



Universidad Nacional Autónoma de México
Posgrado en Pedagogía

**Construcción curricular
para el preescolar comunitario**

TESIS

Que para optar por el grado de:

Doctor en Pedagogía

PRESENTA:

Enrique Santos León

Tutor principal:

Dra. Sara Rosa Medina Martínez
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, CD. MX., 2024





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional Autónoma de México

Posgrado en Pedagogía

Construcción curricular para el preescolar comunitario

TESIS

Que para optar por el grado de:

Doctor en Pedagogía

PRESENTA:

Enrique Santos León

Tutor principal:

Dra. Sara Rosa Medina Martínez
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, CD. MX., 2024



Con dedicación a
Midori Catalina

Agradecimientos

Gracias a todas las personas con las que he dialogado,
y que día a día me ayudan a comprender el currículum.

ÍNDICE

Introducción	IX
A. Justificación de la investigación	XI
B. Propósito general	XIII
C. Propósitos específicos	XIV
D. Planteamiento del problema	XIV
E. Preguntas de investigación	XV
F. Supuesto de trabajo	XVI
G. Metodología	XVII
H. Estado del arte	XIX
I. Capitulado	XXVI
Capítulo 1. Numeralia	1
1.1 Ubicación	2
1.2 Financiamiento	3
1.3 Cobertura	11
1.4 Hallazgos	17
Capítulo 2. Análisis del preescolar comunitario	21
2.1 La discusión crítica sobre el currículum comunitario	22
2.1.1 La tensión del aprendizaje: lo deseable / lo básico imprescindible	22
2.1.2 La tensión de la enseñanza: programa / necesidades de aprendizaje	23
2.1.3 La tensión didáctica: activismo / intelectualismo	24
2.1.4 La tensión de los contenidos: revisión / profundización	24

2.1.5 La tensión de la evaluación: del aprendizaje / para el aprendizaje	25
2.1.6 La tensión del tiempo: tiempo escolar / tiempo efectivo	25
2.1.7 La tensión de la organización: multigrado / unigrado	27
2.1.8 La tensión de la formación: inexperiencia / experiencia	28
2.1.9 La tensión cultural: homogeneidad / heterogeneidad	29
2.1.10 La tensión del desarrollo curricular: tradición / innovación	29
2.2 El modelo de Educación Básica Comunitaria	30
2.3 Hallazgos	37

Capítulo 3. Estructura curricular para el preescolar comunitario

41

3.1 El currículum	42
3.2 Propuesta curricular	46
3.3 El neurodesarrollo	49
3.4 Cultura de paz	51
3.5 La triada pedagógica	55
3.5.1 El aprendizaje	55
3.5.2 La enseñanza	60
3.5.2.1 Cómo favorecer la adquisición y fortalecimiento de las cuatro habilidades básicas de la comunicación	65
3.5.2.2 Cómo favorecer el aprendizaje del pensamiento lógico-matemático	65
3.5.2.3 Cómo favorecer la exploración y comprensión del mundo natural	66
3.5.2.4 Cómo favorecer la exploración y comprensión del mundo social	67
3.5.2.5 Cómo favorecer el desarrollo personal y social	68
3.5.3 La crianza	69
3.6 La triada metodológica	74
3.6.1 La organización multigrado	74
3.6.1.1 Temas comunes con actividades diferenciadas	76
3.6.1.2 La organización del espacio	77

3.6.1.3 La jornada escolar	79
3.6.2 La planeación	83
3.6.2.1 Los materiales de apoyo	83
3.6.2.2 El uso de la tecnología para el aprendizaje	84
3.6.2.3 El juego didáctico	85
3.6.3 La evaluación	86
3.7 Hallazgos	89

Capítulo 4. Temas de estudio para el preescolar comunitario

93

4.1 Desarrollo histórico de la educación preescolar en México	94
4.1.1 Escolástico (1520-1820)	94
4.1.2 Ilustración y liberalismo (1820-1920)	95
4.1.3 Revolución mexicana (1921-1940)	99
4.1.4 Conductista (1940-1990)	101
4.1.4.1 El preescolar rural	105
4.1.4.2 La Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante	105
4.1.4.3 La Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI)	105
4.1.5 Modernización educativa (1990-2012)	106
4.2 Plan de estudios para el preescolar comunitario	111
4.2.1 Campos formativos para el preescolar comunitario	112
4.2.2 Temas de estudio para el preescolar comunitario	114
4.2.3 Mapa del plan de estudios para el preescolar comunitario	122
4.3 Hallazgos	125

Reflexiones finales

127

Textos consultados XXVII

Anexos XLIII

Introducción

[...] Soy muchas voces. A la gente le gusta preguntarme por qué la educación es importante, especialmente para las niñas. Mi respuesta es siempre la misma. Lo que he aprendido de los primeros dos capítulos de El Corán es la palabra *Iqra*, que significa “lee”, y la palabra wal-qalam, que significa “con la pluma”. Por eso, como dije el año pasado en Naciones Unidas, “un niño, un maestro, una pluma y un libro pueden cambiar el mundo”.

Malala Yousafzai (2014)

A. Justificación de la investigación

No podemos ser indiferentes ante la paradoja de que una quinta parte de la población mundial posea el ochenta por ciento de la riqueza, mientras millones de pequeños sufren el flagelo de la pobreza, la discriminación, la muerte por enfermedades curables, el horror de la trata y el tráfico de órganos en México y en el mundo. Establezcamos como el objetivo fundamental de los adultos **el bienestar de las niñas, niños y adolescentes a través de la protección y la formación humanista** (UNICEF, 2004); pues resulta ser aún una tarea pendiente para la consolidación de la democracia.

Este estado de cosas requiere que todos los niveles de gobierno elaboren financiamientos a corto, mediano y largo plazo de las políticas públicas en todos los ramos que garanticen la protección de las infancias. Sin embargo, en la actualidad, primero se fijan de manera reactiva el marco macroeconómico y los objetivos en materia de crecimiento o estabilización, pago de la deuda y seguridad; pero cuando se trata de los gastos gubernamentales proactivos orientados a programas

de educación preescolar, o de los derechos humanos, las asignaciones suelen ser recortadas, reasignadas o simplemente inexistentes.

Cuando existen infantes excluidos del nivel preescolar del sistema educativo nacional, que viven en entornos de violencia, maltrato, explotación y no tienen posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales, se amenaza su capacidad para convertirse en ciudadano. Y el hecho de que la invisibilización de las infancias provenga de sus familias, la comunidad, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector privado y hasta del gobierno, nos ofrece la perspectiva de que los infantes son los más pobres entre los pobres.

Lo que genera la categoría de *infancias*, así en plural puede deducirse de las siguientes consideraciones generales, dentro de las cuales tienen que operar los servicios educativos, como el preescolar comunitario, y que dan cuenta de las condiciones en las que sobreviven niñas y niños mexicanos:

- **La pobreza:** niñas y niños de comunidades pobres tienen insuficiencia en los satisfactores de sus necesidades básicas como salud, alimentación, educación, vivienda, agua y las de carácter cultural y social. Esto implica que no alcancen su desarrollo pleno. En las zonas rurales, la muerte materna es alta, esto incide en el abandono a niñas y niños en edad preescolar.
- **La excesiva urbanización:** consecuencia de la migración de millones de personas del campo a la ciudad, se puede observar en el incremento de la densidad poblacional en unidades habitacionales, la inseguridad y la violencia. Debido a ello, en las ciudades, los espacios de convivencia infantil para el juego, el deporte y otro tipo de recreación se redujeron y, por tanto, las posibilidades de experiencias de conocimiento del mundo natural y social.
- **Estructura familiar diversa:** el adelgazamiento de la familia extensa debido a la separación de los abuelos, la reducción de hijos y el aumento de familias monoparentales (donde sólo un miembro de la pareja se hace cargo de los hijos) y la incorporación de las mujeres al trabajo asalariado (la mayo-

ría de las cuales son jefas de familia) redujeron el tiempo de atención y convivencia de adultos con niñas y niños, y por tanto de las experiencias que produce el medio familiar para su desarrollo y aprendizaje.

- **La presencia masiva de las TIC:** niñas y niños reciben una enorme cantidad de información que deben aprender a interpretar, procesar y usar, en esto la escuela tiene que apoyarlos para que desarrollen una actitud crítica y reflexiva ante ella.
- **La globalización:** las relaciones económicas, el papel del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, el deterioro ambiental, la pandemia por SARS-2-COVID-19, los problemas de salud asociados a la pobreza y el crecimiento de la desigualdad entre los países demandan cambios fundamentales en las formas de vivir como niñas y niños.

En este sentido, se comprende que México cuenta con diversos escenarios que han dado lugar a diversas formas de vivir y enfrentar lo cotidiano. Atender educativamente esta diversidad de infancias ha llevado al Consejo Nacional de Fomento Educativo a emprender esfuerzos diferenciados que buscan que cada menor en edad preescolar de las comunidades con mayor marginación del país ejerza el derecho a la educación que le corresponde en un marco de equidad y justicia social. Sin embargo, pese a algunos intentos poco serios, no se cuenta con una estructura curricular, que permita la organización de los propósitos mínimos de atención a la primera infancia. Lo anterior, motiva el siguiente:

B. Propósito general

- Diseñar el currículum del preescolar comunitario para promover los derechos sociales, económicos, culturales, civiles y políticos de niñas y niños entre 3 y 5 años 11 meses que habitan en comunidades con bajo o muy bajo desarrollo humano atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

C. Propósitos específicos

- Caracterizar el tránsito en el preescolar comunitario de niñas y niños como una alternativa de acceso al desarrollo de sus capacidades a través del respeto a su dignidad, identidad cultural y sus derechos humanos.
- Reconocer el acceso al preescolar comunitario como práctica de la ciudadanía democrática, reconociendo las características cognoscitivas, físicas, sociales, emocionales y morales de niñas y niños.
- Fomentar la equidad de género, la salud socioemocional y el pensamiento autónomo a través de la participación de niñas y niños en las decisiones cotidianas de la escuela y la comunidad.
- Relacionar la práctica docente en el preescolar comunitario con la formación de figuras educativas, la cognición situada, la organización multigrado y la evaluación formativa.

D. Planteamiento del problema

Pese a los esfuerzos del Conafe por brindar servicios educativos de calidad, equidad y pertinencia en las comunidades con mayor rezago humano de todo el país (DOF, 2016), aún es necesario discernir las principales paradojas, problemáticas y ausencias que en la operación de los servicios comunitarios se hacen evidentes en los tres niveles de educación básica.

En esta investigación me interesa resaltar las inequidades pedagógicas y de formación docente referentes al nivel preescolar; pues con el actual tipo de servicio se despoja a niñas, niños y a las figuras docentes que los atienden de las oportunidades básicas derivadas del derecho a la educación. Esto, debido a tres factores complejos: 1), el contexto de los servicios comunitarios, con sus características socioeconómicas y políticas de *precariedad* (Butler, 2015) que dificultan el bienestar de los pequeños; 2) el hecho innegable de que las condiciones de

posibilidad de los equipos técnicos del Conafe no han logrado desarrollar un currículum propio para este nivel; y 3), el diseño de política pública educativa con baja inversión en la formación y protección de la infancia, generando entre ambos, ciclos intergeneracionales de pobreza e inequidad.

Históricamente, es un hecho que, en las comunidades, los sistemas de creencias que generan estereotipos, discriminación y exclusión social son especialmente agudos con las mujeres, las infancias, las personas con discapacidad y los ancianos. Es en este sentido, que al ser las infancias más vulnerables en la escala social por su fragilidad física y sin posibilidades de ingreso económico, son también quienes viven los estragos de la discriminación en el hogar, la escuela y la comunidad.

También es un hecho que la educación es un factor determinante para revertir esta situación. Sin embargo, el preescolar comunitario es objeto de la violencia estructural del sistema educativo nacional, en general, y del Conafe, en particular; ya que, respondiendo a un mito intergeneracional, las figuras educativas captadas para atender este nivel educativo son casi el 90% mujeres; todas, elegidas con el menor nivel de estudios (en comparación con las mujeres que atienden primaria y secundaria comunitarias); reciben menor cantidad en el apoyo económico mensual por el servicio social educativo y, lo anterior, considerando que desde hace 15 años la tendencia a la alza de preescolares comunitarios ha llegado a representar en 2019 cerca del 60% del total de servicios educativos ofrecidos por el Conafe en todo el país. Más aún, la reciente obligatoriedad de este nivel educativo ha puesto en evidencia la ausencia de desarrollo curricular para preescolar en el Conafe. También es necesario decir que la tasa de embarazos adolescentes en las comunidades rurales e indígenas más pobres es mayor, y son precisamente personas de esa edad las madres de familia a quienes se atienden; todo en un marco de crimen organizado y migración extendida por todo el territorio.

E. Preguntas de investigación

¿Se puede construir un currículum para el preescolar comunitario con enfoque en los derechos humanos para amortiguar la violencia estructural de la que es objeto?

¿Es posible fomentar la participación de mujeres y hombres de la comunidad como una alternativa de acceso a la educación de niñas y niños a través de una propuesta curricular?

¿Es posible establecer la participación de niñas y niños en las decisiones cotidianas de la escuela y la comunidad a través de una propuesta curricular?

¿Esta práctica ciudadana de participación en la educación de niñas y niños es factible de trocarse en formación docente para las figuras educativas?

F. Supuesto de trabajo

En términos metodológicos, esta es la línea a seguir en toda esta investigación, es decir, desde diferentes ángulos examinaré cómo el Conafe tiene la función de atender las comunidades con menor desarrollo humano, teniendo como prioridad la diversidad de formas de aprender y tomando en cuenta la cultura de las comunidades, el contexto y las necesidades locales para que la educación básica potencie el desarrollo.

Asimismo, esta línea de pensamiento implica innovación curricular congruente con las demandas sociales, así como una mirada clara del recorrido de formación de las figuras educativas, lo cual involucra una perspectiva compleja del aprendizaje y la enseñanza que favorezca seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En consecuencia, se busca formar al ciudadano que enfrente retos y desafíos en la vida cotidiana, a través de conocer y reivindicar su lengua, su tradición, su religión, su forma de vida o de convivencia; es decir, creando los marcos de significado que no respondan a estereotipos. En este sentido, los estudiantes del nivel preescolar pueden y deben ser considerados como ciudadanos que viven la democracia sin renunciar a sus raíces y tradiciones, ya que lo propio del ciudadano es buscar la sociedad democrática, esto es, encontrar lo común con los otros en su forma de ser y pensar.

Por lo anterior, considerar el contexto comunitario nos remite a plantear el diseño curricular del preescolar comunitario desde la

concepción del aprendizaje situado y del estudiante como ciudadano cognoscente, activo y participativo (Díaz Barriga Arceo, 2006). Este ciudadano posee conocimientos previos factibles de ser armonizados con los temas de estudio del sistema educativo nacional, para construir una propuesta flexible y pertinente.

G. Metodología

Generar conocimiento a través de los saberes pedagógicos que acontecen en las aulas del preescolar comunitario del Conafe es una fuente de teoría y conocimiento pedagógico, del cual parte de la construcción de mi pensamiento pedagógico. En este sentido, la oportunidad de estructurarlo a través del posgrado en Pedagogía, y no por medio, únicamente, de la lógica institucional en la cual he estado involucrado, abre perspectivas más ricas e interesantes.

Por otro lado, el conocimiento es un elemento sustancial de la convivencia humana y un objeto de estudio en sí mismo, por tal motivo se necesita un orden comprobable de la generación de conocimiento como aporte al pensamiento pedagógico, utilizando un método (*methodos* meta, “donde se pretende llegar”, y *odos* vía o camino; “el camino para llegar a una meta”). Es decir, ¿qué procedimiento lógico utilizaré para el descubrimiento y el logro de los propósitos arriba señalados?

Cabe señalar que el preescolar comunitario conforma al Conafe, tal y como el Conafe lo conforma, y en esta relación dialéctica están involucrados los sujetos del currículum históricamente contextualizados, que si bien viven el currículum del preescolar comunitario a través de la práctica, ésta no ha sido reflexionada ni sistematizada, lo que ocasiona que las rupturas sexenales y/o de reformas educativas agudicen su aparente segmentación.

Así pues, el objeto de estudio y construcción de esta investigación es convertir el currículum del preescolar comunitario en un discurso coherente y congruente a partir de mi propia experiencia laboral en: a) la elaboración de propuestas pedagógicas para el medio rural e indígena, b) la conformación de materiales tanto para la formación de figuras educativas como para estudiantes, c) la concepción de orien-

taciones y guías de evaluación, d) la observación de concepciones y prácticas cotidianas de las y los Líderes para la Educación Comunitaria.

En este orden de ideas, con base en la **Fenomenología hermenéutica** (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005) conceptualizaré cualitativa y cuantitativamente el currículum del preescolar comunitario, y con el apoyo de la literatura especializada en el preescolar estableceré una reflexión teórica desde la organización de mi experiencia laboral hacia la resignificación de los campos formativos y el plan de estudios para este nivel.

Asimismo, me apoyaré en la reflexión teórica sobre este nivel educativo establecida en libros, artículos y acuerdos nacionales; elementos con los cuales se conformarán categorías teóricas y la vinculación entre ellas. Sin embargo, mi punto de mira, circunstancias e intereses generan una forma de intelegir la realidad, de discernir el mundo para investigar y resolver problemas. Esta característica delimita la comprensión que sobre el currículum del preescolar comunitario pueda desarrollar.

En este sentido, los datos empíricamente observados se obtienen del aula y las unidades administrativas estatales del Conafe. Estos escenarios conforman el campo de acción de donde emerge la descripción analítica (Orozco Fuentes, 2017). De esta investigación realizaré una explicación que muestre de la manera más clara posible la amplitud y complejidad del preescolar comunitario a partir de las relaciones que puedo establecer desde varios puntos de vista.

A lo largo de mi práctica laboral, he realizado visitas a comunidades específicas en varias regiones del país con el fin de observar las condiciones de funcionamiento del preescolar en aula y, con ello, establecer la empiricidad fenoménica (Orozco Fuentes, 2017) de observación e intervención en diferentes ámbitos que posibilitan la operación del preescolar comunitario, documentada en registros de observación.

En este intercambio reflexivo de información es posible reconocer un panorama del preescolar comunitario y, por lo tanto, vislumbrar la construcción de una categoría donde confluyan las explicaciones que se han hecho de ella y establecer la realización de una interconexión de datos empíricos significativos para conceptualizar explicaciones básicas (Orozco Fuentes, 2017) sobre este currículum.

En esta reconstrucción de la realidad (Orozco Fuentes, 2017) he descubierto que puedo construir categorías conceptuales que se encuentran entrelazadas en la práctica, pero no hay una distinción analítica que permita un discurso sistematizado. Estas categorías, si bien forman parte del lenguaje y el discurso cotidiano del Conafe y no se encuentran en la literatura pedagógica, pueden ser tratadas como conjuntos analíticos (Orozco Fuentes, 2017) que se relacionan entre sí para interpretar la categoría central (es decir, al preescolar comunitario), que es la que da sentido a las relaciones que se puedan establecer entre los conjuntos analíticos.

H. Estado del arte

En cuanto a los documentos institucionales en los cuales me apoyaré para la construcción del currículum de Preescolar Comunitario se encuentran los siguientes:

Sobre el tema de la educación para la infancia, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha publicado *el Estado Mundial de la Infancia* desde 1996. Aunque a partir de 1999 (UNICEF, 1999) el tema de la educación tomó una gran relevancia en razón de la iniciativa *Educación para Todos* (UNESCO, 2007) de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) ya que pone, como punto de partida para la calidad educativa, el interés superior de la niñez favoreciendo aspectos como la salud, la nutrición y el juego; así como de recomendar el establecimiento de estrategias didácticas para una ciudadanía responsable, es decir, retomar desde lo educativo la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Acerca de la educación en el nivel preescolar existen datos documentados desde el 2003 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en sus *Informes anuales* (INEE, 2003), *Informes temáticos* (INEE, 2014) e *Informes institucionales* (INEE, 2010); de los cuales me interesa retomar los resultados reportados acerca de que la educación preescolar es el primer encuentro formal con la sociedad fuera del ámbito familiar. Por ello, en las comunidades donde se prestan los cursos comunitarios de preescolar son también donde se requieren los servicios con mayor calidad y equidad para favorecer el ingreso, permanencia y egreso en el sistema educativo nacional.

Entre otras cosas, nos informan que: la matrícula creció 64.4% entre 2001 y 2016; la evidente carencia de espacios educativos básicos para la enseñanza en los cursos comunitarios, porque existen menores apoyos económicos y de infraestructura con respecto a las escuelas ubicadas en centros urbanos; así como una formación inicial y permanente deficiente.

De la Secretaría de Educación Pública (SEP) se retoman varias referencias para esta investigación, las cuales como se puede establecer, son lecturas obligatorias para los servicios regulares de educación preescolar graduada, es decir, su lectura hace evidente que la modalidad multigrado del Consejo no forma parte de la capacitación permanente de las educadoras:

- *Programa de Educación Preescolar 2004* (SEP, 2004) acompañado de dos volúmenes del *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen I* (SEP, 2005) y *Volumen II* (SEP, 2005), los cuales ofrecen conceptos y ejercicios para comprender el PEP 2004 y su práctica cotidiana.
- *¿Hasta el 100?... ¡No! ¿Y las cuentas?... ¡Tampoco! Entonces... ¿Qué?* (SEP, 2009). Como parte de los materiales que apoyan al PEP 2004 en el campo formativo Pensamiento Matemático.
- *Documentar prácticas pedagógicas centradas en los niños y el desarrollo de sus competencias a través de la publicación de relatos de experiencias de trabajo. El placer de aprender, la alegría de enseñar* (SEP, 2010). Que de manera amena, relata la experiencias exitosas de educadoras frente a grupo.
- *Diálogos sobre educación preescolar y primaria: un encuentro de opiniones* (SEP, 2009). En el que se expresan las dificultades de las docentes de preescolar para operar el programa nacional planteado y perfilando así los debates de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- La Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011) de donde se desprende el *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar* (SEP, 2011), con el

propósito específico de formar a las docentes en el marco de la Articulación de la Educación Básica.

- *Aprendizajes Clave para la educación integral* (SEP, 2017), y en específico *Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017).

Cabe señalar que se toman como referentes generales, ya que, el currículum para el preescolar comunitario que propongo es una construcción alternativa, aunque, se hace en el contexto de la educación formal obligatoria en México.

Otras de las fuentes primordiales para esta investigación son los informes finales elaborados en el marco de consultorías por las y los investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) contratadas por varias instituciones, entre ellas el propio Conafe, y que destacan:

- *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005* (Weiss E. c., 2007), en la que retomo el estudio histórico sobre la organización multigrado en la escuela mexicana y que se ha consolidado en el Conafe a través de la operación de los cursos comunitarios.
- *Diseño, desarrollo y actualización de materiales educativos para la intervención pedagógica y la formación de las figuras de la Educación Primaria Comunitaria, 2012* (Valencia Pulido & Fuenlabrada, 2012), la cual, si bien está fundamentada para el nivel primaria, contiene los principios diseñados para el Modelo de Educación Básica Comunitaria (EBC).
- *Seguimiento a la capacitación de figuras educativas Conafe 2014* (Valencia Pulido, 2014), en el marco del Modelo para la Educación Básica Comunitaria (EBC) se ha tenido como principal obstáculo la formación de figuras educativas en “cascada”, de ahí que este documento me apoyara a reflexionar en otra forma de hacerlo.

- *Diseño del Modelo de Educación Básica Comunitaria 2014* (Taboada Cardone, 2014), en el que se desarrollan los fundamentos que establecen la congruencia interna y la articulación curricular entre los tres niveles educativos.
- *Diseño del Currículo para Preescolar en Educación Básica Comunitaria 2014* (Monje Reyes, 2014). Este fue un primer esfuerzo del Conafe por articular toda la educación básica, aunque no pudo ser concretada para este nivel educativo en particular.

Relevantes también me parecen la colección de materiales de *Puentes para Crecer*, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en coordinación con la Fundación Bernard van Leer que realizan una labor de formación de educadoras en México llamado *Construyendo Comunidades de Aprendizaje* y que pretenden, en consecuencia, aportar al desarrollo, cuidado y bienestar en la primera infancia. En especial el titulado *Implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004 – SEP) Manual para educadoras* (Pastor Fasquelle, Hernández Mares, Pérez Figueroa, Lemus Romo, & Ocon Padilla, 2010).

Otra de las fuentes bibliográficas que toca no solamente al nivel preescolar, sino a un modelo comunitario, es *Nezahualpilli. Educación Preescolar Comunitaria* (Pérez Alarcon, Abiega, Zarco, & Schugurensky, 1999), que de una manera completa, amena y sencilla construye un currículum y confronta los modelos vigentes basados en el “deber ser” educativo, los convencionalismos pedagógicos y didácticos, así como el poco valor asignado al trabajo con poblaciones marginadas.

Asimismo, una de las fuentes imprescindibles para la comprensión de la práctica de muchas docentes en preescolar es *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil* (Hohmann, 1999), que ha sido ampliamente difundido en los sectores académicos de este nivel escolar.

Es en este sentido, que algunos de los materiales históricamente elaborados desde 1980 por el Conafe para este nivel se convierten en la fuente principal para la construcción del currículum del preescolar comunitario en esta investigación y que a continuación enlisto en orden cronológico:

- *Cuaderno de Cuento y Poesía* (CONAFE, 1981). Selección de textos que apoyan la Guía de Trabajo del Instructor Comunitario de Preescolar.
- *Dialogar y Descubrir. Guía de Trabajo del Instructor Comunitario de Preescolar. Fichas Preescolar* (CONAFE, 1992). Se articula con las Fichas de Trabajo de Nivel II para Primaria Comunitaria.
- *Guía de Trabajo del Instructor Comunitario de Preescolar* (CONAFE, 1994). Surgió como producto de un arduo trabajo de piloteo de la experiencia en aula de instructoras comunitarias y articulado con el Manual del Instructor Comunitario de Primaria.
- El Conafe conformó el Programa Integral de Formación (PIF) y diseñó los materiales *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe* (CONAFE, 2005); *Formación Inicial para Preescolar Comunitario. Cuaderno del Instructor* (CONAFE, 2006); *Formación Inicial para Preescolar Comunitario. Manual del Capacitador Tutor* (CONAFE, 2006), de una serie llamada Dialogar y Descubrir para Transformar, cuando aún se tenía un enfoque de capacitación de instructores comunitarios en el programa de preescolar comunitario.
- *Cuadernos de formación* (CONAFE, 2010). Serie de materiales elaborados bajo el enfoque de Reflexión sobre la Práctica de las Figuras Educativas en el Medio Rural, Indígena y Migrante.
- *Programa de Educación Preescolar Comunitaria. La intervención educativa en el medio rural, indígena y en contextos migrantes* (CONAFE, 2012). Actualización del Conafe al PEP 2004 y al PEP 2011, se acompañó de otros cuadernos para la formación de figuras educativas y la evaluación en el aula.
- *Formación inicial del líder para la educación comunitaria. Programa preescolar comunitario* (CONAFE, 2014). Concentra el uso de las propuestas anteriores a partir de secuencias didácticas organizadas para la formación de las figuras educativas.

- *Actividades de trabajo para el preescolar comunitario. Fichas* (CONAFE, 2014). Actualización de la versión anterior, además de agregar las fichas de los campos formativos faltantes.

Un acervo más para la obtención de reflexiones sobre el currículum para el preescolar comunitario son las investigaciones para egresar de diferentes instituciones de educación superior; sin embargo, en la mayoría de los textos de licenciatura se describen experiencias personales o propuestas de trabajo específicas que aportan poco al objeto de esta investigación.

De nivel licenciatura me ha interesado el *Análisis curricular del Programa de Educación Preescolar 2004 con base en la teoría constructivista* (Ramírez, 2008), ya que pone de manifiesto las contradicciones existentes entre el currículum escrito por la autoridad educativa y el currículum vivido en las aulas, aun cuando ambos se basan en la misma corriente pedagógica.

En el nivel maestría encontré el trabajo *La evaluación en preescolar. Su registro, análisis e interpretación* (Barajas Torres, 2003), en el cual se hace evidente que en la formación docente se tiene una concepción teórica de la evaluación que en los hechos se convierte en carga administrativa sin relación con el aprendizaje de los estudiantes, ni con la reflexión sobre la práctica docente.

De nivel doctorado me ha llamado la atención el trabajo *Propuesta pedagógica para sistematizar el seguimiento del Programa de Educación Preescolar. Currículum con orientación cognoscitiva en México* (González, 1989), ya que tiene una mirada retrospectiva sobre el origen del preescolar así como una revisión de algunas propuestas pedagógicas institucionales operadas en México.

Asimismo, existen diversas investigaciones de cortes cuantitativos y cualitativos, de las que es posible abreviar para esta investigación. En cuanto a los estudios cuantitativos, se suelen usar diseños experimentales con asignación aleatoria, usados para medir el impacto que los programas para la primera infancia tienen en madres y padres de familia, así como en las niñas y los niños que se benefician de dicho programa. Los resultados se enfocan en el uso del lenguaje y habilidades de comprensión lectora, el desarrollo socioemocional, las trayecto-

rias educativas y el comportamiento social en el largo plazo (Brown, 2013), (García, Heckman, Ermini Leaf, & Prados, 2016), (Heckman & Karapakula, 2019), (Kwan, Tsang, & Leung, 2015) y (Miller & Bassok, 2017);).

En lo referente a los estudios cuantitativos, estos tienen la finalidad de medir los resultados de aprendizaje logrados por niñas y niños en distintos servicios de atención a la primera infancia (Feller, Grindal, Miratrix, & Page, 2016), (Phillips, Norris, Hayward, & Lovell, 2017) y (Agostinelli, Saharkhiz, & Wiswall, 2020).

Dado esta revisión, de los últimos 20 años de literatura especializada en este nivel educativo, cercana a los propósitos de esta investigación, es posible retomar las nociones de:

- **Aprendizaje para toda la vida.** El curso comunitario de preescolar, el hogar y la comunidad son los espacios a partir de los cuales se genera el conocimiento que será útil en otros espacios en los que se desarrolla la vida.
- **Acceso, calidad y flexibilidad.** El Conafe se ha dedicado en los últimos 50 años a atender educativamente a las poblaciones más alejadas, marginadas y con menor desarrollo humano en todo el país, aunque solamente se abarque el 30% de universo potencial.
- **Sensibilidad en materia de género y educación de las niñas.** Se requiere reflexionar de manera urgente sobre las prácticas culturales en las comunidades que relegan a las mujeres y a las niñas de los espacios de obtención de beneficios y toma de decisiones.
- **El Estado como aliado fundamental.** La noción de la población en general sobre que la educación es un bien humano y favorece el crecimiento personal está ampliamente difundido; sin embargo, también es necesario que la ciudadanía se involucre en las decisiones sobre la equidad y la calidad de la educación para la niñez en todos los niveles, además de las responsabilidades educativas de ser madres y padres.

- **Cuidado de niñas y niños de corta edad.** Parte de las consecuencias de establecer el nivel preescolar como obligatorio en el país, ha detonado la reflexión sobre la participación del Estado y las familias en beneficio de la infancia.
- **La necesidad de educar a la gente.** En el Conafe, la participación de madres y padres de familia es parte esencial de la promoción de un curso comunitario.

Asimismo, resulta evidente que si bien hay una preocupación palpable por la atención integral de la infancia, cada vez más consciente y científica, no deja de ser evidente que esta atención está centrada en un esquema rígido y escolarizante poco viable en las comunidades vulnerables, que por su aislamiento escapan a esta lógica.

I. Capitulo

En el primer capítulo realizaré un análisis de diferentes resultados estadísticos sobre el preescolar comunitario en términos de cobertura, asistencia, resultados educativos y gasto público, para tener un marco de referencia cuantitativo de la situación de los servicios de preescolar en el Conafe.

En el segundo capítulo, describiré las bases curriculares sobre las cuales descansa el modelo de atención actual del Conafe. Así como las tensiones a las que está sometido, en tanto institución del estado mexicano.

En el tercer capítulo expondré la propuesta curricular para el preescolar comunitario. A partir de la discusión establecida en los capítulos anteriores, reorganizaré la concepción que hasta el momento se tiene sobre la “triada pedagógica”.

En el cuarto capítulo elaboraré un recorrido histórico de los modelos utilizados en México para la educación de la infancia, y a partir de una crítica a estos, se pueda constituir una propuesta de plan de estudios para el preescolar comunitario con modalidad multigrado, y en el que se agrupen los contenidos primordiales de los programas nacionales de acuerdo con los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Capítulo 1

Numeralia

1.1 Ubicación

El preescolar comunitario del Conafe representa uno de los tres servicios educativos públicos para este nivel, como se puede apreciar en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Educación preescolar en México (INEE, 2019)

Tipo de servicios		Núm.	%
General No Unidocente	<ul style="list-style-type: none"> • Dos o más educadoras atienden a la población escolar. • En su mayoría se ubican en localidades urbanas. 	32,328	36%
Comunitarias	<ul style="list-style-type: none"> • Administradas por el Conafe. • Se ubican en localidades pequeñas de alto o muy alto grado de marginación. • Atendidas por un egresado de secundaria o bachillerato a quien se le denomina Líder para la Educación Comunitaria (LEC). 	19,299	22%
Privadas	<ul style="list-style-type: none"> • De sostenimiento particular, con múltiples acercamientos, modelos pedagógicos y estructuras organizacionales. 	14,396	16%
General Unidocente	<ul style="list-style-type: none"> • Una educadora atiende a toda la escuela. • Se ubican en localidades rurales pequeñas de alta marginación. 	12,983	15%
Indígena Unidocente	<ul style="list-style-type: none"> • Un solo docente atiende a toda la escuela. • Reguladas por la Dirección General de Educación Inicial (DGEI). • Se ubican en localidades rurales donde existe población indígena, con niveles altos o muy altos de marginación. 	5,266	6%
Indígena No Unidocente	<ul style="list-style-type: none"> • Hay dos o más docentes en la escuela. Reguladas por la DGEI. • Se ubican en localidades con población indígena de alto o muy alto grado de marginación. 	4,570	5%
Total		88,842	100%

A diferencia de los demás programas, la base filosófica del preescolar comunitario proviene del pensamiento pedagógico de la Escuela de la vida, en el que los alumnos son considerados como sujetos circunstanciados por su contexto social, económico, psicológico y anímico, y en el que el papel de la institución escolar es el de un “laboratorio” para las infancias. Si bien es un laboratorio local, tiene el propósito de proyectar las infancias al Estado – nación mexicana en primera instancia, y al sistema mundo después. Sin embargo, es de llamar la atención el hecho de que una institución que en su origen fue creada como paliativo, y con miras a desaparecerla en un futuro cercano¹, sea actualmente la segunda instancia gubernamental con mayor cobertura en el país (para mayores referencias a lo largo del capítulo ver el Anexo 1).

1.2 Financiamiento

Los recursos económicos para la operación de los cursos comunitarios, si bien pocos, son fundamentales para beneficiar a niñas y niños en edad preescolar con propuestas educativas que promueven el desarrollo y el aprendizaje. Sin embargo, existen carencias evidentes en cuanto a servicios (agua, drenaje, iluminación, energía eléctrica, ventilación), recursos materiales (consumibles de papelería, auxiliares didácticos, mobiliario, enseres de limpieza) e infraestructura.

Cabe señalar que las poblaciones a las que atiende el Conafe son aquellas más alejadas y pobres del país. De hecho, en los diferentes indicadores para describir las condiciones socioeconómicas, las comunidades del Conafe están clasificadas en los lugares de mayor marginación, estos sistemas de medición son:

- El índice de marginación (IM) toma en cuenta las carencias de la población en cuanto a educación, vivienda, ingresos y distribución geográfica.
- El índice de desarrollo humano (IDH) evalúa tres dimensiones básicas: la posibilidad de gozar de una vida larga y salu-

¹ En el Sistema Educativo Nacional, la denominación jurídica de *Consejo* es jerárquicamente menor a la de *Dirección o Instituto* y es creada con el fin de atender una realidad que no se ajusta a la “normalidad” hasta que, por medio del progreso y desarrollo socioeconómico, se supere esta condición.

dable, la capacidad para adquirir conocimientos y la oportunidad para obtener recursos que permitan tener un nivel de vida digno. El índice resultante puede clasificarse en cuatro niveles (cuartiles) de desarrollo humano: muy alto, alto, medio y bajo.

- El Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (Coneval) hace la aproximación por derechos sociales, denominada “pobreza multidimensional”, en el que se miden seis carencias sociales relacionadas con la educación, salud, seguridad social, calidad, espacios y servicios básicos de la vivienda y alimentación.

Dicho esto, es fácil colegir la precariedad de los cursos comunitarios. Y es necesario agregar que de acuerdo con el Modelo de Educación Comunitaria son las comunidades atendidas quienes aportan el espacio educativo (al menos hasta que se tengan recursos para la construcción de un aula), así como el hospedaje y la comida de los jóvenes que realizan su servicio social educativo; es decir, la educación de los más pobres no es gratuita. En la siguiente página, se presenta el *Cuadro 2*, donde se muestra cómo esta precariedad ha ido agudizándose en este periodo de 10 años.

Se distingue de inmediato que a partir del 2016 hay una disminución considerable en cuanto al presupuesto destinado al preescolar comunitario; esto se debió a que se integró la educación inicial (que atiende tanto a madres embarazadas como a menores de 3 años), lo que duplicó el universo de atención, con el mismo rango de presupuesto.

Asimismo, en la última columna se reporta el gasto general de la SEP por estudiante de preescolar, que en 2019 alcanzó una diferencia, con respecto al Consejo de 1 a 3, es decir, esta columna evidencia que el gasto para los más pobres es de un tercio, con relación a los demás tipos servicios.

Cuadro 2. Desarrollo histórico del gasto educativo en estudiantes de preescolar en Conafe

Año	Total de estudiantes ²	Total de estudiantes de preescolar	% de estudiantes de preescolar ³	Presupuesto federal ejercido ⁴	Gasto anual asignado del presupuesto federal ejercido para preescolar ⁵	Gasto anual por estudiante de preescolar ⁶	Gasto federal anual por alumno de preescolar
2009	333,819	176,118	52.76%	\$5,463,819,047	\$2,882,710,929	\$16,368	\$13,400
2010	328,652	174,981	53.24%	\$7,630,330,174	\$4,062,387,784	\$23,216	\$14,200
2011	335,059	178,232	53.19%	\$5,363,799,531	\$2,853,004,970	\$16,007	\$14,900
2012	335,669	177,930	53.01%	\$5,567,373,721	\$2,951,264,809	\$16,586	\$15,500
2013	343,412	179,457	52.26%	\$5,667,652,585	\$2,961,915,240	\$16,504	\$16,200
2014	345,045	180,725	52.38%	\$5,823,203,877	\$3,050,194,190	\$16,877	\$16,800
2015	336,893	174,689	51.85%	\$5,682,585,722	\$2,946,420,696	\$16,866	\$17,500
2016	743,681	185,147	24.9%	\$4,936,781,947	\$1,229,258,704	\$6,639	\$18,100
2017	687,835	158,792	23.09%	\$4,890,980,045	\$1,129,327,292	\$7,111	\$18,700
2018	671,207	164,206	24.46%	\$5,128,853,702	\$1,254,517,615	\$7,639	\$19,300
2019	721,645	168,825	23.39%	\$4,782,315,778	\$1,118,583,660	\$6,625	\$20,000

² Fuente: Respuesta a la Solicitud de Información al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) con No. de folio: 1115000011420. **Anexo 1.**

³ % preescolar = $\text{total preescolar} \times 100 \div \text{total estudiantes}$.

⁴ Fuente: Respuesta a la Solicitud de Información al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) con No. de folio: 1115000011420. **Anexo 2.**

⁵ % del presupuesto anual para preescolar = $\% \text{ preescolar} \times \text{presupuesto federal ejercido} \div 100$.

⁶ $\text{gasto anual por estudiante de preescolar} = \text{Gasto anual asignado del presupuesto federal ejercido para preescolar} \div \text{total de estudiantes de preescolar}$

⁷ Fuente: Cifras recuperadas de los informes anuales publicados por la SEP, titulados Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar, (de los ciclos escolares) 2008 – 2009 hasta 2018 – 2019.

