

Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión



EDUCACIÓN Y FAMILIA EN
LA PRIMERA INFANCIA

Año 2 / No.65 / mayo 2023 / ISSN en trámite

DIRECTORIO

SERGIO SALOMÓN CÉSPEDES PEREGRINA
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

MARÍA ISABEL MERLO TALAVERA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO
DEL ESTADO DE PUEBLA

ALICIA GRACIELA FLORES OROPEZA
ENCARGADA DE DESPACHO DE LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
OBLIGATORIA

JUAN ANTONIO BADILLO
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

RENÉ HERIBERTO RUIZ RANGEL
TITULAR DE LA UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

ANTONIO GUEVARA PALAFOX
DIRECTOR GENERAL DE DESARROLLO EDUCATIVO

JORGE TREJO CARMONA
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y SERVICIO PROFESIONAL
DOCENTE

GABRIEL GUERRERO MONTER
DIRECCIÓN GENERAL JURÍDICA Y DE TRANSPARENCIA
DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión

La Revista "Aprender" es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. En casos particulares se especifican los créditos correspondientes. Los contenidos publicados por "Aprender" se distribuyen acorde de Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.

La revista digital *Aprender*, de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, es un espacio de diálogo y difusión de aportaciones y logros educativos significativos y su entorno. Muestra contribuciones que nos permiten compartir el trabajo diario de diferentes figuras educativas con esfuerzos bien logrados y significativos, la visión experta de académicos destacados y la visión propositiva de investigadores noveles, todos compartiendo sus experiencias, proyectos o propuestas de intervención.

Cuenta con tres secciones que organizan las colaboraciones de acuerdo a su naturaleza:

Diálogo

Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.

En la Práctica

Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.

Comunidad

Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

Índice

Editorial	7
Diálogo	
La primera infancia en Puebla ¡cuenta!	9
<i>Karla Villaseñor Palma</i>	
Repensar la educación inicial: la formación de docentes y padres educadores	25
<i>Claudia Alaníz Hernández</i>	
En la Práctica	
La familia y la escuela en la primera infancia: una responsabilidad compartida	39
<i>Alejandro Rojas Juárez</i>	
Lectura y familia en el preescolar	50
<i>Juan Sebastián Gatti</i>	
<i>Ileri Figueroa Fernández</i>	
<i>Luis Ricardo Ramos Hernández</i>	
El patio didáctico como estrategia para estimular el pensamiento matemático en preescolar	60
<i>Ana Laura Vargas Melchor</i>	
Efectos de la enseñanza de lectoescritura de egresados del preescolar en el nivel subsecuente	73
<i>Eulalia Sonia Rojas Gonzaga</i>	

Comunidad

Nuestra experiencia 84

Dirección de Educación Inicial

Educación Inicial No Escolarizada

**Celestin Freinet, Paulo Freire y María Emilia López: la
alameda de la lectura en la primera infancia** 92

Roberto Moreno Nájar

TRES NARRACIONES QUE DAN LUZ

I

Ser maestra: mi trayectoria profesional 105

Patricia Martínez Oropeza

II

**Educación Inicial: la alegría
de ejercer una noble profesión** 109

Adelaida Josefina Dolores Vázquez

III

**Ser maestra en Educación Inicial:
una experiencia inolvidable** 113

Karina López Aguilar

Homenaje luctuoso

Luis Antonio Orozco Vázquez 118

Invitación

Editorial



La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo de todo ser humano, ya que se establecen las bases sobre las cuales se construirá el resto de la trayectoria educativa y personal de cada individuo. Durante esta etapa se moldean las habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales que serán fundamentales para el éxito en el futuro. Por tanto, es imperativo reconocer y valorar la atención y educación que se proporciona en estos primeros años de vida.

La investigación científica ha demostrado de manera contundente que los primeros años de vida son críticos para el desarrollo del cerebro. Se considera Desarrollo Infantil Temprano, al periodo en el que se produce el mayor número de conexiones neuronales fundamentales que sientan las bases para el aprendizaje y el desarrollo posterior. La estimulación temprana, tanto en el hogar como en los entornos educativos, desempeña un papel crucial en el desarrollo cerebral óptimo de los niños.

En estos primeros años se adquieren habilidades fundamentales como el lenguaje, la comunicación, la resolución de problemas, la empatía y la creatividad. Además, durante esta etapa se desarrolla la capacidad para regular las emociones y establecer relaciones sociales saludables. Estas habilidades no solo son fundamentales para el éxito académico, sino también para el bienestar y la felicidad en la vida adulta individual y como sociedad.

La educación en la primera infancia va más allá de enseñar conocimientos específicos. Se trata de proporcionar un entorno rico y estimulante, donde los niños puedan explorar, experimentar y aprender a través del juego. En estos espacios se fomenta la curiosidad, la imaginación y la capacidad de resolver problemas de manera creativa. La educación en la primera infancia no solo se limita a los programas formales en los centros educativos, sino que también incluye el apoyo y la participación de las madres, los padres y cuidadores en el hogar.

En la Revista Aprender reconocemos el papel de educadores y profesionales que trabajan con niñas y niños en la primera infancia. Su papel va más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que deben ser facilitadores del desarrollo integral, proporcionando las primeras relaciones de afecto, respetando sus ritmos individuales y fomentando su curiosidad y autonomía. Es por ello que dedicamos el presente número con la participación destacada de investigadores, docentes y expertos en el tema que nos ocupa.

La inversión en la educación y el cuidado de calidad en la primera infancia es una inversión en el futuro de nuestras sociedades. Debemos reconocer y valorar la importancia de esta etapa, proporcionando entornos estimulantes y apoyo adecuado para que todas las niñas y los niños tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y construir un futuro brillante.

C. María Isabel Merlo Talavera
Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Puebla

Colaboradores

Karla Villaseñor Palma
Claudia Alaníz Hernández
Alejandro Rojas Juárez
Juan Sebastián Gatti
Ileri Figueroa Fernández
Luis Ricardo Ramos
Ana Laura Vargas Melchor
Eulalia Sonia Rojas Gonzaga
Roberto Moreno Najar
Patricia Martínez Oropeza
Adelaida Joselina Dolores Vázquez
Karina López Aguilar

Trabajo editorial

Jorge Trejo Carmona
Director General

N. Alejandra Betanzos Lara
Coordinadora General

Equipo Editorial

Alfredo Guevara González
Ángel Álvarez Sánchez

Equipo De Difusión

Mauro Alam González Pérez

Comité Evaluador

Jenny Cruz Martínez
María Teresa Galicia Cordero
M. Fabiola Moreno Benítez
Fortino Rodríguez Tapia
Karla M. Villaseñor Palma

Fotografía de portada

Abigail Mota Aguilar

*Agradecemos al **Centro de Desarrollo Infantil (Cendi) No. 3** las facilidades otorgadas para la toma de fotografía de portada.*

LA PRIMERA INFANCIA EN PUEBLA ¡CUENTA!

Karla Villaseñor Palma

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Integrante de Comisión de Primera Infancia en el Estado de Puebla (COPRII)

karla.villasenor@correo.buap.mx

Resumen

El Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño establece que niñas y niños tienen derecho a expresar su opinión y a que se tomen en cuenta en cualquiera de los factores que les afectan.

En este artículo presentamos los resultados de la consulta infantil *La primera infancia en Puebla ¡cuenta!* realizada por el Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de Puebla. El objetivo fue conocer lo que los hace sentir felices y lo que los hace sentir tristes. La técnica utilizada para realizar la consulta fue el dibujo y la recolección de la información estuvo a cargo de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. En la consulta participaron 462 niños y niñas de 3, 4 y 5 años que viven en el Estado de Puebla. Entre las principales causas de la felicidad encontramos (1) el juego y esparcimiento, (2) las actividades recreativas, (3) las relaciones familiares positivas y (4) las expresiones afectivas. Entre las principales causas de tristeza encontramos (1) los conflictos familiares, (2) las expresiones de conflicto afectivo, (3) la desatención, maltrato o abandono, y (4) la restricción de juguetes y esparcimiento. Las niñas y los niños tienen derecho a vivir felices y a que los adultos los

protejan. Tienen derecho a ser beneficiarios y beneficiarias de un cuidado cariñoso y sensible. La educación inicial y preescolar es una de las mejores vías para apoyar a las niñas y los niños y a las familias para garantizar esos derechos.

Introducción

Desde la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, México ha realizado grandes avances en materia de protección y desarrollo de la infancia. Este compromiso fue ratificado en 2014 con la promulgación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (Honorable Congreso de la Unión, 4 de diciembre de 2014). En 2015, derivado de la LGDNNA, se creó el Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Posteriormente, en el marco del SIPINNA, se creó la Comisión para la Primera Infancia (antes denominada Comisión para el Desarrollo Infantil Temprano) para la implementación de un Sistema de Protección con Enfoque de Derechos, destinado a igualar las oportunidades de desarrollo de niñas y niños desde su gestación hasta el fin del primer ciclo de enseñanza básica, independientemente de su origen social, género, conformación de su hogar o cualquier otro factor actual o potencial de inequidad (SIPINNA, 2018).

En noviembre de 2019, se dio a conocer la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI), producto del análisis, consulta y deliberaciones de los trabajos de la Comisión de Primera Infancia del SIPINNA, la cual se publicó en el Diario Oficial de la Federación en 2020. La ENAPI perfila el papel del Estado en la generación de condiciones que posibiliten a las personas vivir en mejores condiciones. En este sentido, “la Atención a la Primera Infancia será la base para la construcción de un mejor país y una mejor sociedad” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.5).

¿Por qué escuchar la voz de las niñas y niños en la primera infancia?

El Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño establece que niñas y niños tienen derecho a expresar su opinión y a que se tome en cuenta en cualquiera de los factores que les afectan. En México, el Artículo 2 de Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establece que las autoridades tienen la obligación de “promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (Honorable Congreso de la Unión, 4 de diciembre de 2014, p.2).

