijos, en sesiones específicas dedicadas a estos dos nuevos subsistemas. Se amplían así las oportunidades de desarrollo en momentos críticos para llevar a cabo las tareas del desarrollo de vinculación afectiva con posibilidad de experimentar múltiples modelos de identificación para el niño y el desarrollo de la parentalidad como un rasgo de la tarea propia del desarrollo adulto.²⁶

²⁶ Siguiendo a Erik Erikson, "La generatividad es básicamente la preocupación por establecer y guiar a la siguiente generación. Además de la procreatividad, incluye la productividad y la creatividad; por ello es de naturaleza psicosocial. Y de la crisis de la generatividad surge la fuerza necesaria para cuidar y atender" (Erikson, 1994, p. 543).

La participación de los niños en las sesiones de educación inicial, en sus modalidades no escolarizada y comunitaria, tenía lugar; sin embargo, se reconoce que dicha participación mediada y acompañada por sus padres, resulta relevante. Por ello, el modelo retoma de estas modalidades la noción de interacción, centrándose en las capacidades de los cuidadores para responder sensiblemente a las señales, y en la promoción de una zona proximal de desarrollo como la definió Vygotsky²⁷ como campo de trabajo de la sesión. Es decir, se privilegian el juego, la imitación y las actividades de colaboración para alcanzar nuevas metas de acción para el niño mediante la guía, los apoyos y el diálogo entre cuidador y pequeño.

La estructura de las sesiones

Una sesión es un espacio de tiempo donde sucede una pequeña parte de los procesos complejos que hemos descrito con anterioridad (mediación, interacción).

La estructura de las sesiones y la formación de los promotores educativos permiten generar un diálogo y movilización entre saberes, capacidades y conocimientos para desarrollar competencias de niños y adultos. Toma en cuenta las particulares formas de apropiación del conocimiento, para dar significado a los contenidos construidos durante las sesiones.

Esta estructura permite a los padres vislumbrar caminos, recorrerlos, dialogar y reflexionar en grupo sobre lo que sucede en las relaciones interpersonales, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven, y conocer su particular interpretación sobre el significado de estos acontecimientos, de acuerdo con sus saberes, creencias, conocimientos y habilidades. Al exponer y argumentar sus razones, contrastan, comparan, evalúan las aportaciones de los demás participantes y se problematizan situaciones mediante la escucha activa y el diálogo; el promotor educativo orienta y retoma las participaciones ofreciendo también materiales, ideas, preguntas que movilicen la construcción en conjunto de nuevas maneras de transformar y enriquecer sus prácticas y patrones de interacción con el niño, pero también con los demás adultos y figuras cercanas.

No se trata sólo de adquirir habilidades, sino de darle un nuevo sentido a las actividades, y en ese proceso transformarse. El grupo podrá mostrar una gama de funcionamientos diversos y valiosos en una “combinación de seres y quehaceres”.²⁸

Tanto los resultados como los caminos son apropiaciones del presente que permiten vislumbrar horizontes de futuro para seguir aprendiendo.

Características generales de las sesiones

- Cada sesión es un espacio de reflexión donde se incorporan los estilos de aprendizaje entre niños y adultos.

²⁷ “La zona proximal de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988, p. 133).

²⁸ Amartya Sen en su definición de “capacidad”.

- En la sesión podemos advertir y aprovechar la dinámica de interacción entre niños y adultos, para fortalecer algún aspecto y luego proyectarlo a otros escenarios sociales.
- Las sesiones son una pequeña influencia dentro de las mediaciones culturales que de por sí suceden en otros espacios sociales y educativos, pero que tienen un alto impacto en la vida de los participantes.
- La estructura de las sesiones permite flexibilidad para incorporar necesidades e intereses de niños y adultos orientados al desarrollo de competencias.
- Los diferentes tipos de sesiones están vinculados entre sí y con la comunidad en general.
- La evaluación y autoevaluación está presente de manera constante como parte del proceso que permite ubicar avances y logros.
- Al concluir, los participantes comunican y difunden en la comunidad los resultados del proceso.

Comunicación

La comunicación se considera un proceso permanente y fundamental para la concreción del modelo de educación inicial del Conafe, porque permite establecer vínculos entre los padres de familia, la cadena operativa y la comunidad, en beneficio de los niños. Implica un diálogo que trasciende y va más allá de lo que representa una vía de información; su importancia radica en el proceso de transformación de las personas.