Se puede pensar en el gasto desglosado del presupuesto asignado que realiza este organismo en los siguientes rubros:

- Sueldos y salarios de todo el personal al servicio del Conafe
- Apoyos económicos a figuras educativas (LEC, CT, AE, API, Caravanas, etcétera)
- Apoyos económicos a ex figuras educativas
- Dotación de útiles escolares (compra, fletes y distribución)
- Dotación de materiales para el aula, para la formación y de auxiliares didácticos (compra, fletes y distribución)
- Dotación de Libros de Texto Gratuitos (distribución)
- Dotación de materiales propios del Conafe (elaboración, impresión, fletes y distribución)
- Dotación de mobiliario para las aulas
- Infraestructura (arrendamientos, construcciones, remozo, tecnología)
- Viáticos de personal de estructura para seguimiento y formación
- Gastos de Reuniones Nacionales de formación de Equipos Técnicos Estatales
- Equipo de cómputo, impresoras, escáneres (compra, renta, mantenimiento, reparación)
- Consumibles para oficina
- Mantenimiento, gasolina, parque vehicular, pago de servicios en oficinas centrales y estatales

Tomando solamente el rubro de Apoyos económicos a figuras educativas en servicio, se puede hacer un análisis de la distribución del gasto en el *Cuadro 3*.

Cuadro 3. Desarrollo histórico del gasto en apoyos económicos a figuras educativas en servicio de preescolar⁸

Año	LEC			CT			AE			Total
	Apoyo Eco.	Núm. de LEC	Subtotal	Apoyo Eco.	Núm. de CT	Subtotal	Apoyo Eco.	Núm. de AE	Subtotal	
2009	\$1,863	20,165	\$37,567,395	\$2,739	1,851	\$5,069,889	\$3,663	356	\$1,304,028	\$43,941,312
2010	\$1,863	18,769	\$34,966,647	\$2,739	1,910	\$5,231,490	\$3,663	337	\$1,234,431	\$41,432,568
2011	\$1,905	18,448	\$35,143,440	\$2,739	1,938	\$5,308,182	\$3,663	344	\$1,260,072	\$41,711,694
2012	\$1,905	18,568	\$35,372,040	\$2,739	2,151	\$5,891,589	\$3,731	390	\$1,455,090	\$42,718,719
2013	\$1,905	18,719	\$35,659,695	\$2,853	2,070	\$5,905,710	\$3,819	388	\$1,481,772	\$43,047,177
2014	\$1,905	18,675	\$35,575,875	\$2,853	2,090	\$5,962,770	\$3,819	392	\$1,497,048	\$43,035,693
2015	\$2,405	18,448	\$44,367,440	\$3,375	2,035	\$6,868,125	\$4,532	404	\$1,830,928	\$53,066,493
2016	\$2,405	18,568	\$44,656,040	\$3,375	2,029	\$6,847,875	\$4,532	414	\$1,876,248	\$53,380,163
2017	\$2,405	17,691	\$42,546,855	\$3,375	1,966	\$6,635,250	\$4,532	410	\$1,858,120	\$51,040,225
2018	\$3,100	17,881	\$55,431,100	\$3,510	1,969	\$6,911,190	\$4,640	445	\$2,064,800	\$64,407,090
2019	\$3,100	17,117	\$53,062,700	\$3,510	1,909	\$6,700,590	\$4,640	434	\$2,013,760	\$61,777,050

⁸ Fuente: Respuesta a la Solicitud de Información al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) con No. de folio: 1115000011420. Anexo 2.

Como puede observarse, el gasto en apoyos económicos a figuras educativas en servicio ha ido aumentando en el decenio analizado, por lo tanto, el gasto total en rubro también. Este apoyo es parte de la identidad del Conafe, ya que se extiende por 30 o hasta 60 meses una vez concluido el servicio. Y es utilizado para sostener los estudios posteriores de los jóvenes.

A continuación, en el *Cuadro 4* se hace el mismo cálculo para lo que el Conafe denomina *becarios*:

Cuadro 4. Desarrollo histórico del gasto en apoyos económicos a ex figuras educativas de preescolar⁹

Año	LEC			CT			AE			Total
	Apoyo Eco.	Núm. de LEC	Subtotal	Apoyo Eco.	Núm. de CT	Subtotal	Apoyo Eco	Núm. de AE	Subtotal	
2009	\$954	17,760	\$16,934,160	\$1,159	3,110	\$3,604,490	\$1,159	269	\$311,771	\$20,850,421
2010	\$954	18,688	\$17,819,008	\$1,159	3,220	\$3,731,980	\$1,159	253	\$293,227	\$21,844,215
2011	\$954	19,473	\$18,567,506	\$1,159	3,337	\$3,867,583	\$1,159	283	\$327,997	\$22,763,086
2012	\$983	20,679	\$20,317,118	\$1,194	3,582	\$4,276,908	\$1,194	279	\$333,126	\$24,927,152
2013	\$1,020	20,607	\$21,019,140	\$1,240	3,518	\$4,362,320	\$1,240	246	\$305,040	\$25,686,500
2014	\$1,020	19,713	\$20,107,260	\$1,240	3,394	\$4,208,560	\$1,240	246	\$305,040	\$24,620,860
2015	\$1,020	18,393	\$18,760,860	\$1,240	3,250	\$4,030,000	\$1,240	261	\$323,640	\$23,114,500
2016	\$1,020	18,100	\$18,462,000	\$1,240	3,206	\$3,975,440	\$1,240	185	\$229,400	\$22,666,840
2017	\$1,020	17,178	\$17,521,560	\$1,240	3,237	\$4,013,880	\$1,240	160	\$198,400	\$21,733,840
2018	\$1,020	14,221	\$14,505,420	\$1,240	2,952	\$3,660,480	\$1,240	136	\$168,640	\$18,334,540
2019	\$1,020	19,781	\$20,176,620	\$1,240	3,520	\$4,364,800	\$1,240	156	\$193,440	\$24,734,860

⁹ Fuente: Respuesta a la Solicitud de Información al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) con No. de folio: 330011121000041. Anexos 2 y 3.

Como puede observarse, también el monto de los apoyos económicos a los becarios, posterior a la prestación del servicio social educativo, tuvo un pequeño aumento durante el decenio analizado.

Sin embargo, considerando la inflación de cada año fiscal, el aumento de los montos es francamente nulo.

Es posible aún hacer otra deducción de las tablas anteriores, y es que, del porcentaje del presupuesto anual, asignado para la operación del preescolar, apenas se utiliza poco más del 5.5% en 2019, como se puede ver en el *Cuadro 5*, para los apoyos económicos de las figuras educativas en servicio del preescolar comunitario; aun siendo el programa educativo con mayor cobertura, todavía parece un porcentaje pequeño.

Cuadro 5. Porcentaje del presupuesto para apoyos económicos a figuras educativas en servicio

Año	Gasto total en apoyos económicos a figuras educativas	Monto anual asignado del presupuesto federal ejercido para preescolar	% del presupuesto anual para apoyos económicos
2009	\$43,941,312	\$2,882,710,929	1.52
2010	\$41,432,568	\$4,062,387,784	1.02
2011	\$41,711,694	\$2,853,004,970	1.46
2012	\$42,718,719	\$2,951,264,809	1.45
2013	\$43,047,177	\$2,961,915,240	1.45
2014	\$43,035,693	\$3,050,194,190	1.41
2015	\$53,066,493	\$2,946,420,696	1.80
2016	\$53,380,163	\$1,229,258,704	4.34
2017	\$51,040,225	\$1,129,327,292	4.52
2018	\$64,407,090	\$1,254,517,615	5.13
2019	\$61,777,050	\$1,118,583,660	5.52



Asimismo, el *Cuadro 6* muestra el porcentaje del gasto en becarios, el cual resulta bastante bajo.

Cuadro 6. Porcentaje del presupuesto para apoyos económicos a becarios

Año	Gasto total en apoyos económicos a ex figuras educativas	Monto anual asignado del presupuesto federal ejercido para preescolar	% del presupuesto anual para apoyos económicos
2009	\$20,850,421	\$2,882,710,929	0.72
2010	\$21,844,215	\$4,062,387,784	0.54
2011	\$22,763,086	\$2,853,004,970	0.80
2012	\$24,927,152	\$2,951,264,809	0.84
2013	\$25,686,500	\$2,961,915,240	0.87
2014	\$24,620,860	\$3,050,194,190	0.81
2015	\$23,114,500	\$2,946,420,696	0.78
2016	\$22,666,840	\$1,229,258,704	1.84
2017	\$21,733,840	\$1,129,327,292	1.92
2018	\$18,334,540	\$1,254,517,615	1.46
2019	\$24,734,860	\$1,118,583,660	2.21

1.3 Cobertura

Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, en México hay 173,411 localidades con menos de 500 habitantes, con una población total de 10,565,984 habitantes, y el porcentaje de población de 0 a 14 años de edad es del 33.5%, es decir, 3,539,604 de niñas, niños y adolescentes como universo potencial de atención en educación básica comunitaria. Asimismo, el INEGI reporta que hay un 7% de NNA que no asiste a la escuela, es decir, 247,772. Si bien, hay otros servicios educativos, este 7% de NNA sin atención educativa deberían ser atendidos por el Conafe.

También el CONEVAL informa que en el país existe un total de 22,694 localidades de alto y muy alto rezago social, de las cuales 21,781 son localidades que tienen una población menor a 500 habitantes. Del total de localidades de alto y muy alto rezago social, el Conafe no tiene presencia en 9,206. Esto representa el 42% de las localidades menores de 500 habitantes. Como puede observarse en el Anexo 2, del total de servicios atendidos: el 80% son poblaciones con menos de 500 habitantes; y el 84% están catalogadas como de alto y muy alto grado de marginación.

En cuanto a los datos de las localidades atendidas por el Conafe; el conjunto de los estados de Chiapas, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Puebla, Sinaloa, Veracruz (en el periodo 2009–2019) representan más del 50% del total de estudiantes de preescolar atendidos por el Conafe. La existencia misma del Conafe está únicamente justificada por la existencia de poblaciones dispersas por todo el territorio nacional con infantes en edad preescolar. El Conafe, en términos administrativos, ha clasificado los contextos de atención según algunas características de las poblaciones beneficiadas; sin embargo, la diversidad de contextos en el país es tan amplia y compleja que sería un error establecer una taxonomía confiable que abarque toda la realidad sociocultural.

Cuadro 7. Estudiantes de preescolar registrados en el periodo 2009–2019

Año	Modalidad				Total
	Migrante	Indígena	Rural	Circos	
2009	4,268	18,649	153,201	—	176,118
2010	3,613	19,648	151,720	—	174,981
2011	3,956	20,660	153,616	—	178,232
2012	3,531	21,406	152,993	—	177,930
2013	3,293	22,495	153,669	—	179,457
2014	2,748	22,084	155,893	—	180,725
2015	2,797	20,909	150,983	—	174,689
2016	2,772	22,306	159,982	87	185,147
2017	2,173	19,719	136,813	87	158,792
2018	2,175	20,729	141,218	84	164,206
2019	2,679	21,718	144,359	69	168,825

Como puede observarse en el *Cuadro 7*, la cobertura ha ido disminuyendo conforme se ha reducido el gasto. Sin embargo, el registro de estudiantes no necesariamente representa a todos los estudiantes atendidos, es decir, estos números son relativos de acuerdo con algunas consideraciones: el ausentismo de los estudiantes porque sus madres, padres o cuidadores no los apoyan para la asistencia cotidiana al servicio; la movilidad social en las comunidades por migración debida a la falta de actividades económicas, la violencia y el crimen organizado; la presencia o ausencia de estímulos federales (como las transferencias económicas, servicios de salud y nutrición), y en menor medida, las problemáticas personales entre los adultos de la comunidad hacen que se cierren servicios en el transcurso del ciclo escolar.

Por otro lado, están también las cifras referentes a las jóvenes que apoyan la educación de estos pequeños y que el Conafe denomina

figuras educativas (diferenciadas en el Cuadro 8), las cuales, en su gran mayoría, son mujeres adolescentes y jóvenes. Algunas de ellas lo han hecho ya por varios años, pues así pueden sostener sus estudios o poner en práctica lo que están estudiando en las diferentes opciones de formación docente en el país.

Cuadro 8. Figuras educativas de preescolar 2009–2019

Año	Asistente educativo	Capacitador tutor	Líder para la educación comunitaria	Total
2009	356	1,851	20,165	22,372
2010	337	1,910	18,769	21,016
2011	344	1,938	18,448	20,730
2012	390	2,151	18,568	21,109
2013	388	2,070	18,719	21,177
2014	392	2,090	18,675	21,157
2015	404	2,035	18,448	20,887
2016	414	2,029	18,568	21,011
2017	410	1,966	17,691	20,067
2018	445	1,969	17,881	20,295
2019	434	1,909	17,117	19,460

Este concentrado demuestra como poco a poco se ha ido contrayendo la cobertura; sin embargo, tampoco representan la realidad de lo que sucede en territorio. Es decir, de las jóvenes que se tienen registradas aún se tiene que hacer una depuración de acuerdo con varios aspectos: durante los primeros meses del año fiscal se realiza la captación para que se inscriban todas las jóvenes necesarias para atender la totalidad de los servicios registrados, pero usualmente esto no se consigue, o al momento de terminar la formación inicial, hay muchas bajas; posteriormente en los primeros meses de prestar el servicio social educativo, se dan cuenta de que ya no quieren seguir y se dan de baja; otro factor de bajas en el servicio social educativo es el hos-



tigamiento sexual de los hombres de la comunidad a las jóvenes (no hay estadísticas al respecto, dado la casi nula denuncia de estos casos, pero ya en territorio o en redes sociales el tema es recurrente); asimismo, en el periodo vacacional de diciembre, cuando estas jóvenes regresan a la casa de sus padres o de sus maridos, prefieren quedarse con su familia y se dan de baja, lo que ocasiona que se deje de atender hasta un 15% de comunidades en los meses de enero y febrero.

En este sentido, hay otro dato relevante que el Conafe debe considerar cada ciclo escolar y que ha sido un lastre para los equipos técnicos estatales; me refiero a la *deserción*. Término que usa la institución para denominar a los jóvenes que deciden abandonar el servicio social educativo en las comunidades.

Cuadro 9. Figuras educativas de Preescolar que dejan el servicio¹⁰

Año	Asistente educativo			Capacitador tutor			Líder para la educación comunitaria			Total
	Indígena	Mestizo	Migrante	Indígena	Mestizo	Migrante	Indígena	Mestizo	Migrante	
2017	8	54		58	520	7	1208	9,147	141	11,143
2018	7	60	1	30	396	8	802	6,044	130	7,478
2019	11	92		52	519	9	1057	7,625	136	9,503

Pese a que solamente se cuenta con información de tres ciclos escolares, en el *Cuadro 9* se consigna que para 2017, del total de figuras educativas, el 55% abandonó su función; en 2018 el 37%; y en 2019 el 49%. Lo cual, resulta un dato poco alentador por el abandono escolar en el que se encuentran las niñas y niños supuestamente atendidos por el Conafe.

¹⁰ Fuente: Respuesta a la Solicitud de Información al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) con No. de folio: 330011121000041.

A esta situación, se debe agregar que muy pocas veces se logra captar al 100% de figuras educativas para el número de servicios registrados, esto se puede observar en el *Cuadro 10*. En esta tabla, además, agrego una columna en la que calculo los servicios no atendidos.

Cuadro 10. Servicios de Preescolar comunitario

Año	Registrados	No atendidos
2009	22,647	2,482
2010	22,692	3,923
2011	22,285	3,837
2012	22,243	3,675
2013	21,958	3,239
2014	21,589	2,914
2015	20,269	1,821
2016	19,252	684
2017	18,598	907
2018	18,582	701
2019	18,356	1,239

Este cálculo se obtiene de la diferencia que existe entre los LEC registrados y los servicios registrados, siendo que a nivel nacional siempre hay un déficit de LEC para el total de servicios. Falta decir que, en al menos 10% de las comunidades atendidas hay 20 o más estudiantes, por lo que se tiene que hacer una “doble asignación”, es decir, en un aula multigrado con más de 20 pequeños resulta muy complicado el trabajo cotidiano y la atención personalizada, por lo que se requieren de dos LEC. En este sentido, el número de comunidades no atendidas aumenta en relación directa con las comunidades con doble asignación.



Hay, pues, cifras que requieren de la contextualización de lo que sucede en la operación de los cursos comunitarios para dimensionar las dificultades operativas y administrativas del preescolar comunitario. Como se puede ver, entre las problemáticas más sentidas es la denominada “rotación de LEC”, es decir, en las comunidades más complejas puede haber hasta tres cambios de LEC por ciclo escolar o quedar sin atención desde enero hasta el cierre del ciclo escolar.

1.4 Hallazgos

El trabajo del Conafe ha implicado la actualización y modificación de estrategias para adecuarse a las dinámicas que presenta la realidad, así como garantizar la atención educativa en el marco de ejercicios presupuestales históricamente limitados. Esto da cuenta de la capacidad de los equipos técnicos estatales para operar y de la adecuación de los sistemas administrativos y de seguimiento para llevar a cabo sus actividades sustanciales a pesar de dichas dificultades.

Es una operación precaria, para atender a las niñas y niños de comunidades pequeñas y aisladas, con un grado alto de marginación. Por ello, se requiere de la participación de madres y padres de familia, así como de personas de la comunidad, no sólo para incentivar su participación en la crianza de sus hijos, sino para reforzar el compromiso social en la vigilancia de las labores de las figuras educativas. Sin embargo, los números también indican un alto grado de simulación y reporte de cifras a *modo* con vacíos insondables. Ya que, amén un presupuesto limitado, el abandono en el que se encuentran las figuras educativas en materia de acompañamiento, seguimiento y monitoreo ocasiona que los jóvenes y el personal del Conafe informen a la distancia datos que saben que no serán verificados.

Por ejemplo, con los datos obtenidos se puede inferir que la Formación Inicial de los aspirantes a líderes para la educación comunitaria en las vacaciones de verano está siendo solamente útil para aproximadamente el 30% de quienes la toman. Es decir, sumando el 20% de jóvenes que permanecen entre 5 y 10 años como LEC (por lo tanto, ya han sido formados y no asisten, asisten poco, o solamente buscan “las

novedades”), y hasta un promedio del 50% de jóvenes que deciden ya no participar, obtenemos un 70% de jóvenes a los que no les resulta útil la formación. En este sentido, el esfuerzo institucional por ofrecer esta formación tiene muy poco impacto en la atención educativa a las niñas y niños de las comunidades. Otro tema de no menor importancia es el hecho de que la calidad de la formación también es deficiente por factores como el *esquema de formación en cascada*, el favoritismo para nombrar figuras educativas multiplicadoras y el reducido monto de los *apoyos económicos en formación*, que es menor al de servicio.

No es difícil inferir que si hay una cantidad tan alta de mujeres que deciden ya no participar en el servicio educativo del preescolar comunitario es a causa de la violencia estructural a la que están sujetas; pues los apoyos económicos en servicio son bajos con respecto de los apoyos a primaria y secundaria (donde hay más hombres); la beca de 30 o 60 meses es solamente una tercera parte del apoyo en servicio; el acoso sexual por parte de personal del Conafe, de otras figuras educativas y miembros de la comunidad está registrada en medios no oficiales; así como, el poco apoyo de hospedaje y alimentación de las comunidades más pobres del país. Sin embargo, la categoría *Deserciones*, en el Conafe, es una “caja negra”, pues no hay datos de por qué las jóvenes deciden ya no participar. Solamente se asume que abandonan o huyen del servicio.

Lo anterior, es poco alentador para la prestación del servicio educativo, considerando, que las figuras educativas establecen un vínculo de cooperación, en varios puntos articulado y de relevancia social, cultural y pedagógica; en los hechos la política educativa que impulsa el Consejo es *entre nosotros*¹¹ y se vertebró alrededor de los alumnos en las comunidades. Sin embargo, no existe en el Consejo un estudio serio sobre estos jóvenes. Y es necesario identificarlos, caracterizarlos y convocarlos para autodeterminarse como sujetos del curriculum. De lo contrario, cualquier construcción administrativa, política o teórica sin su participación no permite el espacio de lucha, se aleja de su realidad y es administrativamente excluyente. Pero se hace muy poco para fomentar su participación en la construcción teórica del curriculum, tema que se abordará a en el siguiente capítulo.

¹¹ Hannah Arendt, analiza las experiencias políticas (entre nosotros) de su época y apela a una intervención colectiva de la ciudadanía en el espacio público (prejuicio, mal banal y el derecho a tener derechos), entendiendo la democracia y el poder como ese ejercicio ciudadano de la acción colectiva. Como una acción y defensa de lo público desde la sociedad civil (Arendt, 1997)

Resumen del Capítulo

Datos numéricos que exponen la ineficiencia del gasto en la implementación del preescolar comunitario en el Conafe

Ubicación

Comparativo de cobertura en servicios de atención federal para el preescolar en México

Financiamiento

Desarrollo histórico de una década en el gasto educativo para el preescolar comunitario enfocado a los apoyos económicos a figuras educativas

Cobertura

Desarrollo histórico de una década en la cobertura a las infancias en edad preescolar, detallando las problemáticas en captación y permanencia de figuras educativas

Hallazgos

Debido al contexto y a la falta de un curriculum adecuado para el preescolar comunitario, existe una alta rotación y ausencia de figuras educativas en los servicios, así como un gasto ineficiente; por lo que no es posible garantizar la atención educativa a las infancias

Capítulo 2

Análisis del preescolar comunitario

2.1 La discusión crítica sobre el currículum comunitario

Desde sus inicios, el desarrollo curricular para los Cursos Comunitarios es un reto que el Conafe ha solventado con mayor o menor éxito, ya que todo el tiempo se debate entre seguir el plan y programas nacionales y elaborar contenidos pertinentes para la diversidad cultural de las comunidades atendidas. Ya que, si bien los contenidos más elementales pueden solventarse con los recursos que el medio cultural ofrece, así como con la participación directa en el trabajo, la vida social y en los proyectos comunitarios de desarrollo social, no así con aquellos más especializados asentados en el Plan Nacional y que, al ser mexicanos, estos estudiantes tienen derecho a conocer. Esta evidente tensión hace que frecuentemente las decisiones pedagógicas, administrativas y de política pública prefieran una más que otra, siendo poco frecuente la búsqueda de un punto medio. Sin embargo, son los *sujetos del currículum* (estudiantes, líderes para la educación comunitaria, madres y padres de familia, funcionarias y funcionarios y autoridades educativas estatales y federales) quienes día a día ofrecen una reinterpretación curricular adecuada a su realidad y básicamente *hacen lo que se puede, con lo que se tiene*. En este sentido, el trabajo incesante del Conafe es una búsqueda por el equilibrio entre varias tensiones *en la práctica*, las cuales se describen a continuación:

2.1.1 La tensión del aprendizaje: lo deseable / lo básico imprescindible

Uno de los principales elementos que salta a la vista del plan y programas nacionales son su volumen. Suelen ser documentos gruesos con amplios listados de aprendizajes esperados a desarrollar con los estudiantes. Usualmente se le llama *estructura curricular*, *malla curricular*, e incluso *modelo educativo*; sin embargo, aporta muy pocos elementos de reflexión didáctica y más bien encaja con una noción de enciclopedia. Y como aquel movimiento francés, es una aspiración a reunir todo el conocimiento humano y ponerlo a disposición del pueblo, sin embargo, en las aulas no necesariamente sucede así. En principio, por los estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y

después porque es difícil contextualizar todos esos contenidos entre la diversidad de estudiantes de todo el territorio (Coll, 2016).

Si bien los estudiantes de las comunidades rurales, migrantes e indígenas tienen las mismas capacidades cognoscitivas y posibilidades de aprender, no cuentan con las herramientas básicas para hacerlo. Por ello, el preescolar comunitario tiene que apostar por los saberes, conocimientos, habilidades y actitudes para aprender a lo largo de la vida; es decir, que a través del diálogo, la escritura y el pensamiento lógico puedan enfrentar situaciones nuevas en su vida escolar, personal y laboral futura.

En la práctica cotidiana de las figuras educativas y de los equipos técnicos implica hacer una cuidadosa selección de temas de estudio que armonicen la estructura curricular de la Educación Básica Comunitaria, en general, y con el preescolar comunitario en particular, con el plan y programas nacionales evitando la paridad uno a uno, pero estableciendo una equivalencia programática que solvete las exigencias normativas y garantice el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.2 La tensión de la enseñanza: programa / necesidades de aprendizaje

Si bien, en los Cursos Comunitarios, los LEC y todas las figuras educativas de acompañamiento y seguimiento realizan un trabajo profesional, digno y de alto valor social, también es cierto que las cargas jurídico-administrativas y burocráticas acordes con la conformación de evidencia para la fiscalización ponen en constante enfrentamiento el seguimiento del programa y aquello que de manera intuitiva los LEC tienen por cierto que requieren los estudiantes a los que están atendiendo.

En este sentido, seguir el programa según la edad y ciclo escolar de los estudiantes resta autonomía a los LEC y especificidad a los estudiantes. Lo que suele derivar en simulación sobre los reportes de avances y aprendizajes de los estudiantes o en declaraciones del tipo “yo hice lo que me dijeron, pero no funcionó”. Por otro lado, adecuar el currículum (contenidos y estrategias didácticas) en aula, requiere de alta formación docente en didáctica situada y conocimiento sobre

el desarrollo infantil, del cual carecen la mayoría de las figuras educativas del Conafe.

Así, entre autonomía docente para flexibilizar el currículum y prescripción educativa se pretende formar a las figuras educativas para realizar una práctica reflexiva. Aunque en esta tensión, la experiencia juega un papel fundamental para el logro del propósito fundamental del Conafe, es decir, que los estudiantes aprendan en contextos diversos y servicios multigrado.

2.1.3 La tensión didáctica: activismo / intelectualismo

Uno de los recursos docentes más socorridos en aula son las actividades que “entretienen” a los estudiantes, en tanto los docentes realizan otras tareas. Sin embargo, la tentación de abarcar toda la jornada escolar con actividades desconectadas unas de otras y que mantienen a los estudiantes en un trabajo mecánico es mucha. De igual forma, otros docentes prefieren mantener sentados y “quietecitos” a los estudiantes, iluminando o recortando en el libro de texto o, peor aún, copiando letras.

En ambos casos, existe muy poco diálogo reflexivo y pueden ser útiles en momentos y niveles posteriores, pero no en el preescolar comunitario, ya que la dinámica de grupo a través del diálogo, la cooperación y la colaboración implica mucho movimiento dentro y fuera del aula, y las estrategias didácticas tienen que organizar tanto actividades con movimiento, como reflexivas, para todos los temas de estudio.

2.1.4 La tensión de los contenidos: revisión /profundización

Una gran cantidad de buenas intenciones no deriva en aprendizaje. Usando la analogía de la labranza, la cual refiere que en una gran extensión de terreno donde se pueden sembrar muchas semillas, pero con un grosor de 1 cm. es evidente que las semillas no podrán enraizar; en cambio, un terreno moderado con grosor adecuado dará buen fruto. Asimismo, una ingente cantidad de aprendizajes esperados y

una colección interminable de contenidos que se tienen que abordar con urgencia en las aulas y sin profundizar, no pasa de ser información irrelevante para los estudiantes (Coll, 2016).

Dicho lo anterior, se colige que una cantidad moderada de temas de estudio abordados con profundidad en el aula tiene más posibilidades de derivar en aprendizaje significativo para los estudiantes. La profundidad es un proceso personal, ya que podré aprender hasta donde mis saberes comunitarios, conocimientos previos, habilidades y actitudes, así como el apoyo docente me lo permitan, considerando que el siguiente ciclo escolar haré un nuevo acercamiento al tema, pero con más desarrollo y experiencia podré profundizarlo aún más (Coll, 2016).

2.1.5 La tensión de la evaluación: del aprendizaje / para el aprendizaje

Una de las habilidades docentes necesarias para la intervención en aula es la observación, ya que, a partir de ella, los docentes nos percatamos de las necesidades de los estudiantes y de la forma en que construyen el conocimiento. Esta observación constante nos permite además ofrecer las herramientas necesarias a los estudiantes en el mejor momento del proceso de aprendizaje. Por ello, si bien es una habilidad docente, también es un proceso de evaluación para el aprendizaje, ya que permite el acompañamiento y seguimiento cotidiano de y con los estudiantes.

Por otro lado, administrativamente esta relación didáctica entre *estudiantes / temas de estudio / LEC* se debe convertir en un número y asentar calificaciones para la promoción, certificación y la eventual obtención de documentos oficiales que acrediten nuestro tránsito por el sistema escolar. A diferencia de la anterior, esta información suele tener más atención por estar vinculada a procesos normativos y económicos.

2.1.6 La tensión del tiempo: tiempo efectivo / tiempo escolar

Usualmente se habla de un calendario escolar de entre 180 y 200 días, ya que se tiene como paradigma social que **entre más tiempo**

escolar, más aprendizaje. Con base en eso, quienes realizan el diseño curricular del plan y programas nacionales creen que si los estudiantes permanecen 200 días en el aula, aproximadamente durante un promedio de 4 horas al día, tendrán 800 horas de trabajo efectivo; quizá por ello diseñan campos formativos con demasiados aprendizajes esperados que deben desarrollar los docentes (Rockwell, 2018). Sin embargo, en el preescolar comunitario del Conafe se tienen que hacer algunas consideraciones; en principio la jornada escolar es de 5 horas al día considerando el calendario escolar de 190 días (40 semanas o 10 meses), por lo tanto:

• **5 horas durante 190 días = 950 horas**

Tomemos las 950 horas y restemos:

- 30 minutos diarios para la bienvenida y despedida al aula
= (.5 horas) durante 190 días = **95 horas**
- 30 minutos diarios para el receso (que se usa para el almuerzo)
= (.5 horas) durante 190 días = **95 horas**
- 30 minutos cada lunes para actividad cívica
= (.5 horas) durante 40 lunes = **20 horas**
- Una hora semanal de atención a madres y padres de familia
= (1 hora) durante 40 semanas = **40 horas**
- 1 semana de imponderables (enfermedad, temporales, siembra/cosecha)
= (5 horas) durante 5 días = **25 horas**
- 1 semana de días feriados, festivales y torneos cícodeportivos
= (5 horas) durante 5 días = **25 horas**
- 2 semanas de reuniones de tutoría y juntas con madres y padres
= (5 horas) durante 10 días = **50 horas**
- 2 semanas de evaluación diagnóstica y aplicación de instrumentos
= (5 horas) durante 10 días = **50 horas**

Quedando:

950 – 95 – 95 – 20 – 40 – 25 – 25 – 50 – 50 = 550 horas que equivalen a 110 días de trabajo efectivo.

Siguiendo la lógica del plan y programas nacional para el nivel preescolar existe un total de 103 aprendizajes esperados; es decir, un aprendizaje esperado por día (en el mejor de los escenarios), lo que rompe con la idea de ritmos y estilos de aprendizaje, así como del aprendizaje por interés. Faltaría nada más hacer énfasis en que los campos formativos tienen diferentes *cargas horarias*, siendo Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático las que más horas tienen, mientras que las asignaturas de Desarrollo Personal y Social las que menos tienen. Básicamente, se puede deducir que la mitad del tiempo destinado a la jornada escolar es de tiempo para el aprendizaje. Esto implica la toma de decisiones en cómo distribuir el tiempo; hacer que todas las actividades escolares estén dirigidas al aprendizaje, y reducir, ajustar, reorganizar y repensar el planteamiento curricular del plan y programas nacionales en aulas de preescolar multigrado.

Es decir, apresurar el aprendizaje por la gran cantidad de contenidos y actividades con poco tiempo disponible, termina por dejar de lado procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje. Sirva de ejemplo el diálogo como base para aprendizaje, este se alcanza cuando se han puesto en juego el autoconocimiento, el respeto y la empatía. Difícilmente, se pueden proponer temas específicos de estudio sin pasar por este proceso, ya que es un paso lógico para estar en condiciones de plantear preguntas detonadoras de la reflexión a partir del interés de niñas y niños, y en consecuencia construir respuestas y conocimientos comunes.

2.1.7 La tensión de la organización: multigrado / unigrado

Por las características de las comunidades objetivo de los servicios del Conafe, es evidente que no se pueden instalar escuelas de organización completa, con un docente por grado. Por otra parte, concentrar a los estudiantes de comunidades “cercanas” en un centro escolar, históricamente ha tenido una mala recepción entre las comunidades, en

especial con las madres y padres de familia con niñas y niños en edad preescolar, así como con niñas y adolescentes; ya que es complicado garantizar la seguridad, la pernocta, el traslado y la alimentación de estos estudiantes sin una inversión (económica, humana y logística) adecuada. En conclusión, una propuesta de atención con estas características, sin recursos suficientes, suele ser pernicioso para los más vulnerables y favorecer únicamente a un sector: varones adolescentes (Weiss E. c., 2007).

Por otro lado, esta organización de los grupos escolares implica también un conocimiento del currículum de todo el nivel educativo, así como del manejo y profundización de los materiales diseñados para cada uno. Cabe señalar que la convivencia cotidiana entre estudiantes de diferentes edades permite el aprendizaje colaborativo apoyado con razonamientos entre los propios estudiantes (que usualmente además de compañeros son familiares), y también propicia la nivelación académica a través del diálogo; pues quien explica, aprende dos veces.

2.1.8 La tensión de la formación: inexperiencia / experiencia

Una de las fortalezas del Conafe son los LEC. Quienes a través de la formación inicial y permanente reciben orientaciones y recomendaciones para su labor educativa en las comunidades. Sin embargo, es la formación en servicio (el día a día con los estudiantes) lo que realmente da sentido a su identidad docente. Lamentablemente, un ciclo escolar resulta ser poco tiempo para dominar las habilidades docentes y asentar su estilo docente de manera reflexiva. Considerando que aún los profesores en formación requieren de un periodo de al menos tres años de experiencia para conseguirlo; la labor de los LEC es además de heroica, una explosión de creatividad e imaginación para salir adelante.

Asimismo, esta experiencia de vida hace descubrir su vocación docente a algunos jóvenes, y cuando ya son estudiantes de licenciaturas en Educación o afines, esta experiencia es un arranque para su vida laboral. Aunque es bien sabido que en el Conafe muchos ex LEC ahora son profesionales que se desempeñan desde la política hasta la ciencia y recuerdan su experiencia como un motor para su formación profesional.

2.1.9 La tensión cultural: homogeneidad / heterogeneidad

Uno de los principales conflictos con el establecimiento de modelos educativos nacionales es su vocación unificadora u homogeneizadora, lo cual sucede a raíz de la formación del personal docente que toma como “único” lo establecido en el plan y programas nacionales. Los términos de *flexibilidad curricular* y *adaptaciones curriculares* se ven continuamente aplastados por los procesos administrativos, evaluativos y políticos del quehacer docente.

Sin embargo, la diversidad cultural de nuestro país es tal, que el trabajo cotidiano en las aulas difiere de cualquier planeación o reglamentación establecida por una autoridad educativa, y en el caso de los servicios educativos multigrado de las diferentes modalidades atendidas por el Conafe, la diversidad es el “muro” en el que choca la homogeneización de las prácticas educativas.

2.1.10 La tensión del desarrollo curricular: tradicición / innovación

Todas las tensiones anteriormente mencionadas, han llevado al Conafe a establecer propuestas educativas contextualizadas. Sin embargo, alejarse demasiado de la propuesta educativa nacional aísla a la institución y provoca desconfianza en el sector, lo que se traduce en pocas o nulas invitaciones a participar en la construcción de la política educativa nacional.

También es posible reconocer que uno de los fenómenos comunes en cabeceras municipales y poblaciones con servicios educativos federales, es que los docentes “buscan” y usan en sus aulas los materiales publicados por el Conafe, ya que los sienten más cercanos a las necesidades de sus estudiantes y a su propia formación.

Como puede apreciarse en los apartados anteriores, se tiene la necesidad de adaptar cotidianamente la operación “normal” de cualquier “escuela” al curriculum vivido en los cursos comunitarios. Esta reconfiguración sobre un mismo modelo educativo es una de las habilidades docentes a desarrollar por las figuras educativas que operan en las

comunidades, así como una afrenta a la administración federal y a la implementación de política pública.

2.2 El Modelo de Educación Básica Comunitaria

Además de esta *tensa herencia* se tienen que considerar al menos tres realidades más: 1) un contexto global cada vez más interconectado a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; 2) la ampliación de la cobertura de los Cursos Comunitarios, y 3) las cambiantes características de la población mexicana. Ocasionando que, por una exigencia continua de mejora del servicio, se amplíe la mirada del enfoque teórico de la educación comunitaria de lo local, al conocimiento contextualizado de los estudiantes; es decir, de atender la diversidad personal, social, cultural, lingüística, económica, escolar y etaria.

El plan y programas nacionales siguen teniendo como punto de partida la homogeneidad cultural y sociolingüística, por tanto, la tensión entre proceso educativo y desigualdades sociales pone a discusión el modelo escolar tradicional, homogéneo y homogeneizador, con relación a su capacidad para transformarse y generar formas de atención educativa pertinentes a las necesidades actuales de las poblaciones; esto, en términos de cobertura universal se ha realizado a través de una mera ampliación del modelo educativo tradicional; sin embargo, el éxito de la expansión sólo sería posible si, al mismo tiempo, se modifica la estructura interna de la acción pedagógica. La educación no es un hecho aislado en la vida social.

Para que las desigualdades sociales no se reflejen como desigualdades educativas, es indispensable asumir la responsabilidad ética de educar a pesar de las condiciones socioeconómicas, buscando doblegar desde la escuela los efectos perversos de esas desigualdades. Por ello, la atención educativa del Conafe implica adoptar la cultura y organización social de las comunidades atendidas en el discurso pedagógico. Históricamente, este proceso ha chocado con la “cultura escolar”, desde el planteamiento de política educativa, hasta las formas de evaluación. En este último tópico, es muy evidente cómo se tiene una visión altamente homogeneizadora de la escolaridad.

En términos generales, el CONAFE se reconstruye constantemente como un modelo pedagógico integral, flexible y en reconstrucción permanente de acuerdo al contexto de práctica, a través del cual se establecen convenios de cooperación social, institucional e internacional. Y se puede establecer que sus componentes son:

Teórico – pedagógico.

- Está fundamentado en la corriente de pensamiento pedagógico de la Escuela de la Acción, La Escuela Nueva y La escuela Unitaria.
- Se inspira en el proyecto educativo nacional de la Escuela Rural Mexicana.
- Incorpora como forma de actualización permanente las aportaciones del pensamiento pedagógico y didáctico internacional sin prejuicio de su identidad, para la mejora continua de la formación de los LEC; así como de la adecuación de la evaluación de y para los aprendizajes

Metodológico – didáctico.

- El CONAFE delinea el método pedagógico del modelo de Educación Comunitaria de acuerdo a la inclusión social, la calidad y pertinencia.
- El CONAFE ofrece los servicios de educación inicial y básica, además de implementar estrategias de apoyo pedagógico y proyectos de fortalecimiento comunitario.
- El trabajo en aula de los programas de Preescolar, Primaria y Secundaria Comunitarias se denomina métodos globales. En los cuales se fomenta en los alumnos la investigación, la autonomía, el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo, el juego y la observación.
- En la formación de Asistentes Educativos, Capacitadores Tutores y Líderes para la Educación Comunitaria se abordan: la Enseñanza, el Aprendizaje, la Organización, la Planeación y la Evaluación, a partir de actividades con énfasis en la observación, la experiencia y la acción reflexiva de la práctica docente.

Participativo – sociológico.

- La diversidad sociocultural de las comunidades atendidas por el CONAFE es la realidad educativa a partir de la cual se configura la práctica docente.
- Se nutre de la concepción de pacto social en beneficio de todos los involucrados.
- Contribuye a la movilidad social de los jóvenes, en busca de mejores condiciones de vida y acceso a otras formas de sostenibilidad.
- Constituye un mecanismo institucional de inserción o reinserción a la sociedad
- A partir de la cooperación social establece acuerdos de bien común y participación, por medio de los cuales:
 - se ejerce el derecho a la educación de los niños,
 - se establece la organización comunitaria por medio de la APEC, y
 - se beneficia experiencialmente a los jóvenes que prestan su servicio social educativo.
- La sociedad civil aporta el capital humano para conformar el cuerpo docente del Consejo
- Las comunidades más pobres del país dan alimento y hospedaje a las Figuras educativas
- El Consejo otorga becas económicas para seguir estudiando a los jóvenes que prestan su servicio social educativo

Operativo – administrativo.

- El CONAFE delinea la política educativa, organizativa, administrativa y logística del modelo de Educación Comunitaria de acuerdo a los principios de inclusión social, calidad y pertinencia.
- Se apega a la normatividad vigente en materia de la Gestión por Resultados y el enfoque de Presupuesto Base Cero, realiza el ejercicio institucional de elaborar su Matriz de Marco Lógico, además de supeditarse a la evaluación interna y externa.
- La cooperación institucional se establece a partir de alianzas estratégicas y firma de convenios entre organizaciones e instituciones del sector público y privado con el fin de fortalecer y ampliar los servicios educativos integrales del CONAFE.