A partir de 2018, en el país se comienzan a realizar consultas dirigidas a niñas y niños de 3 a 5 años de edad. En 2019, el SIPINNA nacional y el Pacto por la Primera Infancia llevaron a

cabo el 1er Ejercicio de Participación Ciudadana por la Primera Infancia. Las cinco causas de felicidad más recurrentes en las niñas y los niños participantes fueron i) el juego y esparcimiento, ii) las relaciones familiares positivas, iii) realizar actividades recreativas, iv) experimentar expresiones de afecto y v) el disfrute y cuidado de la naturaleza. Las cinco causas de tristeza más referidas por las niñas y los niños incluyeron i) expresiones de conflictos afectivos en su entorno comunitario o escolar, ii) desatención, maltrato y abandono, iii) conflictos familiares, iv) restricción de juguetes y esparcimiento, y v) deterioro ambiental, desastres naturales y entornos inseguros (SIPINNA y Pacto por la Primera Infancia, 2019).

Posteriormente, en diciembre de 2021 y enero de 2022, la Comisión de Primera Infancia del SIPINNA Puebla realizó la primera consulta estatal ‘La primera infancia cuenta’ cuyos resultados han permitido orientar las acciones y programas establecidos por la Comisión para trabajar a favor del desarrollo integral de la primera infancia en Puebla.

¿Cómo se realizó la consulta?

La consulta estuvo dirigida a niños y niñas de 3, 4 y 5 años que viven en el Estado de Puebla. El objetivo fue conocer lo que los hace sentir felices y lo que los hace sentir tristes. La recolección de la información estuvo a cargo de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

La técnica utilizada fueron dibujos, un recurso ampliamente utilizado en este tipo de ejercicios

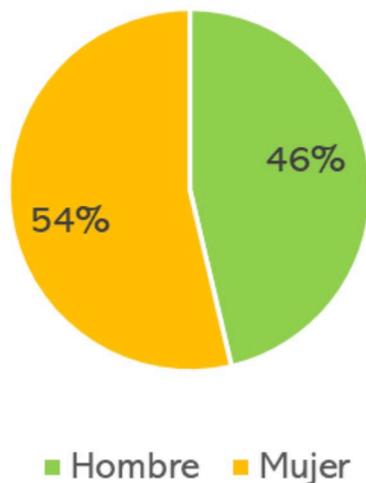
debido a que se trata de “expresiones gráficas o dibujos, entendidos como el medio de respuesta u opinión a preguntas disparadoras concretas, por lo que se pueden obtener frecuencias en temas públicos semejantes para niñas y niños de 3 a 5 años” (SIPINNA, 2021, p.5).

La dinámica de la consulta consistió en pedir a niñas y niños que dibujaran lo que les generaba felicidad y lo que les producía tristeza. Debajo del dibujo, tenían que escribir qué dibujaron. En el caso de las niñas y los niños que no sabían escribir, sus profesoras debían transcribir literalmente lo que las niñas y los niños expresaron. Para este ejercicio, la Secretaría de Educación hizo llegar a las escuelas y Centros de Atención Infantil una plantilla para los dibujos y un consentimiento informado que firmaron las madres, los padres y los tutores

¿Quiénes participaron?

En la consulta participaron 462 niñas y niños que viven en el Estado de Puebla. De este total, 214 fueron niños y 248 niñas.

Gráfico 1. Distribución de la participación según el sexo



Las edades se distribuyeron de la siguiente manera: 114 tenían 3 años, 161 tenían 4 años y 187 tenían 5 años.

Gráfico 2. Distribución de la participación según edad



Para obtener información, se procuró la participación de niñas y niños de todos los sectores de la población y de todo el territorio estatal. Así, de los 462 niñas y niños participantes, 130 fueron niñas y niños indígenas, 5 afroamericanas(os), 2 niñas y niños con discapacidad, 5 migrantes y 6 niñas y niños que residían en casas hogares.

Resultados

¿Qué expresaron las niñas y los niños?

El objetivo de la consulta era conocer lo que hacía que las y los participantes se sintieran tristes o felices. Para analizar los dibujos retomamos

las categorías utilizadas en el 1er Ejercicio de Participación Ciudadana por la Primera Infancia (SIPINNA y Pacto por la primera infancia, 2019). A esas categorías agregamos una, la pérdida de un ser querido. Esta categoría surgió entre las cosas que hacen sentir tristes a las niñas y niños, y era una respuesta esperada dado que la consulta se realizó durante la pandemia.

¿Qué les hace sentir felices?

Componente cuantitativo

En primer lugar, el 59% de las niñas y niños respondieron que los hace sentir felices el juego y esparcimiento. En segundo lugar, quedaron empatadas las actividades recreativas y las relaciones familiares positivas ambas con el 41%. En tercer lugar, con el 33% están las expresiones afectivas. En cuarto lugar, también empatados con 11% comer y compartir y disfrute y cuidado de la naturaleza. Y con porcentajes menores quedaron tener casa y servicios básicos (9%), tener y cuidar mascotas (8%) y el

Gráfico 3. *Lo que les hace sentir felices (frecuencias)*



espacio escolar (6%).

Componente cualitativo

Juego y esparcimiento

Para las/os niñas/os participantes, la felicidad consiste, principalmente, en jugar. El juego abarca un amplio espectro de su vida cotidiana y varias modalidades de interacción. En primer lugar, está la interacción entre la/el niña/o y una entidad no humana como un juguete, una fruta, un artefacto o un animal. Luego está la interacción entre la/el niña/o y una entidad humana, como la madre, el padre, hermanas/os o amigas/os. El juego feliz también se realiza en diversos contextos: la casa donde viven, la casa que visitan (de amistades o de algún familiar) y, en muy pocas ocasiones, la calle y la escuela. A veces, la felicidad consiste en disfrutar de la expresión de una habilidad corporal, como nadar o patinar, y aprovechar todo el potencial lúdico de un ambiente específico (por ejemplo, una alberca o un parque):

“Comer sandía, jugar con la patineta y la resbaladilla que cae en la piscina porque me gusta nadar y el arcoíris.”

“Una alberca, me gusta nadar.”

Actividades recreativas

Este componente está estrechamente relacionado con el primero, i.e., “Juego y esparcimiento”. En este sentido, tiene una conexión significativa con la felicidad. La única

diferencia es la especificidad de la acción. No se trata de jugar, en sentido general, sino de hacer algo lúdico particular, en un lugar particular y con personas igualmente particulares. Algunas de esas actividades son: jugar en el parque, andar en bicicleta, ver la tele, salir de compras, ir a un restaurante a comer pizzas, visitar a los familiares en el pueblo donde viven, asistir a alguna actividad cultural (como el jaripeo), o simplemente salir a la calle. En contadas ocasiones la/el niña/o afirma que la escuela es un ambiente que lo hace feliz:

“Me hace sentir feliz jugar con mi bici, ver la televisión.”

“Me hace feliz cuando me llevan al parque.”

“Yo estoy feliz porque vine a la escuela y a mí me gusta mucho.”

“Porque me gusta ir al campo a cortar un árbol para cortar leña y cocinar los panes [sus abuelos hacen pan].”

Relaciones familiares positivas

La relación que garantiza la felicidad del/la niño/a es la relación con su mamá. Para la/el niña/o, simplemente estar con su mamá es motivo de alegría. Aunque esta alegría aumenta si la relación implica una actividad lúdica o una actividad de cuidado. El/la niño/a disfruta mucho jugar con su mamá o sentir que es el centro de su atención, por ejemplo, cuando la/o baña o

la/o viste, la/o abraza o le prepara un platillo que le gusta.

En menor medida, jugar con papá también es motivo de alegría. Finalmente, también es considerado fuente de alegría el juego con algún familiar, como primas/os o abuelas/os, o con los pares, como amigas/os o compañeros/as de clase.

“Mi mamá me pone feliz.”

“Cuando mi mamá me da un abrazo y un beso y me lleva al parque de juegos.”

“Si mi papá está feliz y yo también, juega conmigo al fut y nos reímos.”

“Yo y mis primos jugando.”

Expresiones afectivas

La/el niña/o expresa su felicidad riendo. Para ella/el, la risa es un signo inequívoco de felicidad. La risa es lo que se manifiesta cuando la/el niña/o juega y, en general, cuando hace lo que le gusta. La risa también es un índice de la felicidad de los demás. Si los otros ríen, entonces la/el niña/o infiere que están felices. Otra expresión afectiva asociada a la felicidad es el abrazo; sobre todo, el abrazo materno. La/el niña/o se siente pleno de alegría cuando su mamá lo abraza. Finalmente, afín a la importancia que tiene para la/el niña/o jugar, el juego también es vivido como una expresión afectiva. Para la/el niña/o, jugar es una muestra de cariño que va de ella/él hacia los otros significativos, como la mamá, el papá, familiares y amigas/os, y de éstos hacia la/el

niña/o. El juego es un intercambio abiertamente afectivo, de allí su asociación directa con la felicidad.

“Mi boca así se sonríe.”

“Cuando mi hermanito, papá y mamá se ríen y sus caras.”

“Que mi mamá siempre me abrace.”

“Que mi hermanito juegue conmigo y nos reímos cuando jugamos a la comidita.”

Comer y compartir

A la/el niña/o le hace feliz comer helados y paletas. La alegría también puede surgir por comer alguna fruta. Entre las frutas que hacen que un/a niño/a se sienta feliz se encuentran la sandía, la manzana, el plátano y la pera, aunque pudiera afirmarse que para la/el niña/o la sandía es sinónimo de felicidad. Lo mismo puede decirse de la pizza. Cabe aclarar que la comida que produce alegría no lo hace por sí sola, sino en la medida que el disfrute es compartido. Es decir, a la/el niña/o le gusta comer helado o sandía en compañía de las personas que más quiere, es decir, con su mamá, su papá y sus hermanas/os.

“Me gustan las manzanas y las peras. Cuando las como, me ponen feliz.”

“A mí me gusta mucho comer sandía, eso me hace feliz.”