Objetivos de la comunicación

- Que la comunidad en general conozca los beneficios del Programa de Educación Inicial.
- Que los adultos (madres, padres, cuidadores y embarazadas), reflexionen y aprendan sobre sus propias prácticas de crianza, por medio de la interacción constante.
- Que las familias y la propia comunidad tomen decisiones informadas con relación al cuidado de la infancia.
- Cumplir con el objetivo de la difusión: informar y sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la educación inicial y su participación como agentes educativos en el cuidado infantil, consolidando su identidad y pertenencia en el programa.

Difusión

La difusión se entiende como un proceso transversal que implica acciones permanentes de comunicación en todas las fases del Programa de Educación Inicial, durante todo el ciclo operativo.

Los agentes educativos difunden el programa durante el ciclo operativo y por medio de diversas actividades: entrevistas con autoridades o con medios masivos de comunicación (radio, canales locales de televisión), perifono, asambleas, ferias, exposiciones, desfiles, teatro, espectáculos, videos, exposiciones, trípticos, volantes, mantas, murales, concursos, olimpiadas, módulos informativos, visitas domiciliarias, etcétera.

A través de las acciones señaladas se pretende sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la educación inicial; dar a conocer sus objetivos, acciones y resultados, y generar un sentimiento de pertenencia entre el público beneficiado. Además, esto constituye una estrategia para convocar y reforzar la participación de los padres, madres y cuidadores de niños desde antes del nacimiento hasta los tres años once meses de edad, para que asistan a las sesiones, y se involucren en el cuidado de la primera infancia.

Participación comunitaria

La participación comunitaria es un proceso educativo y de organización que fomenta el interés de la comunidad por el bienestar infantil, respetando su identidad social y cultural. Se trata de un proceso de construcción donde todos los participantes: padres, madres de familia y miembros de la comunidad se convierten en agentes de cambio de su realidad a través de la participación activa en torno a un objetivo común; sustentado en la corresponsabilidad y el acuerdo sobre objetivos concretos y alcanzables, con acciones comunitarias e institucionales, dónde las figuras educativas representan un acompañamiento importante y apoyo en este proceso.

La participación comunitaria tiene como principales propósitos:

- Sensibilizar a las personas que participan en el cuidado infantil acerca de la importancia de que los niños se desarrolle integralmente.
- Desarrollar acciones estratégicas que favorezcan el cuidado, educación y recreación de los niños al interior de las familias y la comunidad, teniendo como resultado un impacto concreto en la infancia temprana.
- Respaldar frente a los miembros de la comunidad, el trabajo realizado por las figuras educativas, destacando los beneficios de su participación en las acciones de educación inicial.
- Promover la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad y autoridades a fin de propiciar y fortalecer una cultura a favor de la infancia.
- Dar seguimiento a los acuerdos interinstitucionales, esto permite vincular las acciones de participación comunitaria con las de otras instituciones a fin de mejorar las posibilidades del desarrollo infantil.

Evaluación

La evaluación es un proceso permanente e intencionado que forma parte de la operación de educación inicial para comprender y mejorar las acciones.

Los procesos de evaluación son cualitativos, observan el proceso y el resultado del programa general y presentan diferentes niveles.

A nivel de sesión se cuenta con dos tipos de evaluación que forman parte del proceso educativo:

1. *La evaluación de las competencias.* Las competencias suponen no sólo la puesta en práctica de habilidades, sino la integración de nuevos conocimientos con los saberes y capacidades para tomar decisiones y llevar a cabo una acción intencionada, con propósitos claros y en un contexto determinado. Estas acciones llevan un sentido de realización y reconocimiento social de responsabilidad con valor social (Roegiers, 2010).
2. *La autoevaluación del proceso educativo general y de cada uno de los proyectos de gestión social o acciones comunitarias.* Esta evaluación forma parte del proceso mismo y tiene el propósito de alcanzar sus objetivos (evaluación "formativa"); la mirada interna y participativa es la que crea proceso. *Es deseable que una vez concluido el periodo, el proceso se transfiera a las comunidades de forma autogestiva.*

A nivel de Programa, el modelo prevé una evaluación por parte de entidades externas que constituye la vía de comunicación con el exterior y una de las vías de retroalimentación del modelo como sistema abierto que lo descentra y problematiza con nuevas perspectivas y puntos de vista.

Las acciones de evaluación están dirigidas a reconstruir las experiencias, reflexionar sobre ellas e interpretarlas para identificar fortalezas y áreas de oportunidad y en consecuencia tomar decisiones para mejorar. Para ello es importante promover que los agentes educativos aprendan a regular sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje y se autoevalúen. Esta capacidad se desarrolla a partir de lo que llamamos "evaluación formadora", que de ningún modo debe entenderse como una actividad de control asociada a la búsqueda de "errores" para censurar el desempeño o para imponer sanciones o como una rendición de cuentas; más bien es un proceso de reflexión crítica de las prácticas que realiza.