- La cooperación internacional en la cual interviene el CONAFE ofrece la oportunidad de bajar recursos económicos para la implementación de proyectos innovadores además de fortalecer y ampliar los servicios educativos integrales del CONAFE.

El resultado de esta composición diferente es que los LEC provenientes de las ciudades o cabeceras municipales no comprendan el modelo educativo del Conafe y recurran a sus propias experiencias educativas para establecer su estilo docente. Sin embargo, en la práctica suelen comprender los motivos de la didáctica situada y comienzan a cuestionar seriamente el sistema en el cual ellos mismos han sido escolarizados. Por otro lado, los estudiantes, tarde o temprano, descubren que la escuela tradicional no les ofrece nada interesante, ni relacionado con su cotidianidad, por lo que optan por apartarla de su sistema de vida. A lo que el sistema escolar denomina “abandono” o “deserción”.

En este sentido, si bien la escuela es una institución política necesaria para la democracia, no necesariamente consigue la misión fundamental para la que fue creada; es decir, la formación de ciudadanos conscientes de su herencia cultural y del desarrollo de las naciones, y esto, dentro de marcos institucionales en un proceso lento y gradual de cambios que requieren para su concreción el apoyo de una fuerza social vigorosa.

Las LEC que atienden los servicios de preescolar comunitario necesitan la conciencia política contenida en el compromiso social de su servicio educativo. Es decir, saber que el esfuerzo realizado durante todo el ciclo escolar es socialmente significativo, ya que están contribuyendo con el desarrollo de las comunidades y de sí mismas, haciendo de la educación un instrumento político para el bienestar (Santos, 2018). Esta conciencia puede abreviar de las siguientes consideraciones de amplio espectro:

- a) Los cursos comunitarios de preescolar constituyen un factor de movilización social. Ya que la práctica pedagógica de las LEC apertura nuevos horizontes, tanto para los estudiantes y los habitantes de la comunidad, como para el sistema educativo nacional en su conjunto.

- b) La escuela ofrece la adecuada selección y organización de la información para ejercer la crítica valorativa, ya que en caso contrario resulta evidente el peligro de ser víctima de la manipulación. Más que competir con los medios de comunicación actuales, a los cursos comunitarios les corresponde el papel de preparar a niñas, niños y jóvenes para el uso crítico y estructurado de la información.
- c) Si bien el resquicio que abren los cursos comunitarios en la homogeneizadora política educativa nacional, ofrece la oportunidad de cuestionarlo, no necesariamente lo puede transformar, ya que es parte de él. Aunque si puede establecer tendencias pedagógicas en el sistema educativo nacional.
- d) Es indispensable que el Conafe aplique estrategias para garantizar condiciones de equidad en el acceso y permanencia, incluyendo las condiciones materiales en las que se lleva a cabo el trabajo educativo escolar, poniendo énfasis en los procesos y productos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.
- e) Inclusión y exclusión son procesos enlazados, de tal forma que mejorar la inclusión educativa requiere analizar los procesos, las situaciones y los factores que promueven la exclusión.
- f) La valoración que las comunidades hacen de la educación en contextos de desigualdad social y exclusión, la dominancia de lo individual por sobre lo colectivo, o la competencia que desplaza la solidaridad, son desafíos para las LEC que enfrentan día a día.

Es en este sentido, que las líderes para la educación comunitaria son en primer lugar ciudadanas, que han decidido (motivadas por sus propios intereses) apoyar la educación de niñas, niños y adolescentes que quieren seguir estudiando. Dependiendo de las condiciones orográficas, socioculturales, económicas y organizativas de la comunidad donde se presta el servicio educativo será el apoyo con el que cuenten las LEC. En mayor o menor medida, la comunidad ofrece las condiciones necesarias para que sus hijas e hijos estudien.

El Modelo de Educación Comunitaria implica que las madres y padres de familia de las niñas y niños que cursarán el preescolar comunitario se organicen en la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) para dar hospedaje y alimentación al LEC; pero también para orientarlo en cuanto los usos y costumbres, procurar su seguridad y salud, reconocimiento de los caminos, formas de organización, actividades económicas, relaciones respetuosas con otras y otros jóvenes y, cuando es posible, el aprendizaje de algún oficio.

Al convivir cotidianamente con los habitantes de la comunidad, los LEC descubren como todos, incluso las niñas, niños y adolescentes, colaboran en el trabajo para poder vivir. Para las madres y padres de familia representa un esfuerzo que sus hijos dejen de realizar quehaceres en la casa para asistir a la escuela. Ellos hacen ese esfuerzo con tal de que sus hijos aprendan, aunque a veces falten o no tengan tiempo suficiente para realizar las tareas escolares como los LEC quisieran. El preescolar comunitario requiere participación social de madres y padres de familia, así como de otros habitantes de la comunidad y, desde luego, de los estudiantes y del LEC. Cuando ese esfuerzo compartido permite la realización de esta labor educativa y social, la experiencia es muy gratificante y formativa para la mayoría de los LEC (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

Esta vinculación de diferentes dimensiones de la vida social en pro de la educación de los más pequeños tiene como resultado pedagógico la necesidad de conformar un enfoque integrado en el que se contemplan la participación social, las relaciones equitativas entre géneros, la interculturalidad, el ciclo de vida, los derechos humanos y la territorialidad.

Haciendo que los pilares fundamentales del preescolar comunitario sean las madres y padres de familia, los estudiantes, los LEC y los temas de estudio; y que estos estén en diálogo y colaboración permanente en el aula, con el propósito de ampliar los saberes comunitarios, generar conocimiento, adquirir habilidades y mejorar actitudes. Siendo que las comunidades con sus fiestas, costumbres, actividades económicas, ecosistemas y formas de organización social y política son un libro abierto que requiere ser vinculado con los seis campos formativos en los que se puede organizar el plan de estudios del preescolar comunitario, estos son:

- *Lenguaje y Comunicación*, que tiene como propósito el uso social y el desarrollo integral de las cuatro habilidades básicas de la comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir
- *Pensamiento Matemático*, que tiene como propósito el planteamiento y resolución de problemas matemáticos vinculados con la realidad inmediata.
- *Exploración y Conocimiento del Mundo Natural*, que tiene como propósito el respeto a la naturaleza a través del uso ético de la ciencia y la tecnología.
- *Exploración y Conocimiento del Mundo Social*, que tiene como propósito la comprensión del cambio histórico permanente en las sociedades humanas.
- *Desarrollo Personal y Social*, que tiene como propósito el descubrimiento de habilidades personales y sociales para la convivencia pacífica.
- *Participación en Comunidad*, que tiene como propósito la reflexión de problemáticas sociales y generar acciones colectivas para el desarrollo comunitario.

A su vez, estos campos formativos se tienen que subdividir en grandes temas generadores para el multigrado; esto es, de acuerdo con los métodos globalizadores, al reagrupar los contenidos del plan y programas nacionales se pretende restarles la prioridad que suelen tener en los servicios unigrado para sumarlos al diálogo y la colaboración, y cada uno de estos aprendizajes esperados requieren ser acompañados por la evaluación formativa.

Por último, esto se trabaja en cuatro modalidades diferentes: rural, indígena, migrante y circos. Estas modalidades, como su nombre lo indica, hacen referencia a contextos específicos y diferentes entre sí. Sin embargo, todas tienen en común que la comunidad está conformada por una población pequeña, y por lo tanto no es posible establecer una escuela de organización completa.

2.3 Hallazgos

A la luz de las tensiones, generadas por los adultos en la administración escolar del preescolar comunitario, adquiere sentido la concepción original de “escuela”, más cercana a las características y necesidades de niñas y niños. El término escuela viene del griego *scholé*, que significa “ocio, tiempo libre”. Sin embargo, actualmente “ir a la escuela” es una obligación y un derecho, es cumplir con un tiempo y un espacio escolar. Mientras que la idea griega de escuela está ligada al juego, de un tiempo en el que rigen las leyes del deseo. Tanto así, que el tiempo de la *scholé* es el tiempo en el que el hombre griego no se dedicaba a hacer negocios. El equivalente en latín es *otium*, con el que se construye la palabra *negotium*, donde *neg-* es la partícula negativa. Entonces, este sentido original de la escuela se adapta perfectamente al preescolar, porque es un tiempo y un espacio para el juego libre donde se ponen a prueba las facultades intelectuales, para la mejora de uno mismo. Es decir, validar y ampliar la experiencia de las infancias desde su propio entorno, ya que configura las capacidades de aprendizaje, los comportamientos, y la salud física y mental.

Asimismo, se puede aprovechar con mayor énfasis la cercanía de madres y padres de familia a partir del apego seguro. Ya que este, moldea la capacidad para desarrollar habilidades de aprendizaje, adaptación al entorno y resiliencia psicológica. El cuidado cariñoso y sensible promueve el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo, al mismo tiempo que protege de las situaciones adversas. Los adultos, a través de dicho apego, ayudan a sus hijas e hijos en la comprensión de los temas de estudio, los motivan a aprender, los llevan a la escuela y los estimulan a seguir adelante en la escuela; en ese sentido, el Conafe tiene una gran oportunidad de apoyar a que madres y padres mejoren la calidad de las interacciones con sus hijos, impactando directamente en el desarrollo comunitario. El cerebro está biológicamente preparado para ser configurado por la experiencia, está esperando las experiencias de vida para influir literalmente en la formación de su sistema de conexiones neuronales. En la biología humana, la interacción entre genética y experiencia, que configura la arquitectura cerebral, está incorporada a la relación recíproca que niñas y niños tienen con los adultos en sus vidas. El desarrollo y la repercusión de la experiencia sobre el desarrollo es una interacción de ida y vuelta.

En contraste, las aulas del CONAFE se convierten en espacio seguros de aquellos hogares que presentan violencia. Siendo que, los pequeños que viven preocupados, con temores, ansiedad, incertidumbre, inestabilidad, relaciones de maltrato, descuido o están lidiando con mucho estrés. No importa cuán intelectualmente dotados estén, su aprendizaje se verá afectado negativamente por esta clase de interferencia emocional. Con el transcurso del tiempo esto tiene un efecto de desgaste, provocado por el estrés. Puede afectar los sistemas inmunológico y cardiovascular, es por esto que el estrés excesivo y prolongado en la niñez está asociado a que prevalezcan posteriormente, no sólo problemas de aprendizaje y dificultades de comportamiento, sino también problemas de salud física y mental. Esto es, lo que aprendemos tiene que ver con el rechazo, el deseo y el enojo; los sentimientos y emociones tienen un papel fundamental, pues nos definen más que la personalidad.

Por eso, la intervención temprana es fundamental; ya que, si niñas y niños están emocionalmente sanos, son socialmente competentes. Esto influirá de forma positiva y productiva en el aprendizaje; por lo tanto, el desarrollo integral (salud, nutrición, atención receptiva, seguridad y protección) en los primeros años de vida, comprende de manera articulada el desarrollo cognitivo y el desarrollo social y emocional.

Es en este sentido, que pese a los ajustes necesarios que requiere este nivel educativo en la atención brindada por el Consejo, ha sido y es, un logro de la administración pública federal, que necesita hacer acopio de su historia y fortalezas para ser más certero y pertinente en sus propósitos y servicios. Es en este ánimo, que en el siguiente capítulo hago la propuesta curricular para reorganizar el Preescolar comunitario.

Resumen del Capítulo

Análisis del preescolar comunitario en el estado actual que expone cómo enfrenta la operación de la política pública en contextos específicos

Discusión

Diferentes tensiones entre el Consejo, la cabeza de sector y las necesidades educativas en las comunidades

Conceptualización

Concebir el preescolar comunitario como un modelo federal de atención educativa a las infancias en contextos diferenciados, nutrido por los sujetos del curriculum

Hallazgos

Si bien en el modelo escrito, hay una mención discursiva sobre las infancias, la educación comunitaria y la participación de madres y padres de la comunidad; este modelo requiere concretarse en el curriculum del preescolar comunitario para hacer factibles sus alcances y fines

Capítulo 3

*Estructura curricular
para el preescolar
comunitario*

3.1 El currículum

Actualmente, una de las principales características en la construcción del currículum de gabinete es la preocupación por garantizar la calidad y equidad, así como el abordaje de temas globales como sostenibilidad y ciudadanía. Sin embargo, dejan de lado las categorías y las herramientas para entender y actuar en el mundo que vivimos, por lo tanto, la escuela es una institución obsoleta en categorías conceptuales para entender la realidad circundante de los estudiantes.

Para efectos de este capítulo, es necesario establecer una postura clara sobre la categoría de curriculum. Para lo cual me uno a la que realiza la Dra. De Alba:

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (Alba, 1991)

Precisamente, uno de los elementos que irán esclareciéndose en las siguientes líneas es el devenir, el hecho educativo en acto, según mi propia experiencia en el Consejo. Esto sin pretensiones de abarcar la realidad, sino dando la idea de proceso, de movimiento. En el que intervienen según sus propios intereses y posibilidades todos los involucrados.

El currículum está atrapado en una lógica mecánica, propiedad de los administradores, parecido a un diseño capitalista de ingeniería y no del proceso de aprendizaje de docentes y estudiantes. Hay una supremacía del sistema económico sobre las necesidades educativas.

Considérese, por ejemplo, lo siguiente:

- Las diferentes formas que adopta el capitalismo, dependiendo de los intereses económicos y geopolíticos, afectan el tipo de currículum que se puede generar en cada país, dado que los requerimientos para el bienestar están supeditados al tipo de instituciones y empresas que prevalecen en el país.
- La escolarización actual está determinada por los estándares cuantitativos, por la aprobación de pruebas estandarizadas, por la medición estandarizada, por los modelos educativos universales (con los mismos contenidos, los mismos horarios, la misma organización, la misma didáctica), y de acuerdo al nivel de homogeneización con el estándar es el lugar que ocupas en el mundo: lo que importa es la posición en el ranking, no la educación.
- La diversidad genética, cultural, lingüística y sexual está enmarcada en el capitalismo y en la escuela rankeada, no importa lo diferente que eres, sino cómo satisfaces los deseos y calmas los temores, de acuerdo con estos dos marcos de referencia.
- La conciencia del pasado y del futuro personal y humano se disolvió en el presente hedonista, de ahí que la escuela tenga muy pocos elementos para satisfacer las necesidades de las generaciones actuales y no les ofrezca una alternativa inmediata.
- La obsolescencia de las instituciones humanas frente al inmediatismo resquebraja el tejido social y el sentido de comunidad, principalmente en las ciudades, por lo que la familia, la religión, la escuela y el gobierno están operando en la incertidumbre de su propia existencia.
- La escuela es un medio para la obtención de bienes, siempre y cuando tengas los medios para sostener la trayectoria escolar, por lo que se ha convertido en un negocio, en un producto de diferentes calidades, ofrecido por proveedores para diferentes “bolsillos”.

- Las luchas sociales por los derechos humanos, la democracia y el reconocimiento de la diversidad marcharon hacia la sobrevivencia o hacia el hastío. La educación es un derecho humano sujeto a los dictados de la competencia, la calidad y la mejora continua.
- La escuela pública alejada de la inteligencia artificial, de las competencias digitales y de la innovación tecnológica produce estudiantes consumidores tecnológicos permanentemente deseantes, pero no productores.

Esto, nos lleva a considerar que, como un plan estratégico a largo plazo el Estado mexicano debería pensar la educación como un medio de protección; si una sociedad no crea ciudadanos capaces de vivir armónicamente en ella; si la educación no crea el tipo de ciudadano capaz de participar de una manera a la vez crítica y constructiva en las instituciones, entonces está condenada a no ser más que una falsa democracia.

Puesto que las nociones modernas macro-organizativas de Democracia están erosionadas y que ya no se parte de la idea de que la persona se tiene que sujetar a un tipo de pensamiento organizativo de la sociedad, sino que la organización de la sociedad parte de las personas que la componen, de ahí la necesidad de partir de la persona, que pueda a través de la educación, convivir con los demás a partir de acuerdos mínimos como son el respeto, la participación y la pertenencia.

En este sentido, el currículum del preescolar comunitario con enfoque democrático, tiene el reto de formar ciudadanos con la capacidad de responder a la participación pública. La educación tiene el potencial de formar para la autonomía, es decir, para que la persona sea capaz de decidir y elegir su camino, asimismo, puede formar para la cooperación, la capacidad de trabajar con los otros, de entenderse con los otros, de decir lo que uno sabe y entender lo que saben los demás. Formar para la participación, implica que la política no quede reducida a un pequeño grupo, sino que exista colaboración en el plano de su comunidad, en el plano de ciudad, en el plano de su país entero, es decir, en la gestión democrática. Es en este sentido que se pueden establecer algunos principios rectores en la construcción del currículum, el cual debe ser:

- Étícamente coherente, entender que inclusión, cohesión, justicia, libertad, excelencia y equidad no se contraponen, sino que la excelencia se logra con la equidad, la inclusión con la cohesión y la libertad con la justicia.
- Una brújula que ayude a transformar las visiones y las finalidades educativas desde los organismos internacionales, hasta el aula.
- Personalizado para cada estudiante, es a partir del contexto y experiencias de vida de niñas, niños y adolescentes, que la propuesta curricular en sus áreas, en sus disciplinas, en sus conocimientos, adquiere sentido y relevancia para generar experiencias de aprendizaje.
- Relevante, que dé sentido, claridad y unicidad a un amplio abanico de temas de la sociedad civil, la ciudadanía y los gobiernos, como son: desarrollo sostenible, inclusión, interculturalidad, ciclo de vida, equidad de género, territorialidad, cambio climático y ciudadanía mundial. El currículo los ordena, los clarifica, los jerarquiza y los pone como palanca de desarrollo.
- Acorde con su tiempo, que contribuya a establecer las bases para que niñas, niños y adolescentes, sean ciudadanos proactivos al asumir los desafíos globales nacionales y locales, dados los cambios que hay en la generación y diseminación de conocimiento.
- Compañero del docente, que es el mediador del para qué y el qué de la educación con el cómo; cuáles son las estrategias pedagógicas que comprenden y respetan la diversidad de NNA, sus ritmos y estilos de aprendizaje, así como necesidades educativas.
- Negociador de significados, entre la evaluación fiscalizadora y la evaluación formativa. Que pueda sostenerse entre las mediciones para justificar el uso de recursos públicos (equidad) y la exploración en la adquisición de experiencias de aprendizaje (calidad).

Es sabido que el aprendizaje en las aulas es limitado, por lo tanto, se deben analizar otros escenarios informales en los que surge el aprendizaje: la comunidad, el trabajo, la tecnología, la ciencia, el esquema cerebral, el nuevo contexto de la vida de las personas y los modelos de sociedades de Estados y gobiernos.

Considerando las premisas anteriores es que se tiene que conceptualizar el currículum, para entenderlo como una herramienta de cualquier propuesta educativa, sujeto a la construcción colectiva de los sujetos del currículum sobre el para qué, el qué, el cómo, cuándo y dónde enseñar y aprender, que refleje al ciudadano que se quiere formar, para el tipo de sociedad que se quiere construir. El currículum tiene diferentes fases, no solamente el de gabinete. Es también el que se implementa, el que viven los estudiantes, el que se logra; es el que finalmente está subyacente a toda acción educativa, el currículo oculto. Por tanto, no basta una mirada del currículum, sino del conjunto de estas miradas que hace una visión comprensiva, articuladora, transformadora, cohesiva, inclusiva, que mira al porvenir.

3.2 Propuesta curricular

Hasta el momento he podido tener un acercamiento a la parte más superficial en la construcción de una propuesta curricular específica para el preescolar comunitario, en las comunidades atendidas por el Conafe. Pero es necesario hacer una reflexión antes de continuar.

Para comprender con detalle la obsolescencia de la triada didáctica he considerado una analogía con otro sistema social dinámico, a saber: la familia. Considérese, que institucionalmente se concibe a la familia como una triada compuesta de padre, madre e hijo o hijos. Esta configuración, en la historia de la humanidad ha sido de muy diferentes formas a este molde de binarismo sexual. Es decir, las instituciones lo han querido restringir a esta única forma, sin embargo, en la realidad cotidiana se presenta de muchas otras, dada la dinámica social y económica del contexto, por ejemplo: abuela, madre, hija; padre e hijo; dos personas que se aman y viven juntas; parejas homosexuales que adoptan menores; abuelos con hijos; familias, por adscripción, de varios integrantes sin lazos sanguíneos ni descendencia; y un largo etcétera de excepciones al modelo. Esto es, los lazos de unión (independen-

diente del sanguíneo, impuesto por la lógica del mercado y la propiedad) vienen dados por la necesidad de pertenencia, cuidado mutuo y el amor que une a las personas; no por decreto ni idealizaciones.

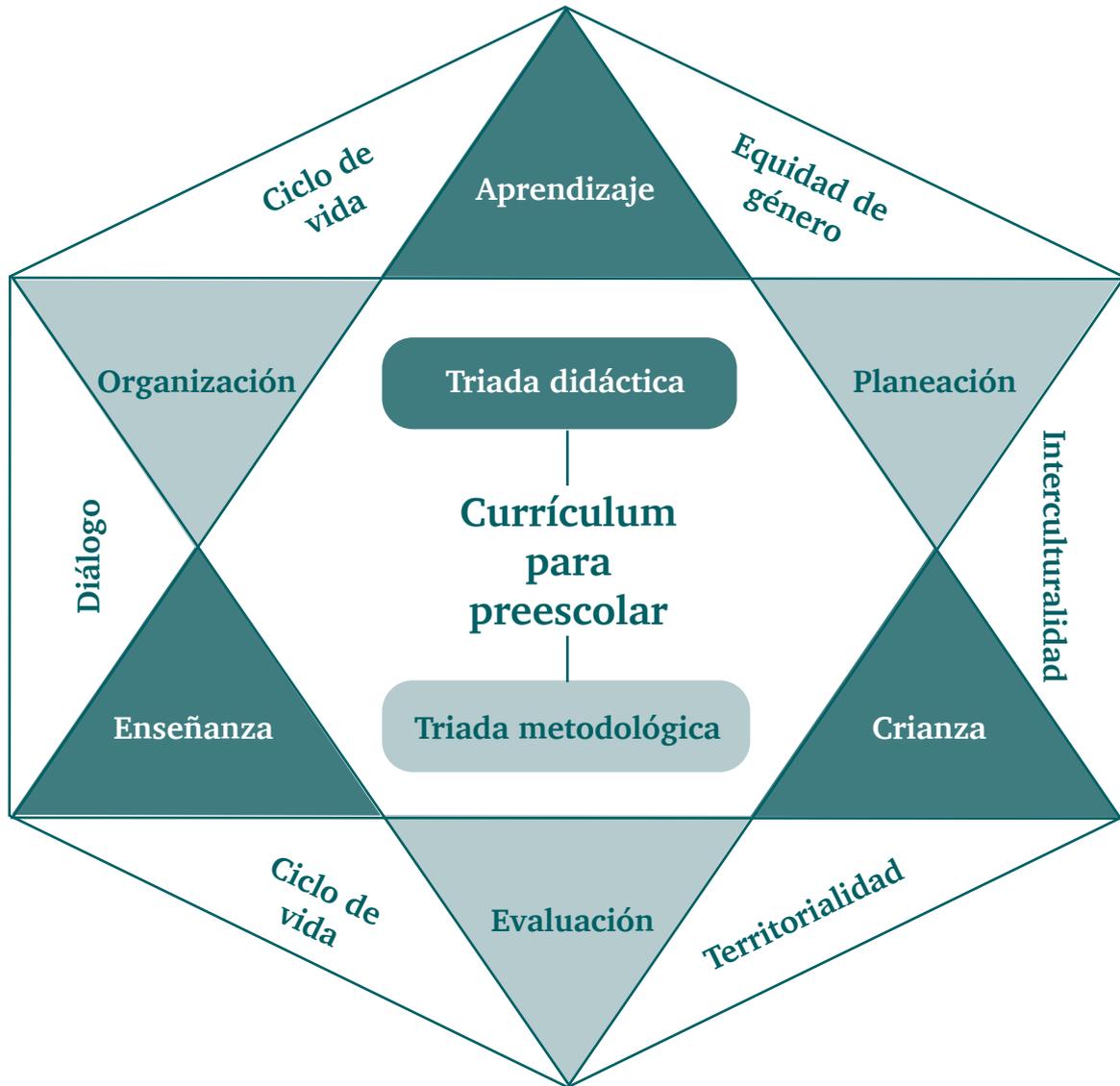
De lo anterior, se colige lo que sucede con la formalización de la triada pedagógica, es decir, el pensamiento pedagógico restringido a un solo modelo, cuando en la cotidianidad la diversidad es la norma. Siendo que la forma más sencilla es el autoaprendizaje, donde es posible prescindir de al menos un elemento de la triada: docente, contenido; estudiante, contenido. O el aprendizaje colectivo en equipos, grupos o comunidades de práctica. Así pues, los lazos de unión, están dados por el deseo o la necesidad de aprender, el diálogo y la afinidad de intereses. No por la obligatoriedad de la escolarización, ni la fiscalización del aprendizaje.

Exprimiendo aún más la analogía, es posible resaltar un error didáctico, la familia es una triada compuesta por personas y es posible, aún en su versión institucionalizada, distinguir entre personas y procesos; y la triada pedagógica revuelve personas con objetos, lo que ocasiona que los procesos sean unívocos y siempre mediados por el contenido, peor aún, supeditados e intencionados a este.

Así pues, es necesario equilibrar la triada pedagógica, y el elemento excluido de la formalización institucional son madres, padres y cuidadores de las infancias. Equiparando personas con procesos: hay quien aprende, hay quien enseña y hay quien cuida, siendo que niñas, niños, jóvenes y adultos cumplimos con algunos de los roles, dependiendo del tiempo y el espacio, más aún; quien aprende, enseña a cuidar y a enseñar.

En el Esquema 1 es posible visualizar cómo esta línea de pensamiento “envuelve”, “entrecruza” y “da piso” a la concepción que propongo sobre el currículum.

Esquema 1. De diseño propio



Con base en el esquema, se desarrolla los siguientes apartados. Comenzando con dos cuerpos teóricos que enmarcan las propuestas de currículo y plan de estudios, a saber: el neurodesarrollo y la cultura de paz.

3.3 El neurodesarrollo

Como se mencionó en el capítulo anterior, hay elementos que requieren ser analizados para configurar tanto el currículum para el preescolar comunitario, como el contenido de la formación de las figuras educativas que atienden este nivel educativo. Elegí el campo de la neuroeducación, que es una forma más o menos reciente de reinterpretar los elementos del currículum (Dierssen, 2018).

El neurodesarrollo es un proceso que parte de la herencia genética y moldea el cerebro con las habilidades propias de los seres humanos. Esta es una ventaja, pues al nacer con un cerebro tan poco desarrollado, podemos adaptarnos a cualquier ambiente. Esto quiere decir que, el aprendizaje adquirido en los primeros años de vida será imprescindible para el desarrollo posterior, y el ambiente en el que se adquiriera determinará de qué forma se utilizará cada habilidad.

Para fines analíticos, el neurodesarrollo se divide en cuatro etapas: la anatómica, que sucede dentro del útero; la *sensoriomotriz* o *sensoriomotora*, que sucede entre el nacimiento y los tres años de vida; la del lenguaje y de *aprendizajes culturales*, que sucede entre los 3 y los 10 años, y la de la *identidad personal*, que sucede desde la adolescencia, entre los 10 y los 12 años, hasta alcanzar la edad adulta, hacia los 20 o 23 años, cuando el cerebro ha completado su maduración. Estas etapas son diferentes en cada persona y dependen del entorno y las experiencias. Sin embargo, hay aspectos relevantes que se espera que sucedan (Dierssen, 2018); por ejemplo, hay una serie de hitos en el neurodesarrollo infantil, que son lapsos de tiempo marcados para la adquisición de estas habilidades humanas y que, de no aparecer, dificultarán la adaptación al ambiente. Es decir, niñas y niños que, entre los 9 y los 12 meses, no siguen con la mirada cuando les miran o les hablan; con 12 o 13 meses no responden a su nombre o no entienden que le llaman; o no caminan más allá de los 14 o 15 meses; o ya con 18 meses no dicen ninguna palabra; incluso entre los 18 meses y 2 años no utilizan el juego simbólico.

En ese sentido, en el transcurso del desarrollo anatómico, lo que predomina es la aparición de aproximadamente 86 mil millones de neuronas, y solamente están organizadas las que necesitamos en ese

momento para respirar, comer, dormir y despertar (Sepulcre, 2018). Posteriormente, se desarrollan los órganos de los sentidos, la capacidad de moverse, de controlar la postura, de desplazarse, de usar las manos y de hablar. En los tres primeros años de vida, esas 86 mil millones de neuronas se tienen que conectar entre sí, a una velocidad de entre 700 y 1000 nuevas conexiones cada segundo, y lo que vemos poco a poco es que el recién nacido levanta la cabeza, luego se sienta, luego se pone de pie y gatea; todo eso se tiene que organizar de una forma coherente en el cerebro para que no sea un caos.

Si nada estimula alguna habilidad, no se desarrolla. Por eso, los primeros mil días de vida son tan importantes, porque es cuando el perímetro craneal pasa de 33 centímetros de media al nacer, a 50 centímetros de media a los tres años, ya que estas conexiones van a sustentar los aprendizajes posteriores (Pereda Pérez, 2018). Después, en la edad del preescolar, hay mayor crecimiento físico, pero el perímetro craneal, apenas crece una media de cinco centímetros. Lo que sigue es aprender a dominar el lenguaje para incluir en éste conocimientos de su entorno cultural, que necesitará para cuando sea adulto. El proceso de adquisición del lenguaje se puede dividir en etapas: la *prelingüística* es aquella en la que no hay palabras, pero sí comunicación. Lo que predomina es la gestualidad, la referencia de su madre, observar adónde mira su madre, qué emociones tiene y posteriormente de las otras personas que componen la familia. A los dos meses de edad hay sonrisas, e indica salud. Hacia los nueve meses empieza a entender gestos como “dame”, “toma”. Después, un momento muy emocionante para los adultos al rededor: las primeras palabras.

La siguiente etapa comprende palabras sueltas, pues una cosa es que aparezca la palabra y otra cosa es que niñas y niños entiendan que esa palabra nombra una idea. Después viene la etapa de las *dos palabras*, entre los 18 o 20 meses, que es cuando esas palabras empiezan a tener otro sentido. Cuando alcanza más o menos las 50 palabras, empieza a formar frases de dos en dos, y poco a poco surgen frases cada vez mejor estructuradas. Después aparece la etapa del *habla telegráfica*, en la que no hay elementos de nexos, pero ya no sólo son dos palabras, sino que se integra cada vez más vocabulario. Cuando se consiguen unas 300 o 500 palabras en el repertorio lingüístico, empieza una forma de hablar mucho más estructurada, y aparece la etapa del *dominio del lenguaje*. De manera que, aproximadamente a los

seis años, niñas y niños en ambientes cálidos y con una comunicación enriquecida tendrán un lenguaje superestructurado y prácticamente igual al de un adulto de su misma competencia cultural. Lo que le faltará es vocabulario, y eso lo vamos adquiriendo a lo largo de toda nuestra vida (Bruner, 2018).

En estos momentos podemos intervenir y potenciar, u observar y determinar los apoyos necesarios y específicos. Para el preescolar comunitario son fundamentales las tres primeras etapas del neurodesarrollo; pues orientan sobre cómo llegan los estudiantes a las aulas y cómo será su tránsito por las mismas, lo que amplía notablemente la relevancia sobre la formación de las figuras educativas que atienden este nivel.

3.4 Cultura de paz

Los estudios de paz es la disciplina cuyo objeto de estudio son los procesos de conflicto, las condiciones para la paz y las alternativas a la violencia. Los conflictos se consideran como naturales, la realización de la paz como una meta deseable y la violencia como un fenómeno evitable. No pretenden desde el origen una neutralidad real o supuesta, pues tienen que estar o construirse y desarrollarse con la intención de alcanzar la paz, no solamente de conocerla de forma teórica.

Un breve marco conceptual del trabajo de Johan Galtung debe comenzar aseverando que los conflictos son naturales; es decir, no existe persona alguna sin conflictos. Entonces los conflictos, por definición, se encuentran inscritos en la naturaleza humana y en la vida en general, por lo que hay que estar resolviendo conflictos constantemente (Galtung, 2003).

También se deben establecer cinco principios generales sobre la comprensión de los conflictos:

- 1) Los conflictos no se crean ni se destruyen sólo se transforman.
- 2) Los conflictos tienen similitudes sin importar su nivel o intensidad; es decir, existen ciertos elementos en la formación de conflictos que permiten aprender y trasladar soluciones y análisis de conflictos de un nivel bajo a un nivel alto.

- 3) El conflicto no es igual a violencia; ésta es una consecuencia potencial de un conflicto mal manejado. La violencia no se considera como natural, mientras que el conflicto sí lo es.
- 4) Los conflictos son cíclicos, no tienen una evolución lineal; en consecuencia, las políticas públicas que se instrumentan para atender conflictos sociales tienen que ser constantemente revisadas porque pueden ser válidas para un periodo y una circunstancia determinada, pero no pueden necesariamente ser válidas en el largo plazo.
- 5) Los conflictos no son éticamente ni buenos ni malos, pues no existe una maldad o una bondad intrínsecas.

El conflicto se define como una incompatibilidad de metas, y la violencia como una agresión en contra de necesidades básicas materiales (alimentación, vivienda, salud, educación y vestido) y las necesidades básicas de la sociedad (supervivencia, libertad, identidad, bienestar), identificadas a partir de su negación (mortalidad, represión, alienación y sufrimiento) (Galtung, 2003).

Asimismo, existen cuatro niveles de conflicto: *1) Micro*, son aquellos que tienen lugar dentro (dilema) y entre (disputa) las personas; *2) Meso*, se presentan entre grupos sociales; *3) Macro*, se presentan entre estados y naciones; *4) Mega*, se refiere a los conflictos entre regiones y civilizaciones. En los cuatro niveles, la atención del conflicto violento es sumamente compleja, es decir, no puede ser clasificado de forma estricta como perteneciente en cualquier nivel; existe una interrelación entre los diferentes niveles y nos enfrentamos a sistemas de relación muy dinámicos, complejos, no estáticos y no lineales (Galtung, 2019).

También existen tres momentos en el manejo de un conflicto: 1) prevención, antes de la violencia; 2) manejo de crisis durante la violencia; y 3) conciliación después de la violencia. En este sentido, para poner soluciones y no remedios, hay que atender causas no las consecuencias, por eso es más importante prestar atención a los conflictos que a la violencia porque uno puede resolver hechos de violencia sin atender los conflictos; sin embargo, transformando conflictos se previene la violencia que deriva de ellos.

El desarrollo lo define como el crecimiento integral de la capacidad para resolver conflictos, es un proceso y el criterio definitivo para conocer la capacidad que se tiene para atender conflictos. Para definir la paz existen dos posibilidades: la paz negativa, entendida como ausencia de violencia, y la paz positiva en la que, además, hay procesos de reconstrucción del tejido social.

Se deben distinguir también tres tipos de violencia: la *directa* (tiende a tener manifestaciones físicas como asesinato, violación, tortura o represión; un perpetrador identificable y normalmente en aspectos materiales); la *estructural*, que es la forma en la que operan las instituciones, códigos legales, instituciones públicas, sistemas de organización social, sistemas económicos, y por ello tiende a tener un perpetrador no identificable, además de requerir atención de mediano y largo plazo, y la *violencia cultural*, que está inscrita en la forma como los sujetos entienden su rol en el mundo, son las ideas o creencias que legitiman la función cultural, en este sentido, el perpetrador tiende a no ser consciente de que lo es y solamente se puede transformar en largos periodos de tiempo (Galtung, 2019).

El proceso de mediación tiene tres etapas: 1) el diagnóstico o mapeo del conflicto que contesta a la pregunta *¿quiénes son los actores?*; 2) el establecimiento de los intereses de los actores, contemplando juicios y prejuicios; 3) la legitimidad de los intereses identificados en los actores, teniendo presente la responsabilidad y corresponsabilidad, considerando además el tiempo y los espacios donde se ubica el conflicto.

Como su nombre lo indica, la primera etapa es el reconocimiento histórico, contextual y cultural de los actores. La segunda etapa es la realización de un pronóstico; es decir, una proyección a futuro de la evolución que tendrá el conflicto en caso de que no se atienda el potencial de violencia que tiene y conocer la urgencia de intervención o no intervención.

La tercera etapa es la intervención para el manejo del conflicto, ya que, si las partes por si mismas pudieran ver la solución, no acudirían en busca de un tercero. Una de las razones por las que se invita a un desconocido a mediar en un conflicto es porque los recursos existentes se han agotado y entonces la creatividad tiene que venir de otro lado.

Para garantizar la estabilidad de un acuerdo; primero, cualquier arreglo tiene que ser aceptable para las partes involucradas y, segundo, tiene que ser sustentable en el tiempo, porque de nada sirve alcanzar acuerdos que son sustentables, pero que no son aceptables para todas las partes, pues en consecuencia tiene el germen de la destrucción ya inscrito en su construcción. Tampoco sirve de nada tener procesos de negociación y resultados que son aceptables para todos, pero que no son perdurables en el tiempo. Entonces, un proceso de mediación y negociación exitoso tiene que cumplir con las dos condiciones de sustentabilidad en el tiempo y aceptación de las partes (Galtung, 2003).

El proceso de solución del conflicto se alcanza sólo mediante mecánicas de diálogo; pues los conflictos no se encuentran en los actores, sino en las relaciones entre estos. Entonces, lo que hay que transformar no son a los actores, sino sus relaciones. Según Johan Galtung, el manejo de conflictos necesariamente tiene que ser transdisciplinar, pues hay tres aspectos diferentes al momento de resolver conflictos: 1) las actitudes, que son el espacio en donde el conflicto encuentra una resonancia en el interior de las personas; 2) el comportamiento violento, que es la expresión práctica de la actitud, y 3) las contradicciones de origen entre la actitud y el comportamiento (Galtung, 2019).

En el proceso de educación, desde el preescolar comunitario en materia de conflictos se tiene que contemplar la cultura de la transparencia, por medio de la cual, las personas tienen la certeza de que aquello que perciben es real y saben cómo funcionan las instituciones; la cultura de la legalidad, que implica el conocimiento de las leyes y el reconocimiento de su legitimidad; la cultura del diálogo, alejado del monólogo, la retórica y el debate, fundada en la flexibilidad y la apertura al aprendizaje mutuo, y la cultura de paz, que tiene que ver con la descalificación de la violencia como una vía válida para atender conflictos, tanto en materia de comportamiento como en materia de actitud.

Una vez, he revisado *grosso modo* estos amplísimos marcos de referencia para la educación en el mundo actual, desarrollaré las triadas esquematizadas más arriba.

3.5 La triada pedagógica

Tradicionalmente se ha dado por sentado que la triada didáctica está compuesta por maestro/alumno/contenido; sin embargo, en la educación comunitaria y en el preescolar comunitario resulta insuficiente. Es en este sentido que, dado la observación realizada en campo sobre la interacción de los *sujetos del currículum* en la jornada escolar, me parece más conveniente describir la *triada pedagógica* y la *triada metodológica* como dos componentes del currículum para el preescolar comunitario.

En cuanto a la triada pedagógica se refiere, es la interacción educativa (no necesariamente escolar) que establecen las personas a través del diálogo con sus características propias, y se compone, de aquello que le da sustancia al diálogo reflexivo, es decir, de la posición adoptada durante la relación educativa; así pues, niñas, niños, adolescentes, madres, padres y docentes, dependiendo del momento y la circunstancia, apoyamos el aprendizaje, la enseñanza o la crianza de alguien más.

A continuación, describiré brevemente los tres elementos que conforman la triada.

3.5.1 El aprendizaje

El aprendizaje significativo como es el “proceso a través del cual una idea nueva se vuelve relevante para el sujeto, porque llega a ser un contenido claro, diferenciado y perfectamente articulado” (Salazar Zarco, y otros, 2018) en su estructura cognoscitiva. La importancia del aprendizaje significativo, radica en que el nuevo material o conocimiento se enlaza de modo no arbitrario y sustancial con la estructura cognoscitiva del sujeto. Es decir, será significativo en cuanto se realice a partir de un objetivo o con una intención determinada y se relacione con conocimientos previamente existentes en el sujeto.

El aprendizaje significativo es eficaz como medio de procesamiento de información y mecanismo de almacenamiento de la misma, por sus dos características: la intencionalidad y la sustancialidad. El aprendizaje significativo tendría las siguientes características:

- Incluye a toda la persona, con sus pensamientos, sentimientos y acciones.
- No es un acto puramente intelectual.
- La búsqueda y la curiosidad brotan de la persona misma.
- La comprensión y el descubrimiento son una experiencia interna de la persona que aprende.
- El cambio que supone el aprendizaje se da en la percepción y puede llegar a incluir una modificación en la personalidad del sujeto.
- Lo que se aprende forma parte del sujeto, quedando como recurso a su disposición.
- La persona es la única que puede evaluar la significatividad de un aprendizaje (Salazar Zarco, y otros, 2018).