“Ir con mi papá y mi mamá a comer pizza.”

Disfrute y cuidado de la naturaleza

A la/el niña/o le hace feliz el contacto no con la naturaleza, sino con entidades que se encuentran en ella; sobre todo los animales. A la/el niña/o le causan alegría las mariposas, las ballenas, los conejos, los gusanos, los patos, los pollitos y los peces. Algunas/os se contentan con la flora en general, es decir, las flores y los árboles. También, un fenómeno natural generador de felicidad es el arcoíris.

“Me hace sentir feliz una mariposa, una muñeca, un arcoíris.”

“Me hace feliz cuando crecen los arbolitos y las flores.”

“Me pone feliz ver un arcoíris y ver las mariposas, también me hace feliz tener un pez.”

Tener una casa y acceso a servicios básicos

Para algunos niños tener una casa es motivo de alegría. La/el niña/o no se refiere a tener una casa basándose en la consciencia plena de ser “dueño” de un objeto material complejo. Más bien se refiere a la experiencia de habitarla. La casa es el lugar donde se encuentra y confluye con sus seres queridos, es decir, es el espacio de la convivencia significativa. Es el lugar donde se celebran las fechas especiales, en las que tiene la oportunidad de intercambiar con familiares que no forman parte de su cotidianidad. La casa es también el espacio seguro donde puede pasar el tiempo libre, por ejemplo, viendo la tele

o jugando.

“Mi casita donde viven mis papás y mis hermanas.”

“Estar en mi casa con mi papá y mi mamá.”

“Me hace sentir feliz mi casa.”

Tener y cuidar mascotas

A las/os niñas/os gustan mucho de los animales y asocian ese gusto con la felicidad. Sin embargo, de una manera más específica, la alegría es mayor cuando pueden jugar con ellos. De allí que las mascotas son definidas como fuente de felicidad, precisamente, porque son animales con los que pueden jugar. Como ya se ha dicho, el juego en general es causa de alegría, pero el juego con la mascota es significativo porque comporta una fuerte carga afectiva. A la/el niña/ no lo hace feliz jugar con el animal por el que siente un profundo afecto. Los perros y los gatos son las mascotas más comunes, aunque una de las participantes dijo tener un caballo, al cual cuidaba. Como en las otras actividades y contextos descritos, el juego con las mascotas casi siempre está asociado a la interacción con los seres queridos.

“Soy feliz cuando juego con mi perro.”

“Me hace sentir feliz estar con mi mamá, papá y con mis gatos.”

“Me hace feliz estar con mi familia todos los días y también con el perrito de la casa.”

Espacio escolar

La escuela, en muy poca medida, está asociada a la felicidad de la/el niña/o. Por lo general, el hecho de ir a la escuela es motivo de alegría, pero, una vez en el espacio escolar, la felicidad se asocia a los juegos, por ejemplo, manipular algún material o, directamente, jugar con las/os compañeras/os de clase. En un porcentaje mínimo, la/el niña/o relaciona la felicidad con actividades académicas como leer o hacer tareas.

“Ir a la escuela y jugar con masa.”

“Me siento feliz cuando voy a la escuela y juego con mis amigos.”

“Me pongo feliz cuando hago mi tarea.”

¿Qué les hace sentir tristes?

Componente cuantitativo

En primer lugar, al 34% de las niñas y los niños les hace sentirse tristes los conflictos familiares. En segundo lugar, al 26% las expresiones de conflicto afectivo. En tercer lugar, al 23% le afecta negativamente la desatención, maltrato o abandono. En cuarto lugar, al 16% le pone triste la restricción de juguetes y esparcimiento. En menor porcentaje se encontraron las categorías deterioro ambiental, desastres naturales y

Gráfico 4. Lo que les hace sentir tristes (frecuencias)



entorno inseguro (6%); restricción de alimentos y golosinas (6%); la pérdida de un ser querido (4%); el espacio escolar (3%); la privación de mascotas (3%); y la restricción de actividades recreativas (2%).

Componente cualitativo

Conflictos familiares

Para las/os niñas/os participantes, la tristeza es producto de dos factores: 1) La violencia y 2) la soledad. El primer factor se refiere, por un lado, a la agresión ejercida directamente sobre sus cuerpos, es decir, cuando papá o mamá les pegan o regañan. Por otro lado, la/el niña/o también entristece cuando es testigo de la agresión entre sus progenitores. Aun cuando en la sección anterior la madre es fuente de felicidad, la figura predominantemente agresiva también es la madre, aunque papá también regaña y pega. Sea una o otra fuente, el resultado es el mismo: tristeza para la/el hija/o. El segundo factor se refiere a la ausencia de los papás o de los/as amiga/os. La ausencia puede ser temporal, por ejemplo, cuando papá se va al trabajo o cuando la/el niña/o no tiene con quien jugar:

“Cuando mi mamá me regaña y me pega.”

“Cuando me pega mi mamá con un palo porque está enojada.”

“Que mi mamá lllore porque mi papá le pegó.”

“Cuando mi papá se va a trabajar.”

“Me pongo triste cuando no juegan

conmigo.”

Expresiones de conflictos afectivos

El maltrato físico y el maltrato verbal son las causas principales de la tristeza de la/el niña/o. El conflicto radica en la contradicción entre el afecto positivo e incondicional que proporcionan los progenitores, aunque en mayor medida la mamá, y el trato violento que estos agentes le dan a sus hijas/os. La/el niña/o experimenta entonces una tensión afectiva entre el polo amor/madre-padre y el polo maltrato/madre-padre. Esta tensión o contradicción es expresada en forma de tristeza.

La/el niña/o experimenta tristeza producto de la ausencia temporal o definitiva de los seres queridos. Cuando muere un familiar o cuando alguien de la familia enferma y debe permanecer en el hospital. Lo mismo sucede cuando se siente abandonado, es decir, cuando los papás deben ir al trabajo o cuando sus hermanas/nos o amigas/os no quieren jugar con ella/él.

“Cuando mis papás me regañan.”

“Mis papás enojados, me pegan y me regañan.”

“Estoy triste cuando mi papá me pega y mi mamá me regaña y mi hermanito me jala los pelos.”

“Cuando mi papá se va a trabajar me pongo triste.”

“Cuando mi hermano no quiere jugar

conmigo.”

Desatención, maltrato y abandono

Como en el caso anterior, las/os niñas/os participantes se sienten tristes cuando son maltratados físicamente por las personas que los cuidan y que, en otras ocasiones, los protegen o les muestran cierto afecto. El contraste entre un cariño aparentemente incondicional y una agresión directa al cuerpo es experimentado por la/el niña/o como una tristeza profunda e incomprensible. Por otro lado, la/el niña/o también entristece cuando se siente abandonado por seres querido. Aparentemente, los papás a veces deciden dejarla/o sola en casa lo cual no significa para la/el niña/o temor o enojo, sino, precisamente, tristeza. El abandono también es producto de la separación entre mamá y papá. Cuando no viven juntos o dejan de vivir juntos, la/el niña/o se siente triste. Un padre lejano y la consciencia plena de esa lejanía afecta negativamente a la/el niña/o:

“Me pongo triste cuando estoy sola”.

“Cuando me pega mi mamá porque no me porto bien.”

“Yo y mi papá lejos eso es triste para mí.”

“Cuando me dejan sola en mi casa.”

Restricción de juguetes y esparcimiento

Puesto que jugar es una actividad directamente asociada con la felicidad, es lógico esperar que no poder hacerlo tiene un efecto negativo en la/el niña/o. Si no puede jugar o es privado de un

juguete, la/el niña/o se pone triste. Como en los casos anteriores, tanto la madre como el padre pueden producir tristeza en sus hijas/os. Estas figuras de fuerte significación afectiva para la/el niña/o, a veces, ejercen su poder para regular el comportamiento de su hija/o prohibiendo el uso de un juguete o de un artefacto que, hoy en día, es sumamente reforzante: el teléfono celular.

La/el niña/o se siente triste porque no puede satisfacer el deseo de tener un juguete. En este caso, la tristeza es producida por una causa simbólica (el significado que tiene el juguete para mí) y psicológica (el deseo de tener el juguete que significa mucho para mí).

La tristeza también puede surgir en el ámbito psicosocial. Nuevamente, el juego, que, como hemos dicho, es un generador principalísimo de felicidad, se construye como un generador de lo contrario cuando es bloqueado, evitado, imposibilitado, etc. La/el niña/o que no puede jugar, más temprano que tarde entristece. Así, si el papá o la mamá no quieren o no pueden jugar o si las/os pares tampoco quieren o pueden, entonces el resultado es la tristeza:

“Está una carita triste porque mi mamá me hace enojar porque le digo ponerme la película de Pocoyo y no me la quiere poner.”

“Cuando me quita mi carrito mi papá.”

“Me dibujé yo, mi carrito de control remoto y el control remoto porque me entristece mucho que no me lo compren y me compren otra cosa.”

“Estoy con mi balón en mi casa agarrándolo y me siento triste porque mi papá no quiso jugar conmigo porque estaba cansado.”

“Que no jueguen conmigo mis compañeros.”

“Que no me presten el celular para jugar.”

Daños a la salud y discapacidad

La/el niña/o se siente triste cuando se enferma o cuando sufre algún daño físico producto de un accidente. También cuando la mamá cae enferma la/el niña/o experimenta tristeza. En general, la tristeza producto de esas circunstancias es temporal, es decir, dura lo que dura la dolencia. En este sentido, es un estado afectivo negativo de carácter perecedero. Aun cuando sea poco durable, esta tristeza está asociada a la interrupción del curso de la vida cotidiana. Cuando la/el niña/o se enferma no puede hacer las cosas que le hacen feliz, como jugar. Lo mismo sucede cuando se enferma la mamá, la/el niña/o no tiene el afecto incondicional positivo ni la compañía óptima de su persona favorita:

“Cuando se enferma mi mamá.”

“Me hace sentir triste estar enfermo.”