Es importante resaltar que la evaluación se centra en las actividades que se ejecutan durante la instrumentación de los componentes de la educación inicial; esto permite obtener e interpretar información sobre el resultado y los procesos realizados, de manera que se puedan tomar decisiones para mejorar la operación del modelo.

La evaluación proyectada para este modelo tiene las siguientes características:

- Favorece la identificación de logros y la detección de acciones que es necesario mejorar.
- Retroalimenta las actividades de los agentes educativos.
- Presentar resultados concretos al concluir el ciclo.
- Favorece la toma de decisiones.
- Genera análisis y reflexión sobre las prácticas de los agentes educativos.

Para que la evaluación funcione como una herramienta debe:

1. *Formar competencias:* permite a los participantes tomar conciencia acerca de cómo, dónde, con qué, con quién y para qué aprenden. Son agentes de su propio aprendizaje (libertad de hacer).
2. *Detectar áreas de mejora:* permite a los participantes reconocer la permanencia de situaciones problemáticas con el fin de desarrollar nuevas estrategias. Los nuevos estados de conocimiento sitúan a los participantes en una posibilidad de vislumbrar zonas de conflicto y lagunas de conocimiento por resolver que antes no tenían, como también nuevos horizontes y retos a alcanzar (García, 1978).
3. *Mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje:* favorece que los participantes reconozcan los resultados, se retroalimenten y enriquezcan su práctica educativa.

Promoción del desarrollo humano

El Modelo de Educación Inicial 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 niños y adultos, de manera que logren expandir sus posibilidades y libertades.²⁹

Como ya hemos mencionado, las competencias de niños y adultos sólo se logran a través de la interacción de ambos en diversos entornos sociales.

Alcanzar el desarrollo humano de los actores implica formar seres activos, competentes, que sean capaces de desempeñar todos los roles que la vida les demande, interactuar con diversas personas y en diferentes espacios y tiempos; aprender a resolver problemas de manera eficaz sin perjudicar a terceros; responder ante sus propias necesidades, y estar listos para el mundo cambiante.

Para lograrlo es necesario considerar a las personas como seres en desarrollo, cambiantes, dinámicos y capaces de aprender por medio de la interacción con otras personas de reestructurar su entorno sociocultural (Bronfenbrenner, 2002).

En una sociedad donde las realidades son tan distintas, la mayor riqueza es el recurso humano, por lo que se debe dirigir la educación al desarrollo de competencias transversales y para la vida, las cuales se construyen en todos los ámbitos.

Aprender a lo largo de la vida implica además la búsqueda de una formación integral no limitada sólo a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada a prepararse para saber pensar, reflexionar críticamente, investigar, identificar y resolver problemas (Conafe, 2010).

Cabe mencionar que este desarrollo es un proceso que continúa en el tiempo y en el espacio. Esta continuidad tiene repercusiones en el presente y en el futuro; implica que no sólo se transfiera a su entorno más cercano (la familia por ejemplo), sino a otros ámbitos y en diferentes momentos.

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

²⁹ "Los niños adquieren competencia en relación directamente proporcional con la medida en la que se les concede ejercer autónomamente la gestión de su propia vida" (Lansdown, 2005, p. 8).

Respecto a la forma en que se promueve el desarrollo en niños y adultos, el modelo considera el trabajo por sesiones para padres, madres y cuidadores como una herramienta y un dispositivo de mediación de procesos ya descritos anteriormente. En cuanto a los agentes educativos, propone un dispositivo también importante: la formación, además de la oportunidad de participar en la comunidad de aprendizaje del Programa de Educación Inicial.

La formación se concibe como un proceso de desarrollo donde las personas interactúan con su contexto profesional y social, enfrentan problemas complejos, asumen iniciativas y responsabilidades, se desenvuelven con autonomía y competencia, analizan la experiencia personal, producen y ponen en juego nuevas prácticas. Busca hacer competentes a las personas y contribuir en la construcción de su proyecto personal, lo que promueve una transformación del individuo y del mismo grupo social al que pertenece (Conafe, 2010).

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 a través de 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 niños y adultos son el eje vertebral del programa. Por ello, el plan de formación busca ir en la misma línea; es decir, para repercutir en las capacidades de los niños, debemos fortalecer y desarrollar simultáneamente las competencias de todos los agentes educativos, incluido el promotor.

No se trata de un adiestramiento, sino de desarrollar en las personas competencias cognitivas, comunicativas, para plantear y resolver problemas, para conocer y comprender el mundo social y natural, para colaborar y convivir en ambientes de libertad y respeto (Conafe, 2010).