Es un lugar común condenar la práctica de hacer que los estudiantes memoricen conceptos que no tienen sentido en sus vidas; pero incluso esta aseveración requiere ser actualizada a la luz de la neurociencia, ya que la memoria no es sólo un almacén de datos, sino nuestra capacidad de aprender cualquier cosa. Es el resultado del hecho de que nuestro cerebro se modifica ante todas y cada una de nuestras experiencias y acciones. La memoria, por lo tanto, es la capacidad no sólo de aprender hechos, sino también datos, conceptos, ideas, habilidades y hábitos. En realidad, tenemos un sistema de memorias, que dependen de diferentes regiones del cerebro y que se ocupan de distintos objetos de aprendizaje (García García, 2018).

Lo que de manera cotidiana llamaríamos memoria, es en sí la *memoria episódica* y autobiográfica, que nos permite recordar los acontecimientos de nuestra vida. Por otro lado, la *memoria semántica* nos permite obtener conocimientos del mundo. Esta última funciona como una red en la que todo lo que aprendemos se va conectando. No es un almacén donde simplemente vamos añadiendo datos sin ninguna configuración, sino que implica las relaciones semánticas, las relaciones de significado que hay entre ellos. Nuestra memoria

necesita conectar aquello que está viviendo y experimentando con la información que ya tiene. Nuestra memoria sólo se queda con algunos elementos de cada experiencia y entonces los une a otros que ya tenía, relacionándolos con la experiencia que estamos viviendo y conectándolos de manera que cuando queremos recuperar ese recuerdo o conocimiento, lo que hace nuestra memoria es reconstruirlo (García García, 2018).

Para aprender un concepto o una idea hay que darle sentido y significado. Hay que pensar sobre lo que significa, y compararlo con otras cosas que sabemos. Este pensar, también llamado elaborar, es una de las claves para el aprendizaje. Sin embargo, el espacio mental que tenemos para pensar es muy limitado, este espacio se conoce como *memoria de trabajo*, y es el lugar donde sostenemos la información que estamos atendiendo en cada momento. Es el lugar mental donde estamos pensando, razonando, imaginando, recordando. Cualquier información en el entorno que no esté relacionada con el objeto de aprendizaje va a ocupar espacio sin ser productiva para el aprendizaje; va a ser un distractor (García García, 2018).

Todos sabemos que entre los 0 y los 3 años de edad no recordamos nada de nuestra vida. Las estructuras cerebrales que permiten la memoria episódica y autobiográfica están en desarrollo; pero estamos aprendiendo una de las cosas más importantes, que es el lenguaje, el cual estaría incluido en la memoria semántica, de manera que, ya en esas edades, es importantísimo exponer a niñas y niños a un lenguaje que tenga un vocabulario que vaya más allá de lo cotidiano, con estructuras gramaticales bien construidas.

De gran ayuda es, por lo tanto, enriquecer el vocabulario de niñas y niños, que tengan modelos lingüísticos que vayan más allá de los que encuentran de manera cotidiana, y las formas de hacerlo tienen que ver con la manera cómo nos comunicamos con ellos. Para que aprendan esas palabras, vamos a tener que, de alguna manera, introducir las en contextos en los que ellos les den sentido. No sólo se trata de que nos escuchen hablar, sino de que ellos hablen. Asimismo, es importante leerles cuentos.

Los cuentos son una herramienta poderosísima en el preescolar porque los estudiantes aún no saben leer; pero se involucran emocional-

mente en la vida de los personajes a través de la escucha, con una distancia de seguridad, ya que los personajes de los cuentos pueden trasladarse a la Luna, al fondo del mar, a un planeta misterioso, entre otros lugares. Es como un espejo donde los pequeños se ven reflejados y los ayuda a comprender su entorno, las relaciones humanas, la existencia de problemas y cómo buscar soluciones. Son herramientas para aprender a manejar su mundo interior. Realmente, grandes verdades se han dicho en relatos cortos, sencillos y con un lenguaje cercano.

Así es como obtenemos un conocimiento profundo, que determina lo que sé y aquello que sé hacer. Por lo tanto, la memoria nos permite acceder al aprendizaje profundo, el cual es *duradero* ya que no se olvida rápidamente; *transferible*, pues lo podemos aplicar en distintos contextos al que lo aprendimos; *funcional*, ya que nos permite hacer algo más que reproducirlo, y *productivo*, en el sentido de que nos ayuda a aprender más. A medida que aprendemos nos hacemos mejores *aprendientes* (García García, 2018).

De esto se colige que el preescolar comunitario requiere de prácticas pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes. Esto quiere decir, que no se pueden tener modelos educativos centrados en el LEC (docente), y sí enfocados en los estudiantes. Esto es, facilitar el aprendizaje involucrando a los estudiantes en discusiones y en actividades prácticas, a partir de los conocimientos que ya poseen.

Los estudiantes se enfrentan a un mismo tema en diferente grado y nivel. Esta es una estrategia de construcción de conocimiento, pues en cada ocasión los estudiantes tienen nuevas herramientas para profundizar en el estudio de los temas. Para comprender esto, es importante imaginar el aprendizaje de los estudiantes como una espiral ascendente, que se amplía con cada ciclo porque el estudiante ha adquirido más saberes, conocimientos, habilidades y actitudes, mientras continúa con su desarrollo físico y cognitivo.

Tomemos por ejemplo el tema generador “suma”; los estudiantes tienen que aprender a juntar y clasificar objetos según su color, tamaño y forma. Posteriormente se aprende a hacer conjuntos de diferentes objetos e inicia el conteo. Ya que han superado las cinco fases del conteo se comienza con la escritura de los números, para después operar con

números enteros hasta el 10 a través de planteamientos algebraicos con un número escondido, siempre acompañando la representación escrita de los números con objetos.

Además de lo anterior, el LEC, que no es un profesional de la educación, requiere ser formado en el hecho de que en las comunidades puede haber estudiantes con discapacidad, por ejemplo, sordera o ceguera. Si es necesario, se trabaja todos los días para que el resto del grupo los acepte y trabaje con ellos, sin aislarlos, ya que estos estudiantes tienen los mismos derechos y aprenden mucho en la socialización con el grupo, aunque no avancen al mismo paso que sus compañeros. Si como vengo insistiendo, el curso comunitario atiende la diversidad, será tomando en cuenta la forma de comunicarse de todos los estudiantes y de adaptarse a las actividades escolares en el aula multigrado a través de la participación activa de todos.

En este sentido, los LEC requieren establecer un ambiente cálido en el que niñas y niños entiendan que cometer errores es una parte fundamental del aprendizaje. Equivocarse no tiene que ser motivo de problemas o conflictos entre estudiantes o con los LEC, sino que nos abre la oportunidad de encontrar diferentes soluciones a un mismo problema o de reconocer que hay una falla y requiere ser corregida. Esto está tomado directamente de la vida cotidiana de todas las personas; es decir, cuando estamos aprendiendo a realizar cualquier tarea o acción, al inicio necesitamos de toda nuestra atención hasta dominarlo, y en el proceso nos hemos de equivocar. Pero esto no tiene que ser motivo de abandono de la tarea, o de burlas y castigos; solamente es un momento necesario en el proceso de aprender.

Por lo tanto, los estudiantes, que participan activamente en el aula, aprenden de manera similar que en la comunidad. En congruencia, el preescolar comunitario debe evitar convertirse en un espacio competitivo donde algunos estudiantes son premiados y otros castigados y centrarse en la colaboración, la participación y el apoyo mutuo; es decir, en un aula donde todos tengan éxito y puedan contribuir a una mayor comprensión del tema estudiado, donde nadie sea visto como más o menos “inteligente”. Asimismo, los LEC pueden echar mano de los saberes comunitarios para que las capacidades, habilidades y experiencias de todos los estudiantes sean reconocidas, valoradas y nutridas.

3.5.2 La enseñanza

Enseñar es ayudar a aprender. No podemos introducir en el cerebro de los demás conocimientos ni habilidades; lo único que podemos hacer es promover que hagan lo necesario para aprenderlo. A veces parece que quien aprende no está haciendo nada; pero si está pensando sobre aquello que lee o escucha, está tratando de darle significado, lo está comparando con lo que sabe, está buscándole consecuencias a otras ideas que tiene, está creando sus propias analogías; entonces estará aprendiendo.

El Modelo de Educación Comunitaria promueve el aprendizaje colaborativo a través del diálogo y la comprensión y esto requiere de un LEC que dialogue, comprenda y colabore con los estudiantes. Esto se contrapone con la idea de la educación tradicional de “atiborrar” a los estudiantes de contenidos, no dejarlos hablar en clase, ni moverse; situaciones más cercanas a la producción en serie de las fábricas que a la educación.

Ser un facilitador del aprendizaje de los estudiantes no solamente es cuestión de técnicas y actividades, también interviene la observación, la intuición, el sentido común y la enseñanza a través del ejemplo. Lo que se pretende es que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes; sin embargo, es un proceso lento y paulatino. Además, a partir de la convivencia cotidiana con los estudiantes, se debe encontrar la estrategia adecuada en cada área del conocimiento para cada estudiante y para el grupo.

Los recursos más importantes con que cuenta el LEC son las preguntas al medio natural y social comunitario, los conocimientos y las vivencias diarias de los estudiantes, que deben ser el punto de partida de cada actividad que organiza, para que ellos se entusiasmen con lo que estudian. Si el LEC no permite que los estudiantes expresen sus inquietudes y no las retoma al explicar, se pierde el valor que tienen esas experiencias para el aprendizaje (Díaz Barriga Arceo, 2006). De ahí que el papel del LEC sea el de facilitador y no conductor del aprendizaje. Para ello, requiere observar a los estudiantes y entender cómo aprenden. El aprendizaje implica la descripción de dos factores:

la habilidad y la dedicación. Una habilidad tiene unos condicionantes innatos, pero también depende del entorno y de la experiencia. Por otro lado, por mucha habilidad que uno tenga, si no le dedica tiempo y esfuerzo a aquello que debe aprender, no lo va a aprender.

Las niñas y niños de preescolar poseen un amplio rango de habilidades, tales como observar, describir y formular preguntas, entre otras. Estas competencias generales se relacionan con la curiosidad innata por la composición material de los objetos físicos, cómo esos objetos cambian bajo ciertas condiciones y por qué pueden ocurrir ciertas reacciones. Adicionalmente explican su capacidad de observar, medir y categorizar las propiedades físicas de un objeto, así como de evaluar diferentes métodos para conducir tales investigaciones.

Pero uno se puede esforzar bien o mal. Es decir, el esfuerzo puede estar mal canalizado; por ejemplo, yo puedo dedicar mi tiempo, mi esfuerzo y mis ilusiones a hacer cosas que en realidad no son eficaces a la hora de aprender. Sobre el esfuerzo, podemos intervenir todo lo que podamos, mediante la motivación; pero como docentes también les podemos enseñar a aprender, es decir, que ellos sepan cuándo tienen que aprender por su cuenta, cuál es el tipo de esfuerzo que resulta más productivo. Cuando los retos se vuelvan más complicados, se requiere entender la técnica, lo que hacemos cuando aprendemos; esto es, aprender a aprender, aprender qué estrategias de aprendizaje son las más eficaces, les va a ayudar, les va a motivar, les va a hacer creer que pueden (Sepulcre, 2018).

La dedicación y perseverancia ayudan a enfrentar desafíos y fracasos. Encontrar dificultades no significa ser mal estudiante, sino que se está enfrentando un nivel más difícil y que es necesario crecer a ese nivel. Las niñas y niños persiguen la mentalidad de un adulto y se alinean a ella. Entonces los mensajes que mandan los adultos, a veces inconscientemente, crean ambientes donde se valora la inteligencia más que el esfuerzo, o donde equivocarse es algo negativo. Sin embargo, cometer errores es parte fundamental del aprendizaje, por lo que el objetivo no debe ser que todos logren llegar a la solución, sino que los estudiantes aprendan cada uno a su ritmo. Para esto es fundamental que los adultos propicien un ambiente positivo en que quien aprende sienta que se puede equivocarse y cometer errores sin que haya algún problema.

Para la motivación de aprender hay un factor más importante que el interés: nuestra creencia en si somos capaces o no. Todos tenemos creencias sobre en qué somos “buenos” y en qué somos “malos”. Creencias que hemos generado en función de cómo hemos interpretado nuestras experiencias con esos objetos de aprendizaje. En qué tipo de cosas voy a tener éxito, y en cuáles voy a fracasar. Por eso, el entorno emocional del aula es clave. Ese entorno que cuide de la motivación. Ese entorno en el que los alumnos no tengan miedo de equivocarse (Alonso & Alonso Esquisábel, 2018).

Además, los LEC deben considerar que los humanos en general y niñas y niños en particular, siempre hemos tenido estos cerebros distraídos y, biológicamente, hay buenas razones para eso, pues necesitamos ser capaces de concentrarnos en los demás o en una tarea; pero también necesitamos ser conscientes de nuestro entorno y, pensando en términos evolutivos, no habría sido tan útil para nosotros estar rastreando una presa, sin ser conscientes del hecho de que podemos convertirnos en una. Así que tenemos que ser muy conscientes del entorno y ser capaces de desviar nuestra atención cuando algo sucede a nuestro alrededor. Nunca hemos sido capaces de prestar atención tanto como creemos o como nos gustaría ser capaces de hacerlo.

Prestar atención requiere esfuerzo y al cabo de una o dos horas, durante la jornada escolar, la atención se va degradando; así que tenemos que pensar en cómo renovarla continuamente. Una de las cosas que sabemos sobre la atención es que está impulsada por la curiosidad; por ejemplo, la tecnología se ha vuelto realmente buena en robarnos la atención, ya que han descubierto algo sobre nuestra naturaleza, y es que nos gusta la novedad. El cerebro humano siente pequeñas ráfagas de satisfacción al descubrir algo nuevo y estimulante en su entorno. Por eso, es necesario proponer juegos que reten a los estudiantes, en lo cognitivo y en lo físico, además de presentar los contenidos a través de acertijos, preguntas, retos o desafíos.

Las técnicas de enseñanza centradas en el estudiante que utiliza esas habilidades innatas como parte del proceso de aprendizaje apoyan y promueven el desarrollo de competencias esenciales. La responsabilidad de los LEC es utilizar esas habilidades para estimular el proceso investigativo y la solución de problemas, así como para promover el descubrimiento a través de la predicción, la experimentación y la reflexión.



Este proceso de enseñanza centrado en el estudiante sienta las bases para un currículo que aprovecha la naturaleza inquisitiva innata de niñas y niños para poder desarrollar, posteriormente, el pensamiento crítico, la solución de problemas complejos y las habilidades de investigación. Por lo tanto, los estudiantes que son participantes activos en el aula, que dialogan y que cuestionan más, a menudo son los que terminan aprendiendo más.

Esto no significa que el LEC pierda importancia, pero su rol pasa de ser de transmisor de información a un facilitador de aprendizajes. Asimismo, en vez de configurar el aula como un espacio competitivo, los enfoques centrados en el estudiante establecen el salón de clase para la colaboración, en donde las capacidades, habilidades y experiencias son reconocidas, valoradas y nutridas. La clave es organizar a los estudiantes en grupos y establecer roles y responsabilidades a cada uno. En un grupo de cuatro, cada estudiante podría, en teoría, estar hablando la cuarta parte del tiempo. Solamente en virtud de ampliar los espacios de diálogo, los estudiantes pueden aprender más.

Es importante tener en cuenta la relación que existe entre ser uno mismo y LEC, ya que hay personalidades introvertidas, extrovertidas, algunas muy serias y otras muy divertidas, algunas más afectivas y otras menos; sin embargo, mientras se tenga una mentalidad de crecimiento, es decir, la disposición de examinar constantemente el propio trabajo y el deseo de mejorar, será posible ofrecer un buen ejemplo a quien aprende.

Un proceso popular actualmente, implica permitir a los alumnos elegir qué quieren aprender. Bajo la premisa de que, si eliges aquello que te apasiona, tiendes a profundizar, ya que te resulta fascinante. Sin embargo, este procedimiento autolimita al estudiante a ese o esos contenidos; y aquello que el estudiante no conoce o le parece aburrido, no lo toma en cuenta y no tendrá la oportunidad de conocerlo nunca; pero si los LEC hacen del tema Ética un gran momento de la jornada escolar, seguramente un tema que suele parecer denso a los estudiantes, acabara gustándoles gracias a la guía de los LEC. Por tal motivo, hay que equilibrar entre dar oportunidades a los estudiantes para perseguir sus pasiones, y al mismo tiempo tener una disciplina que presente los temas con los que aún no han conectado (Coll, 2016).

Hay un debate en curso sobre si es mejor una instrucción directa o si es mejor el aprendizaje por descubrimiento. La teoría de la carga cognitiva (Tiglia, Regader, & García-Allen, 2018), que es básicamente un estudio en profundidad sobre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo en estudiantes, nos dice algo fascinante, y es que ninguna de ellas es mejor que la otra, sino que los expertos aprenden de manera distinta a los novatos. Básicamente, el estudiante novato requiere una atención más personalizada, pues dada la cantidad de información nueva no puede procesarla, percibe cosas aleatorias, olvida la mayoría de las cosas, no comprende y empieza a perder la habilidad de percibir las, es decir, su memoria de trabajo está ocupadísima. Poco tiempo después, ya que se han establecido las relaciones necesarias, el mismo estudiante se puede involucrar en el proceso de descubrimiento o de resolución de problemas.

Por lo tanto, los entornos de aprendizaje por descubrimiento son perfectos para los expertos y malos para los novatos, y la instrucción directa es buena para los novatos y no tanto para los expertos. Más aún, el discurso pedagógico sobre la necesidad de enseñar pensamiento crítico y resolución de problemas versus solamente dar información requiere saber que no podemos pensar críticamente o solucionar problemas, si no contamos con la información necesaria sobre cada tema de estudio, para hacerlo.

De ahí que el uso de andamiajes es una práctica en la cual los LEC apoyan a los estudiantes con una tarea hasta el momento que estos mismos puedan hacerla solos. También podemos utilizar materiales tangibles que faciliten el aprendizaje y la comprensión de conceptos abstractos.

Para aprender necesitamos orientación que nos informe sobre qué áreas dominamos y en cuáles debemos trabajar más y cómo. Es decir, la orientación a los estudiantes tiene tres características: 1) es correctiva. Indicando qué es o qué no es correcto y en qué áreas hay que trabajar más. 2) es dirigida directamente al estudiante involucrado, y 3) es dada a tiempo para que el estudiante pueda entender la evaluación y actuar. Esto permite al estudiante reflexionar sobre sus conocimientos, destrezas y habilidades, además de corregir ideas erróneas o confirmar su entendimiento.

3.5.2.1 Cómo favorecer la adquisición y fortalecimiento de las cuatro habilidades básicas de la comunicación

Es necesario involucrar a los estudiantes en actos lectores (es decir, momentos en los que se lee con el propósito de aprender, de disfrutar o de convivir). El uso continuo de la biblioteca es el mejor medio para desarrollar la lectura. A los estudiantes pequeños les gusta hojear los libros e imaginarse lo que dicen a través de observar los detalles de las ilustraciones y platicar sobre eso, esto les motiva a querer leer para saber de qué trata la lectura. Si estos estudiantes tienen oportunidades frecuentes de escuchar al LEC leer en voz alta, tratan de seguir la lectura en sus propios libros y comprender lo que escuchan. Mientras más entiendan lo que les leen será más fácil que aprendan a leer con fluidez y comprensión.

En cada campo formativo, los estudiantes tendrán que aprender a buscar información que está escrita en diferentes portadores de texto; por ejemplo, mapas, cuentos, instrucciones, cartas, diccionario, carteles, periódico, redes sociales e internet. En cualquier caso, lo importante es comprender lo que escuchan y explicarlo con sus propias palabras en lugar de solamente repetir la respuesta.

Cuando los más pequeños descubren la utilidad de escribir su nombre, se interesan más por escribir. Cuando los estudiantes escriben su nombre deben acostumbrarse a revisar y a corregirlo. Las copias no permiten saber qué aprenden los estudiantes, por eso es preferible que a través de la oralidad motivada por preguntas guía, los estudiantes expresen sus propias ideas sobre el tema estudiado. Es primordial que la lectura y reescritura se haga de forma permanente hasta que puedan comprenderse (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

3.5.2.2 Cómo favorecer el aprendizaje del pensamiento lógico-matemático

Es necesario decir que las niñas y niños elaboran su pensamiento de manera diferente que los adultos. Los estudiantes pasan por diferentes etapas de desarrollo y cambian conforme van creciendo. Enfrentar a los estudiantes a situaciones problemáticas relacionadas con su

entorno y con materiales extraídos del propio entorno a través de preguntas y retos cognitivos es como se avanza más en el estudio de las matemáticas. No importa que al principio no se tengan resultados exactos, ya se llegará a ellos a través de la práctica en actividades y mediante situaciones problemáticas construidas por ellos mismos.

Los más pequeños en el preescolar utilizan nociones matemáticas basadas en su percepción; por ejemplo, las nociones de cantidad son *ninguno, más que, muchos, pocos, varios, algunos*; las de ubicación, *cerca, lejos, arriba, abajo, atrás, adelante, derecha, izquierda*; las de condición, *abierto, cerrado, grande, pequeño, grueso, delgado, ancho, angosto, alto, bajo*. Es necesario la realización de actividades donde puedan distinguirlas y utilizarlas, para desarrollar las condiciones para la adquisición del conteo con cantidades pequeñas y la formación de conjuntos.

En cualquier grado puede existir el miedo y la resistencia a las matemáticas. Esto puede deberse a que los adultos alrededor de los estudiantes se los han infundido de manera inconsciente, es decir, les transmitieron su propio miedo y frustración. En este sentido, los LEC tienen que demostrar una actitud positiva, paciente y comprensible hacia el pensamiento lógico-matemático de niñas y niños e impulsar constantemente el juego y el diálogo, para generar confianza y, por lo tanto, aprendizaje.

3.5.2.3 Cómo favorecer la exploración y comprensión del mundo natural

La forma más usual de enseñar ciencias es a través de la exploración de las preconociones y nociones intuitivas de los estudiantes sobre el medio. Es decir, los estudiantes más pequeños construyen explicaciones acerca del mundo que les rodea; la mayoría de las veces, estas explicaciones difieren de lo que piensan los adultos. Regularmente primero se dan cuenta del fenómeno, construyen una explicación y posteriormente preguntan a los adultos, para comprobar su pensamiento. Por ejemplo, observan y cuestionan sobre fenómenos como: ¿de dónde viene la lluvia?, ¿dónde se mete el Sol?, ¿cómo nacen los bebés?, ¿qué le pasa a la comida en nuestro cuerpo?, ¿por qué me sale agua de la frente?, ¿qué es la sombra?, entre otras. Y dependiendo

de su contexto tienen preguntas específicas: si el Sol se esconde en el mar ¿se va a apagar?, ¿cómo pueden vivir los animales bajo el agua?, ¿dónde acaba el río?, ¿cuánto mide la montaña?, ¿por qué hay animales que se arrastran?

Como es evidente, todas esas preguntas tienen en sí mismas un potencial científico importante. Ya el hecho de que las externen con el LEC es una demostración de confianza y es necesario que madres y padres de familia las escuchen e intenten explicarlas. Los LEC además complementan su explicación con otras preguntas como: ¿cuándo pasa?, ¿cómo pasa?, ¿dónde pasa?; para que los pequeños, además de descubrir por sí mismos el fenómeno, profundicen en él.

Atender las preguntas de los estudiantes potencia el aprendizaje, en comparación con la práctica tradicional de la memorización de conceptos, definiciones y teorías que difícilmente pueden ser comprendidas por ellos dado su descontextualización. Por ello, las actividades en el aula deben fomentar la discusión de diferentes perspectivas, la argumentación de ideas personales y la elaboración de preguntas.

En este campo, lo que se busca es la construcción de una conciencia personal como un ser biológico que es parte de la naturaleza a través de la exploración, conocimiento y formas de convivencia con el contexto inmediato y de la investigación de lo que sucede en el mundo.

3.5.2.4 Cómo favorecer la exploración y comprensión del mundo social

Los estudiantes, como miembros activos de una comunidad, sienten la necesidad de entender los problemas conceptuales que se generan en la interacción con la realidad social cotidiana. Si bien, utilizan las herramientas intelectuales de que disponen, las modifican y enriquecen todos los días para acceder a la comprensión de lo social y la herencia cultural. Por otro lado, a través de la experiencia en su propio espacio social se establece la noción de cambio histórico, así como los fundamentos del concepto de tiempo histórico, ya que en edades posteriores se llegará a la comprensión de la Historia. En este sentido, se tiene que enfrentar al estudiante a la observación y cuestionamiento de su entorno social para comprender el presente y, a través de imá-

genes, realizar un acercamiento a la vida cotidiana de tierras lejanas y del pasado.

En preescolar, los estudiantes pueden comenzar a comprender la noción de cambio a través del tiempo y la idea de pasado si se abordan los temas referentes a su pasado personal inmediato, su familia y la comunidad. Asimismo, se introduce el abordaje de los hechos más destacados de la historia nacional, de acuerdo con su conmemoración durante el ciclo escolar con las ceremonias cívicas.

3.5.2.5 Cómo favorecer el desarrollo personal y social

En la jornada escolar es común la aparición de conflictos entre estudiantes, ya que son pocos los espacios apropiados para que expresen sus emociones y sentimientos. El mejor momento para hacerlo son las sesiones de Artes, Educación Física, Educación Socioemocional y Formación Cívica y Ética, porque permiten apuntalar, a través de la práctica, el desarrollo del diálogo, la formación y expresión de opiniones asertivas, la organización colectiva, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y la autonomía que, a su vez, fortalecen los lazos del grupo para desarrollar una sana convivencia.

En el preescolar, la tarea principal es la autorregulación de emociones; pues los estudiantes más pequeños están aprendiendo a estar separados de sus madres y padres, además de la convivencia en un grupo de iguales. Por ejemplo, ante el enojo se puede crear el rincón de la calma, donde tengamos objetos que los tranquilizan. Asimismo, el LEC tiene que aprender a establecer límites en situaciones cotidianas como el arrebató de objetos, las mordidas y los berrinches a través de la disciplina amorosa; es decir, hablando con firmeza y respeto a los estudiantes y aprovechando los momentos de calma en las sesiones de desarrollo personal y social para explicar formas sanas de expresión de emociones, reconocer y nombrar los sentimientos y emociones y la realización de una acción específica para manejarlos.

3.5.3 La crianza

El pensamiento infantil es globalizador, no analítico y fragmentado como el de los adultos; por tanto, los cuidados, la enseñanza y el aprendizaje están asociados. Su comprensión social, su manera de relacionarse con los demás, los cuidados que reciben, la manera en la que entienden el mundo, todos esos aspectos se mezclan entre sí. Por tanto, si queremos diseñar entornos que les permitan aprender, debemos mantener todas esas partes vinculadas; esto es, escuela, familia y comunidad deberían mantener ambientes congruentes. La infancia, al igual que cualquier otra etapa de la vida, es diversa y un desafío para madres, padres, cuidadores y docentes, dadas sus propias características; pues deben cumplir con su función protectora, sin caer en la tentación de mantener un control absurdo para que aprendan. En otras palabras, es cuidando de ellos como aprenden sobre lo que les rodea, porque están en una relación de cuidados, de lo cual se colige que sucede lo contrario en ambientes rígidos, violentos o estresantes (Alonso & Alonso Esquisábel, 2018).

Por ello, madres, padres y cuidadores pueden ayudar a niñas y niños a descubrir sus habilidades y capacidades. Asimismo, necesitan que nuestras expectativas sean acertadas, porque a veces les exigimos demasiado. Debemos acompañarlos con cariño y paciencia; entender sus errores; que les digamos a diario las cosas que hacen bien, pero sin exagerar ni sobreprotegerlos. Entonces, para una buena autoestima hay que confiar en ellos, dejándoles que se equivoquen y, sobre todo, ofreciéndoles tiempo para aprender. Hay que acompañarles sin etiquetas, sin comparaciones, sin juicios de valor que, al final, son los que rompen la autoestima.

Los adultos de hoy hemos crecido en el conductismo, que es una metodología que se basa en el condicionamiento de conductas: esta conducta es positiva, la voy a reforzar; esta conducta es negativa, la voy a castigar. Al intentar anular o cambiar, no les estamos aportando habilidades para la vida a las personas, sino simplemente les estamos enseñando a obedecer. Es una educación basada en el miedo: tengo miedo de que me castiguen o a perder un privilegio. Cuando niñas y niños están demasiado preocupados en encontrar su lugar, porque

sienten que no tienen atención o libertad, se están perdiendo el resto de cosas y de aprendizajes; es decir, se están perdiendo el mundo.

Entonces, poner límites implica que quien lo pone, tiene claro lo que quiere transmitir. Las herramientas son la amabilidad y la firmeza. La amabilidad implica diálogo, paciencia y atención; la firmeza significa mantenerse seguro con las indicaciones, sin enfadarse o ponerse vehemente. El lenguaje infantil es el de las emociones. Los niños nos hacen sentir lo que necesitan que nosotros sintamos para entenderles (Dierssen, 2018).

La autoestima es el pilar para que niñas y niños consigan un bienestar emocional. Es la base para que creen un buen autoconcepto y que se desarrollen de forma correcta, tanto a nivel personal como social. Las niñas y niños con baja autoestima, demuestran inseguridad y dependen siempre de la aprobación de los adultos o incluso de sus pares. Muestran muchas dificultades para tomar decisiones. En cambio, quienes tienen buena autoestima son felices, muestran disposición y ganas de aprovechar cada instante, toman decisiones y, sobre todo, son autónomos. Para llegar a esto se requiere de inteligencia emocional, es decir, requerimos aprender a construir y desarrollar, con trabajo personal, el bienestar emocional a través de la introspección, el autoanálisis, la toma de decisiones sobre nuestras propias actitudes y sobre lo que hacemos con nuestras emociones.

La inteligencia emocional es una capacidad para percibir, para comprender, para expresar y regular las propias emociones y para percibir y comprender las emociones de los demás. Su propósito fundamental es prevenir la violencia; ya que no hemos aprendido a regular de forma apropiada la ira, en cualquiera de sus manifestaciones: miedo, ansiedad, angustia, estrés, depresión, tristeza, rabia, furia, cólera, indignación, enojo, enfado u odio, así como su correlato sociocultural. Pero también está la habilidad para procurarnos la felicidad a través de emociones como la alegría, el amor, la compasión, la solidaridad, el equilibrio, la armonía, la paz interior, el sosiego, entre otras (Tiglia, Regader, & García-Allen, 2018).

En la crianza de los pequeños en edad preescolar se requiere ayudarles a empezar a tomar consciencia de sus emociones. De manera trágica, por su relación con los adultos a su alrededor, los pequeños

saben lo que es el miedo, la rabia, la tristeza, etc.; pero tienen más dificultad en entender qué es la alegría, el amor o la felicidad. Por ello, a continuación, enlisto una serie de buenas prácticas de crianza para acercar a las niñas y niños al bienestar emocional:

Conciencia emocional. Es desarrollar un primer vocabulario emocional, es decir, poner nombre a las emociones. Las palabras nos indican el nivel de intensidad de esa emoción, y esto se consigue identificando la expresión gestual y la sensación que ocasionan en el cuerpo, esto es, dónde se siente la emoción; ya que el lenguaje de las emociones es eminentemente no verbal. El propósito es que, desde pequeños, puedan decir: “Estoy contento”, “Estoy triste” o “Tengo miedo”. Y eventualmente, nombrar la vergüenza, la envidia, los celos, etcétera.

Regulación emocional. Se refiere a aprender a expresar adecuadamente las emociones. Con dos requisitos: que no hagamos daño a los demás, pero tampoco me haga daño a mí. Es decir, si yo reprimo mi emoción, me hace daño a mí; pero, si yo exploto y expreso todo lo que siento, puedo hacer daño a los demás. Desde los dos o tres años, no hace falta que niñas y niños vayan a la escuela para aprender a morder, a arañar y a pegarse. Por lo tanto, deben aprender que tienen derecho a estar enojados, a sacar su rabia de alguna forma, sin que esto les dé derecho a agredir a otro. La regulación emocional no es represión, porque la represión es tan perjudicial como el descontrol. La persona que no sabe controlar su mundo emocional está continuamente batallando entre esas pulsiones internas.

Capacidad de esfuerzo. Trata de la persistencia, la constancia, el optimismo para conseguir metas personales. Las madres y padres que “adivinan” el pensamiento de sus hijas e hijos, que no los dejan hacer nada por sí mismos, quitan esta capacidad. No se trata de blindar a los hijos frente a las dificultades, sino darles herramientas para que sepan enfrentarse a ellas. La sobreprotección es el primer enemigo de la autonomía y configura el pensamiento de “si lo hacen por mí, es que yo no soy capaz”. Aunque, también tenemos que aprender que el esfuerzo no garantiza el éxito, sino únicamente la satisfacción personal de haber hecho lo que estaba en mi poder hacer. Cabe mencionar que la autoestima se alimenta desde el realismo. Si eso no se corrige en la edad infantil, de mayores irán buscando el reconocimiento, serán dependientes de los demás, sin autonomía emocional, porque todo lo hacen para que les valoren y feliciten.

Empatía. Proviene de la conciencia de que vivimos en un mundo rodeados de personas. Sobrevivimos gracias a los demás. Somos felices porque amamos y nos aman. Luego, la empatía se puede desarrollar al ponerte en el lugar del otro, comprenderle, entender sus motivaciones. No significa estar de acuerdo con lo que hace o con sus creencias, sino darme cuenta de por qué los otros se comportan como se comportan, y entender lo que están sintiendo. Pero lleva un orden, y con las niñas y niños más pequeños tenemos que ayudarles a ser empáticos con sus semejantes.

Competencia social. Es la conjunción de varias habilidades que tienen que ver con la asertividad, la solución de conflictos, la participación y la colaboración; las personas que se enfocan en positivo amplían su mirada, desarrollan más creatividad, más capacidades de reaccionar y de resolver problemas. Una visión optimista hace que te enfoques en la solución en vez de estar dando vueltas al problema. La persona optimista también es solidaria, es altruista, proactiva y autónoma. Si una persona se quiere a sí misma, puede expresar sus necesidades, deseos y opiniones, sin enfrentarse con nadie.

Tolerancia a la frustración. Se trata de aprender a esperar y darse cuenta de que no tendré todo lo que quiero como lo quiero. La fórmula perfecta para los problemas, es cuando las niñas y niños tienen una baja tolerancia a la frustración, un alto nivel de impulsividad y no se les han puesto límites, pues al llegar la adolescencia son una bomba *emolotov*. Por esto, amar a hijas e hijos es ponerles límites, controlar la impulsividad y aumentar la tolerancia a la frustración.

Resiliencia. Es la confianza en uno mismo, por lo tanto, es una vacuna contra la dependencia emocional y el maltrato. Esta capacidad para afrontar situaciones adversas y no hundirse moral y emocionalmente hace que el proceso de quejarse, criticar y maldecir, sea mucho más corto y de menor impacto, al mismo tiempo que nos sitúa en el presente, donde se viven experiencias, aventuras, retos y dificultades (Cotrufo & Ureña, 2018).

Esto puede costarnos mucho trabajo visualizarlo en casa; ya que fuimos educados para pensar solamente en el futuro. Lo importante no era lo que hacíamos, sino lo que teníamos que llegar a conseguir. Por ejemplo, estudiar mucho para conseguir un gran trabajo o formar una

familia. En los últimos años, la humanidad ha sufrido crisis profundas; ambientales, económicas, sanitarias, sociales, políticas e incluso educativas, que nos llevan a centrar la atención, tanto a adultos como a niñas y niños, en el aquí y ahora y a dejar de pensar solamente en el futuro.

Una forma interesante y real de entender el neurodesarrollo es comprender que, como en cualquier momento de la vida, el cerebro lo que hace es adaptarse al entorno; si los adultos comprenden el entorno de niñas y niños nos va a resultar mucho más fácil acompañarlos y dejar de lado la visión rígida de los aprendizajes esperados de la escolarización, para así evitar que el momento perfecto de aprender algo, se nos pase. Esto a contrapelo de considerar el neurodesarrollo, como una etapa que tiene como finalidad ser adulto (Sepulcre, 2018).

Lo anterior nos enfrenta a la necesidad de educar a nuestras hijas e hijos a tolerar el cambio y su ritmo. Siendo conscientes de que no tendrán el control sobre todas las cosas de su existencia. Sabiendo que requieren adaptarse a la incertidumbre de lo que pasará mañana, por lo que no hay una sola ruta, una sola forma de actuar, una sola forma de sobrevivir, a elegir la manera en que miran la vida y cómo se relacionan con ella.

Quizá, lo primero que deban saber madres, padres y cuidadores es que aprender es un proceso que el cerebro infantil disfruta. Pero la cognición y la emoción van juntas. Sólo nos acordamos de lo que hemos aprendido o vivido con emoción. Las emociones son el pegamento de los recuerdos, por ejemplo: la curiosidad hace que el cerebro se expanda, pues se acompaña de la atención y del interés en contraposición al aburrimiento; asimismo, la confianza en la capacidad para aprender aumenta el nivel de autoexigencia; sin embargo, si me enfrento al aprendizaje con miedo, ansiedad y estrés, nada retiene la memoria. La tranquilidad también potencia el aprendizaje, porque no hay nada que me perturbe, por eso la envidia, la competencia entre pares no funciona como detonador, sino como obstáculo (Bruner, 2018).

La sociedad actual condena el error, por lo que simula que no hay fracasos, siendo que el error es un pilar del aprendizaje. Por tanto, los adultos alrededor de niñas y niños, a través de la aceptación relajada de nuestros propios errores, debemos ayudarles a ser resilientes, por-

que niñas y niños que aprenden a hacerle frente al error, de dar respuesta a las dificultades que les van surgiendo cotidianamente, para superarlas y salir favorecidos de ellas, serán los adultos del mañana que podrán transmitir esta habilidad. Esto supone que les demos la confianza de atreverse a hacer cosas nuevas, que intenten una y otra vez, identificando dificultades y superando retos. Esta experiencia es más formadora que cualquier programa escolar, ya que, si hay adultos protectores alrededor, puedes explorar, puedes correr riesgos. Ese tipo de experiencias infantiles enseñan diversos y amplios conceptos sobre cómo funciona el mundo (Alonso & Alonso Esquisábel, 2018). Esto es aprendizaje para la vida que ayuda a madres y padres de familia a desmitificar que la escuela les dará una fórmula particular, o un conjunto de habilidades o de conocimientos para “triunfar en la vida”.

3.6 La triada metodológica

Se refiere a una intención escolar, pero no escolarizante; es decir, se requiere de sistematicidad, amplitud de conocimiento y adaptabilidad al entorno de quien enseña, pero también aceptación por parte de quien aprende. En este sentido, la enseñanza no está garantizada únicamente por el aula, los libros y el LEC, sino por el establecimiento, intencionado, de una relación curiosa con el entorno y la explicación de las experiencias humanas y cotidianas con los otros, de lo que se obtiene aprendizaje para la vida en el mundo.

Entiendo así, que las figuras educativas requieren desarrollar y experimentar en el servicio estas habilidades, para de manera reflexiva ir mejorando su práctica.

3.6.1 La organización multigrado

Actualmente se sabe que, al realizar actividades juntos y al dialogar, los estudiantes comparan, elaboran sus ideas y descubren cómo usar la lengua escrita, además de resolver problemas matemáticos y conocer el mundo natural y social. El LEC apoya el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando les propone actividades y juegos interesantes, comparte sus descubrimientos y participa en sus conversaciones.

Los estudiantes van teniendo nuevas experiencias al crecer y aprenden los saberes comunitarios y las creencias de los adultos con quienes conviven. Así van cambiando poco a poco sus ideas (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

Los estudiantes más pequeños ya tienen nociones acerca del mundo y de la vida, y han intentado explorar y comprender lo que los rodea. Sus conocimientos provienen de sus experiencias y de las ideas que se han ido formando, dentro y fuera de la escuela. Los estudiantes de las comunidades rurales, migrantes e indígenas tienen cierta ventaja al estudiar temas que se refieren a las plantas y a los animales, al cielo o a los oficios que conocen, porque pueden relacionar su experiencia con lo que leen y observan en la escuela. Eso hace más fácil el aprendizaje de estos contenidos; sin embargo, no todos los estudiantes han tenido las mismas experiencias y por eso algunos de los temas les parecen más difíciles que otros. Muchos de estos estudiantes no han tenido otras experiencias, como conocer una ciudad y observar situaciones en las que sea necesario saber leer y escribir para poder comunicarse. Por eso es tan importante que en la escuela descubran para qué les pueden servir la lectura, la escritura y otros conocimientos.