“Me puse triste cuando me fracturé mi brazo.”

Deterioro ambiental, desastres naturales y entornos inseguros

La/el niña/o se pone triste cuando llueve. Los truenos, el cielo gris, el viento le generan cierta

melancolía. Cabe decir que no se trata de un estado afectivo motivado solamente por las condiciones climáticas. La tristeza tiene que ver con las consecuencias negativas de la lluvia, es decir, cuando llueve, la/el niña/o no puede salir a jugar, que es, como hemos dicho, lo que realmente lo hace feliz.

Cabe mencionar que los datos se recogieron durante la pandemia por COVID-19. Así que las/os niñas/os hicieron referencia a la tristeza que le producía el carácter inseguro de su entorno. Saber que afuera había un virus que amenazaba con enfermar gravemente a sus seres queridos les produjo, además de alarma y desconcierto, tristeza.

“La lluvia me da miedo porque se caen los árboles.”

“Me pone triste cuando llueve por qué no puedo salir a jugar y tengo mucho frío.”

“Me pongo triste por muchas enfermedades que hay por eso no podemos realizarnos normalmente como antes.”

Restricción de alimentos y golosinas

Cuando la/el niña/o es privado de una golosina, se pone triste. Curiosamente, al no tener lo que más le gusta, como un dulce o una paleta, la/el niña/o en lugar de frustrarse o responder de manera agresiva, se pone triste. Casi siempre, la privación es producida por una entidad externa como la mamá o un/a amigo/a. La golosina no llega porque la mamá decide no darla o porque no tiene los recursos necesarios

para comprarla. En el caso de las/os pares, la privación es producto de lo que nos atrevemos a llamar avaricia infantil, es decir, la determinación puntual de no compartir con las/os compañeras/os. En estos casos, la/el niña/o se siente triste en parte porque no tiene el dulce que quiere y en parte porque la actitud negativa de su par le genera cierto desconcierto:

“Me siento triste cuando no me quieren comprar un dulce.”

“Que mi mamá no tenga dinero para comprarme mi dulce.”

“Que los niños no compartan sus dulces y globos.”

Pérdida de un ser querido

Durante la pandemia, la/el niña/o tuvo que experimentar la pérdida de un ser querido, lo cual, obviamente se tradujo en tristeza. Principalmente, los seres queridos que murieron fueron las/os abuelas/os. La/el niña/o experimenta tristeza como producto de hacer consciente la certeza de que no volverá a ver a sus seres queridos. La idea de una pérdida total y definitiva es motivo de tristeza:

“Que mi abuelito se murió; siempre se andaba riendo.”

“Mi abuelito cuando se murió y estaba en su caja.”

“Lo que me hace sentir triste es no ver a mi papá; saber que mi papá ya no vive.”

“Que no voy a volver a ver a mi tío.”

Espacio escolar

Las respuestas a esta categoría fueron pocas. La más significativa tiene que ver con la escuela como un lugar al cual la/el niña/o asiste regularmente. En los últimos dos años, ese hábito se vio interrumpido abruptamente. En este sentido, no poder ir a la escuela es para la/el niña/o un motivo de tristeza. Luego, cuando las clases presenciales se reactivaron, la tristeza fue motivada por la distancia interpersonal obligatoria para evitar contagios:

“Me pone triste no ir a la escuela.”

“No puedo jugar con mis amigos de la escuela por motivo de la enfermedad tenemos que guardar distancia.”

Privación de mascotas

La/el niña/o no solo sostiene relaciones significativas con sus congéneres, también lo hace con entidades no humanas, como los animales. Cuando esa relación se consolida, la pérdida o el temor a la pérdida producen en la/el niña/o mucha tristeza. Tener una mascota y perderla o que enferme o, de plano, que muera, la/lo entristece al punto de sentir una especie de desaliento existencial:

“Que apachurraron a mi gato con un carro.”

“Me siento triste que se pierda uno de mis perros.”

“Me hace sentir triste que se mueran mis cachorros.”

Finalmente, las/os niñas/os establecen una relación muy cercana entre miedo y tristeza. En algunas situaciones cotidianas, las/os niñas/os deben enfrentarse a entidades que los asustan, pero reportan que les producen tristeza. Muchas de esas entidades son imaginarias (por ejemplo, monstruos, dragones, fantasmas); otras son animales, específicamente, insectos (por ejemplo, arañas). La soledad y la obscuridad son dos condiciones generadoras de tristeza. También las/os entristece algunas rutinas diarias, como los quehaceres del hogar o recoger la basura:

“Monstruos debajo de la cama.”

“Juntar la basura.”

“Labores del hogar.”

“Miedo a las arañas.”

Reflexiones finales

Para las personas que trabajamos en el ámbito de la primera infancia, las niñas y los niños no son objetos de estudio. Más bien, son una mina viva de potencialidades humanas de cara al futuro y, al mismo tiempo, humanos actuales con todo lo que implica pertenecer hoy a esta especie. La gran diferencia con los humanos adultos es que las niñas y los niños, especialmente los más

pequeños, no pueden desplegar cabalmente su humanidad sin la ayuda de quienes, mal que bien, sí han podido desplegarla. Una niña no puede ser feliz sola. Una niña no puede ser infeliz sola. Para lograr una vida feliz o infeliz las niñas y los niños tienen forzosamente que asociarse con personas adultas, quienes pueden ser el apoyo clave para alcanzar la felicidad o el factor causante de su infelicidad. En la investigación cuyos resultados presenté ut supra, las niñas y niños dejaron claro que jugar los hace felices y, también, las relaciones familiares positivas, es decir, convivir con mamás, papás, hermanas y hermanos que expresen sus afectos de manera palmaria y, sobre todo, como he dicho, positiva. Niñas y niños quieren jugar y también quieren ser queridos por sus convivientes. He allí el quid de su felicidad.

La otra cara de la moneda, i.e., la fuente de la eventual infelicidad de niñas y niños es vivir en el seno de una familia consuetudinariamente conflictiva; una familia que no las y los atiende o, peor aún, que los maltrata física y psicológicamente. Tener unas madres y unos padres castigadores cuyo foco de castigo sea, precisamente, lo que hace feliz a la niña y al niño, i.e., jugar, las y los conduce irremediamente a la que para mí es la tristeza más triste. Una niña o un niño triste es uno de los peores resultados que puede llegar a producir una sociedad.

Afortunadamente, trabajos como el nuestro son una muestra de que no todo está perdido. Uno de los principales objetivos de esta investigación no es sólo mostrar lo que sienten los niños y

las niñas, sino interpelar a las lectoras y a los lectores para que hagan algo por la infancia de nuestro estado y, también, por la infancia del resto de México y el mundo. Hay que tener claro que las niñas y los niños tienen derecho a vivir felices y a que los adultos los protejan. Tienen derecho a ser beneficiarios y beneficiarias de un cuidado cariñoso y sensible. La educación inicial y preescolar es una de las mejores vías para apoyar a las niñas y los niños y a las familias para garantizar esos derechos. Niñas y niños, cuidadoras y cuidadores pueden ser apoyados por un ecosistema intersectorial conformado por instituciones educativas y organizaciones afines. Tal como afirma UNICEF (2018, p. 3):

Hacer realidad el cuidado cariñoso y sensible depende de un enfoque que abarque a toda la sociedad, movilizadora a través de una coalición de los padres y cuidadores, los gobiernos nacionales y locales, la sociedad civil, el sector académico, las Naciones Unidas, las instituciones de apoyo al desarrollo, el sector privado, las instituciones de enseñanza y los prestadores de servicios, a fin de asegurar que cada niño obtenga el mejor comienzo posible en la vida.

Durante los primeros años de vida, la niña y el niño no pueden evitar que el mundo configure sus estructuras afectivas, es decir, eso que los hace capaces de sentir alegría y, también, tristeza. Por eso es clave que ese ecosistema sectorial esté alerta y actúe con racionalidad y sensibilidad para que el niño y la niña sientan que tienen un vínculo emocional significativo y estable con los suyos y con su entorno. Esto acabará por formar en él y en ella una confianza básica

(UNICEF, 2012) que les permitirá desplegar su existencia con autonomía sin abandonar las raíces emocionales que le dieron pie. Mientras más estable es el mundo de la niña y del niño, menores son sus malestares emocionales. En definitiva, la primera infancia es esa etapa neuroplástica del ser humano durante la cual las personas adultas pueden hacer lo mejor para que la niña o el niño luego se convierta en un ser humano maravilloso. Para lograrlos deben garantizar que esa primera etapa la niñas y niños sean felices. Es una responsabilidad compleja, ineludible y, sobre todo, bonita. Hay que asumirla desde ya.

Referencias

- Honorable Congreso de la Unión. (4 de diciembre de 2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Diario Oficial de la Federación del 04/12/2014.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa.
- SIPINNA y Pacto por la Primera Infancia. (2019). 1er Ejercicio de Participación Ciudadana por la Primera Infancia. Reporte de resultados (versión 2). Ciudad de México.
- SIPINNA. (2018). AVISO mediante el cual se da a conocer la constitución, modificación y disolución de Comisiones del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, así como la modificación a los Lineamientos para su integración, organización y funcionamiento. Diario Oficial de la Federación publicado el 22/03/2018.
- SIPINNA. (2021). OpiNNA Primera Infancia. Consulta con Niñas y Niños de 3 a 5 años a Través de Expresiones Gráficas. Ciudad de México.
- UNICEF. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. UNICEF-Fundación Kaleidos.
- UNICEF. (2018). Resumen ejecutivo. cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia. Un marco para ayudar a los niños a sobrevivir y prosperar para transformar la salud y el potencial humano. UNICEF - World Bank Group - World Health Organization - ECDAN – The Partnership for Maternal Nutrition & Child Health.



Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma

Es Doctora en Educación y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Desde 2013 se desempeña como docente investigadora de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México y desde 2016 es parte del núcleo básico de la Maestría en Educación Superior de la misma facultad. Colabora con el Centro Universitario de Participación Social de la BUAP y es Coordinadora de Vinculación Social de la Facultad de Filosofía y Letras. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1.