Sin duda la figura sustancial es el promotor educativo, que se encarga de hacer posible lo que el modelo propone para la atención oportuna de infantes y adultos.

Los promotores educativos, en su gran mayoría del género femenino, son personas de las comunidades que participan en la operación del Programa de Educación Inicial.

El perfil deseable para la figura del promotor consiste en saber leer y escribir, ser mayor de edad, hablar la lengua que predomina en la comunidad, ser responsable, creativo, honesto y tener alta disposición para la intervención educativa con los infantes.

Para el caso de los supervisores (condición preferente) y coordinadores de zona (obligatoria) el nivel escolar mínimo es de licenciatura afín a la educación o a las ciencias sociales.

Aunque el perfil deseable para el promotor no exige una escolaridad formal, cabe mencionar que algunos cuentan con gran experiencia en la intervención de acuerdo con el modelo propuesto, debido a que han permanecido hasta ocho ciclos operativos colaborando eficientemente. Además, hay casos en que el nivel escolar es muy favorable, al grado de tener promotores con escolaridad formal de nivel superior.

Los promotores, como figuras o como agentes educativos del Modelo de Educación Inicial, han demostrado que el capital social de las comunidades rurales e indígenas tiene las siguientes ventajas que contribuyen a la impartición pertinente de los servicios:

- El fortalecimiento de la vinculación con la comunidad.
- El reconocimiento de su riqueza cultural local.
- La promoción de su desarrollo integral a favor de la primera infancia.
- *La garantía del uso de la lengua de la comunidad indígena para impartir las sesiones.*
- La adaptación, pertinencia y relevancia del programa.
- La reubicación social del promotor al proyectarse públicamente como agente educativo, lo que amplía su radio de acción en el mesosistema y el exosistema.

Retomando a Bronfenbrenner (1985), el hecho de que el promotor intervenga directamente en sesiones con la población-objetivo lo hace trascender al nivel del mesosistema, jugando un rol primordial que le permite entrar y relacionarse en nuevos entornos, tal como lo demanda el modelo; su participación se vuelve más activa y esta actitud se extiende a las personas con las que interactúa desde diferentes roles. Por ejemplo, para el caso de una promotora, además de desempeñarse como ama de casa, se desarrolla como agente educativo en un nivel más amplio, lo cual la lleva a trascender a otro nivel (exosistema), por la movilidad que ejerce al acudir a las reuniones estatales, regionales o cualquier otra que requiera, y sin duda traslada estas interacciones al microsistema, al relacionarse con los demás promotores y compartir sus experiencias, sus creencias y su cultura.

En cuanto a las figuras de supervisores y coordinadores,³⁰ aun cuando no exista una atención directa con la población-objetivo, su participación en el modelo es valiosa porque hacen la labor de "eco de resonancia"; es decir, el apoyo que ofrecen a los promotores a nivel de gestión, supervisión, retroalimentación y evaluación los coloca como figuras clave para fomentar sus competencias y por ende de las demás personas en desarrollo.

La importancia de promover el desarrollo humano en todos los agentes educativos, recae en que fueron pensados como los representantes legítimos del Modelo de Edu-

³⁰ Referencia proporcional a política de género en igualdad de oportunidades.