Para poder comprender nuevos conceptos, los estudiantes tienen que relacionarlos con sus experiencias e ideas previas. Mediante las actividades de la jornada diaria, los estudiantes expresan lo que piensan y lo comparan con lo que observan. Así elaboran sus conocimientos acerca del tema y, poco a poco, aprenden nuevas formas de pensar, escribir o resolver problemas. Dentro del aula, los estudiantes aprenden mucho unos de otros, como lo hacen normalmente fuera de la escuela. Por eso, en muchas de las actividades se sugiere que los estudiantes trabajen, lean o escriban por parejas o en equipos.

En este sentido, las actividades de aprendizaje en los grupos multigrado pueden organizarse por edades, para todo el grupo, por nivel, equipos de diferentes niveles, en tutoría e individuales, considerando que cualquiera de ellas depende siempre de la cantidad de estudiantes que conforman cada grupo, las necesidades educativas de cada estudiante y la complejidad del tema de estudio.

En este sentido, mediante la organización multigrado se crea un ambiente en el que los estudiantes pueden observar y escuchar lo que

hacen sus compañeros, decidir juntos cómo resolver un problema, comparar sus dibujos, explicarse los temas entre ellos, desarrollar la capacidad para leer y escribir, expresar sus ideas y comentarlas con sus compañeros, obtener de los textos la información que necesitan o que les interesa, resolver problemas nuevos y organizar por sí mismos otras actividades. Con esta organización, los estudiantes aprenden más que estudiando solamente con la ayuda del LEC. El mensaje a los estudiantes debe quedar muy claro: el aprendizaje es colectivo, para que los estudiantes colaboren unos con otros, orientados y apoyados por el LEC. Así es como se solucionan las dudas y los conflictos, se realizan las actividades y se disfrutan los juegos, así como tomar decisiones sobre ampliar la explicación de los temas y hacer investigación a través del entorno, los adultos y los libros (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

3.6.1.1 Temas comunes con actividades diferenciadas

El estudio de un mismo tema para todos los grados se realiza a lo largo de varias clases, considerando que la diferencia de trabajarlo es que los estudiantes más pequeños requieren más apoyo, en todos los sentidos y durante todo el ciclo escolar, que los estudiantes más grandes. Sobre todo al inicio del ciclo escolar, es necesaria la presencia del LEC con los más pequeños, e instrucciones precisas con los más grandes, considerando que al paso de unas semanas, los estudiantes entenderán la organización y el ritmo de la clase para el estudio de los temas.

Es posible que al principio del ciclo escolar, los estudiantes necesiten que el LEC les aclare dudas sobre las instrucciones y les explique cómo organizarse para realizar de manera colaborativa las actividades que se proponen. Poco a poco aprenderán a trabajar individualmente, en parejas y en equipos sin el apoyo directo del LEC, aunque esté siempre atento a lo que los estudiantes necesiten. Para que ellos logren gestionar su propio aprendizaje con mayor independencia del LEC, es importante que éste no responda de inmediato las preguntas que le plantean; es mejor que les sugiera volver a intentarlo y pensar entre todos qué quiere decir. Sólo cuando todos los estudiantes compartan una duda que les impida continuar con el ejercicio, es conveniente que el LEC los ayude (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

Al final de la clase, los estudiantes comparan y revisan entre sí sus productos. Cuando encuentren diferencias es importante que las analicen, argumenten sus distintos puntos de vista y busquen juntos si hay algún error. A veces simplemente se dan cuenta de que no todos piensan igual y que escuchar y analizar las opiniones distintas enriquece mucho lo que cada uno sabe. En otros casos se pide que uno, varios o todos los estudiantes platiquen a los demás lo que hicieron y lo que aprendieron sobre un cierto tema. Si el LEC es quien siempre dice cuál es el error o qué respuesta poner, se enseña a los estudiantes a depender de una autoridad para saber si tienen o no razón. En cambio, si el LEC pide a otros estudiantes su opinión sobre la respuesta de un estudiante, ellos aprenderán a confiar en sus propias ideas y en su capacidad de razonamiento (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

3.6.1.2 La organización del espacio

Las aulas donde los LEC enseñan son variadas, se han construido en los diferentes estilos que caracterizan a nuestro país. Cada comunidad tiene condiciones distintas. En algunas existe un aula escolar destinada al preescolar comunitario con mobiliario completo. En otras, el LEC debe acomodarse, al menos durante un tiempo, en el lugar que la comunidad preste; puede ser un cuarto desocupado, una bodega o un patio. Poco a poco, se consiguen materiales para adecuar el local que se tenga o para construir un aula propia. Lo más económico y práctico es construir el aula como se construyen las casas de la comunidad. La APEC, los habitantes y las autoridades locales apoyan con materiales y trabajo.

Desde el inicio es importante pensar en las condiciones del lugar. Será necesario que proteja de las inclemencias del clima. Debe tener buena ventilación y suficiente luz para facilitar la actividad escolar. El mobiliario necesario, como mesas y sillas para todos los estudiantes y pintarrones, se va completando poco a poco. Aplanar el piso ayuda a mantener limpio el aula. La limpieza y el orden convierten cualquier espacio en cómodo y agradable para los estudiantes y el LEC, además de ayudar al proceso de aprender y enseñar. La responsabilidad de conservar en buen estado el aula es una tarea que comparten el LEC, los estudiantes y las madres y padres de familia, por lo tanto, todos ayudan a su mantenimiento.

En cualquier local, es necesario escoger y arreglar un lugar para la biblioteca. Hay muchas maneras de hacer o adaptar un mueble donde se puedan ordenar los libros y resguardarlos del aire, el polvo y el agua. También es recomendable cuidar que los estudiantes no rayen, recorten, ni maltraten los libros con los que cuentan, ya que todos son útiles para aprender. Cuando tengan una imagen que nos pueda apoyar a ilustrar algún tema de estudio, lo mejor es calcarlo o dibujarlo, sin mutilar el material.

En preescolar, los estudiantes ayudan a organizar la biblioteca y utilizan continuamente los libros. La biblioteca sólo tiene sentido si los libros se usan, por eso deben estar a la vista y al alcance de quienes quieran verlos o leerlos. Asimismo puede incluir todo tipo de materiales que se consigan: libros de texto de ciclos escolares anteriores, libros y cuentos de Conafe o de la SEP, revistas, folletos o periódicos, así como libritos que escriban y armen los propios estudiantes como resultado de sus productos al estudiar un tema (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010). Los habitantes de la comunidad también pueden pedir prestados los libros de la biblioteca.

Hay otro tipo de materiales que deben tener su lugar en el aula, como los de reúso, que sirven para algunas actividades: corcholatas, taparoscas, cajitas, trastes viejos, piedritas, sombreros, botecitos, semillas, palitos, trapos, bolsas, etc. También es importante guardar bien los consumibles, como cartulinas, colores, trozos de papel, tijeras, juegos geométricos y pegamento, entre otros. Estos materiales se van juntando durante el ciclo escolar y se les destina un lugar, de manera que no se desaprovechen y todos los puedan usar cuando los necesiten. Además, resulta necesario el acceso permanente a los auxiliares didácticos (instrumentos musicales, regletas, mapas, bloques lógicos, etc.), colocándolos en un sitio donde los estudiantes los puedan tomar en cualquier momento y devolverlos cuando los hayan terminado de utilizar.

Otro material que se va construyendo durante el ciclo escolar con la participación constante de los estudiantes es el Ambiente *alfabetizador*, que se refiere a todo el material escrito y visible que se encuentre en el aula, pueden ser láminas, periódicos, mapas, alfabetos, envolturas, cajas, botes y letreros, entre otros. Estos elementos motivan y ayudan a los estudiantes a reconocer que la escritura tiene una uti-



lidad: comunicar a los otros. Sus componentes deben reflejar los intereses y necesidades de los niños, sobre todo debe ser útil, es decir, que sea un estímulo visual permanente para la lectura y la escritura. No se debe considerar como una simple decoración y debe estar en permanente cambio. Cabe señalar que todo lo escrito tiene que estar bien redactado y sin faltas de ortografía; esto es muy importante porque como los estudiantes más pequeños empiezan a leer y escribir y toman como referente lo que observan. Además, si el grupo elabora alfabetos, se debe procurar que estén acompañados de palabras e imágenes, ya que las letras por sí solas no les dirán nada.

El espacio geográfico de la comunidad también es un espacio educativo. Si bien, muchos aprendizajes suceden dentro del aula, la comunidad en sí misma es un espacio educativo del cual podemos extraer muchos saberes comunitarios a la vez que conocimiento escolar y científico. Esto se logra a través de platicar con las personas, observar la flora y fauna, los medios de producción, los transportes, los oficios, las fiestas, las costumbres, la lengua. Y en la planeación diaria hacer un gran énfasis en explorar el mundo y cuestionarlo para aprender.

3.6.1.3 La jornada escolar

El calendario escolar en el Conafe es el mismo que rige en todas las escuelas de preescolar del país (Ver Anexo 5). Este calendario marca los días de clase y los de asueto. Además de esos días, sólo se suspenden clases para la formación permanente de las figuras educativas, y se toman en cuenta las necesidades de los habitantes de la comunidad, como sus ocupaciones en el campo en temporadas de siembra, de cosecha o de limpia, en las que los estudiantes deben colaborar.

Las actividades escolares son planeadas y organizadas por el LEC para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, durante la jornada escolar se deben tener momentos de reflexión sobre las actividades; ya que, de no hacerlo, los estudiantes no comprenderán el sentido de realizarlas.

Cuidado y bienestar

- Los lunes se realiza el acto cívico de honores a la bandera, canto del Himno Nacional y lectura de efemérides con la participación de todos los grados.

- Tiempo para la higiene personal. En este momento se habla sobre la rutina de lavarse las manos antes y después de comer, así como el cepillado de dientes y el corte de uñas.
- Los estudiantes participan en el inicio de la jornada escolar de manera grupal al dar los buenos días con cantos y juegos; con una lectura en voz alta, y colocando algún dibujo en el pase de lista. Esta actividad se adecua con los temas de estudio que se abordarán durante el día.

Juego y diálogo reflexivos

- A manera de introducción a los temas de estudio, el LEC realiza en plenaria las indicaciones sobre el trabajo del día.
- Para estimular la curiosidad de los estudiantes, presenta algún material multimedia, la exposición de un experimento, o se estimula la oralidad través de cantos y juegos.
- Se recuperan los conocimientos previos y comunitarios de los estudiantes o se continua en el estudio de los temas.
- Al inicio de las actividades los estudiantes se ubican en diferentes espacios de acuerdo con la organización de las actividades, ya sea de manera individual o en equipos.
- Realización de actividades significativas de investigación, diálogo, reflexión y análisis, principalmente a través del juego.
- Apoyo al aprendizaje con la biblioteca de aula, la ambientación, los auxiliares didácticos, los rincones de aprendizaje y las TIC.
- Se elaboran los productos que evidencian el aprendizaje.

Cuidado y bienestar

- En el receso, es común que se realicen actividades como almorzar y jugar. Sin embargo, es también válido tomar una siesta, leer un libro, reunirse a contar cuentos y chistes, escuchar música y cantar.

Juego y diálogo reflexivos

- Los estudiantes continúan o intercambian en los espacios de acuerdo con la organización de las actividades, ya sea de manera individual o en equipos.
- Realización de actividades significativas de investigación, diálogo, reflexión y análisis principalmente a través del juego.

- Apoyo al aprendizaje con la biblioteca de aula, la ambientación, los auxiliares didácticos, los rincones de aprendizaje y las TIC.

Desarrollo personal y social

- Si bien, durante el trabajo realizado ya se han puesto en práctica las habilidades socioemocionales, por la tarde es necesario dedicar un tiempo para analizarlas y ampliarlas.
- Las actividades lúdicas se refieren a jugar; sin embargo, la variedad de juegos es muy amplia, y es conveniente acercarnos a todos, ya que en cada caso aprendemos, entre otras cosas, límites y tolerancia a la frustración.
- Las actividades deportivas implican el análisis, la reflexión y la planeación de estrategias colectivas sobre algún deporte estructurado. Es importante no limitarse a uno solo, sino que todos los estudiantes practiquen voleibol, basquetbol, béisbol, fútbol, tenis, etcétera.
- Por otro lado, también es necesario participar en la apreciación de expresiones artísticas tanto locales como universales, como son la representación de obras teatrales, coros grupales, murales grupales, bailables, canto, bandas musicales, lecturas dramatizadas.
- Asimismo, se requiere promover la realización de asambleas que dialoguen sobre los conflictos generados durante el día o la semana, tanto al interior del servicio educativo como en la comunidad. En este espacio de reflexión ética se buscarán las mejores soluciones y formas de colaboración.

Cierre del día

- Es importante contar con un momento en el que los estudiantes compartan lo investigado y trabajado, ya que esto permite la reflexión al escuchar y explicar lo logrado con las experiencias de los diferentes grados del grupo, así como recibir aportaciones y sugerencias del LEC.
- Igualmente, se requiere de un momento para que los alumnos, previamente organizados, apoyen en las labores de aseo del aula y baños. Este es un momento que promueve la construcción de hábitos de higiene y colaboración.

Cuidado y bienestar

- Cuando sea el caso o se cuente con la organización de las madres de familia, se comparte el momento de la comida. En este momento se comparte información sobre el acto de comer; por ejemplo, los beneficios de una nutrición balanceada en horarios regulares, el valor cultural de los alimentos, la necesidad del consumo de líquidos saludables, la higiene y preparación de los alimentos, las convenciones sociales en la mesa.

Comunidad y escuela

- La comunidad se reúne en para dar seguimiento a los trabajos de los diferentes proyectos que se estén desarrollando. Estas asambleas son un ejemplo de organización y formas de convivencia para los estudiantes.

La jornada escolar se divide en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Por inicio se entiende la llegada de los estudiantes al espacio escolar, procurando que tengan una bienvenida cálida todos los días. Los lunes se realiza el acto cívico; el pase de lista utilizando algún recurso divertido; alguna lectura introductoria al tema de estudio o un experimento a modo de introducción; así como las instrucciones de lo que se hará durante el día.

En el desarrollo se encuentra el estudio y profundización de los temas de todos los campos formativos. En algunas comunidades se aprovecha el receso para almorzar y jugar; sin embargo, también es válido tomar una siesta, leer un libro, reunirse a contar cuentos y chistes, escuchar música y cantar.

Para cerrar el día, es importante contar con un momento en el que los estudiantes compartan lo investigado y trabajado en cada grado o nivel, ya que esto permite la reflexión al escuchar y explicar lo logrado con las experiencias de los diferentes grados y/o niveles del grupo, así como recibir aportaciones y sugerencias del LEC. También los LEC suelen realizar una despedida igualmente cálida que la bienvenida. Asimismo, se requiere de un momento para que los alumnos, previamente organizados, apoyen en las labores de aseo del aula. Este es otro momento que nos apoya en la construcción de hábitos de higiene y colaboración.

Los LEC pueden consultar a las madres y padres de familia acerca de algunos temas a partir de sus saberes comunitarios transmitidos por tradición oral a través de los años. Cada día, el LEC tiene que dedicar tiempo a preparar sus clases. Aunque haya planeado sus actividades por semana, siempre hay cosas nuevas que tienen que tomarse en cuenta para la clase del día siguiente, según el avance o las dudas de los estudiantes.

3.6.2 La planeación

Una de las principales herramientas de apoyo para cualquier docente es la **planeación diaria**, que son planeaciones de clase según la distribución de la jornada escolar para todo el ciclo escolar. Su propósito es orientar a los LEC en la graduación de los aprendizajes esperados y ofrecer un menú completo de actividades para los diferentes tipos de multigrado. Idealmente se espera que tengan una secuencia lógica durante el ciclo escolar; pero eso no siempre es posible, por eso es necesario que se adapten a las necesidades del grupo. Por ejemplo, puede haber grupos que solamente tengan un estudiante de un grado y ser muy numeroso en otro grado; también existe la posibilidad de que, en un servicio educativo de nueva apertura, los estudiantes en edad escolar no asistan a la escuela; o que las fiestas comunitarias, las temporadas altas de turismo, el calendario agrícola, las enfermedades, los desastres naturales o las inclemencias del clima imposibiliten su ejecución; o que en campamentos migrantes se requiera establecer primero un código común de comunicación, entre muchas otras posibilidades.

3.6.2.1 Los materiales de apoyo

En consonancia con la organización multigrado y con la estrategia de temas comunes y tareas diferenciadas, el uso de los materiales de apoyo debe facilitar la tarea de los LEC. En este sentido, los temas de estudio se organizan para facilitar su profundización y depende del campo formativo; pero la característica común es que se parte de lo más sencillo a lo más complejo, y de lo concreto a lo abstracto. Lo particular en los cursos comunitarios es que dadas las condiciones contextuales de los estudiantes y que en los grupos multigrado de

cada nivel hay estudiantes de diferentes edades, es muy complejo que los LEC realicen planeaciones y manejen los libros de texto de todos los grados al mismo tiempo.

Por eso, en el Conafe, se reorganizan en primer lugar los contenidos del Plan Nacional de Educación en Temas Generadores, que son grandes temas que articulan los contenidos para cada nivel. A partir de esta reorganización se elaboran los materiales específicos, y cada contenido es expresado en aprendizajes esperados, que son los saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden desarrollar en los estudiantes. De esta nueva distribución de contenidos se elaboran los materiales de apoyo y se establece el uso de los libros de texto.

Otro material de apoyo son los libros de texto, los cuales están relacionados con los temas generadores. En este sentido, la solución de ejercicios y su uso no es como en las escuelas de organización completa, sino que se van utilizando conforme es necesario y después de que los estudiantes han realizado actividades concretas.

3.6.2.2 El uso de la tecnología para el aprendizaje

Vivimos en una sociedad con cada vez más acceso a los medios electrónicos. Incluso en las comunidades más apartadas se cuenta con un radio, una televisión, un smartphone, del que usualmente todos los habitantes de la comunidad hacen uso. Incluso, muchos LEC cuentan con algún dispositivo móvil con el cual se apoyan para sus estudios y comunicación personal. Además, el Conafe impulsa proyectos de conectividad y uso de dispositivos electrónicos como herramientas de apoyo a la docencia, con lo que se han podido diversificar los recursos didácticos, así como el uso de libros digitales.

En este sentido, los aparatos electrónicos son una herramienta con potencial didáctico para las actividades con los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes tienen que aprender a identificar que, al igual que con la comida chatarra, los medios electrónicos y redes sociales tienen mucha “basura”, y también que hay contenidos que alimentan el conocimiento y el espíritu colaborativo; también poco a poco se descubre que la comunicación en estos medios son para conectar a más personas, no para aislar usuarios. Por otro lado, los medios elec-

trónicos son una valiosa fuente de información multimedia para el aprendizaje, por lo que limitar su uso al entretenimiento y el consumo es un desperdicio. Es decir, el uso de los medios electrónicos requiere de un pensamiento crítico y creativo para adquirir cada vez más habilidades para la vida y el trabajo.

Los LEC tienen la oportunidad de utilizar los recursos ofrecidos por sitios y aplicaciones confiables, ya sean utilizadas por el Conafe o que ellos mismos conozcan, preferentemente que no generen costos ni hakeos a cuentas personales. Son sitios seguros para la consulta de información y descarga de material todos los que tienen las extensiones *.gob*, *.edu* y *.org*, así como los de las universidades e instituciones de educación media superior y superior de todo el país.

3.6.2.3 El juego didáctico

El juego es la actividad natural de niñas y niños; es espontáneo, voluntario y libremente elegido; requiere participación activa y constituye un derecho irrenunciable para la vida. Las niñas y niños de las comunidades se enfrentan a una vida que les exige participar permanentemente en el trabajo familiar y, en consecuencia, adquirir a temprana edad responsabilidades que limitan sus tiempos de esparcimiento. Por ello necesitan una educación que destine espacios definidos para el desarrollo lúdico y afectivo (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

En diversos países y culturas, los juegos forman parte de la vida cotidiana. Para los estudiantes, los juegos son un componente fundamental de su vida. No siempre es necesario tener conocimientos especiales para participar en un juego. Pero, empezar a ganar en él de manera sistemática exige ciertos conocimientos y la construcción de estrategias, mismas que, a su vez, requieren de mayores conocimientos. Quien participa en un juego sabe si ganó o perdió y no necesita que otra persona se lo diga. En algunos casos, incluso puede llegar a saber las causas de su triunfo o su derrota, cuáles jugadas fueron buenas y cuáles malas.

Para el LEC, el juego es una oportunidad permanente, donde los estudiantes aprenden mientras juegan; se conocen a sí mismos, a otras personas y al mundo de objetos que los rodea; reconocen sus intere-

ses; imitan acciones que han visto, y repiten gestos, movimientos y comprenden la importancia de planear y anticiparse.

Esto le permite al estudiante jugar cada vez mejor, es decir, construir poco a poco mejores estrategias para ganar. Cuando juega, el jugador tiende a ser autónomo. Si bien respeta las reglas básicas, no aplica mecánicamente las instrucciones dictadas por otro, sino que construye estrategias por sí mismo y en la interacción con sus compañeros. De esta manera, los alumnos descubren y formulan sus propias ideas sobre algunos contenidos escolares mientras se divierten.

Un mismo juego se puede jugar todas las veces que sea posible. Los juegos son una buena solución para atender los numerosos casos en los que algunos estudiantes terminan una actividad antes que otros. Cuando los estudiantes realicen por primera vez un juego, es recomendable que el LEC participe, sobre todo con los estudiantes más pequeños, hasta que se familiaricen con el juego.

Así, a través del juego, los estudiantes construyen poco a poco normas y valores, al mismo tiempo que establecen relaciones con su medio. Un ejemplo de ello son las rondas, los juegos de mesa y todos aquellos en los que tienen que respetar turnos y reglas para poder participar (por ejemplo, canicas, tación, vencidas, entre otros). En este sentido, el juego favorece el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas y la elaboración de explicaciones (DIE – CINVESTAV – CONAFE, 2010).

3.6.3 La evaluación

La evaluación es un término polisémico, siempre a *caballo* entre aprendizaje y acreditación. En el preescolar comunitario se requiere considerar la evaluación como equidad; cuando está orientada a escuchar lo que los estudiantes dicen, lo que han aprendido y lo que han logrado como un proceso de metacognición; por tanto, es evaluación formativa, pero desde la escritura, desde el diálogo, desde la escucha y desde el compartir estas experiencias con sus compañeros.

La interacción entre emociones, cognición y sociedad define la evaluación; es decir, el pensamiento no se desarrolla de manera indepen-

diente al medio ambiente, ni es ajeno a experiencias sociales diarias, patrones de comunicación, formas de pensar, acceso a la tecnología, maneras de ver el mundo, etc. Sin embargo, se desarrolla la política evaluativa pensando en un grupo dominante en la sociedad, por lo que, en realidad, no se está haciendo trabajo de fondo para asegurar equidad en una sociedad multicultural. La trampa en la conformación de política pública es que regularmente no hay un diálogo entre la pedagogía, la psicología, la lingüística, la antropología, la estadística y la informática; pues de hacerlo, se rompería con la falsa dicotomía entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo en evaluación (Santos, 2018).

El SEN ha prestado particular atención a la evaluación del rendimiento escolar hasta convertir la medición estandarizada en un ámbito privilegiado de todas las políticas educativas, pues concibe a este como uno de los mecanismos por excelencia para la rendición de cuentas y considera que la inversión en educación tiene que traducirse necesariamente en eficiencia, menor deserción, menor repetición y eficacia; logros y aprendizajes de los estudiantes, sin preocuparse en la formación integral de los estudiantes en función del perfil de ser humano y del modelo o tipo de sociedad que se anhela construir. Por ello, en tanto no se puede evaluar cuantitativamente el rendimiento escolar de los estudiantes de preescolar, si se puede hacer con sus docentes.

La evaluación no es sólo una cuestión de índole técnica, sino un asunto de simulación política vinculada a créditos financieros internacionales. Esta visión economicista de la educación redujo la noción de calidad educativa; pues se evalúan obsesivamente los aprendizajes en dos aspectos: la comprensión lectora y la solución de problemas matemáticos, en menoscabo de otras áreas en la formación de cualquier persona, como es el de una ciudadanía activa, crítica e intercultural.

En este sentido, vale poner en juego distintas formas de entender procesos aparentemente universales como aprender y enseñar, pues ni se enseña, ni se aprende de una sola manera; por lo tanto, no puede haber una sola manera de evaluar. La relación entre desigualdad y evaluación conduce necesariamente a la noción de justicia social y, por lo tanto, a la reflexión sobre *diversidad cultural y lingüística*, que es un rompeolas de las ideas de normalidad y estandarización, con las cuales históricamente se han orientado y organizado los servicios

educativos. En general, si el enfoque didáctico primordial es *aprender haciendo*, la evaluación tendría que estar centrada en la acción, no en la conceptualización, incluso en la demostración de la cooperación y la colaboración (Santos, 2018).

Las evaluaciones en el preescolar comunitario tienen que ser ajustadas a los procesos de cada comunidad y de cada contexto e interpretarlas como procesos que permiten recabar información, construir conocimientos sobre lo que se evalúa, revisar y tomar decisiones para poder mejorar lo que se ofrece tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, y es necesario saber para qué evaluar y qué evaluar, porque evaluar implica emitir juicios de valor; pero en realidad, los criterios con los que se construye la evaluación son para qué, qué y a quién estamos evaluando.

Ahora bien, cabe señalar que las LEC de preescolar suelen no estar preocupadas por el asunto de las “calificaciones”; sin embargo, sí se realiza la evaluación a partir de la observación. Así pues, la experiencia docente en comparación con otros niveles también es de mayor dedicación al aprendizaje, que a la obtención de un número. Una evaluación cualitativa para el preescolar comunitario contempla los siguientes elementos para desarrollarla:

- Está en relación con los saberes comunitarios, dado que son el punto de partida y de llegada; es decir, se parte de lo que ya se sabe y cómo mejora a partir de lo que se aprende.
- Ser formativa, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes de manera constante.
- Dar cuenta de las potencialidades y dificultades de aprendizaje de cada estudiante.
- Ofrecer un espacio para la producción de evidencias; pero no centrar la evaluación en la calidad de estas evidencias, sino en el proceso para construirlas.
- Los estudiantes no se comparan entre ellos, ni con el ideal establecido en el Plan y Programas; sino a partir de los aprendizajes obtenidos en el proceso y en relación a sí mismos.

- Los errores son parte del proceso, por ello son considerados como el esfuerzo que niñas y niños realizan en su aprendizaje.
- No solamente se comparte un documento con madres y padres de familia sobre los aprendizajes, sino que se hace partícipe a la comunidad.
- Si bien se utilizan criterios, indicadores, formatos, herramientas e instrumentos como insumos para la fiscalización del Estado, no representan el fin último de la evaluación.

3.7 Hallazgos

De acuerdo con el desarrollo del presente capítulo, he podido establecer la estructura general del currículum para el preescolar comunitario, a través de seis elementos, que a su vez, configuran la ruta de la formación de las figuras educativas que atienden este nivel, en el entendido de que cada uno de ellos tienen que estar ejemplificados y analizados a partir de las características territoriales, culturales y lingüísticas de la región.

Por otro lado, también se resta preponderancia a la cuestión de los contenidos escolarizantes; ya que, al formular la triada didáctica tradicional, en el caso del preescolar comunitario no responde a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad. Por el contrario, al poner tanta importancia en ellos se le quita a la relación humana y de cuidados en la primera infancia.

En este orden de ideas, visualizar al currículum a partir de las dos triadas me ha permitido cuestionar el hecho de que, en México, son las mujeres quienes preferentemente atienden este nivel educativo. Y esto es un reflejo de los roles de género asignados en los hogares a las mujeres, siempre en relación al cuidado de los demás miembros de la familia. Es decir, por inercia la escuela reproduce los mitos de “solamente las mujeres pueden atender a las niñas y niños en edad preescolar” o “todos los hombres son violadores”. Cabe señalar que estas creencias están profundamente arraigadas en la sociedad y las instituciones. Un ejemplo sencillo sería decir que la escuela de formación

inicial para docentes de este nivel se conoció durante muchos años como la Escuela Nacional de Educadoras, y actualmente es la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, perpetuando así los estereotipos hacia las mujeres, las infancias y la sociedad en general. Siendo que, de manera irreflexiva, el Conafe reproduce y profundiza el estereotipo al captar casi exclusivamente mujeres para el nivel, así como asignar montos de apoyos económicos menores a las LEC.

Aun cuando una de las funciones del Conafe es la de fomentar la participación social de los jóvenes en la educación de los más pequeños, esta función la realiza con sesgos de género motivados por creencias injustificadas, perdiendo así credibilidad frente a su papel de fomentar la educación en la población.

Históricamente, se ha creído que las mujeres educadoras en el preescolar son una extensión de la figura materna y facilitan la incorporación de las y los más pequeños al sistema educativo, cuando en realidad se requeriría la figura materna y paterna en cada aula de preescolar, trabajando con el enfoque de disciplina amorosa que tan buenos resultados ha dado en este nivel. Por esto, en el siguiente capítulo, comenzaré con un análisis histórico del preescolar en México, con el fin de resaltar la propuesta.

Resumen del Capítulo

Conformación de la plataforma curricular para el preescolar comunitario con base en la reorientación de sus elementos constitutivos

Conceptualización

Acercamiento a formas diversas de comprender el curriculum haciendo evidente su complejidad, el proceso de construcción cotidiana y necesidad de contextualización

Propuesta

- Sustentar el curriculum para el preescolar comunitario desde el neurodesarrollo y la cultura de paz
- Organización de sus seis elementos en dos triadas: didáctica y metodológica

Hallazgos

Esta propuesta de ordenamiento de los elementos de curriculum abre rutas para la elaboración de propuestas de operación, formación de figuras educativas, elaboración de materiales, acercamiento con madres y padres de familia, así como para derribar mitos pedagógicos, es decir, establecer el vínculo entre los sujetos del curriculum.

Capítulo 4

*Temas de estudio
para el preescolar
comunitario*

4.1 Desarrollo histórico de la educación preescolar en México

Antes de ejemplificar los temas generadores propuestos para el preescolar comunitario, conviene hacer una breve revisión histórica sobre la implementación de diferentes modelos educativos en México (véase Anexo 3), para comprender sus fundamentos teóricos, áreas de estudio y recursos didácticos utilizados (véase Anexo 4).

4.1.1 Escolástico (1520-1820)

Este modelo tuvo su auge durante 300 años y fue la base educativa de las escuelas medievales. Se basó en las siete artes liberales, que se dividían en el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía). Se privilegió el prestigio y la sabiduría del maestro (con conocimientos en alguna de estas siete artes o en varias) a la que tenían que someterse los discípulos.

El inicio de la atención a la población en edad preescolar puede rastrearse, por lo menos, desde el siglo XVIII. Específicamente desde 1746 en las escuelas denominadas Amigas o “Migas”, que eran establecimientos para niñas donde también se recibían a niños pequeños de ambos sexos que todavía no tenían edad para asistir a la primaria y cuyas madres requerían un lugar para dejar a sus hijos mientras salían a trabajar. En estas instituciones había diversidad no sólo en cuanto a la población que recibían; sino en lo que enseñaban. No obstante, la instrucción se asemejaba a la de la primaria (García Serrano, 2020).

Este periodo de la historia, hace evidente que la idea predominante sobre las infancias era la de “adultos pequeños” o simplemente incapaces de formar parte de las instituciones, por lo que las mujeres y los infantes estaban destinados al espacio privado del hogar.

4.1.2 Ilustración y liberalismo (1820-1920)

En este modelo, a través de una crítica feroz se reivindica el derecho del Estado frente a la Iglesia de ser el formador de la ciudadanía, a través del conocimiento científico desplazando a la teología, la filosofía y al latín. Para la Ilustración, la educación debía ser universal, gratuita, obligatoria y laica. En general, se pueden distinguir los siguientes componentes didácticos:

- Privilegiar la enseñanza sobre el aprendizaje.
- El currículum se compone de todo el saber humano (enciclopedismo).
- La evaluación depende de la disciplina, no del aprendizaje.

En 1880, Manuel González Imaz, siendo presidente de México, reestructuró las escuelas primarias generando una separación en éstas, llamándolas *escuelas elementales de enseñanza* para niñas y niños de 5 a 8 años, y propuso que se convirtieran en escuelas de párvulos (García Serrano, 2020).

La aprobación para la apertura de una escuela para niñas y niños de 3 a 6 años fue en 1880 por parte del Ayuntamiento de la Ciudad de México. Fue en beneficio de la clase obrera y abrió al público el 4 de enero de 1881 (Michoacán, 2022).

Sin embargo, se considera que los inicios de las escuelas de párvulos sucedió con Enrique Laubscher en el estado de Veracruz en 1883 (García Serrano, 2020) y Manuel Cervantes Imaz en la Ciudad de México en 1884, quienes retomaron los lineamientos pedagógicos de Pestalozzi y perfeccionados por Friedrich Fröbel (fundador de los jardines de infancia) para quien la actividad educativa debía partir de “aprender haciendo”, es decir, enseñar los aspectos de la vida cotidiana mediante actividades muy sencillas (Galván Lafarga, 2022).

Sin bien, desde 1874 Cervantes Imaz utilizó su periódico *El Educador Mexicano* para esbozar su proyecto de “educación natural y práctica para el niño, una educación objetiva encarnada en las tendencias y necesidades infantiles” (Galván Lafarga, 2022), haciendo énfasis en la importancia de darles atención antes de cursar la escuela primaria,

así como para difundir las ideas de Friedrich Fröbel al respecto (CIAP, 2022). La instrumentación y generalización de dichas ideas se debió a Enrique Laubscher, discípulo de Fröbel, que llegó a México en 1871 y aplicó los métodos y procedimientos de enseñanza que aprendió de su maestro. Al igual que él, se interesó por “una educación que estuviera en armonía con el interés del niño, por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas” (Galván Lafarga, 2022).

En 1885 se abren las escuelas de párvulos números 2, 3 y 4 con grupos mixtos y todas con enfoque frobeliano. La educación que se impartía en ellas “se concretaba a lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en la primaria, no había programa educativo establecido y no se mencionaban a los padres como apoyo en las actividades de la escuela” (Michoacán, 2022).

En 1887, la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México integró a su reglamento la existencia de escuelas para niños y niñas de 4 a 7 años. Las maestras que querían dedicarse a trabajar con este grupo de edad, debían cursar una carrera que duraba tres años, y el programa lo establecía el director de la institución con la aprobación del Secretario de Justicia e Instrucción Pública (Galván Lafarga, 2022).

Durante el Primer Congreso Constituyente de la Enseñanza en 1889-1890 se trataron, entre otros temas, el de la escuela de párvulos, considerando la necesidad de que niños de 4 a 6 años tuvieran la opción de ir a la escuela. “Las escuelas de párvulos se destinaban entonces a favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral de los niños, cuyas edades estarían comprendidas en las arriba mencionadas” (Bazant, 2006). Estas escuelas se caracterizaban por ser dirigidas por mujeres, lo cual persiste a la fecha en este nivel educativo. En términos generales, las actividades eran juegos libres, trabajos manuales, jardinería y canto (CIAP, 2022).

Justo Sierra, en 1901, señaló la importancia de la educación preescolar y la necesidad de mejorar la formación profesional de las encargadas de dichas instituciones (Michoacán, 2022); ya que, hasta ese momento, su escolaridad era menor a la de las maestras de educación primaria (Hervás Gómez, 2012). Por eso en 1902, el secretario de Jus-

ticia e Instrucción Pública comisiona a Rosaura Zapata y Elena Zapata para que revisen escuelas en San Francisco, Nueva York y Boston con objeto de ver cómo es su organización y funcionamiento para replicarlo en nuestro país (García Serrano, 2020).

La preocupación por impartir educación sistematizada a infantes entre 3 y 6 años comenzó con el suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y perfeccionada por Friedrich Fröbel (1782-1852), quien estaba alineada con el enfoque del Aprender haciendo, tan característico de la escuela activa y de la utilización del material didáctico para facilitar al niño la percepción del mundo externo. En 1902 se nombró en México una comisión de educadoras renombradas –Rosaura y Elena Zapata– para que se revisara la escuela de párvulos en el extranjero. Estas educadoras, junto con Estefanía Castañeda y Bertha von Glümer Leyva, entre otras, impulsaron la creación de escuelas y lucharon por el reconocimiento del servicio.

En 1903 se comisionan, ya con el cargo de directoras, a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, para organizar los primeros *kindergarten* en la capital de la República. Ambos se establecieron en enero de 1904. Estefanía Castañeda quedó a cargo del denominado “Federico Fröbel”, y Rosaura Zapata del *kindergarten* “Enrique Pestalozzi” (Galván Lafarga, 2022).

Otra profesora que fue enviada por Justo Sierra en 1907 a la Normal Fröbel de Nueva York fue Bertha von Glümer Leyva, para que estudiara, durante dos años de carrera, la organización y funcionamiento de las escuelas normales en donde se formaban a las docentes de preescolar (Galván Lafarga, 2022).

A su regreso impartió clases en la Escuela Normal para Maestras a las practicantes de las escuelas de párvulos, lo cual había estado a cargo de Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, pero era evidente la necesidad de crear una carrera con una orientación y preparación específica para ese nivel escolar. Bertha von Glümer Leyva elaboró y presentó el plan de estudios, el cual fue aceptado por las autoridades correspondientes (Galván Lafarga, 2022).

Fue también en 1907, cuando la Secretaría de Instrucción Pública cambia el nombre de *escuelas para párvulos* por *kindergarten* (térmi-

no alemán utilizado por Fröebel para identificar estas instituciones y al mismo tiempo alejarlas de la idea de escuela tradicional) (Galván Lafarga, 2022).

Años más tarde, en enero de 1914 se publicó una ley respecto a las escuelas de educación preescolar, especificando que la educación que impartieran tenía por objeto el “desarrollo armónico de las buenas cualidades de los niños” (Galván Lafarga, 2022). Se tomaba en cuenta el desarrollo de los aspectos físicos, morales e intelectuales y la corrección de los defectos físicos, psíquicos y sociales; se enfatizaba la necesidad de despertar el amor a la patria y en ser neutral en lo que se refería a creencias religiosas. Asimismo, su educación sería gratuita y se insistía en que todas las actividades tendrían que contribuir a la formación de la personalidad de cada alumno (Hervás Gómez, 2012).

En dicha ley se hablaba de fomentar la observación de la naturaleza y el amor a ella; realizar los “juegos que jugaban en la casa con sus madres y otros parecidos” (Galván Lafarga, 2022). Se recomendaba también realizar marchas, rondas y ejercicios rítmicos. Los cuentos y la observación de estampas tenían un papel muy importante en la educación de los párvulos. Se sugerían trabajos en arena y el cuidado de animales, cuando fuera posible. Se admitirían a niños de 3 a 6 años de edad y serían escuelas mixtas (Galván Lafarga, 2022).

Para estos fines, Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata y Berta von Glumer compusieron melodías, escribieron cuentos, rimas, cantos y juegos para el jardín de niños, ya que antes de eso se utilizaba literatura y música extranjera (Galván Lafarga, 2022).

Entre otras cosas, es posible identificar la importación de modelos de atención tanto de España, Alemania y Suiza que tenían servicios educativos ya con un camino recorrido durante el siglo XIX, elaborados por profesionales de la educación, y con reconocimiento estatal. Aunque loable la labor realizada por las iniciadoras del ahora nivel educativo, tuvo desde el inicio poca iniciativa estatal.

4.1.3 Revolución Mexicana (1921-1940)

Al iniciarse la Revolución en 1910, la regla general era el analfabetismo y el acceso a la escuela un artículo de lujo en zonas urbanas. El 8 de julio de 1921, José Vasconcelos promueve la reforma constitucional, que recuperó para el Gobierno federal la responsabilidad de educar al país con la consigna de educar al pueblo rural. Los cinco principios educativos de la escuela rural mexicana (Trueba Dávalos, 2018) fueron:

- 1. El respeto a la gente, a su comunidad y a su cultura.** La escuela es un medio donde el niño se instruye con lo que ve y hace, rodeado de personas que trabajan, por lo cual no existen lecciones orales desconectadas de la realidad, ni programas desarticulados, ni horarios rígidos, ni reglamentaciones estrechas.
- 2. La escuela como respuesta a sus necesidades.** La educación que promueve deriva de las relaciones del niño y del hombre con la naturaleza y la sociedad, se le debe educar por medio del trabajo cooperativo, práctico y de utilidad inmediata y no las simples y monótonas escritura y lectura de palabras sin mayor sentido, ni las ideas hechas de lecciones fragmentadas.
- 3. La cultura y la inteligencia del maestro al servicio de las comunidades.** Las actividades que realiza sirven para explicar los hechos de los fenómenos naturales y sociales, por lo que carece de programas estáticos que sólo los profesores suelen entender, y lejos de reducir su proyección al sector infantil se expande a toda la comunidad.
- 4. La escuela como agencia cultural de la comunidad al servicio de todos.** Proscribe los premios y los castigos para dejar al educando toda su libertad y su espontaneidad, porque la conducta humana, como la virtud y la verdad, no se enseñan teóricamente, sino por el uso personal de la libertad. La escuela debe cumplir el papel de la inteligencia de la comunidad.