Es líder del Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa reconocido por la Secretaría de Educación Pública. Desde 2015 coordina la Red Mexicana de Pedagogía Social. Es integrante del Consejo Ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y miembro de la Global Alliance for Social Pedagogy and Social Education.

Ha sido asesora del Consejo Nacional de Fomento Educativo, de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla y consultora de UNICEF México en temas relacionados con la educación inicial y la primera infancia. Desde 2020 forma parte de la 'Comisión de Primera Infancia' del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Puebla.

Ha sido profesora invitada del 'Master of Arts in Social and Cultural Pedagogy de la Arizona State University'; invitada especial del Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia; conferencista de la XXI edición de Cátedra Europa de la Universidad del Norte, Colombia; y profesora pasante e invitada distinguida del III Seminario Internacional por los derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Universidad Nacional de Costa Rica; también ha sido invitada como conferencista en la Universidad de Antioquia, en la University of Central Lancashire UK, entre otros.

Sus principales líneas de investigación son: pedagogía social, educación social, primera infancia y educación inicial.

REPENSAR LA EDUCACIÓN INICIAL: LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y PADRES EDUCADORES

Claudia Alaníz Hernández
Universidad Pedagógica Nacional
calaniz@upn.mx

Resumen

La reforma constitucional de 2019 reconoció la obligatoriedad de la educación inicial. Con ello, México llega varias décadas tarde al consenso internacional a favor del establecimiento de políticas de atención y educación de la primera infancia. Avanzar en dicho sentido, requiere considerar los retos a afrontar en la atención de la infancia temprana y la necesidad de pensar modelos de educación no escolarizada que garanticen el derecho infantil al desarrollo integral, al cuidado y a la protección. El presente trabajo ofrece un acercamiento a las condiciones de la Educación Inicial con el propósito de contextualizar las dificultades que enfrenta la infancia en México y los desafíos para la expansión de dicho nivel. Ante la imposibilidad de incrementar la infraestructura escolar, el texto propone la búsqueda de alternativas no escolarizadas donde personal especializado apoye la concientización del rol de los padres y cuidadores como primeros educadores.

Palabras clave: Formación docente, educación infantil, primera infancia, educación inicial

Introducción

Desde 1990 se estableció un consenso internacional a favor de la atención, cuidado y protección durante los primeros años de vida como etapa crítica y esencial en sí misma. Sin duda, los avances de investigación sobre las neurociencias, la arquitectura cerebral y el desarrollo integral, permitieron superar la perspectiva que veía a la educación inicial y preescolar una etapa preparativa para una escolarización exitosa en la primaria, y reafirmaron la necesidad de una adecuada intervención temprana. Particularmente la Declaración de Jomtien en el Foro de Educación Para Todos, marcó un hito al establecer que el aprendizaje comienza con el nacimiento (UNESCO, 1990). Una década más tarde, el Marco de Acción de Dakar fijó como meta global la expansión y mejora de la educación y cuidados en la primera infancia, particularmente en la atención de las niñas y niños que viven en contextos vulnerados y desfavorecidos (UNESCO, 2001). En concordancia con este enfoque, se asume el derecho al cuidado sensible y cariñoso por los organismos internacionales y se vincula a las metas del milenio:

Todos los niños necesitan un cuidado cariñoso y sensible para alcanzar su máximo potencial de desarrollo es indispensable para un crecimiento y desarrollo saludable. El periodo comprendido desde el embarazo hasta los 3 años de edad es decisivo. En este periodo, el cerebro es más sensible a las influencias externas. (UNICEF, et al, 2018, p. 2)

Brasil, Chile, Ecuador y Uruguay han ampliado la cobertura de atención durante los primeros 3 años de vida de manera importante en comparación con otros países de la región. Pero los avances se enfrentan a los estereotipos, percepciones históricas y culturales respecto a que el trabajo con niños y particularmente con los más pequeños, lo puede hacer cualquier persona de manera intuitiva, y que es una actividad femenina innata, es decir que basta con ser mujer para poseer las cualidades naturales del cuidado infantil. Sharon L. Kagan afirma:

Existe una idea equivocada en América Latina y en todo el mundo de que cualquier persona puede trabajar con niños pequeños, entonces recurrimos a voluntarios, los dejamos observar un poco los programas y les permitimos ocuparse de los niños por su cuenta. Esto simplemente no funciona. (2016, s/p).

Para el caso de América Latina, la expansión de servicios educativos a niños pequeños no cuidó de manera adecuada la calidad de los procesos pedagógicos, es decir la calidad de las interacciones entre docentes o cuidadores y los

infantes. Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la mayoría de los niños de la región reciben servicios de mala y muy mala calidad (Berliski y Shady, 2015): en una escala de valoración uno a siete, la mayoría de los servicios en centros infantiles en sus distintas denominaciones y modalidades se ubica en el rango uno y dos en la calidad de los procesos (tal es el caso de México). Pero antes de analizar las propuestas para favorecer la educación inicial, es pertinente revisar los retos para atender de manera adecuada a este sector.

Educación inicial en México

El informe de UNESCO sobre México destaca que “la población de entre 0 y 5 años no alcanza a recibir todos los servicios para gozar de un desarrollo integral óptimo, pues al no asistir a la escuela es compleja la provisión de los bienes y servicios necesarios al respecto” (UNESCO, 2015, p. 11). Vale la pena mencionar que uno de los factores que dificulta el diseño de políticas de atención a la infancia temprana en nuestro país es la falta de información, ya que es común el registro de nacimiento extemporáneo.

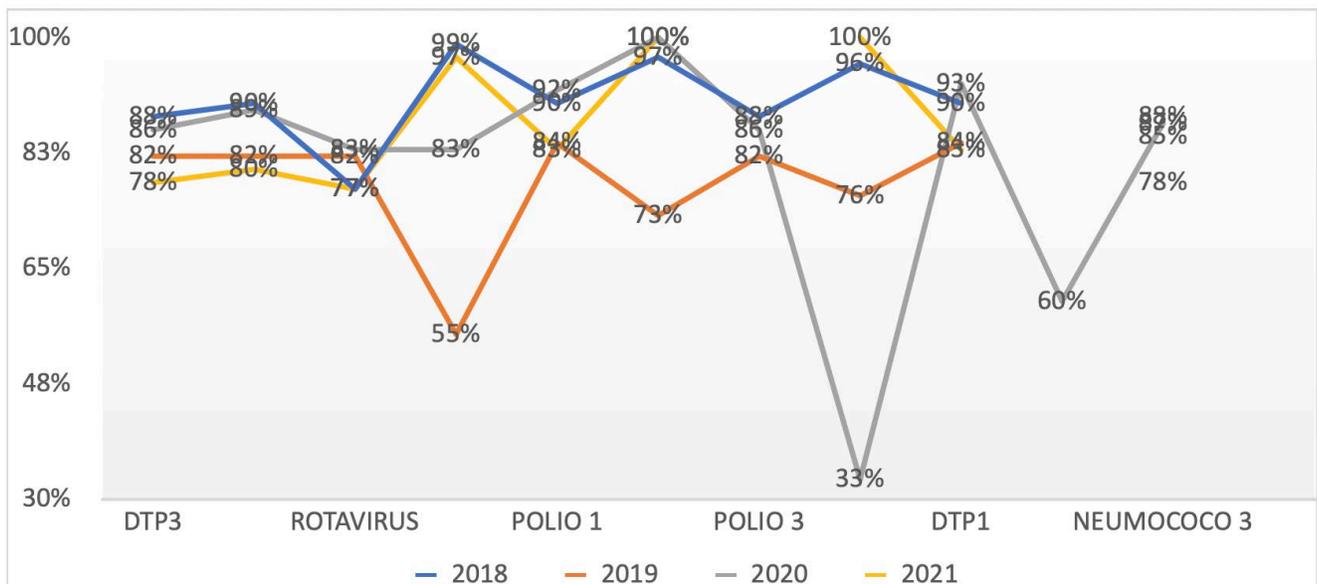
El registro de nacimiento no solo garantiza el derecho a la identidad, sino el acceso a otros derechos como el sistema de salud, la vacunación e incluso de licencias de paternidad. Por ello, es necesario establecer acciones para garantizar el registro inmediato o, al menos, facilitar el registro oportuno con la creación de más oficinas de registro civil o con su incorporación a los hospitales.

Con información disponible de 2018, encontramos que “solamente 96.1% de los niños son registrados de manera oportuna (antes de cumplir un año de acuerdo con el estándar internacional) y 12 estados se ubican por debajo de la media nacional” (Alaníz-Hernández, 2020, p. 131). Se debe agregar que, debido a la pandemia de Covid-19 durante el bienio 2020-2022, se observó un retroceso de casi 20% en el registro oportuno en todas las entidades federativas, todos municipios y en todos los grupos de edad de las madres ante el miedo al contagio. La incidencia fue mayor cuando se trataba de madres adolescentes (15-19 años), o bien debido a “afectaciones a las Oficinas de Registro Civil, (que) en 2020 se concentraron

en los municipios del norte y centro del país”. (Mejía-Paillés, Ramírez, y Sánchez, 2022, p. 20).

Una muestra del impacto de la falta de registro inmediato en combinación con la pandemia se observa en la disminución de la cobertura de vacunación infantil. La información de 2022 no está disponible, pero la meta de la Secretaría de Salud para 2023 es alcanzar 95% en el esquema nacional de vacunación infantil, lo cual nos coloca lejos de garantizar la cobertura universal y deja a la primera infancia en una condición de alta vulnerabilidad, particularmente a quienes viven en zonas de alta y muy alta marginación rural e indígena, que también padecen la falta de acceso a servicios de salud. **(Ver gráfica 1)**

Gráfica 1. Evolución de la cobertura del esquema nacional de vacunación infantil 2018-2021.