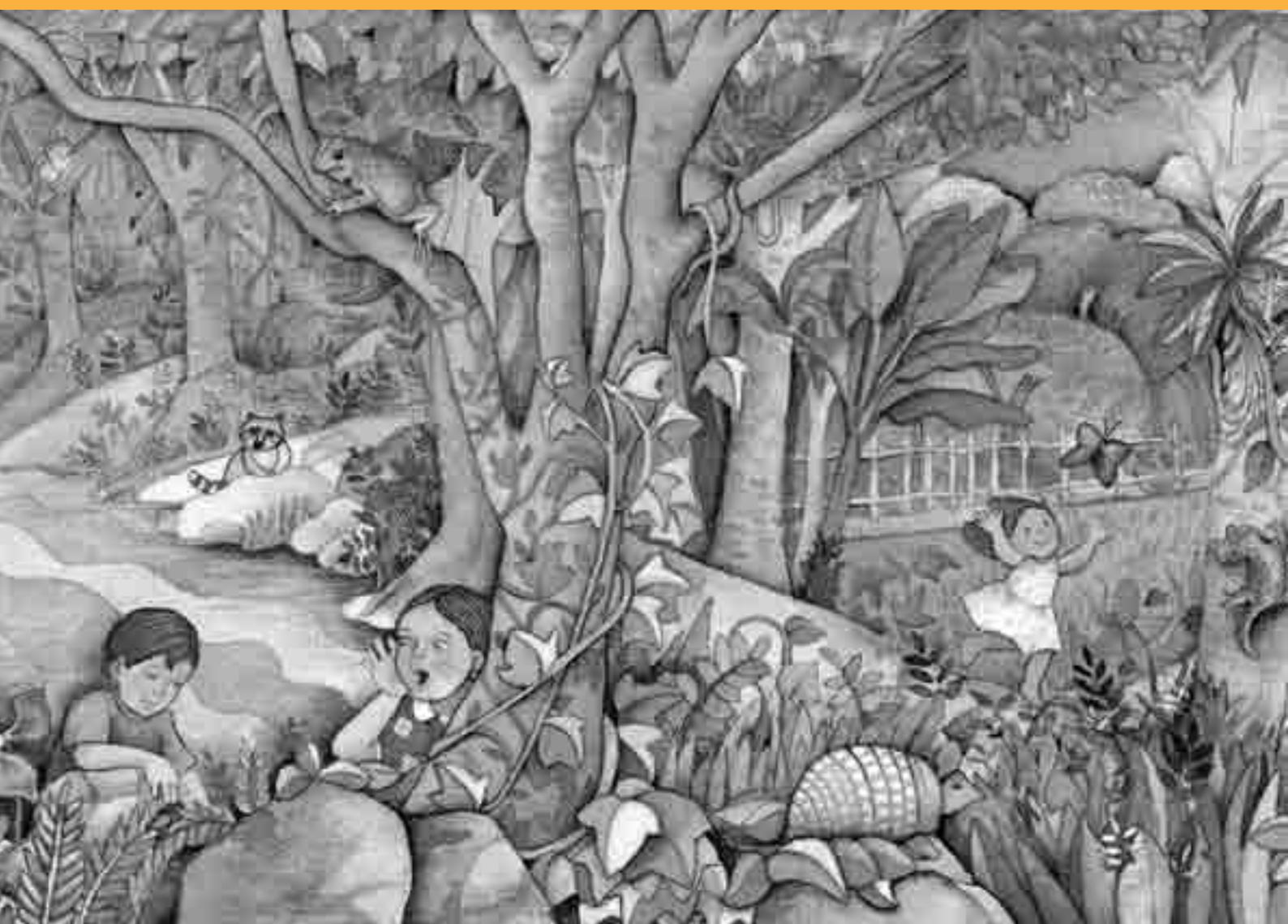
cación Inicial y modelo de intervención en los adultos, que en diversos ambientes fomentarán el mismo objetivo con los infantes.

Es necesario desarrollar las competencias de los promotores educativos, los supervisores de módulo, los coordinadores de zona, el personal de los equipos estatales y de las oficinas centrales del Conafe, ya que todos representan el papel de agentes educativos de este servicio (Conafe, 2009).

Retomando el paradigma de Derechos, el Modelo de Educación Inicial representa un potencial catalizador de procesos sociales que promueve los lazos entre generaciones y que, como se ha argumentado, va en la línea de la búsqueda de la equidad y la inclusión social:

La educación como práctica social y humana tiene un peso importante en la efectividad de las políticas públicas en contra de la intolerancia y el desprecio. Esto se debe, en parte, a que la instrucción académica dota a la persona de capacidades cognoscitivas que le facilitan el entendimiento sobre la diversidad de las cosas y la realidad. Además, dependiendo de la institución que la otorgue, la educación podría ayudar al individuo a comprender mediante la razón, la naturaleza causal de los procesos sociales y poder explicarse a sí mismo fenómenos como la pobreza, la exclusión y la marginación que enfrentan sus semejantes. De igual modo, los principios y prácticas que sustentan y promueven la sana convivencia entre seres humanos pueden enaltecerse cuando se transmite el conocimiento (Canales, 2002).

El desarrollo humano no es un planteamiento romántico, sino de agencia sociopolítica. Esto es, hay que asumir que cada persona tiene derecho de acceder a las herramientas necesarias para tomar decisiones de manera libre y para llevar a cabo las acciones que le permitan una vida digna y decorosa.