5. La educación como aprendizaje para resolver problemas de sobrevivencia. Sus objetivos de aprendizaje están dirigidos a incrementar y mejorar las condiciones de sobrevivencia; además, establece el gobierno de los alumnos en la escuela a través de los comités que ellos mismos eligen.

Durante el Primer Congreso del Niño en 1921, se señaló que los niños más necesitados no recibían aún educación preescolar (Galván Lafarga, 2022). Con la creación, en este mismo año, de la Secretaría de Educación Pública, encabezada por José Vasconcelos, se amplía el servicio educativo a este sector de la población en el medio rural (CIAP, 2022).

La Escuela Nacional de Maestros se reorganiza en 1924 y se enfatizan los valores culturales nacionales, haciendo innovaciones al jardín de niños anexo a la Escuela Nacional para Maestros (Michoacán, 2022).

Rosaura Zapata presenta en 1928 un proyecto para transformar estas escuelas. Habla sobre la necesidad de que en ellas se formen niñas y niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Formarlos como seres laboriosos, independientes y productivos (Galván Lafarga, 2022). Se ratifica entonces el sentido nacionalista de la educación cambiando el término *kindergarten* por “jardín de niños” para desterrar el uso de vocablos extranjeros (Michoacán, 2022). Con base en las necesidades de nuestro país, se crearon juegos, se compuso música mexicana y se buscó que el mobiliario fuera elaborado por obreros mexicanos, ya que anteriormente se adquiría en el extranjero. Todo esto buscaba despertar y fomentar el amor de las niñas y niños por su patria (Galván Lafarga, 2022).

En 1931 se establecieron algunos jardines de niños en los barrios más pobres de la ciudad y se fundaron ocho, anexos a las escuelas normales rurales. Para 1932 ya existían este tipo de instituciones en toda la capital y algunos fueron ubicados en zonas para atender niños campesinos. La base pedagógica de todos ellos seguía siendo la de Fröbel. Es importante destacar que los padres y maestras trabajaban en beneficio del plantel y dado que, en algunos se daban a las madres de familia clases de corte y confección, había un acercamiento entre la escuela y la comunidad (Galván Lafarga, 2022).

Aunque durante la época de la educación socialista (1932) los jardines de niños sufrieron importantes cambios, como por ejemplo la eliminación de la literatura infantil por ser “sentimentalista e irreal”, y se trabajó en inculcarles a las niñas y niños la idea de que eran “trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social”; la pedagogía de Fröbel seguía vigente. Ésta se basaba en respetar el desarrollo del niño apegándose a las leyes que rigen su naturaleza, reiteraba la importancia de ponerlo en contacto con la naturaleza, que realizara ejercicios al aire libre y fomentaba los juegos. Todo esto era parte importante de los programas de ese entonces (Galván Lafarga, 2022).

También en esta época, en los jardines de niños se trabajaba muy de cerca con la comunidad mediante actividades para mejorar el hogar: impartiendo clases de cocina y confección de ropa, proporcionando atención médica gratuita, dando desayunos escolares y hasta enseñando cantos de ideología socialista (Galván Lafarga, 2022).

Analizando este periodo, ya con una conciencia nacional sobre la atención a las infancias, es evidente el papel machista del aparato educativo estatal, haciendo del preescolar una extensión del hogar, institucionalizando el sesgo de género, y homogeneizando a las infancias como ñoñas y mojígatas.

4.1.4 Conductista (1940-1990)

Este modelo rompió con las ideas surgidas de la Revolución Mexicana; instauró servicios educativos con una visión científica a través de graduar y programar la enseñanza y el aprendizaje. Basado en la taxonomía de Bloom, el conductismo educativo mexicano convirtió el currículo en una mezcla cognoscitivista-enciclopedista poco efectiva.

En 1942 se reorganizó el trabajo de la educación preescolar y surgió el diseño de un programa que sistematizó la atención educativa de este nivel. Dicha propuesta manejaba el jardín de niños como una continuidad del hogar, retomando sus experiencias con la familia, la comunidad y la naturaleza, ofreciéndole los estímulos adecuados y vigilando que su desarrollo fuera sin precipitaciones ni forzamientos, capacitándolo para responder a las demandas de la vida. Este

programa educativo especificaba tres grados de educación preescolar. Durante el primero y segundo se impartirían los temas de lenguaje y expresión oral, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos infantiles y regionales, expresión artística y actividades domésticas. En el tercer grado se agregaban aritmética y geometría, educación física e iniciación a la lectura (CIAP, 2022).

Cinco años más tarde, en 1947, se crea por decreto presidencial la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), la cual se inaugura en 1948. Es hasta mayo de 1960, siendo presidente Adolfo López Mateos, que cuentan con un edificio construido *exprofeso* en la Ciudad de México y dónde se imparte al día de hoy, la formación en Educación Preescolar.

Miguel Alemán también impulsó este nivel educativo. En 1948, mediante la Dirección General de Educación Preescolar, se prepararon educadoras en todo el país utilizando la radio. Por este medio se difundían diariamente programas para que las maestras los desarrollaran con las niñas y niños. Los principales objetivos eran: la salud del niño, el desarrollo de su personalidad, el desarrollo de un ambiente sano y las relaciones con las madres y padres de familia, a quienes se les consideraba como los mejores educadores de los pequeños (CIAP, 2022).

Entre 1952 y 1958, Adolfo Ruiz Cortines logró la cooperación de las autoridades, las sociedades de madres de familia y las educadoras en beneficio directo de la educación en las escuelas preescolares. Este esfuerzo se sostuvo debido al involucramiento y trabajo de las madres de familia, siempre preocupadas por la eficacia de la educación en los jardines de niños. Como parte de este trabajo, en 1957 se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Galván Lafarga, 2022).

En 1960, en el sexenio de Adolfo López Mateos, se reestructuran los planes y programas, dando un giro al enfoque. Esta propuesta pedagógica se centraba en:

- Protección y mejoramiento de la salud física y mental del niño.

- Comprensión y aprovechamiento del medio natural.
- Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- Adiestramiento en actividades prácticas.
- Desarrollo de la expresión y actividades creadoras.

En esta propuesta se da énfasis a las visitas a la comunidad, para que las niñas y niños tuvieran la oportunidad de conocer presencialmente los diferentes lugares donde se llevan a cabo diversos oficios o profesiones e incluso trabajos del hogar. Todo esto para reforzar el área de trabajo de comprensión y mejoramiento de la vida social mencionada anteriormente (CIAP, 2022).

Fue durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) que se reestructuraron los planes de trabajo, retomando las corrientes psicopedagógicas más modernas (psicología cognitiva sustentada en el planteamiento teórico de Jean Piaget) y adaptándolas a las características de cada región. Con esta base, se mencionaba que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: el juego y las experiencias sensomotrices. Los contenidos de este plan eran: el lenguaje, las matemáticas, el hogar y el jardín de niños, la comunidad, la naturaleza, el niño y la sociedad, el niño y el arte y las festividades y los juguetes (Galván Lafarga, 2022).

Dado que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3° establece que todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a recibir educación básica, en 1971 la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargó al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) que buscara una alternativa para dar este servicio a las niñas, niños y adolescentes en sus propias comunidades y así evitar su desplazamiento en caminos largos y peligrosos. En ese mismo año se diseñaron en el Conafe los *cursos comunitarios*, iniciando con ello la creación de la *primaria comunitaria*, que actualmente opera en todo el país.

La siguiente modificación a los planes y programas de educación preescolar fue en 1979. El documento que lo conforma consta de introducción, objetivos (generales, particulares y específicos), cuatro áreas

(emocional-social, cognoscitiva, nociones y del lenguaje y motoras) y siete temas (el niño y la comunidad, la naturaleza, mi región, la historia de mi país, la comunicación, el niño y el arte y grandes inventos). La educación preescolar en ese tiempo era de dos años, por lo que este programa está sustentado en las necesidades madurativas de los niños de esa edad. Este programa no diferencia grados, ya que está organizado por niveles de madurez y, una vez que la educadora determina su punto de partida, selecciona los objetivos que logrará durante el año. Los temas que contiene fueron seleccionados considerando que, mediante estos, se alcanzarían los objetivos, además de que ofrecían una secuencia de cuestiones cercanas y lejanas al niño que le permitirían integrar conocimientos útiles para el siguiente nivel educativo. Su sustento teórico es el conductismo, cognoscitismo (Piaget) y el trabajo de Ovidio Decroly sobre los centros de interés y juego (González Anaya, 2020).

En 1980 se pone en marcha el programa piloto “Educación Preescolar en Comunidades Rurales e Indígenas” en los estados de Chihuahua, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca y Puebla. Al mismo tiempo, y en coordinación con el Conafe, inicia el programa de “Madres Jardineras”, dirigido a los niños de zonas urbanas marginadas (Michoacán, 2022).

En 1981 se presenta un nuevo programa de educación preescolar, sustentado en la teoría psicogenética de Jean Piaget. Se presentó en tres libros dirigidos a las docentes. En el primero se incluye el sustento teórico, los ejes de desarrollo con base en las características psicológicas del niño y los aspectos curriculares, como objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. En el segundo se presenta la planificación de las diez unidades del programa. El tercero contiene los apoyos metodológicos, es decir, las orientaciones y actividades que fortalecen el trabajo del aula y la relación que guardan con los ejes de desarrollo. Este libro también incluye dos ejemplos de cómo trabajar una situación con los alumnos (Arroyo de Yaschine & Robles Báez, 1981).

El Conafe inició la atención formal en el nivel de educación preescolar en el ciclo escolar 1980-1981, y al menos hasta 2019 se distinguían tres modalidades adecuadas a los contextos. A lo largo de este periodo se generó una serie de modificaciones acordes con la política educativa nacional y con las propias necesidades del Conafe, de las cuales

se han construido propuestas de atención y materiales educativos. A continuación, se describen de manera sucinta, estas modalidades con el fin de referenciarlas.

4.1.4.1 El preescolar rural

El Conafe concentró la atención educativa a infantes de cinco años de edad en las zonas rurales marginadas de no más de 500 habitantes, porque históricamente han carecido de él. Para diseñar su propuesta retoma los avances teóricos y metodológicos de la época y el Programa de Preescolar 1981 de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

4.1.4.2 Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante

En 1995, el Conafe inicia la operación de una Modalidad de Educación Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM), antes Proyecto de Atención Educativa a Población Infantil Migrante (PAEPIAM, 1990). Se realizó una serie de estudios psicopedagógicos dirigidos a caracterizar aspectos sociodemográficos, culturales, lingüísticos y contextuales, así como las problemáticas de las niñas y niños jornaleros migrantes, para así fundamentar la propuesta de intervención.

4.1.4.3 Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI)

En 1994 el gobierno federal encomendó al Conafe la atención educativa de la población infantil indígena residente en localidades con el perfil de atención institucional del Consejo, instruyéndolo para que hiciera las adecuaciones pertinentes a los programas de primaria y preescolar de la Educación Comunitaria. Por lo que se conformó un grupo interdisciplinario de expertos para la formulación de la propuesta de Atención Educativa a la Población Indígena. El desarrollo del modelo y sus componentes estuvieron basados en las siguientes premisas:

- Buscar el desarrollo del bilingüismo sin menoscabo del uso y desarrollo de las lenguas maternas de la población indígena, tanto en sus formas orales como en las escritas.
- Incorporar, como ejes del desarrollo curricular, contenidos que constituyen intereses, necesidades y valores educativos de las propias comunidades indígenas.
- Considerar los contenidos propiamente tradicionales a la par de los contenidos del currículo nacional, para la construcción de los programas correspondientes a efecto de dar pertinencia a lo relevante.

Como es evidente, el inicio de la atención educativa para niñas y niños en edad preescolar para las zonas marginadas del país tuvo oportunidad ochenta años después de que apareciera en las ciudades. Aunque, eso sí, quizá lo hizo durante su mejor momento. De hecho, esta mezcla cognoscitivista-enciclopedista ha hecho tradición en el Conafe y la mayoría de los materiales revisados para esta investigación responden a estos enfoques. Por lo que, tanto las escuelas citadinas, como las rurales, están centradas en el papel de las maestras, en su “conocimiento” teórico sobre la infancia, y en el seguimiento rígido de un plan nacional.

Cabe señalar, que los modelos de atención específica en el Conafe mencionados arriba, no dejaron huella en materia de diseño curricular, ya que se estableció como prioridad la elaboración de materiales y la planeación de capacitaciones, teniendo como principal característica la dispersión lingüística, dado la inabarcable atención a 68 lenguas indígenas, con sus variantes, en todo el territorio. Es decir, la experiencia dejó claro, que un reto de esta envergadura, requiere de: una inversión generosa, un tiempo razonable, y una propuesta seria. Y no solamente buenas intenciones.

4.1.5 Modernización educativa (1990-2019)

En 1992 se presentó el nuevo programa de educación preescolar, basado en los principios de la globalización, el cual considera que el desarrollo infantil es un proceso integral conformado por elementos que se interrelacionan entre sí y se explican desde la psicología, sociología y pedagogía (Becerra Jiménez, 2005).

Con base en el enfoque globalizador, este programa se estructura en el método por proyectos. En esta propuesta didáctica se desarrollan actividades a partir de una situación problemática concreta, donde los alumnos trabajan conjuntamente para darle solución (Becerra Jiménez, 2005).

Este programa sitúa al niño como centro del proceso educativo, por lo que se fundamenta en las dimensiones de desarrollo del niño: afectiva, social, intelectual y física (Becerra Jiménez, 2005).

La metodología de trabajo es por áreas, se conciben como un espacio educativo organizado “bajo un criterio determinado, los materiales y mobiliario con los que el niño podrá elegir, explorar, crear, experimentar, resolver problemas, etc., para desarrollar cualquier proyecto o actividad libre, ya sea de forma grupal, por equipos o individualmente” (SEP, 1992).

Las áreas son: conversaciones, dramatizaciones, juegos, juegos con arena, juegos con agua, música, expresión gráfico-plástica, carpintería, naturaleza, biblioteca, juegos de mesa y construcción (SEP, 1992).

Se trabaja por bloques de actividades, los cuales son congruentes con los principios en que se sustenta el programa, los que se proponen son:

- Sensibilidad y expresión artística.
- Relación con la naturaleza.
- Psicomotricidad.
- Matemáticas.
- Lengua oral, lectura y escritura (Becerra Jiménez, 2005).

En 2002 se decretó la obligatoriedad de la educación preescolar y se hizo un diagnóstico en este nivel educativo, el cual fue el punto de partida de su proceso de reforma, contando con la participación del personal docente y directivo para realizar la evaluación interna y de-

finir lo que se requería modificar dentro el aula, en la función directiva, la organización escolar y en la propuesta curricular (Michoacán, 2022).

En 2004 se publicó y distribuyó el Programa de Educación Preescolar y en 2005 se implementó en el 5% de los planteles de cada estado en todas las modalidades, incluyendo la comunitaria; pero fue en 2006 cuando se aplicó en todos los preescolares del país (Michoacán, 2022).

Este programa se destaca por dos aspectos importantes: no propone contenidos específicos y el currículo es abierto. Esto significa que el docente es quien decide y diseña las situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias en las niñas y niños de acuerdo con las necesidades individuales (INEE, 2010).

Los principios pedagógicos de este plan de estudio se agrupan en tres ejes: características infantiles y procesos de aprendizaje; diversidad y equidad; e intervención educativa (INEE, 2010).

El programa se organiza a partir de competencias (capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás) (INEE, 2010). Mediante las competencias se organiza, desarrolla y evalúa el trabajo docente. Se vinculan con seis campos formativos:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artística
- Desarrollo físico y salud (INEE, 2010)

Siete años después se generó una nueva propuesta curricular. El plan de estudios 2011 tuvo como prioridad lograr la equidad con calidad.

Los principios pedagógicos que lo orientaban fueron los siguientes:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. Tutoría y asesoría académica a la escuela.

En conjunto, estos principios pedagógicos señalan claramente la necesidad de que la educación sea inclusiva. Se centraliza en el aprendizaje, con énfasis en el aprendizaje de los procesos; utiliza la planeación estratégica como base de la gestión escolar, exige formación continua de los colectivos docentes y prioriza acciones para avanzar en la equidad educativa (Sánchez Regalado, 2012). El diseño curricular del plan de estudios 2011, considera que las competencias son más que saber, saber hacer o saber ser; es decir, deben manifestarse de forma integrada en acciones, pero al mismo tiempo movilizándolo saberes: saber hacer, con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer. Dichas competencias deben evidenciarse no sólo en situaciones comunes de la vida diaria, sino también en situaciones complejas (Sánchez Regalado, 2012).

En esta propuesta curricular, el aprendizaje se impulsa desarrollando proyectos mediante el trabajo colaborativo. Está organizado por competencias, estándares y aprendizajes esperados (Sánchez Regalado, 2012). Posteriormente, se realizó otra reforma a los planes y programas de estudio. En el modelo del 2017 se propone una focalización en los aprendizajes clave, los cuales son aquellos que permiten seguir aprendiendo. “Es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017).

También se propone dejar atrás la visión centrada en los cantos y juegos y en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, por otra que destaca la importancia de educar a los niños integralmente; es decir, desarrollar tanto los aspectos cognitivos como los emocionales de los alumnos (SEP, 2017). Señala como función de la educación preescolar, favorecer en los niños el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, de las capacidades para aprender permanentemente y la formación de valores y actitudes favorables para la sana convivencia y la vida democrática (SEP, 2017).

El documento está estructurado en correspondencia con el mapa curricular de toda la educación básica, por lo que el programa se organiza en tres campos de formación académica (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social) y tres áreas de desarrollo personal y social (Educación Socioemocional, Artes y Educación Física), especificando aprendizajes esperados para cada uno (SEP, 2017).

Debido a que en este nivel educativo se pretende el desarrollo general de las capacidades de las niñas y niños, no existe un programa de estudio en el sentido de una secuencia de temas. Es un currículum flexible para que cada comunidad escolar pueda profundizar en los aprendizajes clave y tienen autonomía para definir una parte de los contenidos (SEP, 2017).

Las educadoras diseñan situaciones didácticas y trabajan con base en una consigna: “La consigna es la actividad que se propone a los niños. Es de diferente índole en función del aprendizaje que se quiera propiciar [...] la consigna siempre ha de desafiar el intelecto, la curiosidad y las experiencias de los alumnos; una manera de hacerlo es problematizar el conocimiento, objeto de la enseñanza” (SEP, 2017). Las situaciones didácticas incluyen los aprendizajes esperados, las actividades, el tiempo previsto para su desarrollo y los recursos que se necesitan para su desarrollo (SEP, 2017).

Salta a la vista la vorágine de cambios en cuanto a plan y programas de estudio en el país. Estas reformas educativas continuas, poco estructuradas, apresuradas en su elaboración y en su implementación, trajo como consecuencia que las maestras del nivel, estando en servicio, no cambiaran sus prácticas al mismo ritmo que las reformas,

ni que se alcanzara a realizar un cambio significativo en el plan de estudios de las escuelas de formación inicial de maestras. Por lo que sencillamente, son “pantallas” con intereses muy alejados de las necesidades de las infancias en el país.

El Conafe no fue la excepción, dados los requerimientos fiscalizadores a los que está sometido, y es quizá esta cantidad de cambios a lo que la institución no ha logrado adaptarse, por lo que ha sido incapaz de solucionar curricularmente el modelo de atención a las infancias.

4.2 Plan de estudios para el preescolar comunitario

Según he podido comprobar en el aparatado anterior y en el Anexo 3, históricamente el SEN, en general, y el nivel preescolar, en particular, han tenido una orientación institucional centrada en el “adulto del futuro” y no en la infancia del presente; con un fuerte predominio de los contenidos, que castiga los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje; centrada en la docencia y su profesionalización, olvidando a los elementos de las triadas pedagógicas; celebrando los logros político administrativos, y desechando las prácticas cotidianas.

Esta añeja postura de violencia estructural en contra de los estudiantes, hoy normalizada, aceptada y defendida por los funcionarios públicos (desde la Secretaría, hasta la docencia) encargados de la educación, se ha transfigurado en varias formas de violencia ya identificadas por la UNICEF en sus publicaciones denominadas *Estado Mundial de la Infancia*, a saber:

- **Violencia en los medios de comunicación.** Contenidos estereotipados que los medios masivos de comunicación difunden. También puede implicar la vulneración de derecho a la intimidad mediante la divulgación de información personal.
- **Violaciones de los derechos de NNA en las instituciones.** Las instituciones del Estado ejercen violencia contra NN cuando no garantizan su protección y por lo tanto caen en actos de negligencia, cuando no cuentan con atención especializada para NN o cuando realizan acciones o procedimientos nocivos (UNICEF, 1999).

- **Violencia física y castigos corporales.** Toda acción que atenta contra la integridad física de NN y que tenga por objeto causar dolor o malestar.
- **Descuido o trato negligente.** Madres y padres de familia descuidan a NN cuando no atienden sus necesidades físicas y psicológicas, aunque cuenten con los recursos necesarios para hacerlo. Habrá que diferenciar entre trato negligente y pobreza o falta de acceso a recursos básicos (UNICEF, 2000).
- **Autolesiones.** Todas aquellas conductas en las que NN se generan un daño o ponen en riesgo su integridad.
- **Abuso y explotación sexual.** Implica cualquier práctica en la que un adulto utilice a NN como objetos para la propia satisfacción sexual, así como prácticas en las que se les obliga a realizar actividades sexuales como prostitución y/o pornografía (UNICEF, 2004).
- **Violencia entre pares.** Se trata de la violencia física, emocional o sexual ejercida por una NN, contra otra/o.
- **Violencia psicológica y/o emocional.** Prácticas que perjudican el desarrollo de un autoconcepto sano y que someten a NN a situaciones atemorizantes, humillantes, de aislamiento o discriminatorias. Por ejemplo, chantajear o manipular a NN (UNICEF, 2005).

Esta situación vivenciada por las infancias en todo el mundo, también se hace evidente en las comunidades atendidas por el Conafe, siendo que, como parte del SEN, reproduce las prácticas dirigidas al control y a la memorización de contenidos.

4.2.1 Campos formativos para el preescolar comunitario

Si bien, es necesario sistematizar la tarea docente, no tiene que ser desde una organización del conocimiento apenas modificada desde el *trivium* y el *quadrivium*, ni tiene que ser seria y centrada en el docente. Cambiar la perspectiva escolar, es modificar la concepción epistemológica sobre el conocimiento escolar existente; es decir, desmitifi-

car la presencia de los aprendizajes esperados, desacralizar la ciencia como fuente de todo conocimiento y éxito, destronar el imperio de la evaluación estandarizada de y para el aprendizaje, y descolocar el rol de los adultos como únicos poseedores del conocimiento. Solamente de esta forma, será posible pensar en una educación diferente.

En este orden de ideas, y basado en marco conceptual de Johan Galtung, citado arriba, es que propongo los siguientes campos formativos, a sabiendas de que hay muchas otras formas de concebirlos.

¿Qué hacen los adultos?

Usualmente los adultos no tienen una idea clara de cómo son observados por las infancias que los rodean, y no explican de ninguna manera las acciones realizadas cotidianamente, aun cuando son cuestionados por ellas y ellos. Sin embargo, cada vez que niñas y niños juegan, representan todo lo que están viviendo y se lo intentan explicar. Básicamente los adultos no tienen una **cultura de la transparencia** frente a las infancias. De ahí que sea factible llevar al aula todos los juegos simbólicos de niñas y niños en representación de lo que hacen los adultos, jugarlos repetidas veces y dialogarlos juntos a través de los temas de estudio, para cuestionar qué, por qué y cómo actúan los adultos.

¿Qué hacen las niñas y niños?

Los juegos que implican turnos y seguimiento de reglas, nos permiten adentrarnos de manera eficaz en la **cultura de la legalidad**. El diálogo sobre lo que sucede en los juegos individuales y colectivos, a través de los temas de estudio, nos darán una perspectiva que poco a poco se alejará de la competencia, el revanchismo y la trampa, para profundizar en el aprender a ser y convivir; es decir, nos ofrecen la oportunidad de autorregulación y tolerancia a la frustración.

¿De qué podemos platicar?

Conversar, charlar, discutir sobre lo que nos sucede cotidianamente, fortalece la **cultura del diálogo** y, por lo tanto, el tejido social. Cualquier acercamiento honesto a través de la palabra con las infancias es significativo. Quizá la observación de la interacción de niñas y niños y adultos mayores en la vida cotidiana, pueda ejemplificar con mayor detalle esta fuente inagotable de aprendizaje. La motivación de seguir aprendiendo no viene de lo útil o interesante de un tema, sino de la

relación que establecemos con quienes estamos aprendiendo; más aun, el diálogo uno a uno, o entre varios, realizado constantemente, aclara los intereses personales y su relación con los intereses colectivos.

¿Cómo lo hacemos juntos?

El trabajo participativo a través de la cooperación y la colaboración nos permite experimentar la **cultura de paz**. Es decir, en tanto que el juego, el diálogo y la participación son experiencias humanas cotidianas, también son fuente de conflictos, por lo tanto, aprender a identificarlos, enfrentarlos y solucionarlos lleva tiempo y requiere práctica. Es por ello que requerimos acercamientos sucesivos desde el preescolar.

Dicho lo anterior, es evidente que la necesidad de las cuatro habilidades básicas de la comunicación, los rudimentos del sistema numérico decimal y las explicaciones científicas del entorno, salpimientan estos campos formativos, pero no los definen, ni los condicionan.

4.2.2 Temas de estudio para el preescolar comunitario

En términos de la enseñanza, el LEC necesita adecuar los temas generadores para que interactúen con la comunidad y el grupo multigrado específico. Así, el estudiante se ve enfrentado al desafío de establecer relaciones lógicas entre sus saberes comunitarios y los conocimientos escolares para construir puentes que den sentido a los dos ámbitos, ya que utiliza ambos aprendizajes en el momento que los necesita. De hecho, primero se vive la experiencia en la práctica (primero se manipula, se observa, se elabora, se habla, se escucha cualquier contenido) y después se reflexiona sobre el tema. Así, se aprende haciendo en colectivo. En este sentido, se ponen en juego los principios de:

- **La formación de ciudadanía.** A partir del reconocimiento del otro, de la aceptación del disenso y de la construcción a partir del diálogo y la colaboración se construye poco a poco una cultura de paz, con lo que se promueve:
 - Descubrimiento de capacidades de los alumnos para detectar problemas que afectan a la comunidad y a la escuela.

- Responsabilidad frente a tareas asignadas y el cumplimiento de las mismas.
 - Promoción de tolerancia, solidaridad y cooperación.
 - Aprendizaje colectivo y autónomo.
- **El pensamiento crítico.** A partir de fomentar el cuestionamiento y la argumentación de una postura sobre diversos tópicos personales y colectivos se promueve:
- Trabajo en grupo multigrado.
 - Descubrimiento, búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.
 - Ejercicio de los valores que demanda el trabajo cooperativo: respeto, solidaridad, honestidad, tolerancia, responsabilidad y equidad.
 - Oportunidad de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de cada alumno, tanto por ellos mismos como por el docente.
- **La colaboración.** A partir de la participación individual, de ayuda entre pares y grupal se genera autonomía para el aprendizaje por cuenta propia, así como la autorregulación en la construcción de conocimiento con los otros, con lo que se promueve:
- Desarrollo de habilidades socioemocionales, como empatía, escucha, asertividad, amistad, confianza, pertenencia, afecto, identidad personal y autoestima.
 - Actitudes y valores como respeto, tolerancia, responsabilidad, honestidad, compromiso, cooperación e inclusión.
 - Establecimiento de tareas y metas comunes entre escuela y comunidad, y la consecución de las mismas.
 - Conocimiento y valoración del contexto (de la escuela, apropiación y cuidado del espacio, identidad, diversidad, sentido de pertenencia y aprecio de sus habitantes).
 - Identificación de acciones que puedan ser apoyadas por miembros de la comunidad en beneficio de la escuela.

- Participación social mediante la rendición de cuentas académicas por parte de los sujetos del currículum.
- **La creatividad.** a partir de la realidad inmediata del estudiante se plantean problemas para darle sentido a la experiencia que eventualmente le permitirá reconocer, en otros contextos, problemas semejantes y utilizar sus estrategias para su comprensión y solución, con lo que se promueven las siguientes habilidades:
 - Expresión y apreciación estética
 - Planteo de soluciones a conflictos
 - Búsqueda de alternativas para solucionar problemas
 - Adecuación de estrategias para el aprendizaje
 - Articulación de estrategias para la participación

Los estudiantes se encuentran en una sociedad específica con una cultura concreta que media su forma de ser y de pensar, tanto de forma social, como individual. El lenguaje y el pensamiento convergen en conceptos útiles que ayudan al razonamiento. El aprendizaje entonces está determinado por el medio en que el estudiante se desenvuelve y su zona de desarrollo próximo (Díaz Barriga Arceo, 2006). Desde esta visión, las aulas son un espacio privilegiado donde se favorece la interacción social y el diálogo entre los miembros del grupo; la utilización del lenguaje, para comunicar aquello que se aprende, y los intercambios sociales permiten a las niñas, niños y adolescentes expresarse oralmente y de forma gráfica, enriqueciendo el desarrollo y los aprendizajes infantiles.

Considerando además que el aprendizaje es un proceso permanente y la educación básica un trayecto formativo que provee al estudiante de los conocimientos y herramientas necesarias para la ciudadanía y para seguir aprendiendo, esta reorganización del currículum buscaría integrar el conocimiento desde una perspectiva holística y globalizadora.

Así, las herramientas que nos pueden ayudar en la obsesiva necesidad de los adultos por organizar, sistematizar y fiscalizar la educación son los temas de estudio. Estos temas de estudio son veinte y están plasmados en la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Esta propuesta, tiene como finalidad que los docentes sean formados

en estos temas y que madres y padres de familia los conozcan y hablen sobre ellos en casa. Estos temas de estudio son:

I. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo

NNA tienen derecho a que se proteja su vida, su supervivencia, su dignidad y a que se garantice su desarrollo integral. No pueden ser privados de la vida bajo ninguna circunstancia.

II. Derecho de prioridad

NNA tienen derecho a que se les asegure de manera prioritaria (antes que a los adultos) el ejercicio pleno de todos sus derechos, para tal efecto siempre se considerará su interés superior.

III. Derecho a la identidad

NNA deben contar con nombre y apellidos, ser inscritos en el registro civil de forma inmediata y gratuita, y se les deberá expedir en forma ágil y sin costo la primera copia certificada de su acta de nacimiento. Siempre que se solicite un cambio de apellidos, tendrán derecho a opinar y a ser tomados en cuenta. La falta de documentación para acreditar su identidad nunca será obstáculo para garantizar sus derechos. Deberán contar con nacionalidad; en la medida de lo posible conocer su origen, a efecto de preservar su identidad, pertenencia cultural y relaciones familiares.

IV. Derecho a vivir en familia

NNA tienen derecho a vivir en una familia y no podrán ser separados de ella por falta de recursos para su subsistencia, tampoco podrán ser separados de las personas que los tengan bajo su guarda y custodia, sino por orden de autoridad competente y mediante un debido proceso en el que haya sido tomada en cuenta su opinión y su interés superior. Su institucionalización deberá ser el último recurso que adopte el Estado mexicano para la protección de sus derechos. NNA tienen derecho a convivir con su madre y padre, así como con las familias de aquéllos (incluso cuando algún integrante se encuentre privado de su libertad) en un ambiente libre de violencia, excepto cuando ese derecho sea limitado por autoridad competente en atención a su interés superior.

V. Derecho a la igualdad sustantiva

NNA tienen derecho a que se les proporcione un mismo trato y a la igualdad de oportunidades, tomando en consideración sus necesidades específicas para el ejercicio pleno de sus derechos.

VI. Derecho a no ser discriminado

NNA tienen derecho a un trato igualitario, nadie puede limitar o restringir sus derechos por su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición atribuible a ellos mismos o a su madre, padre, tutor o persona que los tenga bajo guarda y custodia, o a otros miembros de su familia. Para garantizar este derecho se deberán tomar en cuenta las necesidades específicas de cada niña, niño y adolescente de manera individual o en grupo, según sea el caso

VII. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral

NNA tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, ético, cultural y social.

VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal

NNA tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad.

IX. Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social

NNA tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud, así como a recibir la prestación de servicios de atención médica gratuita y de calidad, con el fin de prevenir, proteger y restaurar su salud, así como a su seguridad social, que permita hacer efectivo su derecho de prioridad, su interés superior, igualdad sustantiva y no discriminación.

X. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad

NNA con discapacidad deben ejercer plenamente todos y cada uno de sus derechos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tratados internacionales y demás leyes aplicables,

considerando sus propias necesidades. En todo momento se les deberá facilitar un intérprete o los medios tecnológicos que les permitan obtener información de forma comprensible.

XI. Derecho a la educación

NNA tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos atendiendo a sus propias necesidades, que garantice el respeto a su dignidad humana, al desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás ordenamientos aplicables.

XII. Derecho al descanso y al esparcimiento

NNA tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento.

XIII. Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura

NNA tienen derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, no podrán ser discriminados por ejercer estas libertades. También tienen derecho a disfrutar libremente de su cultura, lengua, usos, costumbres, prácticas culturales, religión, recursos y formas específicas de organización social y todos los elementos que constituyan su identidad cultural.

XIV. Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información

NNA tienen derecho a expresar libremente su opinión, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo y por cualquier medio, sin más limitaciones que las establecidas en el Artículo 6o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La libertad de expresión de niñas, niños y adolescentes implica el derecho a que se tome en cuenta su opinión respecto de los asuntos que les afecten directamente, o a sus familias o comunidades. En poblaciones predominantemente indígenas, se deberá difundir la información institucional y la promoción de los derechos en la lengua indígena local. NNA con discapacidad deberán contar con sistemas de

apoyo para ejercer su derecho a la libertad de expresión, acceso a la información y sistema de apoyo para la expresión de su voluntad. No podrá difundirse o transmitirse información, imágenes o audios que afecten o impidan el desarrollo integral de la niñez y adolescencia y su interés superior o que exalten algún delito.

XV. Derecho de participación

NNA tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. También deberán ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos judiciales y de procuración de justicia donde se diriman controversias que les afectan.

XVI. Derecho de asociación y reunión

NNA tienen derecho a asociarse y reunirse, sin más limitaciones que las establecidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

XVII. Derecho a la intimidad

NNA tienen derecho a la intimidad personal y familiar, así como a la protección de sus datos personales. No podrán ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia; tampoco de divulgaciones o difusiones ilícitas de información o datos personales, incluyendo aquellos que tengan carácter informativo a la opinión pública o de noticia que permitan identificarlos y que atenten contra su honra, imagen o reputación.

XVIII. Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso

NNA gozan de los derechos y garantías de seguridad jurídica y debido proceso establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y demás disposiciones aplicables. Se deberá garantizar la protección y prevalencia del interés superior de la niñez de conformidad con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y grado de madurez.

XIX. Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes

NNA migrantes acompañados y no acompañados tienen derecho a que se establezcan medidas especiales de protección, así como los servicios correspondientes independientemente de su nacionalidad o

situación migratoria. El principio del interés superior de la niñez y la adolescencia será una consideración primordial durante el procedimiento administrativo migratorio –en el que se deberán observar las garantías del debido proceso– y en cualquier decisión que se tome en cada caso concreto de niñas, niños y adolescentes migrantes.

XX. Derecho de acceso a las TIC, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet que garantice la inclusión digital universal de NNA¹².

De estos temas, se colige, se puede establecer una armonización de demandas cognitivas con los campos formativos tradicionales, siendo que, en la jornada escolar, la organización de juegos y de actividades requiere de conteo, identificación de grafías, observación de los entornos natural y social, así como manejo de emociones, integración del esquema corporal, apreciación y expresión estética (Ver Anexo 5). Esto se consigue en el planteamiento de la planeación diaria por cada LEC, sin embargo, por la dimensión de la tarea, escapa por completo del propósito de esta investigación.

¹² Disponibles en: <https://www.cndh.org.mx/ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os/derechos-humanos-de-ninas-y-ninos>, consulta: septiembre de 2022.

4.2.3 Mapa del plan de estudios para el preescolar comunitario

Por último, se requiere de una visión integrada para el multigrado, que materialice la triada metodológica en la jornada escolar.

Nivel	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Enfoque	Prevención de la violencia directa	Prevención de la violencia estructural	Prevención de la violencia cultural
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la autoestima y la conciencia del valor de la vida. • Resolver conflictos con métodos no violentos. • Nutrir el sentimiento de solidaridad y equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar comportamientos para la cultura de paz. • Tomar decisiones basadas en el análisis de las situaciones. • Sensibilizar sobre la necesidad de relaciones interpersonales y de una convivencia sana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y aceptar la diversidad de las personas, los géneros, los pueblos y las culturas. • Respetar el patrimonio cultural y proteger el medio ambiente. • Desarrollar la capacidad de cooperar con personas de distinta etnia, religión, nacionalidad y cultura.

Temas de estudio	Campos formativos para la práctica cotidiana			
	¿Qué hacen los adultos?	¿Qué hacen las niñas y niños?	¿De qué podemos platicar?	¿Cómo lo hacemos juntos?
La vida, la supervivencia y el desarrollo	Juegos simbólico	Juegos de reglas individuales	Escuchar cuentos de aventuras de otras NN	Poesía coral
Prioridad	Juegos de turnos	Juegos de turnos	Dibujar a NN de su familia	Elaboración de carteles
Identidad	Juegos en equipos	Juegos de reglas colectivos	Platicar sobre lo que piensa de su familia, su casa y su comunidad	Elaboración de collage
Vivir en familia	Juegos de representación	Juegos con música	Platicar sobre las imágenes de un libro	Bailable

Temas de estudio	Campos formativos para la práctica cotidiana			
	¿Qué hacen los adultos?	¿Qué hacen las niñas y niños?	¿De qué podemos platicar?	¿Cómo lo hacemos juntos?
Igualdad sustantiva	Juegos de construcción	Juegos con juguetes	Platicar en equipo acerca de cómo son NN	Obra de teatro
No discriminación	Juegos de turnos	Juegos de representación	Iluminar imágenes	Maqueta
Bienestar y desarrollo integral	Juegos de mesa	Juegos con juguetes	Platicar sobre los sentimientos propios y los de los demás	Entrevistas con la comunidad
Vida libre de violencia e integridad personal	Juegos de contacto	Juegos de reglas colectivos	Platicar en asamblea sobre lo que sucede en la comunidad	Observación de la comunidad
Protección de la salud y la seguridad social	Juegos simbólicos	Juegos con juguetes	Escuchar cómo protegernos a través de la higiene	Campaña de salud
Inclusión	Juegos de representación	Juegos de los sentidos (olfato, tacto, vista, oído, gusto)	Escuchar historias de NN que han derribado BAPS	Eventos deportivos
Educación	Juegos de lenguaje	Juegos de representación	Preguntar sobre los temas y juegos que le interesan	Festivales alusivos
Descanso y al esparcimiento	Juegos de representación	Juegos de lenguaje	Iluminar diferentes figuras que representan juegos y deportes	Jornadas de cuenteros
Libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura	Juegos tradicionales dentro del aula	Juegos tradicionales en el patio	Platicar sobre las costumbres y tradiciones de la comunidad	Eventos culturales
Libertad de expresión y de acceso a la información	Juegos simbólicos	Juegos de representación	Platicar sobre su trabajo y el de los demás	Periódicos comunitarios

Temas de estudio	Campos formativos para la práctica cotidiana			
	¿Qué hacen los adultos?	¿Qué hacen las niñas y niños?	¿De qué podemos platicar?	¿Cómo lo hacemos juntos?
Participación	Juegos de turnos	Juegos con música	Platicar sobre los juegos realizados en equipos y en grupos	Exposiciones de arte
Asociación y reunión	Juegos de mesa	Juegos simbólicos	Dibujar cómo son las fiestas de la comunidad	Búsquedas del tesoro
Intimidad	Juegos de representación	Juegos de reglas colectivos	Platicar con sus compañeros sobre sus intereses personales	Proyectos de mejora del aula
Seguridad jurídica	Juegos simbólicos	Juegos de representación	Platicar sobre lo que siente en su cuerpo al sentir enojo, tristeza, alegría, asco y miedo	Campañas informativas
De niñas, niños y adolescentes migrantes	Juegos de representación	Juegos simbólicos	Escuchar relatos de NN en situación de migración	Paseos a lugares cercanos de la comunidad
De acceso a las TIC	Juegos de construcción	Juegos de construcción	Explorar videos, juegos música en algún dispositivo electrónico	Campaña informativa



4.3 Hallazgos

Esta revisión histórica ha tenido el propósito de contrastar lo que se ha venido haciendo en el SEN, con una propuesta a contrapelo de la lógica escolarizante imperante.