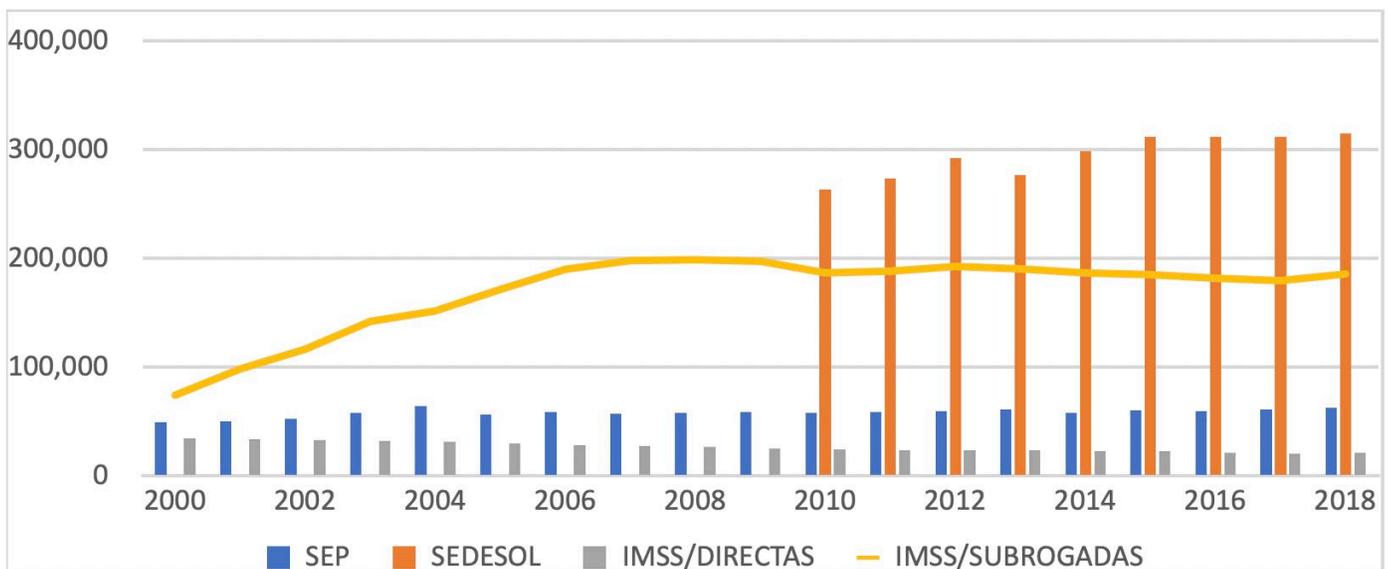


Nota: Elaboración propia con datos de la Organización Panamericana de la Salud (2023).
 *DTP Difteria, Tosferina y Tétanos (3 dosis). MMR Sarampión, Paperas y Rubiola (2 dosis)

Otro elemento para considerar en este panorama es la falta de espacios educativos para la atención de infantes. La oferta pública es limitada y no se ha ampliado en décadas. El esquema subrogado del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) creció a partir de 2006, pero sin una adecuada supervisión a su infraestructura ni a las prácticas pedagógicas; la modalidad de guarderías de la Secretaría de Desarrollo Social (extinta SEDESOL) fue la que observó una expansión considerable. Sin embargo, la cobertura apenas alcanza al 1% de la población potencial en edad de demandar servicios de educación inicial. En la gráfica 2 también se aprecia un descenso en la matrícula de estancias subrogadas del IMSS, posiblemente como consecuencia del incendio de la Guardería ABC en el estado de Sonora. En los años posteriores paulatinamente se recuperó. **(Ver gráfica 2)**

Un factor a considerar, además del déficit de centros educativos, es la falta de personal especializado para la atención infantil. En México persiste la idea de que cualquiera puede cuidar a un infante y la mayor parte de espacios de atención se cubre con personal habilitado y agentes educativos. La formación de profesionistas para la educación inicial es relativamente reciente, las escuelas normales del estado de Puebla imparten un programa desde 2013 y la Universidad Pedagógica Nacional ofrece una licenciatura desde 2017. En los últimos años se abrieron programas en las Escuelas Normales de Aguascalientes, Colima y Jalisco, pero el número de egresadas es mínimo y en muchas ocasiones buscan ubicarse en el nivel preescolar. La educación inicial en el mejor de los casos se atiende con personal con formación técnica, pero también participan como agentes

Gráfica 2. Población 0-3 años atendida en centros educativos por dependencia.



Nota: Alaníz-Hernández, 2020, p. 139.

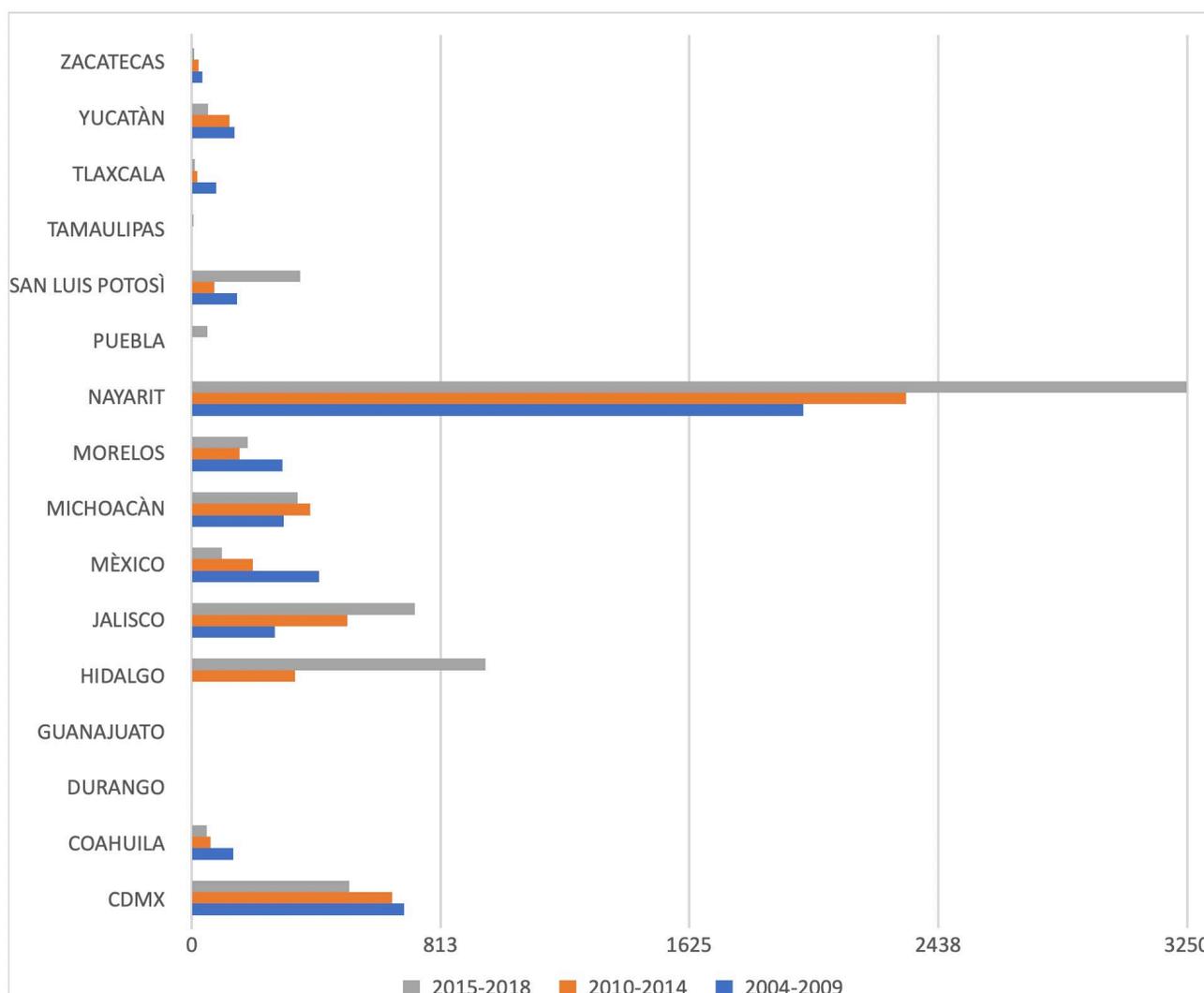
y voluntariado personas con escolaridad primaria o secundaria. El personal técnico no se encuentra en las entidades con mayor concentración demográfica, sino en la zona occidente del país (**Ver gráfica 3**).

En 2019 se dieron dos acontecimientos que atañen de manera directa a la primera infancia

en México. El primero fue la cancelación del programa Guarderías Infantiles para Madres Trabajadoras a cargo de la entonces SEDESOL (actual Secretaría del Bienestar) al inicio del actual sexenio.

La justificación fue la existencia de presuntos actos de corrupción, que no fueron

Gráfica 3. Personal con cédula a nivel técnico en puericultura o asistente educativo.



Nota: Elaboración propia con datos de INFOMEX (2019).

comprobados ni sancionados. La decisión gubernamental dejó sin servicios educativos a miles de infantes a nivel nacional.

El segundo corresponde a la reforma constitucional al Artículo Tercero en mayo de 2019, que formalizó el reconocimiento del derecho a la educación inicial dentro del esquema de educación básica. Sin embargo, dicho ordenamiento autolimitó la posibilidad de una perspectiva garantista al no obligar al Estado a impartirla de manera universal con una expansión gradual en un plazo razonable. La Constitución mandata: “La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia” (Diario Oficial de la Federación, 2019). Con ello se minimiza el compromiso del acceso, quedando la concientización en la ambigüedad.

Acorde con la reforma, se diseñó la Estrategia Nacional para la Atención de la Primera Infancia (ENAPI 2020) y la Secretaría de Educación y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) impulsaron la Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones, proyecto liderado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, que se imparte en 17 entidades del país a partir de 2021 en universidades públicas de Baja California Sur, Chiapas, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Nayarit, Oaxaca, Querétaro, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán, así como en los Institutos Tecnológicos de Sonora

y San Felipe del Progreso (Estado de México). Es un programa semiescolarizado que ofrece dos salidas terminales: como técnico superior o licenciatura.