Referencias

- Bates, E., L. Beningni, I. Bretherton, L. Camaioni, V. Volterra, (eds.) (1979), *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Blanco Guijarro, M.R. (2005), "La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia", en *Revista Enfoques Educacionales*, 7(1), pp. 11-33.
- Blanco Guijarro, R.I., Castro de Almeida; César, Guadalupe et al. (2008), *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto*, Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.
- Bower, T. (1979), *El desarrollo del niño pequeño*, Madrid: Debate.
- Brazelton, B. (1982), "Early Intervention, What does it mean?", en L.M. Fitzgerald, W.B. Vogman (eds.), *Theory and Research in Behavioral Pediatrics*, vol. 1, pp. 1-34, New York: Plenum Press.
- Brazelton, B., E. Tronick, L. Adamson, H. Als, S. Wise (1975), "Early Mother-infant reciprocity", en *CIBA Foundation Symposium, Parent Infant Interaction*, pp. 137-149, Amsterdam: Elsevier Holland.
- Bronfenbrenner, U. (1985), "Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva", en *Infancia y Aprendizaje*, 29, pp. 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (2002), *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*, Madrid: Paidós Ibérica.
- Bruder, M.B. (2000), "Family-Centered Early Intervention: Clarifying Our Values for the New Millennium", en *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), pp. 105-115.
- Bruner, J. (1961), "The cognitive consequences of early sensory deprivation", en P. Solomon, P. Kubzansky, P.H. Leiderman, J.H. Mendelson, R. Trembull, D. Wexler (eds.), *Sensory deprivation*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1968), *Processes of Cognitive Growth: Infancy*, Worcester Mass.: Clark University Press.
- Bruner, J. (1975), "The ontogenesis of speech acts", en *Journal of Child Language*, 2, pp. 1-19.
- Bullowa, M. (ed.) (1979), *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*, London: Cambridge University Press.
- Burnett, N.D. (2006), *Bases sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia. Resumen (No.ED-2006/WS/67/REV.)*, París: UNESCO.
- Bustelo, E. (2007), *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canales, A., P. Flores Crespo, María de Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Humberto Muñoz García, Carlos Muñoz Izquierdo, Roberto Rodríguez, Leonel Zúñiga (2002), *Comunicados OCE sobre Política y Educación*, núm. 86, Racismo y discriminación, Retrieved 05-05-08.
- CEPAL (2009), *Panorama social de América Latina 2009*, Santiago: CEPAL.
- Cole, M. (1995), "Culture and Cognitive Development: From Cross-Cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation", en *Culture and Psychology*, 1, pp. 25-54.

Conafe (1996), *Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural.*

Memoria, México: Conafe.

Conafe (1999), *Los programas compensatorios.* Octubre 1999. p. 23, México: documento interno.

Conafe (2000), *Modelo indagativo participativo,* México: Conafe.

Conafe (2003), *Plan de acción: Proyecto de Renovación del Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe,* México: Conafe.

Conafe (2006), *Plan formativo. Educación inicial,* México: Conafe.

Conafe (2008), *Educación Inicial Comunitaria,* México: documento interno.

Conafe (2008), *Modelo del Programa de Educación Inicial no escolarizada. Versión Operativa,* México: Conafe.

Conafe (2009), *Análisis ejecutivo de resultados de la Evaluación de Impacto de Educación Inicial no Escolarizada 2008,* México: documento interno, diciembre de 2009.

Cravioto, J., A. Ramiro (1979), "Stimulation and Mental Development of Malnourished Infants" en *The Lancet*, ii 899.

Cravioto, J., A. Ramiro (1982), *Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje,* México: UNICEF.

De León, L. (2003), "Antes de la interculturalidad: Lengua materna, aprendizaje y socialización familiar en Zinacantán, Chiapas", Retrieved, mayo de 2007, de <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=print&print&sid=130>; <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&id=131>; <http://www.unesco.org>. Fecha de consulta: septiembre, 2010.

Del Río Lugo, N. (1991), *Intervención temprana: dinámica teórico-metodológica de un modelo de atención a la salud,* México: UAM-X.

Del Río Lugo, N. (1999), *Creciendo juntos. Un modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre-hijo,* México: UAM-UNICEF.

Del Río Lugo, N. (ed.) (1992), *Filogenia y ontogenia del sistema nervioso central,* México: UAM-Xochimilco.

Del Río Lugo, N. (ed.) (1993), *Experiencia y organización cerebral,* México: UAM-Xochimilco.

Dunst, C. (1999), "Placing Parent Education in Conceptual and Empirical Context", en *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), pp. 141-172.

Erikson, E. (1994), "El ciclo vital humano", en S. Schlein (ed.), Erikson, Erik H. *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980* (pp. 532-546), México: Fondo de Cultura Económica.

Evans, E. (1971), *Contemporary influences in early childhood Education,* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Evans, J. (1996), "Quality in Programming: Everyone's concern", en *Coordinators' Notebook* (18).