La elaboración de este capítulo me ha permitido descubrir lo que implica cambiar el ángulo de análisis en el establecimiento de un plan de estudios para el preescolar, ya que aun con lo apuntado en los capítulos precedentes, mi propia historia de vida y formación me conducían a la falsa premisa de que las infancias “debían” aprender de y a través del método científico, únicamente. Además, me hace reflexionar sobre las amplias posibilidades de innovación en este nivel educativo, a diferencia de la primaria y la secundaria, en las que las infancias y las adolescencias se ven aún más olvidadas en pos de un culto a la ciencia y lo científico. Abriendo camino para repensar todo el SEN, el acercamiento honesto a las infancias nos dan las nuevas premisas del cambio, tan ansiado, en la educación y la escuela.

Por último, me doy cuenta de que, tan sistemática es la ciencia y la escuela, como sistemática es la destrucción al medio ambiente y la guerra. Parece que estamos viviendo la última etapa de nuestra “sistemática” extinción, y que ha dejado de tener sentido autoexigirnos únicamente orden y progreso; por lo que cobra mayor relevancia aprender a ser y convivir entre nosotros y con el entorno. Esto lo conseguiremos, entre otras cosas, cambiando el enfoque de la educación que ofrece actualmente el Estado.

Vale también decir, al cabo de este capítulo, que me doy la oportunidad de cuestionar la noción de “preescolar”; es decir, la denominación común a este nivel educativo está condicionada al siguiente, pues no se considera como escuela, sino como una preparación para la primaria. Y si es a partir del lenguaje que se puede incidir en el replanteamiento del nivel, será necesario cambiarle el nombre.

Resumen del Capítulo

Contraste entre la implementación histórica de modelos educativos para el preescolar en México y la propuesta de implementación para el preescolar comunitario

Revisión histórica

Breve descripción de los momentos históricos más emblemáticos en la implementación de diferentes propuestas para el preescolar en el país incluidas las del propio Conafe

Revisión histórica

Distribución de campos formativos y temas globalizadores durante el ciclo escolar considerando proyectos que vinculen al curso comunitario con la comunidad

Hallazgos

El preescolar, pensado y operado por adultos ha sido históricamente “decidido” con una concepción centrada en los contenidos y la docencia. Asimismo, se concibe como un momento de paso a la “verdadera” escolarización. De ahí el potencial de innovación para este nivel que pueda irradiar a los siguientes.

Reflexiones finales

Igualdad en las oportunidades educativas

En el Conafe es posible la implementación de esta propuesta académica de política pública en materia de educación preescolar, siempre y cuando haga la vinculación del currículum, la metodología, el aprendizaje, la formación docente, los materiales educativos y las evaluaciones a través de un sistema de acompañamiento, seguimiento y monitoreo para focalizar los recursos de manera eficaz. En este sentido es que se necesita:

- El uso de la información para identificar necesidades. Crear ambientes ricos en datos que pueden ser utilizados para tomar decisiones estratégicas, ya sea a nivel central, estatal o comunitario. Para hacerlo, necesita utilizar una variedad de fuentes de datos y mecanismos formales e informales de recolección de información.
- El uso de la información para focalizar los recursos. Las comunidades con mayores retos requieren mayor soporte, intervención y asesoría.
- Apoyos externos a las comunidades para desarrollarse. Se requiere la presencia de un agente externo que puede entender las necesidades de la comunidad y apoyarla en su proceso de mejora.
- El uso de la información para la toma de decisiones. Principalmente para prevenir y corregir problemáticas en materia de corrupción y abuso de autoridad. También en la identificación de contextos de violencia y crimen organizado.

Por otro lado, desde el punto de vista económico y de implementación de política pública, invertir en el desarrollo integral de la primera infancia se ha convertido en un tema de interés mundial, dado la formidable tasa de retorno que ofrece, ya que el desarrollo saludable en los primeros años de vida ofrece una buena alternativa de solución para casi todos los problemas sociales. El impacto puede ser visto como si fuese una cascada de efectos; en el corto plazo hay efectos sobre el desarrollo cognitivo, verbal y socioemocional, en su capacidad de socialización con otros, en su capacidad de atención y mantener su concentración en una tarea en particular. En su capacidad de autorre-

gulación y no empezar a gritar o enojarse por cualquier situación. En su capacidad de lograr conexiones con otros.

En el mediano plazo, los pequeños que cursan el preescolar ingresan al siguiente nivel educativo como un grupo más homogéneo, en el que todos tienen mejores posibilidades de desarrollo. En consecuencia, podrán acceder de manera más eficiente al conocimiento, por lo tanto, reduce el índice de reprobación y deserción. Asimismo, son menos susceptibles de ser agredidos y agresores. Así, mientras su contexto sea estable, estos beneficios son extensibles a la adolescencia, pues se reducen los comportamientos de riesgo que les impiden seguir adelante.

En el largo plazo, si las experiencias educativas fueron amplias y gratificantes, se reduce la prevalencia de adicciones y criminalidad, y existen mejores posibilidades de ser adultos con mejores ingresos, mejor salud y más educación, es decir, el impacto es la construcción de una mejor calidad de vida. Entonces, es de esperar que estos adultos tengan mayor conciencia sobre la educación de sus hijos.

Por ello, más allá de concebir el preescolar desde un punto de vista administrativo y solamente aumentar la cobertura, el Conafe debe tener como principio rector la experiencia de aprendizaje de las infancias, es decir, si se vive una experiencia de aprendizaje poco menos útil que la que las niñas y niños pueden vivir con sus madres y padres en casa, entonces el programa no tiene sentido. Para lograrlo, se tiene que considerar lo siguiente:

- Se requiere de los recursos económicos y materiales dignos y suficientes.
- Se tiene que fomentar la cooperación y colaboración de las comunidades.
- Que las y los LEC tengan la formación pertinente en desarrollo infantil.
- Se establezca un trabajo metodológico adecuado a la edad, territorio, cultura y lengua de las niñas y niños.

El preescolar desde las nuevas masculinidades

La nula participación de los varones en la educación de la primera infancia está sostenida sobre los roles de género naturalizados por la masculinidad dominante (hegemónica o patriarcal), que se construye a partir de un conjunto de ideas, creencias, valores, atributos, características, con las cuales una sociedad determinada define la forma en que deben ser y actuar los hombres. En este sentido, se ha construido un modelo de masculinidad dominante, imponiendo que los hombres son racionales, fuertes, dominantes, activos, valientes, intrépidos y que deben tomar siempre la iniciativa. Estos estereotipos de género operan como “etiquetas”, con las que se juzga el comportamiento y los roles que deben desempeñar en distintos espacios: la casa, la familia, las relaciones interpersonales, el trabajo, la política y el arte.

El cambio en la intervención educativa del preescolar comunitario requiere la comprensión de la masculinidad dominante y cómo nos afecta, así como los beneficios de su modificación. La implementación de esta propuesta educativa para el desarrollo desde la primera infancia de las habilidades y competencias necesarias para la ciudadanía con equidad de género sería un avance cultural significativo con miras a sociedades más sanas. Así, en el marco de lo anteriormente dicho, los puntos fundamentales que sobre la masculinidad tienen que comprenderse son:

- La masculinidad no es un hecho biológico, ni una especie de esencia mítica; más bien se encuentra determinada por atributos asociados culturalmente al sexo. Se construye a partir de preconcepciones y relaciones de poder.
- Las características tradicionalmente atribuidas a la masculinidad (heterosexualidad, fuerza, confiabilidad en momentos de crisis, poder económico, seguridad en sí mismos y físicamente atractivos) son una manifestación histórica, una construcción social, una creación cultural que cambia de acuerdo con el espacio, tiempo y la sociedad específica.
- El modelo de masculinidad dominante genera condiciones de desigualdad (porque infravalora el trabajo de las mujeres y sobrevalora

el trabajo de los hombres) y violencia (porque el machismo es un riesgo para el hombre mismo, para las niñas, niños, adolescentes, mujeres, ancianas y ancianos).

- El modelo de masculinidad dominante asigna y socializa, entre los hombres, las cargas que representan ser proveedores, insensibles y tener que demostrar en todo momento su superioridad, valor y dominio por la fuerza.

En este sentido, se puede aventurar una propuesta de implementación más amplia. Y es que la ausencia de la figura paterna en la sociedad mexicana podría atenderse institucionalmente a partir de la incorporación de hombres en el sector de servicios educativos de atención integral a la infancia de 0 a 6 años. Es decir, como ya se ha venido haciendo con cada vez mejores resultados en los espacios de tradición masculina, tener una cuota de género femenina; así, en este espacio históricamente femenino, se requiere que al menos por cada LEC mujer de preescolar, exista un LEC hombre. Esto con el fin de combatir los mitos de género sobre los que se ha constituido el preescolar, así como la búsqueda de la igualdad de género. En este sentido, con esta distribución tendríamos encargados de la educación de niñas y niños una figura femenina, pero también a una masculina, la cual, puede paliar la ausencia paterna.

Textos Consultados

- Agostinelli, F., Saharkhiz, M., & Wiswall, M. (2020). Home and School in the Development of Children. *NBER - WORKING PAPER*, 44.
- Alonso, J. R., & Alonso Esquisábel, I. (2018). *¿El cerebro nace o se hace? Genes y ambiente*. Barcelona, España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Arroyo de Yaschine, M., & Robles Báez, M. (1981). *Programa de educación preescolar. Libro 1. Planificación general del programa*. México: SEP.
- Barajas Torres, F. E. (2003). *La evaluación en Preescolar , su registro, análisis e interpretación*. Colima, Colima: Universidad de Colima. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato. México: El Colegio de México*. Centro de Estudios Históricos.
- Becerra Jiménez, E. (2005). *Los programas de Educación Preescolar en México*. Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla, L., Chivalán-Carrillo, M., Orellana-Pineda, Á., Rodrigues Pereira, N., Portocarrero Lacayo, A., Zubiría Mutis, B., & Reyes Jedlicki, L. (2018). *Educación crítica y emancipación. Menciones honoríficas*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Octaedro/Conafe Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Brown, A. (2013). The impact of early intervention on the school readiness of children born to teenage mothers. *Journal of Early Childhood Research*, 181-195.
- Bruner, E. (2018). *La evolución del cerebro humano. Un viaje entre fósiles y primates*. Barcelona, España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.
- Butler, J. (2015). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. Vulnerabilidad y Resistencia* (pág. 12). México: PUEG - UNAM.

- CIAP. (02 de 04 de 2022). *Historia de la educación preescolar en México*. Obtenido de <https://ciap.edu.mx>: <https://ciap.edu.mx/wp-content/uploads/licenciatura-preescolar/Historia%20de%20Preescolar%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- COCyTQ. (2011). *Ciencia en preescolar. Manual de experimentos para el profesor*. Querétaro: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro.
- Coll, C. (2016). *La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el porqué y el cómo de un reto insoslayable*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- CONACyT. (2012). *Cuaderno de experimentos para preescolar*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Conafe. (1981). *Cuaderno de Cuento y Poesía*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (1981). *Educación Comunitaria*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (1992). *Dialogar y Descubrir. Guía de Trabajo del Instructor Comunitario de Preescolar. Fichas Preescolar*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (1994). *Guía de Trabajo del Instructor Comunitario de Preescolar*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (1996). *Educación Comunitaria Rural. Una experiencia Mexicana*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2005). *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Cuaderno de participantes*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2005). *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Manual para el facilitador*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2006). *Formación inicial para preescolar comunitario. Cuaderno del instructor*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2006). *Formación inicial para preescolar comunitario. Manual del capacitador tutor*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2010). *Apoyemos Junt@s la Transición de Educación Preescolar a Primaria. Manual para docentes*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2010). *El desarrollo profesional de la figuras educativas del Conafe. Marco conceptual y metodológico*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2011). *Asesoría e intervención pedagógica*. Distrito Federal: SEP - Conafe.

- Conafe. (2011). *Formación para la docencia y asesoría pedagógica*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- Conafe. (2011). *Mis apuntes. Formación para la docencia I. Atención educativa a población migrante*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *Aprendo a enseñar en preescolar. Orientaciones para el instructor comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *Comprensión y desarrollo de habilidades para instructores de incorporación extemporánea. Educación preescolar. Instructor comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *El acercamiento al arte en educación preescolar. Instructor comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *El desarrollo de habilidades comunicativas en la educación preescolar comunitaria. Instructor comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *El pensamiento matemático en la educación preescolar comunitaria. Instructor comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar comunitaria. Instructor comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *Mi historia en preescolar comunitario. Cuadernillo de seguimiento y evaluación*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *Mis apuntes. Formación para la docencia. Educación preescolar comunitario. Instructor comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *Programa de educación preescolar comunitaria. La intervención educativa en el medio rural, indígena y en contextos migrantes*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2012). *Pst, pst... ¿Te digo cómo? Sugerencias para favorecer los aprendizajes en el preescolar comunitario*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2014). *Actividades de trabajo para el preescolar comunitario. Fichas*. México: SEP - Conafe.
- Conafe. (2014). *Formación inicial del líder para la educación comunitaria. Programa preescolar comunitario*. México: SEP - Conafe.

- Conafe. (2015). *Cuaderno de trabajo. Formación inicial del líder para la educación comunitaria*. Programa preescolar comunitario. México: SEP - Conafe.
- Cotrufo, T., & Ureña, J. M. (2018). *El cerebro y las emociones. Sentir, pensar, decidir*. Barcelona, España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Distrito Federal: UNAM - CESU.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Ciencias Naturales. Cuaderno de Trabajo. Nivel III*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Español. Cuaderno de Trabajo. Nivel III*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Historia y Geografía. Cuaderno de Trabajo. Nivel III*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *La experiencia de ser instructor (2ª edición 2011)*. México: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Libro de juegos. Niveles I, II y III*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Manual del instructor comunitario. Fichas. Nivel II*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Manual del instructor comunitario. Nivel III*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Manual del instructor comunitario. Niveles I y II*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- DIE – CINVESTAV – Conafe. (2010). *Matemáticas. Cuaderno de Trabajo. Nivel III*. Distrito Federal: SEP - Conafe.
- Dierssen, M. (2018). *¿Cómo aprende (y recuerda) el cerebro? Principios de neurociencia para aplicar a la educación*. Barcelona,

- España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.
- DOF. (1971). *Decreto por el que se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)*. México: Secretaría de Gobernación.
- DOF. (1982). *Decreto que reforma al Conafe para allegarse de recursos complementarios*. México: Secretaría de Gobernación.
- DOF. (2010). *Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena*. México: Secretaría de Gobernación.
- DOF. (2012). *Decreto que reforma la creación del Conafe*. México: Secretaría de Gobernación.
- DOF. (2013). *Decreto por el que se reforman los Artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los Artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación*. México: Secretaría de Gobernación.
- DOF. (2013). *Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena*. México: Secretaría de Gobernación.
- DOF. (2014). *Relación de entidades paraestatales*. México: Secretaría de Gobernación.
- DOF. (2016). *Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. México: Secretaría de Gobernación.
- Feller, A., Grindal, T., Miratrix, L., & Page, L. (2016). *Compared to What? Variation in the Impacts of Early Childhood Education by Alternative Care-Type Settings*. Harvard University's DASH, 1245–1285.
- FLACSO. (2009). *Evaluación Externa de las Reglas de Operación 2009 del Programa de Educación Inicial y Básica para Población Rural e Indígena: Evaluación Complementaria y Preparatoria para la Evaluación de Impacto 2011*. México: FLACSO Sede México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuenlabrada, I., Taboada, E., & Rockwell, E. (1997). *Documento DIE 47. Currículum e investigación educativa. Una propuesta*

de innovación para el nivel básico. Cursos comunitarios. Una primaria alternativa para el medio rural. México: DIE - CINVESTAV - IPN.

Galván Lafarga, L. E. (02 de 04 de 2022). *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar.* Disponible en <http://biblioweb.tic.unam.mx>: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

García García, E. (2018). *Somos nuestra memoria. Recordar y olvidar.* Barcelona, España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.

García Serrano, A. A. (2020). *De la escuela de párvulos No. 2 al kindergarten "Pestalozzi": materialidad de una escuela en la Ciudad de México (1885-1918).* Anuario de Historia de la Educación, 34-39.

García, J., Heckman, J., Ermini Leaf, D., & Prados, M. (2016). *The Life-cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program.* NBER - WORKING PAPER, 75.

González Anaya, I. A. (2020). *Programa de Educación Preescolar 1979: a 40 años de su edición.* Nuevo León. México. Venezuela: Educere.

González, E. C. (1989). *Propuesta pedagógica para sistematizar el seguimiento del programa de educación preescolar.* Currículum con orientación cognoscitiva en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Guelman, A., Salazar, M., & Cabaluz F. (coordinadores). (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Guerra, A. R. (2006). *La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL.* Revista Interamericana de Educación de Adultos, 169-176.

Heckman, J., & Karapakula, G. (2019). *The Perry Preschoolers at Late Midlife: A Study in Design-Specific Inference.* NBER - WORKING PAPER, 59.

- Hervás Gómez, J. J. (2012). *La educación preescolar en México: orígenes y evolución 1970-2012*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hohmann, M. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción: manual para educadores*. México: Editorial Trillas.
- INEE. (2003). *La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual 2003*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2004). *La calidad de la educación básica en México. Resultados de evaluación educativa 2004*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2005). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2005*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2006). *La calidad de la educación básica Ayer, Hoy y Mañana. Conclusiones del Informe Anual sobre la Calidad de la Educación Básica en México 2006*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2006). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe 2008*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lengua y Comunicación y Pensamiento Matemático*. México: Instituto Nacional para la Evaluación del Educación (INEE).
- INEE. (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

- INEE. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2012). *INEE: Una década de evaluación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de Resultados Excale 00 Aplicación 2011. Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE. (2019). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en Educación Preescolar 2017*. Ciudad de México: INNE.
- Kwan, H., Tsang, S., & Leung, C. (2015). *Efficacy of a Universal Parent Training Program (HOPE-20): Cluster Randomized Controlled Trial*. *Research on Social Work Practice*, 523-537.
- Michoacán, G. d. (02 de 04 de 2022). *Antecedentes históricos preescolar*. Disponible en <https://educacion.michoacan.gob.mx/antecedentes-historicos-preescolar/>
- Miller, L., & Bassok, D. (2017). *The Effects of Universal Preschool on Grade Retention*. *Education Finance and Policy*, 149-177.
- Monje Reyes, C. (2014). *Diseño del Currículo para Preescolar en Educación Básica Comunitaria*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Niebla, G. G. (2011). *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*. México: INEHRM.

- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF-LACRO. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF (UNICEF-LACRO); Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO).
- Pastor Fasquelle, R., Hernández Mares, R., Pérez Figeroa, M., Lemus Romo, L., & Ocon Padilla, C. (2010). *Implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004 – SEP) Manual para educadoras*. México: Puentes para Crecer en la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Pereda Pérez, I. (2018). *El mapa del cerebro. Un paseo anatómico por la máquina de pensar*. Barcelona, España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.
- Pérez Alarcon, J., Abiega, L., Zarco, M., & Schugurensky, D. (1999). *Nezahualpilli. Educación Preescolar Comunitario*. México: Centro de Estudios Educativos; Nezahualpilli; Plaza y Valdés.
- Phillips, L., Norris, S., Hayward, D., & Lovell, M. (2017). Unique Contributions of Maternal Reading Proficiency to Predicting Children’s Preschool Receptive Vocabulary and Reading Proficiency. *Early Childhood Education Journal*, 111–119.
- Ramírez Hernández, I. (2015). *Voces de la filosofía de la educación*. México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); Ediciones del Lirio.
- Ramírez, M. S. (2008). *Análisis curricular del programa de educación preescolar 2004 con base en la teoría constructivista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Ríos Silva, R. M., Bernal Nava, E., & Santana Campos, D. (1981). *Programa de educación preescolar. Libro 2. Planificación por unidades*. México: SEP.
- Ríos Silva, R. M., E. C., S. F., Robles Báez, M., Azpetia Conde, M., & Bernal Nava, E. (1981). *Programa de educación preescolar. Libro 3. Apoyos metodológicos*. México: SEP.

- Roca, M. S. (2014). *Educación, resistencia y esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Rockwell, E. (1996). *Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural*. México: DIE - CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Rockwell, E., & Garay Molina, C. (2014). *Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente*. Revista Mexicana de Historia de la Educación, 1 - 24.
- Salazar Zarco, A., Restrepo Ramírez, A., Stephen Keck, C., Díaz, A., Kornbluth Cambor, D., & Díez Gutiérrez, E. (2018). *Educación crítica y emancipación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Octaedro/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sánchez Regalado, N. P. (2012). *El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 149 - 163.
- Sandín Esteban, M. (2013). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Santos, B. D. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen I*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Santos, B. D. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen II*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los*

- objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- SEP. (1992). *Áreas de trabajo. Un ambiente de aprendizaje.* México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2009). *¿Hasta el 100?... ¡No! ¿Y las cuentas?... ¡Tampoco! Entonces... ¿Qué?* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2009). *Diálogos sobre educación preescolar y primaria: un encuentro de opiniones.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2010). *Documentar prácticas pedagógicas centradas en los niños y el desarrollo de sus competencias a través de la publicación de relatos de experiencias de trabajo. El placer de aprender, la alegría de enseñar.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Sepulcre, J. (2018). *Redes cerebrales y plasticidad funcional. El cerebro que cambia y se adapta*. Barcelona, España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.
- Taboada Cardone, E. L. (2014). *Diseño del Modelo de Educación Básica Comunitaria*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Tiglia, A., Regader, B., & García-Allen, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Colección: Neurociencia y Psicología. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. En J. Torres Santomé, La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar (págs. 15 - 208). Madrid: Morata.
- Torres, C. (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Trueba Dávalos, J. (2018). *Los modelos educativos en México: una perspectiva histórico-sociológica*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato. División de Ciencias y Humanidades. Departamento de Historia.
- UNESCO. (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. Fortemps, Bélgica: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO, UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNICEF. (1999). *Estado mundial de la infancia 1999: Educación*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2000). *Estado mundial de la infancia 2000*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2001). *Estado mundial de la infancia 2001: Primera infancia*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2002). *Estado mundial de la infancia 2002: Capacidad de liderazgo*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2003). *Estado mundial de la infancia 2003*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2004). *Estado mundial de la infancia 2004. Las niñas, la educación y el desarrollo*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2005). *Estado mundial de la infancia 2005: La infancia amenazada*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2007). *Estado mundial de la infancia 2007. La mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2010). *Estado mundial de la infancia. Edición especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Valencia Pulido, R. (2014). *Seguimiento a la capacitación de figuras educativas*. México: Conafe.

- Valencia Pulido, R., & Fuenlabrada, I. (2012). *Diseño, desarrollo y actualización de materiales educativos para la intervención pedagógica y la formación de las figuras de la educación primaria comunitaria*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).
- Vázquez, J. Z. (1981). *Tres intentos de cambio social a través de la educación*. En C. P. UNESCO, *El cambio educativo. Situación y condiciones. Informe final del Proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”* (págs. 147 – 178). México: UNESCO.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, págs. 57-76.
- Weiss, E. C. (2007). *Evaluación externa de la construcción de la propuesta educativa multigrado 2005*. México: IPN – CINVESTAV – DIE.

Anexos

ANEXO 1. Principales estadísticas

Estado	Estudiantes registrados				Figuras educativas					Servicios	
	Migrante	Indígena	Rural	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos	
Aguascalientes			1,413	1,413	4	8	136	148	156	20	
Baja California	106		1,703	1,809	5	16	149	170	114		
Baja California Sur	489		546	1,035	6	9	118	133	131	13	
Campeche		75	1,481	1,556	3	15	193	211	240	47	
Coahuila			4,469	4,469	7	41	434	482	480	46	
Colima	42		822	864	2	12	93	107	105	12	
Chiapas	18	8,149	14,475	22,642	53	249	2,346	2,648	2,824	478	
Chihuahua	180	472	4,151	4,803	1	51	581	633	676	95	
Durango	11	739	3,466	4,216	3	38	496	537	666	170	
Guajuato			5,903	5,903	8	69	690	767	788	98	
Guerrero	86	941	6,835	7,862	17	34	707	758	1,112	405	
Hidalgo		1,102	13,717	14,819	21	147	1,425	1,593	1,499	74	
Jalisco	6	393	6,600	6,999	13	85	813	911	1,024	211	
Estado de México			6,194	6,194	5	77	648	730	714	66	
Michoacán	828	48	10,782	11,658	17	158	1,649	1,824	1,608		
Morelos	81		1,193	1,274	2	12	112	126	110		
Navarrit	28	644	1,605	2,277	9	21	243	273	367	124	
Nuevo León			2,985	2,985	20	28	726	774	654		
Oaxaca	65	1,043	4,421	5,529	21	87	1,007	1,115	952		
Puebla	56	1,491	7,526	9,073	15	92	902	1,009	939	37	
Querétaro			5,815	5,815	14	59	650	723	605		
Quintana Roo	40	233	582	855	2	10	96	108	120	24	
San Luis Potosí		569	5,888	6,457	8	46	797	851	938	141	
Sinaloa	2,046	105	6,309	8,460	18	81	801	900	937	136	
Sonora	149	167	2,698	3,014	13	40	534	587	469		
Tabasco		44	4,380	4,424	4	22	438	464	445	7	
Tamaulipas			4,689	4,689	6	52	564	622	638	74	
Tlaxcala		111	2,886	2,997	5	19	290	314	215		
Veracruz	37	1,585	15,457	17,079	46	224	2,018	2,288	2,464	446	
Yucatán		633	1,731	2,364	4	21	218	243	279	61	
Zacatecas			2,479	2,479	4	28	291	323	378	87	
Nacional	4,268	18,544	153,201	176,013	356	1,851	20,165	22,372	22,647	2,482	

¹³ Fuente: Respuesta a las solicitudes de Información al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) con números de folio: 1115000011420 y 330011121000019, sobre cantidades de los estudiantes, figuras educativas y servicios entre los años 2009 a 2019 a nivel nacional.

PREESCOLAR COMUNITARIO 2010												
Estado	Estudiantes registrados				Figuras educativas				Servicios			
	Migrante	Indígena	Rural	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos		
Aguascalientes			1,536	1,536	2	9	139	150	151	12		
Baja California	102		1,393	1,495	5	14	128	147	114			
Baja California Sur	544		528	1,072	5	14	86	105	124	38		
Campeche		97	1,435	1,532	4	17	169	190	199	30		
Coahuila			2,936	2,936	7	38	344	389	479	135		
Colima	56		766	822	2	11	84	97	110	26		
Chiapas		8,656	15,023	23,679	58	259	2,435	2,752	2,899	464		
Chihuahua	160	538	3,787	4,485		60	519	579	627	108		
Durango	4	754	3,550	4,308	5	35	499	539	667	168		
Guanajuato			5,726	5,726	4	67	644	715	790	146		
Guerrero	75	1,024	6,362	7,461	16	31	674	721	1,085	411		
Hidalgo		1,104	13,030	14,134	21	147	1,295	1,463	1,494	199		
Jalisco	22	456	7,034	7,512	14	81	832	927	1,044	212		
Estado de México			6,328	6,328	6	76	662	744	713	51		
Michoacán	183	54	10,822	11,059	21	150	1,413	1,584	1,722	309		
Morelos			1,130	1,130	2	11	98	111	100	2		
Nayarit	3	699	1,725	2,427	5	26	211	242	367	156		
Nuevo León			3,210	3,210	5	28	397	430	463	66		
Oaxaca	76	1,171	4,684	5,931	20	102	880	1,002	1,076	196		
Puebla	40	1,497	7,524	9,061	14	98	1,009	1,121	946			
Querétaro			5,777	5,777	18	62	664	744	661			
Quintana Roo	30	268	631	929	1	10	94	105	121	27		
San Luis Potosí		571	5,834	6,405	8	43	698	749	943	245		
Sinaloa	2,156	124	6,489	8,769	20	92	792	904	974	182		
Sonora	129	197	2,767	3,093	6	40	370	416	379	9		
Tabasco		44	4,602	4,646	4	24	430	458	446	16		
Tamaulipas			4,576	4,576	8	56	523	587	632	109		
Tlaxcala		130	2,781	2,911	3	17	224	244	201			
Veracruz	33	1,610	15,174	16,817	46	239	1,952	2,237	2,477	525		
Yucatán		654	1,667	2,321	4	23	204	231	275	71		
Zacatecas			2,893	2,893	3	30	300	333	413	113		
Nacional	3,613	19,648	151,720	174,981	337	1,910	18,769	21,016	22,692	3,923		

PREESCOLAR 2011												
Estado	Estudiantes registrados					Figuras educativas					Servicios	
	Migrante	Indígena	Rural	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos		
Aguascalientes			1,708	1,708	2	9	130	141	144	14		
Baja California	151		1,331	1,482	4	15	111	130	106			
Baja California Sur	520		558	1,078	5	8	89	102	122	33		
Campeche		35	1,513	1,548	3	17	155	175	190	35		
Coahuila			3,228	3,228	7	36	342	385	412	70		
Colima	62		721	783	2	10	85	97	107	22		
Chiapas		9,127	15,374	24,501	61	270	2,480	2,811	2,893	413		
Chihuahua	210	660	3,953	4,823	1	60	552	613	630	78		
Durango	5	795	3,700	4,500	7	46	478	531	639	161		
Guajuato			5,962	5,962	4	68	636	708	760	124		
Guerrero	95	1,192	6,092	7,379	17	32	610	659	1,027	417		
Hidalgo		1,165	13,033	14,198	20	149	1,309	1,478	1,463	154		
Jalisco		410	6,868	7,278	17	89	843	949	1,031	188		
Estado de México			6,153	6,153	6	81	638	725	715	77		
Michoacán	497	27	9,878	10,402	16	161	1,150	1,327	1,638	488		
Morelos			1,260	1,260	2	10	103	115	108	5		
Nayarit	9	618	1,639	2,266	8	19	191	218	362	171		
Nuevo León			3,137	3,137	5	30	403	438	465	62		
Oaxaca	61	1,225	5,386	6,672	20	107	842	969	1,034	192		
Puebla	49	1,587	7,776	9,412	18	94	930	1,042	960	30		
Queretaro			5,981	5,981	13	65	646	724	632			
Quintana Roo	56	292	714	1,062	1	10	88	99	129	41		
San Luis Potosí		601	5,674	6,275	8	52	709	769	935	226		
Sinaloa	2,109	137	6,870	9,116	20	95	796	911	908	112		
Sonora	109	189	2,828	3,126	8	39	365	412	375	10		
Tabasco		44	4,701	4,745	6	21	429	456	443	14		
Tamaulipas			4,712	4,712	6	38	551	595	643	92		
Tlaxcala		84	2,785	2,869	4	20	241	265	200			
Veracruz	23	1,760	15,423	17,206	46	232	2,022	2,300	2,474	452		
Yucatán		712	1,547	2,259	3	22	211	236	271	60		
Zacatecas			3,111	3,111	4	33	313	350	469	156		
Nacional	3,956	20,660	153,616	178,232	344	1,938	18,448	20,730	22,285	3,837		

PREESCOLAR 2012												
Estado	Estudiantes registrados				Figuras educativas				Servicios			
	Migrante	Indígena	Rural	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos		
Aguascalientes			1,575	1,575	2	9	138	149	146	8		
Baja California	136		1,259	1,395	4	15	113	132	106			
Baja California Sur	658		642	1,300	5	7	91	103	134	43		
Campeche		25	1,584	1,609	5	21	157	183	198	41		
Coahuila			3,083	3,083	7	38	327	372	387	60		
Colima	39		845	884	2	10	87	99	107	20		
Chiapas		9,582	16,153	25,735	65	295	2,510	2,870	2,956	446		
Chihuahua	256	728	4,046	5,030	6	61	595	662	649	54		
Durango		789	3,629	4,418	9	65	470	544	635	165		
Guanajuato			5,777	5,777	4	68	612	684	780	168		
Guerrero	124	1,144	5,793	7,061	17	47	594	658	978	384		
Hidalgo		1,187	12,886	14,073	20	152	1,312	1,484	1,476	164		
Jalisco	16	461	7,067	7,544	17	87	857	961	1,037	180		
Estado de México			6,186	6,186	7	72	630	709	721	91		
Michoacán	151	31	9,570	9,752	23	201	1,152	1,376	1,476	324		
Morelos			1,073	1,073	1	9	89	99	97	8		
Nayarit		725	1,691	2,416	7	20	218	245	372	154		
Nuevo León			3,013	3,013	7	34	402	443	463	61		
Oaxaca	46	1,222	5,337	6,605	21	109	846	976	1,078	232		
Puebla	33	1,550	7,660	9,243	36	167	1,045	1,248	959			
Querétaro			6,015	6,015	13	66	697	776	639			
Quintana Roo	60	305	762	1,127	1	11	96	108	123	27		
San Luis Potosí		637	6,082	6,719	10	60	748	818	951	203		
Sinaloa	1,868	136	6,830	8,834	21	108	823	952	932	109		
Sonora	130	170	2,824	3,124	8	40	351	399	374	23		
Tabasco		40	4,737	4,777	5	18	420	443	452	32		
Tamaulipas			4,870	4,870	7	41	552	600	659	107		
Tlaxcala		84	2,817	2,901	6	21	247	274	204			
Veracruz	14	1,810	14,643	16,467	47	239	1,849	2,135	2,390	541		
Yucatán		780	1,640	2,420	3	23	213	239	271	58		
Zacatecas			2,904	2,904	4	37	327	368	493	166		
Nacional	3,531	21,406	152,993	177,930	390	2,151	18,568	21,109	22,243	3,675		

PREESCOLAR 2013

Estado	Estudiantes registrados				Figuras educativas					Servicios	
	Migrante	Indígena	Rural	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos	
Aguascalientes			1,566	1,566	2	9	149	160	139		
Baja California	139		1,317	1,456	4	15	108	127	103		
Baja California Sur	659		684	1,343	5	9	95	109	140	45	
Campeche			1,775	1,775	5	19	152	176	198	46	
Coahuila			3,149	3,149	7	36	347	390	392	45	
Colima	50		849	899	2	10	88	100	107	19	
Chiapas		10,040	17,026	27,066	64	286	2,628	2,978	2,944	316	
Chihuahua		693	3,998	4,691	7	57	594	658	633	39	
Durango		865	3,666	4,531	9	70	489	568	614	125	
Guanajuato			5,687	5,687	4	67	597	668	703	106	
Guerrero	45	1,187	5,834	7,066	17	49	617	683	993	376	
Hidalgo		1,180	12,493	13,673	20	160	1,389	1,569	1,446	57	
Jalisco	25	523	7,308	7,856	17	93	867	977	1,053	186	
Estado de México			6,195	6,195	6	82	638	726	696	58	
Michoacán	108	11	10,073	10,192	26	170	1,082	1,278	1,371	289	
Morelos			1,048	1,048	2	10	97	109	99	2	
Nayarit		837	1,706	2,543	7	26	224	257	366	142	
Nuevo León			2,987	2,987	7	39	360	406	450	90	
Oaxaca	83	1,189	5,438	6,710	22	109	807	938	1,066	259	
Puebla	30	1,926	7,930	9,886	25	100	1,026	1,151	1,172	146	
Queretaro			6,278	6,278	13	66	735	814	622		
Quintana Roo	45	346	670	1,061	2	10	112	124	132	20	
San Luis Potosí		652	5,934	6,586	11	64	740	815	972	232	
Sinaloa	1,970	134	5,963	8,067	21	94	816	931	886	70	
Sonora	117	183	2,451	2,751	8	40	347	395	365	18	
Tabasco		47	4,809	4,856	6	20	436	462	454	18	
Tamaulipas			4,908	4,908	8	44	545	597	647		
Tlaxcala		106	2,836	2,942	7	21	259	287	206	102	
Veracruz	22	1,738	14,515	16,275	47	238	1,833	2,118	2,246	413	
Yucatán		838	1,622	2,460	3	23	239	265	281	42	
Zacatecas			2,954	2,954	4	34	303	341	462	159	
Nacional	3,293	22,495	153,669	179,457	388	2,070	18,719	21,177	21,958	3,239	

PREESCOLAR 2014												
Estado	Estudiantes registrados				Figuras educativas				Servicios			
	Migrante	Indígena	Rural	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos		
Aguascalientes			1,600	1,600	3	10	153	166	140			
Baja California	65		1,172	1,237	4	15	116	135	108			
Baja California Sur	555		706	1,261	6	12	95	113	143	48		
Campeche			1,812	1,812	5	19	139	163	193	54		
Coahuila			2,934	2,934	7	36	319	362	383	64		
Colima	39		818	857	2	10	95	107	102	7		
Chiapas		9,831	17,299	27,130	64	287	2,708	3,059	2,931	223		
Chihuahua	145	666	4,774	5,585	7	66	658	731	733	75		
Durango		872	3,589	4,461	9	55	460	524	581	121		
Guanajuato			5,653	5,653	4	63	598	665	699	101		
Guerrero	56	1,251	5,800	7,107	18	49	616	683	932	316		
Hidalgo		1,099	12,086	13,185	21	149	1,350	1,520	1,432	82		
Jalisco	10	603	8,001	8,614	17	93	870	980	1,068	198		
Estado de México			6,155	6,155	8	82	630	720	716	86		
Michoacán		10	9,907	9,917	24	204	1,006	1,234	1,332	326		
Morelos			1,063	1,063	2	11	99	112	98			
Nayarit		789	1,644	2,433	12	28	223	263	373	150		
Nuevo León			2,667	2,667	7	42	335	384	398	63		
Oaxaca	54	1,176	5,319	6,549	22	112	834	968	1,063	229		
Puebla	30	1,909	9,258	11,197	23	102	1,033	1,158	1,046	13		
Querétaro			6,179	6,179	13	66	629	708	615			
Quintana Roo	37	349	659	1,045	2	12	110	124	128	18		
San Luis Potosí		649	5,838	6,487	12	65	710	787	959	249		
Sinaloa	1,617	163	6,679	8,459	21	95	827	943	862	35		
Sonora	139	212	2,376	2,727	8	40	334	382	355	21		
Tabasco		48	5,051	5,099	7	23	465	495	472	7		
Tamaulipas			5,684	5,684	5	41	586	632	692	106		
Tlaxcala		85	2,798	2,883	6	21	261	288	208			
Veracruz	1	1,567	13,778	15,346	46	227	1,872	2,145	2,102	230		
Yucatán		805	1,569	2,374	3	23	239	265	281	42		
Zacatecas			3,025	3,025	4	32	305	341	444	139		
Nacional	2,748	22,084	155,893	180,725	392	2,090	18,675	21,157	21,589	2,914		

PREESCOLAR 2015

Estado	Estudiantes registrados				Figuras educativas					Servicios	
	Migrante	Indígena	Rural	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos	
Aguascalientes			1,515	1,515	4	10	142	156	143	1	
Baja California	64		1,140	1,204	3	15	114	132	113		
Baja California Sur	632		728	1,360	6	12	95	113	150	55	
Campeche			1,763	1,763	5	18	166	189	168	2	
Coahuila			2,684	2,684	7	35	294	336	335	41	
Colima	17		783	800	2	10	98	110	96		
Chiapas		9,444	16,822	26,266	64	286	2,774	3,124	2,549		
Chihuahua	129	657	4,797	5,583	15	69	677	761	727	50	
Durango		902	4,741	5,643	9	57	559	625	625	66	
Guanajuato			5,346	5,346	4	64	590	658	616	26	
Guerrero	57	1,246	5,755	7,058	16	43	445	504	745	300	
Hidalgo		1,071	11,680	12,751	22	149	1,316	1,487	1,405	89	
Jalisco	8	497	7,110	7,615	19	96	834	949	1,006	172	
Estado de México			6,186	6,186	9	82	671	762	715	44	
Michoacán		4	9,063	9,067	24	162	963	1,149	1,148	185	
Morelos			1,108	1,108	2	10	96	108	97	1	
Nayarit		651	1,604	2,255	8	28	238	274	345	107	
Nuevo León			2,447	2,447	8	43	340	391	409	69	
Oaxaca	52	1,129	5,381	6,562	28	98	817	943	1,025	208	
Puebla	25	1,512	8,642	10,179	20	105	1,031	1,156	1,073	42	
Querétaro			5,995	5,995	13	66	620	699	600		
Quintana Roo	63	339	687	1,089	3	13	104	120	128	24	
San Luis Potosí		635	5,675	6,310	12	65	732	809	912	180	
Sinaloa	1,697	172	6,243	8,112	21	95	835	951	859	24	
Sonora	53	205	2,300	2,558	8	40	334	382	338	4	
Tabasco		25	4,990	5,015	7	25	489	521	457		
Tamaulipas			5,647	5,647	9	47	585	641	661	76	
Tlaxcala		74	2,684	2,758	6	21	259	286	210		
Veracruz		1,649	13,230	14,879	46	215	1,696	1,957	1,927	231	
Yucatán		697	1,567	2,264	2	23	228	253	274	46	
Zacatecas			2,670	2,670	2	33	306	341	413	107	
Nacional	2,797	20,909	150,983	174,689	404	2,035	18,448	20,887	20,269	1,821	