La ENAPI avanza a pasos lentos y no pretende expandir la oferta de centros infantiles, por lo que es necesario pensar en propuestas flexibles para que padres o cuidadores garanticen el desarrollo infantil de manera adecuada. Las propuestas no deben olvidar el trabajo comunitario y familiar, particularmente por la insuficiente oferta pública aunada al cierre generalizado de guarderías SEDESOL que, al no ser sustituida por otro programa, generó un nicho de mercado poco regulado donde niñas y niños son los principales afectados. La atención de la infancia debe dejar de estar sustentada en el sentido común y fundamentarse en el conocimiento científico sobre el desarrollo infantil. De no ser así corre el riesgo de generar efectos adversos en el bienestar de niñas y niños, por lo que se puede hablar de iatrogenia educativa cuando docentes, padres y cuidadores realizan actividades que terminan por afectar el desarrollo integral en lugar de favorecerlo.

Educar vs escolarizar en educación inicial.

Ante las dificultades para expandir los servicios, es necesario apoyar estrategias de atención no escolarizadas, comunitarias o familiares, para asegurar condiciones en que los infantes pueden desarrollar su potencial, lo cual es acorde

con el compromiso del Estado: concientizar sobre la importancia de la educación inicial. Además, México posee experiencia en acciones comunitarias para el desarrollo infantil temprano con el Programa de Educación Inicial no Escolarizado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) implementado desde 2010, que brinda orientación sobre el desarrollo infantil de 0-3 años a las familias de comunidades rurales de alta marginalidad. Se puede recuperar y mejorar dicha experiencia para transitar del trabajo de voluntariado al de profesionales en la educación inicial.

Ello requiere la formación de personal especializado en desarrollo infantil para orientar a docentes, padres y cuidadores, pues el trabajo del docente que atiende la primera infancia no se limita a vincular a las niñas y niños a los procesos de aprendizaje formal de contenidos o a prepararlo para la vida escolar, sino que sienta las pautas del aprender a aprender a lo largo de toda la vida: explorar, cuestionar, reflexionar, compartir, negociar y resolver retos o problemas. Exige el acompañamiento de una persona receptiva, atenta y disponible a las necesidades del infante y que lo haga de una manera sensible y cariñosa.

Para evaluar la calidad de las interacciones entre docentes, padres o cuidadores con los infantes es recomendable tomar en cuenta dos dimensiones: la estructural, que abarca las condiciones y los espacios físicos (cantidad de metros disponibles por niño, iluminación,

ventilación, materiales), el número de infantes a cargo de cada docente o cuidador y los elementos del entorno. La segunda corresponde a los procesos, es decir a las experiencias y sobre todo a la calidad de las interacciones que se propician dentro de la dimensión estructural. Hay evidencias que demuestran que la dimensión procesal es más importante en el desarrollo infantil que la estructural, pues contar con espacios y materiales adecuados por sí mismo no asegura su adecuado uso para garantizar bienestar al infante. Por ello es indispensable una formación especializada para quien los atiende directamente o de quien brinda orientación o capacitación a quienes lo hacen, es decir a los formadores de formadores.

La educación inicial en la familia.

La crianza infantil no es un evento neutro o determinado solo por las condiciones socioeconómicas familiares; es un proceso que se ve influenciado por aspectos ideológicos elementales como considerar al niño o niña como sujeto de derecho o un miembro del ámbito privado familiar; las actitudes derivadas de la cultura (por ejemplo, la asignación de estereotipos de género incluso desde antes del nacimiento), además de las ideas propias del momento histórico que le toca vivir.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner es un ejemplo de cómo un sujeto (en este caso durante sus primeros años) se encuentra inmerso y en

interacción con diferentes sistemas: el micro, relacionado con el ambiente familiar; el meso, donde interviene la familia extensa, escuela, vecindario o grupo de amigos, y el macro, como conjunto ideológico vinculado a la cultura y sociedad en su conjunto (citado en Oates, 2010). Pero no todas estas influencias favorecen al bienestar del niño; incluso en algunos casos pueden tener efectos adversos en el desarrollo infantil, como la práctica de castigos corporales o las comparaciones que lesionan la autoestima del infante.

Por lo anteriormente expuesto, es conveniente establecer políticas de intervención en apoyo a los padres de familia o cuidadores. Los modelos de intervención no se limitan a la escolarización, deben ser diseños flexibles que aprovechen cualquier espacio o tiempo disponible de los padres para orientarlos en prácticas que fomenten el desarrollo integral. El acompañamiento a padres como principales educadores plantea más cuestionamientos que certezas: ¿cómo responder a los contextos y necesidades locales?, ¿qué servicios universales se pueden implementar? o ¿cuáles focalizados responden mejor a las características y necesidades de las comunidades? También representa retos importantes, como establecer criterios claros y medibles para valorar el seguimiento e impacto de la intervención con padres. Dicha información es necesaria para garantizar la continuidad de los programas y hacerlos sostenibles en el mediano plazo.

Oates (2010) señala que la capacidad de aprendizaje tiene una relación directa con el afecto, la opinión positiva de sí mismo y un ambiente libre de violencia en el que se desarrolla un infante los primeros años de vida. Estos factores sientan las bases de la competencia social de los niños, además de propiciar una buena relación entre padres e hijos de cariño, respeto y apoyo que puede mantenerse a lo largo del tiempo. Los beneficios de una interacción positiva son múltiples:

...reducción de las tasas de maltrato infantil, la disminución de los problemas de conducta, la mejora de las relaciones entre padres e hijos, el aumento de la confianza en sí mismos y la autosuficiencia de los padres, el decrecimiento de los casos de depresión, estrés, cólera y conflictos familiares, el incremento de la capacidad de los padres de desempeñarse bien en su empleo, y el refuerzo de la resiliencia de los padres (Oates, 2010, p. 22).

El acompañamiento de profesionales a través de la visita domiciliaria es una de las estrategias con mejor efecto en la primera infancia, particularmente cuando es posible focalizarla en los padres en condiciones desfavorables, pero se requiere que el profesional en educación inicial asuma el rol de educador de padres al observar, comprender y orientar.

Es importante respetar la cosmovisión de las familias y su contexto, es decir, los rasgos identitarios en el espacio específico en el que

esa familia se encuentra inserta, y a partir de ello propiciar la reflexión sobre el cuidado cariñoso, responsable y, como contraparte, las consecuencias del trato indiferente, negligente o violento. El objetivo es alentar a los padres a ser los primeros educadores de sus hijos.

La persona que realiza el acompañamiento a padres y cuidadores tendría que conocer las características de desarrollo infantil integral. Por ello se requiere formar profesionales en educación inicial, para identificar en qué áreas los adultos pueden mejorar su interacción y también para identificar el contexto y la cultura de las familias que atiende. Implicar a las familias es fundamental en el desarrollo infantil independientemente de su conformación. El profesional de la educación inicial debe reconocer esa diversidad y tratarla de manera respetuosa. Existe una contradicción en la propuesta de modelos ideales y homogéneos para orientar a los padres como educadores pues no se reconocen las diferencias individuales. Cada niña y niño es un ser irreplicable con características propias, por lo que las propuestas deben ser flexibles y respetar los elementos culturales para propiciar una buena acogida por parte de los padres de familia y cuidadores. El punto medular de las propuestas será hacerlos accesibles a las condiciones de disponibilidad de tiempos y espacios de los padres de familia, si se considera que más de la mitad de la población en México trabaja en la informalidad, lo que dificultaría conciliar las propuestas con sus horarios.

Algunos rubros de orientación

Respecto de la estrategia de visitas domiciliarias, existen programas de primera infancia del BID para mejorar las habilidades parentales (Rubio, 2016), o como parte de las políticas de cuidado infantil de algunos países como “Educa a tu hijo” en Cuba, Primera Infancia Mejor en Brasil o el Proyecto Piloto Desarrollo Infantil de Colombia. Estas visitas recuperan el rol de educador de los padres o principales cuidadores del infante, dentro de un manejo flexible que respeta la cultura familiar. De ese modo se aprovechan los materiales cotidianos del hogar independientemente de lo que sea, para ver su potencial de juego. Repercute en la disposición del espacio y en el tiempo dedicado a interacciones que tienen un impacto en el desarrollo cognitivo y de lenguaje. Las visitas tienen el plus de adaptarse a las diferencias individuales entre las familias, para garantizar el derecho al desarrollo de cada infante como ser único con características individuales y en condiciones de respeto a su cultura.

La intervención grupal es otra estrategia de trabajo. Consiste en formar talleres en zonas menos aisladas o con espacios públicos donde suelen reunirse padres o cuidadores con sus infantes.

Un buen punto de partida hacia el desarrollo infantil tiene dos componentes vinculados con la salud: prevenir las enfermedades al completar el esquema de vacunación infantil, lo cual es una

necesidad urgente ante el panorama expuesto en este trabajo. Y el segundo es proporcionar una adecuada alimentación a partir del sexto mes de vida. Los padres deben conocer que la ingesta de calorías basada en los cereales y tubérculos no es suficiente. El aporte de calcio y proteína es indispensable para garantizar el crecimiento y desarrollo de órganos vitales como el cerebro. Esta carencia no se compensará en otras etapas de la vida.

Otro aspecto básico en el que se debe educar a padres y cuidadores es el papel del juego como característica, necesidad y actividad preponderante para el desarrollo infantil. El juego libre y espontáneo permite aprender en la infancia las habilidades sociales, colaborar, compartir, interactuar con otros, solucionar conflictos, identificar y reconocer límites y todos aquellos aprendizajes necesarios para la vida adulta. Hablamos del juego como actividad natural y espontánea que posibilita el desarrollo y el aprendizaje y no al que impone al infante atender y acatar las indicaciones del adulto.