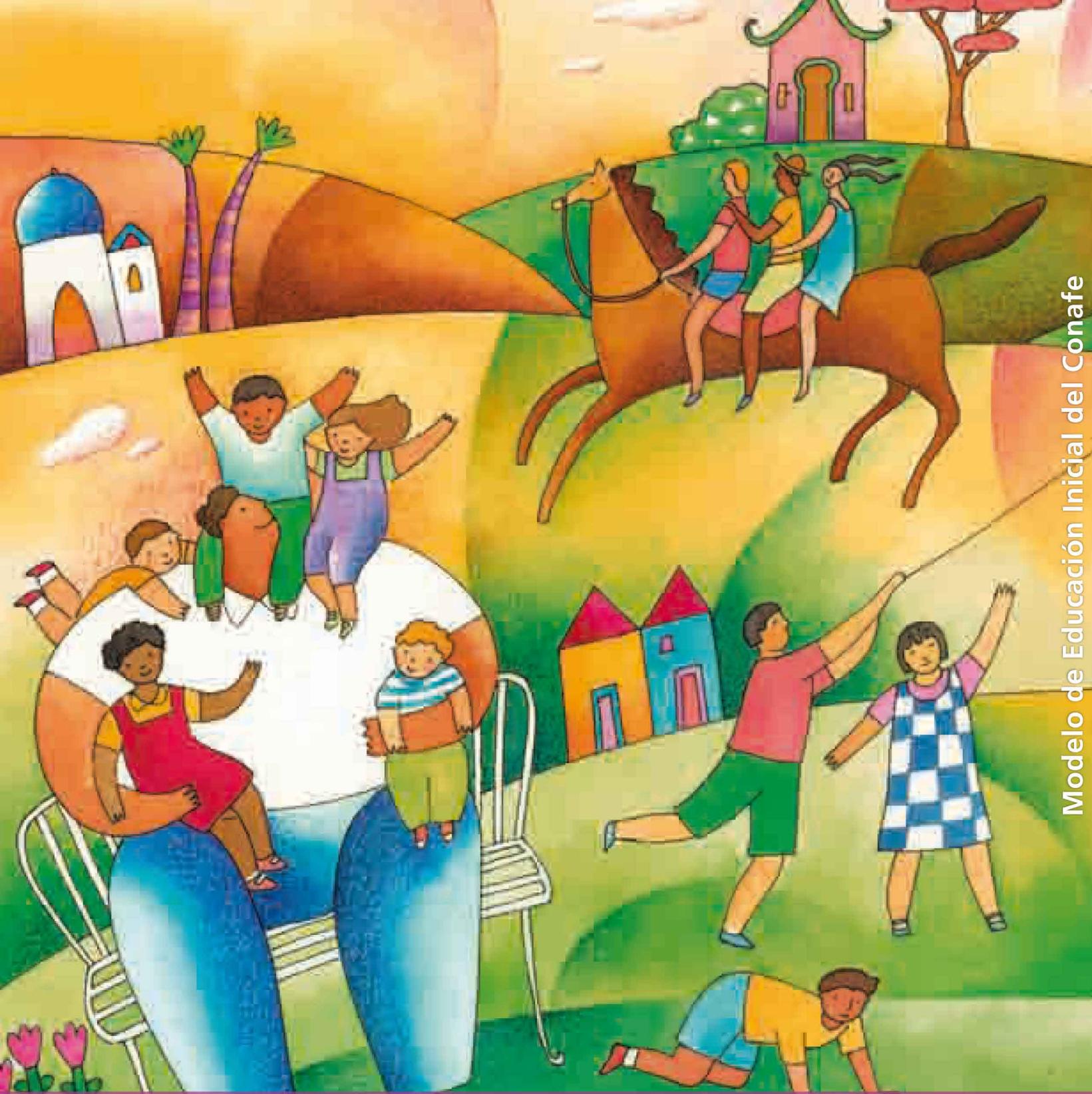
Frede, E. (1995), "The Role of Program Quality in Producing Early Childhood Program Benefits", en *The Future of Children Long term outcomes of early childhood programs*, 5(3), pp. 115-131.

Freire, P. (1973), *Pedagogía del Oprimido* (11^a ed.), México: Siglo XXI.

García, R. (ed.) (1978), *Epistemología genética y equilibración. Homenaje a Jean Piaget,* Buenos Aires: Huemul.