PREESCOLAR 2016													
Estado	Estudiantes registrados						Figuras educativas				Servicios		
	Migrante	Indígena	Rural	Circos	Total		AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos	
Aguascalientes			1,655	1	1,656		3	11	149	163	127		
Baja California	69		1,221		1,290		4	15	113	132	107		
Baja California Sur	540		748		1,288		6	10	85	101	113	28	
Campeche			1,995		1,995		5	14	176	195	182	6	
Coahuila			2,703		2,703		7	34	267	308	294	27	
Colima	58		911		969		2	11	114	127	98		
Chiapas		10,175	18,636		28,811		64	290	2,787	3,141	2,480		
Chihuahua	44	723	4,609		5,376		14	65	588	667	616	28	
Durango		1,006	5,566		6,572		8	57	637	702	654	17	
Guanajuato	64	1,274	5,448		5,449		4	65	587	656	580		
Guerrero			5,635		6,973		17	56	649	722	726	77	
Hidalgo		1,106	12,546		13,652		22	146	1,290	1,458	1,349	59	
Jalisco	1	643	7,753	17	8,414		19	96	877	992	1,022	145	
Estado de México			6,487	61	6,548		11	75	698	784	697		
Michoacán	68	6	9,057		9,131		24	169	975	1,168	1,007	32	
Morelos			1,169		1,169		2	11	104	117	102		
Nayarit		761	1,899		2,660		14	29	238	281	325	87	
Nuevo León			2,595		2,595		7	41	376	424	409	33	
Oaxaca	56	1,140	5,697		6,893		29	97	800	926	956	156	
Puebla	14	1,624	9,470		11,108		20	103	985	1,108	1,000	15	
Querétaro		1	6,511		6,512		13	65	631	709	584		
Quintana Roo	109	319	694		1,122		3	12	103	118	130	27	
San Luis Potosí		573	5,780		6,353		12	65	692	769	828	136	
Sinaloa	1,689	210	6,868		8,767		21	95	831	947	803		
Sonora	60	240	2,462	4	2,766		8	37	295	340	310	15	
Tabasco		54	5,701		5,755		7	44	489	540	468		
Tamaulipas			4,911	3	4,914		11	56	517	584	580	63	
Tlaxcala		94	2,937		3,031		6	22	233	281	207		
Veracruz		1,736	13,975		15,711		43	185	1,746	1,974	1,876	130	
Yucatán		620	1,581	1	2,202		4	23	220	247	243	23	
Zacatecas			2,762		2,762		4	30	296	330	379	83	
Nacional	2,772	22,306	159,982	87	185,147		414	2,029	18,568	21,011	19,252	684	

PREESCOLAR 2017

Estado	Estudiantes registrados					Figuras educativas					Servicios	
	Migrante	Indígena	Rural	Circos	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos	
Aguascalientes			1,378		1,378	3	11	145	159	130		
Baja California	38		812		850	4	19	106	129	104		
Baja California Sur	466		515		981	6	8	83	97	99	16	
Campeche			1,739		1,739	5	19	181	205	172		
Coahuila			2,359		2,359	6	34	237	277	256	19	
Colima	73		795		868	2	11	109	122	91		
Chiapas		9,423	17,271		26,694	65	304	2,769	3,138	2,415		
Chihuahua	1	544	3,364		3,909	14	59	498	571	567	69	
Durango		901	4,490		5,391	9	52	611	672	628	17	
Guanajuato		0	4,105		4,105	4	61	554	619	512		
Guerrero	47	982	4,469		5,498	15	46	481	542	566	85	
Hidalgo		1,014	10,440		11,454	21	139	1,175	1,335	1,313	138	
Jalisco		657	8,738	14	9,409	18	98	993	1,109	1,188	195	
Estado de México			5,844	64	5,908	9	72	696	777	692		
Michoacán	47	5	8,213		8,265	24	151	944	1,119	977	33	
Morelos			888		888	2	10	97	109	93		
Nayarit		741	1,545		2,286	10	30	199	239	302	103	
Nuevo León			2,594		2,594	8	43	407	458	441	34	
Oaxaca	30	964	4,890		5,884	29	91	707	827	910	203	
Puebla	29	1,446	8,135		9,610	20	112	986	1,118	1,007	21	
Querétaro			5,646		5,646	13	63	589	665	574		
Quintana Roo	70	310	440		820	3	10	122	135	107		
San Luis Potosí		499	5,114		5,613	12	65	662	739	767	105	
Sinaloa	1,322	149	5,255	3	6,729	21	101	805	927	773		
Sonora	50	196	1,986		2,232	10	33	270	313	269		
Tabasco		46	4,849		4,895	7	44	496	547	479		
Tamaulipas			3,889	5	3,894	13	41	462	516	548	86	
Tlaxcala		55	2,365		2,420	6	23	216	245	178		
Veracruz		1,128	10,823		11,951	43	165	1,612	1,820	1,845	233	
Yucatán		659	1,518	1	2,178	4	23	220	247	242	22	
Zacatecas			2,344		2,344	4	28	259	291	353	94	
Nacional	2,173	19,719	136,813	87	158,792	410	1,966	17,691	20,067	18,598	907	

PREESCOLAR 2018													
Estado	Estudiantes registrados					Figuras educativas				Servicios			
	Migrante	Indígena	Rural	Circos	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos		
Aguascalientes			1,543		1,543	3	14	148	165	125			
Baja California	68		736		804	5	16	94	115	91			
Baja California Sur	318		589		907	6	7	67	80	96	29		
Campeche			1,868		1,868	8	20	186	214	172			
Coahuila			2,544		2,544	5	35	250	290	272	22		
Colima	78		912		990	2	12	120	134	98			
Chiapas		9,701	17,301		27,002	64	308	2,803	3,175	2,436			
Chihuahua	66	518	3,251		3,835	17	61	477	555	505	28		
Durango		986	4,622	1	5,609	18	51	627	696	661	34		
Guanajuato			4,961		4,961	4	57	576	637	565			
Guerrero	50	1,072	4,622		5,744	15	38	498	551	622	124		
Hidalgo		1,054	10,251		11,305	19	146	1,181	1,346	1,223	42		
Jalisco	5	711	8,769	9	9,494	20	99	1,023	1,142	1,149	126		
Estado de México			6,012	64	6,076	12	75	716	803	687			
Michoacán	19	6	8,665		8,690	26	158	1,056	1,240	1,053			
Morelos			988		988	2	10	89	101	91	2		
Nayarit		772	1,705		2,477	11	34	234	279	334	100		
Nuevo León			2,808		2,808	17	53	423	493	474	51		
Oaxaca	33	1,015	5,119		6,167	29	79	672	780	885	213		
Puebla	38	1,486	7,874		9,398	24	121	1,024	1,169	1,020			
Querétaro			5,748		5,748	13	58	594	665	572			
Quintana Roo	61	326	721		1,108	3	11	111	125	122	11		
San Luis Potosí		526	5,083		5,609	13	64	656	733	769	113		
Sinaloa	1,389	155	5,521	8	7,073	22	105	783	910	732			
Sonora	50	209	2,009	1	2,269	9	29	253	291	264	11		
Tabasco		60	4,927		4,987	8	46	493	547	488			
Tamaulipas			3,936		3,936	13	41	444	498	504	60		
Tlaxcala		54	2,298		2,352	7	24	218	249	187			
Veracruz		1,343	11,933		13,276	42	154	1,602	1,798	1,797	195		
Yucatán		735	1,541	1	2,277	4	24	223	251	242	19		
Zacatecas			2,361		2,361	4	19	240	263	346	106		
Nacional	2,175	20,729	141,218	84	164,206	445	1,969	17,881	20,295	18,582	701		

PREESCOLAR 2019

Estado	Estudiantes registrados					Figuras educativas					Servicios	
	Migrante	Indígena	Rural	Circos	Total	AE	CT	LEC	Total	Registrados	No atendidos	
Aguascalientes			1,529		1,529	3	13	138	154	120		
Baja California	66		856		922	4	16	98	118	85		
Baja California Sur	276		576		852	6	7	70	83	89	19	
Campeche			1,968		1,968	7	15	171	193	171		
Coahuila			2,631		2,632	5	31	256	292	269	13	
Colima	58		952		1,010	2	8	94	104	94		
Chiapas	1	10,391	17,769		28,161	63	304	2,630	2,997	2,452		
Chihuahua	19	570	3,615		4,204	17	58	476	551	518	42	
Durango		1,086	5,100	3	6,189	13	63	637	713	677	40	
Guanajuato			5,217		5,217	4	58	561	623	583	22	
Guerrero	40	963	4,466		5,469	20	35	481	536	599	118	
Hidalgo		1,027	10,287		11,314	16	131	1,101	1,248	1,169	68	
Jalisco	4	598	8,591	5	9,198	21	106	987	1,114	1,116	129	
Estado de México			6,216	47	6,263	10	74	665	749	662		
Michoacán	62	1	8,664		8,727	27	128	971	1,126	1,032	61	
Morelos			1,001		1,001	2	10	89	101	88		
Nayarit		781	1,721		2,502	11	33	240	284	333	93	
Nuevo León			2,829		2,829	16	53	409	478	448	39	
Oaxaca	35	1,068	5,362		6,465	25	68	609	702	913	304	
Puebla	20	1,518	8,198		9,736	25	118	960	1,103	1,032	72	
Querétaro			5,329		5,329	12	61	598	671	566		
Quintana Roo	16	350	789		1,155	3	12	116	131	119	3	
San Luis Potosí		540	5,259		5,799	13	65	650	728	773	123	
Sinaloa	2,029	151	5,504	8	7,692	22	104	758	884	703		
Sonora	53	206	2,184	1	2,444	8	31	255	294	253		
Tabasco		60	5,460		5,520	8	46	481	535	480		
Tamaulipas			3,791		3,791	12	50	403	465	464	61	
Tlaxcala		56	2,353		2,409	7	23	209	239	188		
Veracruz		1,613	12,134		13,747	45	145	1,529	1,719	1,762	233	
Yucatán		739	1,597	4	2,340	4	23	224	251	247	23	
Zacatecas			2,411		2,411	3	20	251	274	351	100	
Nacional	2,679	21,718	144,359	69	168,825	434	1,909	17,117	19,460	18,356	1,239	

ANEXO 2 . Cobertura población/marginación

Número de habitantes	Grado de marginación						Total	Porcentaje de servicios por número de habitantes
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Sin etiqueta		
Menos de 100 hab.	30	147	381	5,570	3,399	1,627	11,154	31%
de 100 a 299 hab.	24	343	1,027	9,174	2,025	235	12,828	36%
de 300 a 499 hab.	12	193	423	3,452	437	32	4,549	13%
de 500 a 999 hab.	13	181	349	3,128	290	14	3,975	11%
de 1000 a 2499 hab.	23	193	309	1,930	155	6	2,616	7%
Mayor a 2500 hab.	108	207	163	442	18	14	952	3%
Total	210	1,264	2,652	23,696	6,324	1,928	36,074	
Porcentaje de servicios por grado de marginación	1%	4%	7%	66%	18%	5%		100%

Los datos mostrados pertenecen al año 2019, y se refieren al total de servicios atendidos por el CONAFE, siendo que no ha sido posible conseguir el dato específico para Preescolar en los años analizados en esta investigación. Cabe mencionar que en la comparación de esta misma información con otros años, es posible observar una variación mínima en los porcentajes de atención por número de habitantes y grado de marginación.

ANEXO 3. Modelos educativos en México (Trueba Dávalos, 2018)

	Escolástico 1520-1820	Ilustración 1821-1920	Revolución Mexicana 1921-1940	Revolución Industrial 1941-1990	Modernización Educativa 1991-2012
Política educativa	Monárquica, católica, feudal, elitista	Republicana, laica, universal gratuita y obligatoria	Republicana, laica, rural, reivindicativa y socialista en su fase final	Funcionalista, conductista, productivista, ideológicamente neutra	Modernización, globalización, liberalismo social, neocapitalismo
Epistemología	Filosófica, evangelizadora, hispanista; influencia liberal en la fase final	Científica-enciclopedista; búsqueda de identidad, indigenista	Humanista, respuesta a necesidades de sobrevivencia, nacionalista	Inicio de la modernidad, desarrollo productivo y eficiencia, americanismo	Calidad educativa, educación permanente, competencias, internacionalismo
Didáctica	Expositiva, verbalista, seminarista	Memorizante, lancasteriana	Misiones culturales, desarrollo comunitario	Proyecto centralista, memorizante, conductista	Educación en valores, competencias, evaluaciones
Organización del SEN	No existe	No existe	Centralización educativa	Burocratismo atrofiado	Intento descentralizador, federalista
Participación de la sociedad	Escuela en manos del clero, cerradas a la sociedad	Los congresos educativos de fin de siglo, apertura a la opinión pública	Art. 3º constitucional, gran participación en la comunidad rural	Ley Federal de educación anti-participativa	Aliento a la participación social, excepto sociedades de alumnos
Perfil del alumno	Niños y niñas de la aristocracia indígena y criolla en edad escolar y géneros separados	La gratuidad implicó ampliación de la cobertura, pero sin resultados	Orientada hacia niños y niñas campesinas y hacia los campesinos adultos	Niveles de básica, universidad y adultos	Educación para todos y como tarea permanente en cualquier edad
Perfil del maestro	Vasco de Quiroga y fray Bartolomé de las Casas	Miguel Hidalgo y Costilla y Gregorio Torres Quintero	Rafael Ramírez y Moisés Sáenz	Lázaro Cárdenas del Río	Manuel Sánchez Vite, Carlos Jonguitud Barrios y Elba Esther Gordillo

ANEXO 4. Cuadro comparativo de los programas de estudio de educación preescolar

Año	Fundamentos teóricos	Temas de estudio	Recursos didácticos
1880	Beneficencia	Brindar protección a niños de clase desfavorecida mientras sus padres trabajan, evitando que se queden solos en su casa por largas horas.	Sin datos
1885		Educación moral Juegos y trabajos manuales con los cuatro dones de Fröbel: pelota, esfera, cubo y cilindro Dibujo Iluminación de estampas Tejidos para niñas Plegar Doblar Estudio y decoro pequeños Ejercicios al aire libre	Sin datos (si bien no se tiene registro documental de los recursos didácticos utilizados y menos aún dotados por el Estado, los nombres de los temas son lo suficientemente elocuentes para imaginar qué se ocupaba y las posibles fuentes de donde eran obtenidos)
1886	Pestalozzi y Frederic Fröbel	Dones de Fröbel Principios de lecciones de cosas Cálculo objetivo hasta el 10 Nociones sobre los tres reinos de la naturaleza Cultivo del lenguaje Nociones de historia patria y universal Nociones de moral Instrucción cívica Trabajo de hortalizas Cuidado de animales domésticos Juegos gimnásticos	Sin datos
1889		Aseo Juegos gimnásticos Dones de Fröbel Trabajos de agricultura o construcción de figuras Principios de lecciones de cosas Nociones de moral Cantos y juegos gimnásticos Cultura del lenguaje Historia	Pizarrones, bancas, papeleras, cómoda Útiles: izarras, mapas, ábacos, pelotas, palitos, alambres, papel china, botes de cristal, cajas de Fröebel no. 4 y 5, cajas de sólidos, aros, medios aros, cuartos de aros, botes de hojalata

Año	Fundamentos teóricos	Temas de estudio	Recursos didácticos
1903		Estudio de la naturaleza Cultura física Trabajos manuales (incluyendo dones) Número Música Lenguaje Cultura moral	Sin datos
1906	Pestalozzi y Frederic Fröbel	Basado en cambios de interés, partiendo de una idea globalizadora Temas organizados por semana y mes Nueve dones de Fröbel Cuatro ocupaciones: coser, dibujar e iluminar Juegos, cantos y cuentos organizado por estaciones del año	Sin datos
1911		Dones de Fröbel y ocupaciones Cultura muscular Cultura Desarrollo del lenguaje Conocimiento de la naturaleza Cultura de los sentimientos y formación del carácter	Sin datos
1956	Sin datos	5 áreas: el hogar, la comunidad, la naturaleza, las cuatro estaciones del año y manualidades	Sin datos
1960	Fröbel Piaget María Montessori Desarrollo cognitivo y sensorial	Protección y mejoramiento de la salud física y mental Comprensión y aprovechamiento en actividades prácticas Expresión y actividades creadoras	Sin datos
1971	Por decreto presidencial se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo con la finalidad de proporcionar servicio educativo en zonas rurales.		

Año	Fundamentos teóricos	Temas de estudio	Recursos didácticos
1979	<p>Piaget Ovidio Decroly Conductismo Constructivismo</p>	<p>Áreas: Emocional-social Cognoscitiva sensopercepciones funciones mentales superiores Nociones Del lenguaje y motoras Siete temas: El niño y la comunidad La naturaleza Mi región La historia de mi país La comunicación El niño y el arte Grandes inventos</p>	<p>Sin datos</p>
1981	<p>Piaget Teoría psicogenética</p>	<p>Áreas de desarrollo: Afectivo-social Cognoscitiva Psicomotor</p> <p>Contenidos: El lenguaje Las matemáticas El hogar y el jardín de niños La comunidad La naturaleza El niño y la sociedad El niño y el arte Las festividades y los juguetes</p>	<p>Trabajo por rincones de juegos: - Dramatización: prendas de vestir para caracterizar personas, animales, ropa de adultos, máscaras, sombreros, utensilios de casa, telas - Expresión plástica: mesas, sillas. Pinceles, pinturas, lápices de colores, tijeras, papel, revistas - Biblioteca: mesas, estantes, cuentos, estampas, revistas, periódicos, libros, álbumes - Construcción: bloques de madera o cartón, piedras, materiales de deshecho, alfombrillas o esteras - Ciencias: estantes, animales para cuidar (como peces o tortugas), germinadores, hojas, conchas, animales disecados</p> <p>Actividades colectivas en patio, jardín, parcelas, espacios dedicados al cuidado de animales, talleres (carpintería), salón de música</p>

Año	Fundamentos teóricos	Temas de estudio	Recursos didácticos
1992	Piaget Wallon Vygotsky Winnicott	Dimensiones de desarrollo: Afectiva Social Intelectual Física Método de proyectos Bloques: Expresión artística Psicomotricidad Naturaleza Lenguaje Matemáticas	Áreas de trabajo: Conversaciones: tapetes, costales, pizarrón, láminas, cuentos, pliegos de papel, guiñoles Dramatizaciones: depende de lo que se represente (la casita, el mercado, la clínica, la estación de bomberos, el ferrocarril. Por ejemplo, zapatos, sombreros, ropa de niño, disfraces, títeres, mesas, sillas, teatrino, espejos, envases de alimentos y medicinas, aparatos eléctricos descompuestos o de juguete) Juegos: aros, mantas, listones, bloques, cuerdas, changueras, escaleras, palos de escoba, pelotas de diversos tamaños, costales de diferentes pesos, llantas Juegos con arena: arenero o recipientes grandes como tinas, cubetas o cajas forradas por dentro con plástico, coladeras, palas, rastrillos, palitos, cáscaras de coco, tecomates, caparazones de moluscos, recipientes de diversas formas y tamaños, corcholatas, envases de plástico Juegos con agua: espejo de agua o bañeras, palanganas de plástico, colorantes vegetales o jabón, muñecos, popotes, embudos, tubos, batidores de huevo, esponjas, corchos, tapones de botellas, trozos de madera ligera, caparazones de moluscos, recipientes de distintos tamaños Música: objetos diversos para producir sonidos, instrumentos musicales comerciales o fabricados por los niños, grabadora, cassettes, discos. Estantes, repisas, cajas, costales, tapetes, cojines

Año	Fundamentos teóricos	Temas de estudio	Recursos didácticos
1992	Piaget Wallon Vygotsky Winnicott	Dimensiones de desarrollo: Afectiva Social Intelectual Física Método de proyectos Bloques: Expresión artística Psicomotricidad Naturaleza Lenguaje Matemáticas	<p>Expresión gráfica y plástica: delantales, mesas, caballetes. Engrudo, pinturas líquidas, crayolas, plumones, plumines, guantes, papel (de diversos colores, tamaños y texturas), tijeras, cordones, mandas, arcillas, esponjas, coladores, cepillos, sellos, clips, palillos, cintas para pegar, pinceles, estambres, retazos de tela, corcho, unicel, material de la naturaleza, hojas, varas, arena, piedras, semillas, conchas</p> <p>Carpintería: bancos pequeños para carpintería, martillos, serruchos, galopas y prensas adecuados para niños, recortes de madera, pegamento, clavos, alambre, lijas, pintura, pirógrafo, barniz</p> <p>Naturaleza: mesas, lentes de aumento, sillas, cajas para colecciones, libros de experimentos, microscopio, plantas, semillas, conchas de mar, partes de aparatos mecánicos, animales domésticos, colecciones de diversas hojas, insectos</p> <p>Biblioteca: libros, revistas, álbumes, fotografías, cuentos. Mesas, sillas, tapetes, espacios para libros, revistas y álbumes, repisas o estantes al alcance de los niños.</p> <p>Juegos de mesa: rompecabezas, dominó, memoramas, lotería, secuencias, juegos de precisión, de ensamble, mecánicos. Mesas, sillas, tapetes, retazos de alfombra, cojines, costales</p> <p>Construcción: mesas, sillas, tapetes, alfombras, costales, petates. Bloques, cubos, tapas, botes, moldes, envases vacíos, cartones de huevo, material macizo, material hueco, muñecos, animales de plástico, carritos, muebles para casa de muñecas</p>
2004	Vygotsky Humanismo Constructivismo	Campos: Desarrollo personal y social Lenguaje y comunicación Pensamiento matemático Exploración y conocimiento del mundo Expresión y apreciación artísticas Desarrollo físico y salud	Se utilizan los mismos de los periodos anteriores

Año	Fundamentos teóricos	Temas de estudio	Recursos didácticos
2011	Piaget Vygotsky Rogers y Maslow Bronferbrenner Perrenoud Ausubel, Novak Brunner Humanismo Constructivismo Bioecológica Enfoque por competencias Educación inclusiva Centrada en el aprendizaje Desarrollo de competencias para la vida Aprendizaje significativo Aprendizaje por descubrimiento	Campos: Lenguaje y comunicación Pensamiento matemático Exploración y conocimiento del mundo Desarrollo físico y salud Desarrollo personal y social Expresión y apreciación artísticas	Se utilizan los mismos de periodos anteriores, y se agregan, para la atención de las alumnas y alumnos con discapacidad: macrotipos, dispositivos multimedia, sistemas auditivos y medios de voz digitalizada
2017	Biggs, Ausubel, Novak, Hanesisn Enfoque humanista Socioconstructivismo Inteligencias múltiples Aprendizaje profundo Aprendizaje significativo Aprendizaje situado Aprendizaje socioemocional Aprendizaje por cooperación o colaboración Ambientes de aprendizaje Los cuatro pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer	Campos formativos: Lenguaje y comunicación Pensamiento matemático Exploración y conocimiento del mundo natural y social Áreas de desarrollo personal y social: artes, educación socioemocional y física	Si bien no han sufrido grandes modificaciones desde 1992, sí hay una presencia cada vez más notoria del uso de tecnología dentro y fuera del aula.

ANEXO 5. Calendario del ciclo escolar 2020 – 2021

Agosto 2020

Principios orientadores

La formación de ciudadanía. A partir del reconocimiento del otro, de la aceptación del disenso y de la construcción a partir del diálogo y la colaboración se construye poco a poco una cultura de paz

El pensamiento crítico. A partir de fomentar el cuestionamiento y la argumentación de una postura sobre diversos tópicos personales y colectivos

La colaboración. A partir de la participación individual, de ayuda entre pares y grupal se genera autonomía para el aprendizaje por cuenta propia, así como la autorregulación en la construcción de conocimiento con los otros

La creatividad. a partir de la realidad inmediata del estudiante se plantean problemas para darle sentido a la experiencia que eventualmente le permitirá reconocer, en otros contextos, problemas semejantes y utilizar sus estrategias para su comprensión y solución



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
						1
2	Actividades en la Jornada escolar de 5 horas		5	6	7	8
	9:00 a 9:30	Cuidado y bienestar				
	9:30 a 11:00	Juego y diálogo reflexivos				
9	11:00 a 11:30	Cuidado y bienestar	12	13	14	15
	11:30 a 13:00	Juego y diálogo reflexivos				
	13:00 a 13:30	Desarrollo personal y social				
16	13:30 a 14:00	Cierre del día	19	20	21	22
	Libre	Cuidado y bienestar				
	Libre	Comunidad y escuela				
23	24	25	26	27	28	29
	Inicio del Ciclo escolar 2020 – 2021	Juegos de presentación entre estudiantes y la LEC	<i>Diagnóstico para:</i> Solución de conflictos con métodos no violentos	<i>Diagnóstico para:</i> Fomento comportamientos para la cultura de paz	<i>Diagnóstico para:</i> Sensibilidad sobre la necesidad de relaciones interpersonales y de una convivencia sana	
	Reunión con padres de familia y estudiantes	R E C E S O				
		<i>Diagnóstico para:</i> Desarrollo de la autoestima y la conciencia del valor de la vida	<i>Diagnóstico para:</i> Sentimiento de solidaridad y equidad	<i>Diagnóstico para:</i> Toma de decisiones basadas en el análisis de las situaciones	<i>Diagnóstico para:</i> Reconocer y aceptar la diversidad de las personas, los géneros, los pueblos y las culturas	
	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	
30	31	6 días de trabajo				
	<i>Diagnóstico para:</i> Respeto al patrimonio cultural y protección el medio ambiente					
	R E C E S O					
	<i>Diagnóstico para:</i> Capacidad de cooperar con personas de distinta etnia, religión, nacionalidad y cultura					
	Día 6					

Septiembre 2020

Temas de estudio

I. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo

Las infancias tienen derecho a que se proteja su vida, su supervivencia, su dignidad y a que se garantice su desarrollo integral. No pueden ser privados de la vida bajo ninguna circunstancia.

II. Derecho de prioridad

Las infancias tienen derecho a que se les asegure de manera prioritaria (antes que a los adultos) el ejercicio pleno de todos sus derechos, para tal efecto siempre se considerará su interés superior.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
		1 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	2 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	3 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	4 Lengua extranjera Educación Física	5
		RECESO				
		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
		Día 7	Día 8	Día 9	Día 10	
6	7 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	8 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	9 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	10 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	11 Lengua extranjera Educación Física	12
		RECESO				
		¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
		Día 11	Día 12	Día 13	Día 14	Día 15
13	14 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	15 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	16	17 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	18 Lengua extranjera Educación Física	19
		RECESO		RECESO		
		¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
		Día 16	Día 17	Día 18	Día 19	
20	21 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	22 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	23 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	24 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	25 Reunión de tutoría	26
		RECESO				
		¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	
		Día 20	Día 21	Día 22	Día 23	
27	28 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	29 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	30 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	20 días de trabajo		
		RECESO				
		¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física		
		Día 24	Día 25	Día 26		

Octubre 2020

Temas de estudio

III. Derecho a la identidad

Las infancias deben contar con nombre y apellidos, ser inscritos en el registro civil de forma inmediata y gratuita, y se les deberá expedir en forma ágil y sin costo la primera copia certificada de su acta de nacimiento. Siempre que se solicite un cambio de apellidos, tendrán derecho a opinar y a ser tomados en cuenta. La falta de documentación para acreditar su identidad nunca será obstáculo para garantizar sus derechos. Deberán contar con nacionalidad; en la medida de lo posible conocer su origen, a efecto de preservar su identidad, pertenencia cultural y relaciones familiares.

IV. Derecho a vivir en familia

Las infancias tienen derecho a vivir en una familia y no podrán ser separados de ella por falta de recursos para su subsistencia, tampoco podrán ser separados de las personas que los tengan bajo su guarda y custodia, sino por orden de autoridad competente y mediante un debido proceso en el que haya sido tomada en cuenta su opinión y su interés superior. Su institucionalización deberá ser el último recurso que adopte el Estado mexicano para la protección de sus derechos. NNA tienen derecho a convivir con su madre y padre, así como con las familias de aquéllos (incluso cuando algún integrante se encuentre privado de su libertad) en un ambiente libre de violencia, excepto cuando ese derecho sea limitado por autoridad competente en atención a su interés superior.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
21 días de trabajo				1 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	2 Lengua extranjera Educación Física	3
	RECESO					
				¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 27			Día 28		
4	5 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	6 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	7 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	8 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	9 Lengua extranjera Educación Física	10
RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 29	Día 30	Día 31	Día 32	Día 33	
11	12 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	13 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	14 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	15 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	16 Lengua extranjera Educación Física	17
RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 34	Día 35	Día 36	Día 37	Día 38	
18	19 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	20 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	21 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	22 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	23 Reunión de tutoría	24
RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		
	Día 39	Día 40	Día 41	Día 42		
25	26 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	27 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	28 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	29 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	30 Lengua extranjera Educación Física	31
RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 43	Día 44	Día 45	Día 46	Día 47	

Noviembre 2020

Temas de estudio

V. Derecho a la igualdad sustantiva

Las infancias tienen derecho a que se les proporcione un mismo trato y a la igualdad de oportunidades, tomando en consideración sus necesidades específicas para el ejercicio pleno de sus derechos.

VI. Derecho a no ser discriminado

Las infancias tienen derecho a un trato igualitario, nadie puede limitar o restringir sus derechos por su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición atribuible a ellos mismos o a su madre, padre, tutor o persona que los tenga bajo guarda y custodia, o a otros miembros de su familia. Para garantizar este derecho se deberán tomar en cuenta las necesidades específicas de cada niña, niño y adolescente de manera individual o en grupo, según sea el caso.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado					
1	2	3 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	4 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	5 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	6 Lengua extranjera Educación Física	7					
		RECESO									
		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional						
	Día 48	Día 49	Día 50	Día 51							
8	9 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	10 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	11 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	12 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	13 Lengua extranjera Educación Física	14					
		RECESO									
		¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional				
	Día 52	Día 53	Día 54	Día 55	Día 56						
15	16 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	17 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	18 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	19 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	20	21					
		RECESO									
		¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes						
	Día 57	Día 58	Día 59	Día 60							
22	23 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	24 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	25 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	26 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	27	28					
		RECESO									
		¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		Reunión de tutoría				
	Día 61	Día 62	Día 63	Día 64							
29	30 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	18 días de trabajo				27	28				
								RECESO			
								¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera			
	Día 65										

Diciembre 2020

Temas de estudio

VII. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral

Las infancias tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, ético, cultural y social.

VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal

Las infancias tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
	13 días de trabajo	1 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	2 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	3 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	4 Lengua extranjera Educación Física	5
		RECESO				
		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
		Día 66	Día 67	Día 68	Día 69	
6	7 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	8 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	9 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	10 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	11 Lengua extranjera Educación Física	12
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 70	Día 71	Día 72	Día 73	Día 74	
13	14 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	15 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	16 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	17 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	18 Reunión de tutoría	19
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		
	Día 75	Día 76	Día 77	Día 78		
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Enero 2021

Temas de estudio

IX. Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social

Las infancias tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud, así como a recibir la prestación de servicios de atención médica gratuita y de calidad, con el fin de prevenir, proteger y restaurar su salud, así como a su seguridad social, que permita hacer efectivo su derecho de prioridad, su interés superior, igualdad sustantiva y no discriminación.

X. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad

Las infancias con discapacidad deben ejercer plenamente todos y cada uno de sus derechos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tratados internacionales y demás leyes aplicables, considerando sus propias necesidades. En todo momento se les deberá facilitar un intérprete o los medios tecnológicos que les permitan obtener información de forma comprensible.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
						1 2
3	4	5	6	7	8	9
				¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	Lengua extranjera Educación Física	
				RECESO		
				¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
				Día 79	Día 80	
10	11	12	13	14	15	16
	Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	Lengua extranjera Educación Física	
				RECESO		
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 81	Día 82	Día 83	Día 84	Día 85	
17	18	19	20	21	22	23
	Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	Lengua extranjera Educación Física	
				RECESO		
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 86	Día 87	Día 88	Día 89	Día 90	
24	25	26	27	28	29	30
	Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	Reunión de tutoría	
				RECESO		
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		
	Día 91	Día 92	Día 93	Día 94		
31	16 días de trabajo					

Febrero 2021

Temas de estudio

XI. Derecho a la educación

Las infancias tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos atendiendo a sus propias necesidades, que garantice el respeto a su dignidad humana, al desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás ordenamientos aplicables.

XII. Derecho al descanso y al esparcimiento

Las infancias tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
	1 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	2 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	3 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	4 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	5	6
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		
	Día 95	Día 96	Día 97	Día 98		
7	8 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	9 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	10 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	11 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	12 Lengua extranjera Educación Física	13
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 99	Día 100	Día 101	Día 102	Día 103	
14	15 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	16 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	17 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	18 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	19 Lengua extranjera Educación Física	20
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 104	Día 105	Día 106	Día 107	Día 108	
21	22 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	23 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	24 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	25 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	26 Reunión de tutoría	27
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		
	Día 109	Día 110	Día 111	Día 112		
28	18 días de trabajo					

Marzo 2021

Temas de estudio

XIII. Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura

Las infancias tienen derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, no podrán ser discriminados por ejercer estas libertades. También tienen derecho a disfrutar libremente de su cultura, lengua, usos, costumbres, prácticas culturales, religión, recursos y formas específicas de organización social y todos los elementos que constituyan su identidad cultural.

XIV. Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información

Las infancias tienen derecho a expresar libremente su opinión, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo y por cualquier medio, sin más limitaciones que las establecidas en el Artículo 6o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La libertad de expresión de niñas, niños y adolescentes implica el derecho a que se tome en cuenta su opinión respecto de los asuntos que les afecten directamente, o a sus familias o comunidades. En poblaciones predominantemente indígenas, se deberá difundir la información institucional y la promoción de los derechos en la lengua indígena local. Las infancias con discapacidad deberán contar con sistemas de apoyo para ejercer su derecho a la libertad de expresión, acceso a la información y sistema de apoyo para la expresión de su voluntad. No podrá difundirse o transmitirse información, imágenes o audios que afecten o impidan el desarrollo integral de la niñez y adolescencia y su interés superior o que exalten algún delito.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
	1 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	2 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	3 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	4 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	5 Lengua extranjera Educación Física	6
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 113	Día 114	Día 115	Día 116	Día 117	
7	8 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	9 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	10 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	11 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	12 Lengua extranjera Educación Física	13
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 118	Día 119	Día 120	Día 121	Día 122	
14	15 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	16 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	17 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	18 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	19	20
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		
	Día 123	Día 124	Día 125	Día 126		
21	22 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	23 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	24 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	25 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	26 Reunión de tutoría	27
	RECESO					
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		
	Día 127	Día 128	Día 129	Día 130		
28	29	30	31	18 días de trabajo		

Abril 2021

Temas de estudio

XV. Derecho de participación

Las infancias tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. También deberán ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos judiciales y de procuración de justicia donde se diriman controversias que les afectan.

XVI. Derecho de asociación y reunión

Las infancias tienen derecho a asociarse y reunirse, sin más limitaciones que las establecidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado		
	14 días de trabajo			1	2	3		
4	5	6	7	8	9	10		
11	12 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	13 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	14 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	15 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	16 Lengua extranjera Educación Física	17		
	RECESO							
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
	Día 131	Día 132	Día 133	Día 134	Día 135			
18	19 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	20 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	21 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	22 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	23 Lengua extranjera Educación Física	24		
	RECESO							
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional			
	Día 136	Día 137	Día 138	Día 139	Día 140			
25	26 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	27 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	28 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	29 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	30 Reunión de tutoría			
	RECESO							
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	Festival de día de las niños y los niños				
	Día 141	Día 142	Día 143	Día 144				

Mayo 2021

Temas de estudio

XVII. Derecho a la intimidad

Las infancias tienen derecho a la intimidad personal y familiar, así como a la protección de sus datos personales. No podrán ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia; tampoco de divulgaciones o difusiones ilícitas de información o datos personales, incluyendo aquellos que tengan carácter informativo a la opinión pública o de noticia que permitan identificarlos y que atenten contra su honra, imagen o reputación.

XVIII. Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso

Las infancias gozan de los derechos y garantías de seguridad jurídica y debido proceso establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y demás disposiciones aplicables. Se deberá garantizar la protección y prevalencia del interés superior de la niñez de conformidad con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y grado de madurez.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	
18 días de trabajo						1	
2	3 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	4 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	5	6 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	7 Lengua extranjera Educación Física	8	
	RECESO			RECESO			
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes			¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional
	Día 145	Día 146		Día 147			Día 148
9	10 Festival de Día de las Madres	11 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	12 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	13 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	14 Lengua extranjera Educación Física	15	
		RECESO					
		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional		
	Día 149	Día 150	Día 151	Día 152			
16	17 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	18 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	19 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	20 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	21 Lengua extranjera Educación Física	22	
	RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional		
	Día 153	Día 154	Día 155	Día 156	Día 157		
23	24 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	25 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	26 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	27 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	28 Reunión de tutoría	29	
	RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes			
	Día 158	Día 159	Día 160	Día 161			
30	31 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático						
	RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera						
	Día 162						

Junio 2021

Temas de estudio

XIX. Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes

Las infancias migrantes acompañados y no acompañados tienen derecho a que se establezcan medidas especiales de protección, así como los servicios correspondientes independientemente de su nacionalidad o situación migratoria. El principio del interés superior de la niñez y la adolescencia será una consideración primordial durante el procedimiento administrativo migratorio –en el que se deberán observar las garantías del debido proceso– y en cualquier decisión que se tome en cada caso concreto de niñas, niños y adolescentes migrantes.

XX. Derecho de acceso a las TIC, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet que garantice la inclusión digital universal de NNA.



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	
18 días de trabajo						1	
2	3 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	4 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	5	6 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	7 Lengua extranjera Educación Física	8	
	RECESO			RECESO			
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes			¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional
	Día 145	Día 146		Día 147			Día 148
9	10 Festival de Día de las Madres	11 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	12 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	13 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	14 Lengua extranjera Educación Física	15	
		RECESO					
		¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional		
	Día 149	Día 150	Día 151	Día 152			
16	17 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	18 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	19 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	20 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	21 Lengua extranjera Educación Física	22	
	RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional		
	Día 153	Día 154	Día 155	Día 156	Día 157		
23	24 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	25 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	26 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	27 Demostración de lo aprendido con Madres y Padres de familia	28	29	
	RECESO				Reunión de tutoría		
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Física	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes			
	Día 158	Día 159	Día 160	Día 161			
30	31 Educación Socioemocional ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático						
	RECESO						
	¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación Lengua extranjera						
	Día 162						

Julio 2021

Temas de reflexión para el cierre

- Violencia en los medios de comunicación
- Violaciones de los derechos de NNA en las instituciones
- Violencia física y castigos corporales
- Descuido o trato negligente
- Autolesiones
- Abuso y explotación sexual
- Violencia entre pares
- Violencia psicológica y/o emocional



Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
7 días de trabajo				1 ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	2 Lengua extranjera Educación Física	3
				RECESO		
				¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Artes	¿Qué hacen las niñas y niños? ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social Educación Socioemocional	
				Día 184	Día 185	
4	5 Evaluación final Educación Socioemocional	6 Evaluación final Educación Física	7 Evaluación final ¿Qué hacen los adultos? Pensamiento matemático	8 Evaluación final ¿Cómo lo hacemos juntos? ECM Natural y Social	9 Fin de Ciclo escolar 2020 – 2021	10
RECESO					Entrega de resultados finales y documentación a padres de familia	
Evaluación final Artes	Evaluación final ¿De qué podemos platicar? Lenguaje y Comunicación	Evaluación final ¿Qué hacen las niñas y niños? ECM Natural y Social	Evaluación final de Lengua extranjera			
Día 186	Día 187	Día 188	Día 189	Día 190		
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31



Enrique Santos León



ESL