- Harlow, H. (1958), "The nature of love", en *American Psychologist*, 13, pp. 673-685.
- INEE (2010), *Resumen del informe: El Derecho a la Educación en México 2009*. Retrieved de <http://www.inee.edu.mx/images/resumenderechoalaeducacion.pdf>.
- Kuczaj, S. (1985), *Crib Speech and Language Play*, New York: Springer Verlag.
- Lansdown, G. (ed.) (2005), *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afecta*, vol. 36, Países Bajos: Bernard Van Leer Foundation.
- Latapí, P. (2009), "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp. 255-287.
- National Research Council and Institute of Medicine (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of early Childhood Development*, Washington, DC: National Academy Press.
- Observación General núm. 7. *Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (2005).
- OECD (2001), *Starting Strong. Early Childhood: Education and Care*.
- OREALC-UNESCO (2007), *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas, II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Retrieved de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Paradise, R. (1996), "Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context", en *Learning & Instruction*, 6(4), pp. 379-389.
- Qvortrup, J. (1996), "Monitoring Childhood: Its Social, Economic and Political Features", en E. Verhellen (ed.), *Monitoring children's rights* (pp. 33-48). The Hague, The Netherlands: Kluwer Law International.
- Qvortrup, J. (1999), *Childhood and Societal Macrostructures. Childhood Exclusion by Default*, Denmark: The University of Southern Denmark-Odense. The Department of Contemporary Cultural Studies.
- Rizzini, I., Mónica Muñoz-Vargas, Lidia Galeano (1994), "Brazil: A new concept of Childhood", en C. Szanton Blanc (ed.), *Urban Children in Distress; Global Predicaments and Innovative Strategies*, Luxembourg: UNICEF-Gordon and Breach.
- Roegiers, X. (2010), *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B., M. Jayanthi, Goncu Artin, Mosier Christine Chavajay, Pablo Brice, Heath Shirley (1993), "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), p. 179.
- Rojas Nieto, C., Lourdes de León Pasquel (ed.) (2001), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskerra*, México: UNAM.
- Schmelkes, S. (2005) *La interculturalidad en la educación básica*, Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias.
- Sen, A. (1999), *Conferencias magistrales: Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo, Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia*, París.
- Sen, A. (2002), "Capacidad y bienestar", en M.S. Nussbaum, Amartya (ed.), *La calidad de vida* (pp. 54-83), México: FCE-The United Nations University.

- SEP (1992a), *Manual Operativo para la Modalidad No Escolarizada. La formación del niño en la comunidad*, México: SEP.
- SEP (1992b), *Programa de Educación Inicial. Versión Experimental*, México: SEP.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.
- SEP (2010), *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Fase de prueba. Documento para discusión*. Este documento fue presentado en la Octava Reunión llevada a cabo en la Ciudad de México el 29 de abril de 2010.
- SEP-Conafe (1994a), *Manual del Comité Pro-Niñez*. México: Conafe.
- SEP-Conafe (1994b), *Manual del Promotor Educativo*. México, México: Conafe.
- Snow, C. (1977), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spitz, R. (1974 [1965]), *El primer año de vida del niño*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, P. (ed.) (1980), *Parent-Infant Relationships*, New York: Grune and Stratton.
- Thoman, E. (ed.) (1979), *Origins of the Infant's Social Responsiveness*, Hillsday, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Torrado, M.C. (2009), “¿Pueden las políticas públicas incidir en el estrés familiar para mejorar el cuidado de la primera infancia?”, en *Espacio para la Infancia. Bernard Van Leer Foundation. El estrés familiar: Protegiendo el bienestar de los más pequeños*, 31(julio), pp. 11-15.
- Torres del Castillo, R.M. (2001), *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*, Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Retrieved de <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApren4.pdf>
- Torres del Castillo, R.M. (2009), *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Hamburgo: UNESCO.
- Turmel, A. (2008), *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Unger, K., G. Verduzco (2000), “El desarrollo de las regiones de origen de los migrantes: experiencias y perspectivas”, en *Migración México-Estados Unidos. Opciones de política* (pp. 205-225), México: Conapo-SRE.
- Vygotsky, L.S. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1995 [1931]), “Génesis de las funciones psíquicas superiores”, pp. 147-150, en L. Vygotsky (ed.), *Obras escogidas*, vol 3, *Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 147-150), Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Wachs, T. (1982), *Early experience and Human Development*, New York: Plenum Press.
- Werner, E., R. Smith (1992), *Overcoming the odds. High risk children from Birth to Adulthood*, New York: Cornell University Press.



Modelo de Educación Inicial del Conafe

Consejo Nacional de Fomento Educativo
40 años
1971 - 2011

conafe



90 años
1921 - 2011

GOBIERNO
FEDERAL
SEP



"Este programa es público, ajeno a cualquier partido político.
Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa".

"Distribución gratuita, prohibida su venta. Material didáctico para comunidades rurales".