Un rubro más que no requiere costos adicionales es concientizar sobre la importancia de las interacciones positivas en la rutina diaria. Por ejemplo, platicar con los bebés al bañarlos, vestirlos, en los traslados o en la comida, y procurar que estas actividades sean experiencias agradables y lúdicas. Asimismo,

involucrar a los otros infantes de la familia en dichas actividades e interacciones para que no se sientan desplazados.

Además, se requiere orientación urgente para la modificación de prácticas violentas que se ejercen contra la infancia como parte de las estrategias familiares tradicionales de disciplina. Entre las más generalizadas se encuentran los gritos, jalones, palmadas, sacudidas, insultos o ignorar, y entre las graves se ubica la violencia física o el abandono. Otro método inadecuado, aunque menos violento, es distraer al niño o privarlo de algo. Es necesario alertar que entre menor es la edad del infante es mayor el riesgo que corre y el abuso que se ejerce sobre él. En cambio, platicar y explicar a los niños su comportamiento es una práctica adecuada que promueve la comunicación, la confianza y la autoestima.

Finalmente, una guía relativamente fácil de aplicar para identificar aspectos de mejora en las interacciones de los padres o cuidadores con los infantes y bebés es la Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés), que ubica seis áreas de valoración que se ejemplifican en la Figura 1.

Involucrar a los padres y demás miembros de la familia en el cuidado infantil no solo responde a la incorporación de las mujeres al mercado laboral, sino a la importancia del rol paterno

Figura 1. Áreas de observación del entorno y ambiente familiar



Nota: Elaboración propia con base en Berliski y Shady (2015, p. 64)

en las interacciones con sus hijos. Incluso el trato con el orientador contribuye a disminuir el estrés de los padres primerizos, a compartir sus miedos o a reconocer la depresión postparto, como procesos naturales de adaptación familiar.

Conclusiones

México se suma a los países que posicionan la atención de la primera infancia al reconocer la obligatoriedad de la educación inicial, pero

falta mucho por hacer. Ante las deficiencias de infraestructura para expandir la cobertura, es conveniente priorizar la formación de especialistas e implementar modalidades no escolarizadas que aseguren que las familias reciban una adecuada orientación para que los infantes alcancen el mayor potencial de su desarrollo.

Formar a los padres como primeros educadores implica varios retos. Uno de ellos es informar los resultados de las investigaciones sobre el impacto de las interacciones positivas durante los primeros años de vida.

El principal reto para el país es modificar los estereotipos de quienes se encargan del cuidado infantil. Es indispensable reconocerlos como especialistas en el desarrollo integral, por lo que se requiere formarlos adecuadamente y hacer atractiva su profesión para que se desempeñen en diversas modalidades no escolarizadas y puedan llegar a las familias con un mayor reconocimiento social del beneficio de su labor. Hay que superar la idea de que la atención infantil es una tarea fácil que puede hacer cualquiera sin ninguna preparación de manera natural en el caso de las mujeres.

El artículo ofrece algunos de los elementos para ampliar la educación inicial no escolarizada a partir de consolidar la profesionalización de docentes de educación inicial como especialistas en el desarrollo infantil. Que dichos especialistas sean quienes orienten y acompañen la labor de

los padres como primeros educadores a través de varias estrategias como las visitas domiciliarias, la escala HOME u otros indicadores que permitan mejorar la calidad de las interacciones entre adultos e infantes con pleno respeto a las diferencias socioculturales y las particularidades de su entorno. Solo así lograremos que los infantes desarrollen aprendizajes para la vida y enfrenten sin desventajas la vida escolar.

Referencias

- Alaníz-Hernández, C. (2020). La obligatoriedad de la educación inicial en México: un escenario poco probable. En M. Olivo, Alaniz-Hernández, C., y Reyes, L., Educación y reforma educativa en México. A propósito de la 4a Transformación (págs. 121-154). Caracas: Del Solar.
- Berliski, S., y Shady, N. (2015). LOS PRIMEROS AÑOS. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. Washington: BID.
- Diario Oficial de la Federación. (15 de 05 de 2019). SEGOB. Obtenido de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 3o.: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Kagan, S. (2016). Componentes de calidad de la educación. Políticas Efectivas de Desarrollo Infantil. (videos). BID.
- Mejía-Paillés, Ramírez, M., y Sánchez, M. (2022). Consejo Nacional de Población. Obtenido de Registro oportuno en las estadísticas vitales

de nacimientos: retos y oportunidades ante la covid-19: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/783838/SDM_Parte3_Parte1.pdf

Oates, J. (2010). Apoyo a padres. Col. LA primera infancia en perspectiva T.5. Reino Unido: The Open University.

Organización Panamericana de la Salud. (11 de 01 de 2023). Obtenido de Comprehensive Family Immunization Unit, FGL/IM : https://ais.paho.org/imm/IM_JRF_COVERAGE.asp

Rubio, M. (2016). La Importancia del juego en el desarrollo infantil temprano. Políticas efectivas de desarrollo infantil. (video). Banco Interamericano de Desarrollo.

UNESCO. (09 de 03 de 1990). Conferencia Mundial sobre de Educación para Todos. Obtenido de Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje: <https://bit.ly/3J0VsFi>

UNESCO. (2001). Educación Para Todos. El compromiso de Dakar. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

UNESCO. (01 de 06 de 2015). Recuperado el 05 de 03 de 2023, de Informe México: www.unicef.org/mexico/spanish/

UNICEF, World Bank , World Health Organization, y ECDAN. (2018). Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia. Resumen Ejecutivo. UNICEF.



Claudia Alaníz Hernández

Doctora en educación. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

Integrante del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red de Investigadores de Educación Inicial y Gestión de Instituciones. Líneas de investigación: políticas educativas del nivel básico y formación docente. Coordinadora del libro *A contracorriente: la profesionalización de las educadoras, Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica* (Teseo, 2023).

LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA PRIMERA INFANCIA UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Alejandro Rojas Juárez

*Profesor de Educación Inicial, Preescolar y Secundaria
en la Secretaría de Educación del Estado de Puebla
rojas.alejandro@seppue.gob.mx*

Resumen

En este documento se aborda la temática *La familia y la escuela en la primera infancia: una responsabilidad compartida* desde el enfoque de derechos, toda vez que de acuerdo a la edad de las niñas y niños que reciben la Educación Inicial, la participación de cada uno de los integrantes de las familias es determinante para lograr un desarrollo armónico en sus hijas e hijos. En el estado de Puebla la oferta de los servicios en este nivel educativa es variada, por lo que se ha descrito cada uno de ellos mediante el uso de gráficos y tablas. Los Centros de Atención Infantil, son las instituciones que proporcionan el servicio escolarizado de Educación Inicial a niñas y niños desde los 43 días de nacidos, por lo que la relación familia-escuela, determinan en gran medida el éxito del desarrollo y bienestar de la niñez.

Palabras clave: familia, primera infancia y crianza compartida.

Introducción

El tema presente se aborda desde la Educación Inicial donde se enfatiza la participación de la

familia en las actividades escolares, así como el impacto de su intervención en los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de sus hijas e hijos. Se inicia con la descripción de tres enfoques en los que se ha estudiado la intervención de la familia en la escuela, se describe el concepto de participación de familia con el propósito de contar con un referente conceptual acorde al tema propuesto.

Otro elemento que se aborda, es la primera infancia desde el enfoque de derechos humanos, al respecto, se describe las características de la primera infancia de acuerdo a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGNNyA), así como de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI), además, se agrega la aportación del programa Un Buen Comienzo, el cual, es el documento rector en la Educación Inicial.

De acuerdo con el orden del contenido, posteriormente se describen las características de la Educación Inicial en Puebla. Finalmente, se enuncia una conclusión en la que se resalta la importancia de la participación de las familias en relación con las actividades escolares, enfatizando que de acuerdo con el nivel de

participación y compromiso de los integrantes de la familia (madre, padre, abuelos, tíos) con la escuela, se favorecerá de manera más significativa el desarrollo integral de las NN.

Desarrollo

La participación de las familias en las actividades y dinámicas escolares, ha sido estudiada desde tres enfoques: por la relación entre las evaluaciones en educación básica y la mejora de los aprendizajes; por el reconocimiento de las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas; por último, se reconoce a la familia como un grupo privilegiado para el logro de la ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia (Blanco y Umayahara, 1989).

En la relación simbiótica entre familia y educación, impera la percepción del enfoque de derechos, toda vez que se concibe a los estudiantes como seres integrales y sujetos de derechos, de manera que potencie el acceso a mejores condiciones de vida mediante experiencias de aprendizajes significativos y duraderos.

Con el propósito de contar con un referente específico en relación con el concepto de participación de la familia, compréndase como: la implicación de opinar, tomar decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Lo anterior, involucra a los miembros de la familia que guarden relación directa con los estudiantes, ya sea de cuidado, alimentación, soporte emocional, entre otros

(Blanco y Umayahara, 1989).

En México, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal, 2012), implementó el programa Aprendizajes en Familia, afirmando que la formación recibida en la educación básica debe nutrirse con la participación de los maestros, las escuelas y de las familias, incluidos los padres, hermanos, tíos y abuelos. Desde esta propuesta, se resalta la participación de diversos actores educativos que, en conjunto, promueven el desarrollo de los conocimientos formales e informales, saberes integrados, historia personal y regional de las familias, por mencionar algunos.

La participación efectiva de las familias en la educación de sus hijos guarda relación con el éxito escolar, comprendiéndose como el logro académico determinado por el currículo (Ramírez y Alcántara 2014). Los autores afirman que, las aportaciones y acciones de las familias en favor de los aprendizajes de sus hijos, se vincula con lo siguiente: asistencia a los eventos escolares, apoyo con las tareas escolares, participación en los comités escolares, entre otros.

La participación de las familias en la educación se ha analizado desde tres aspectos, los cuales, se describen en el Gráfico 1.

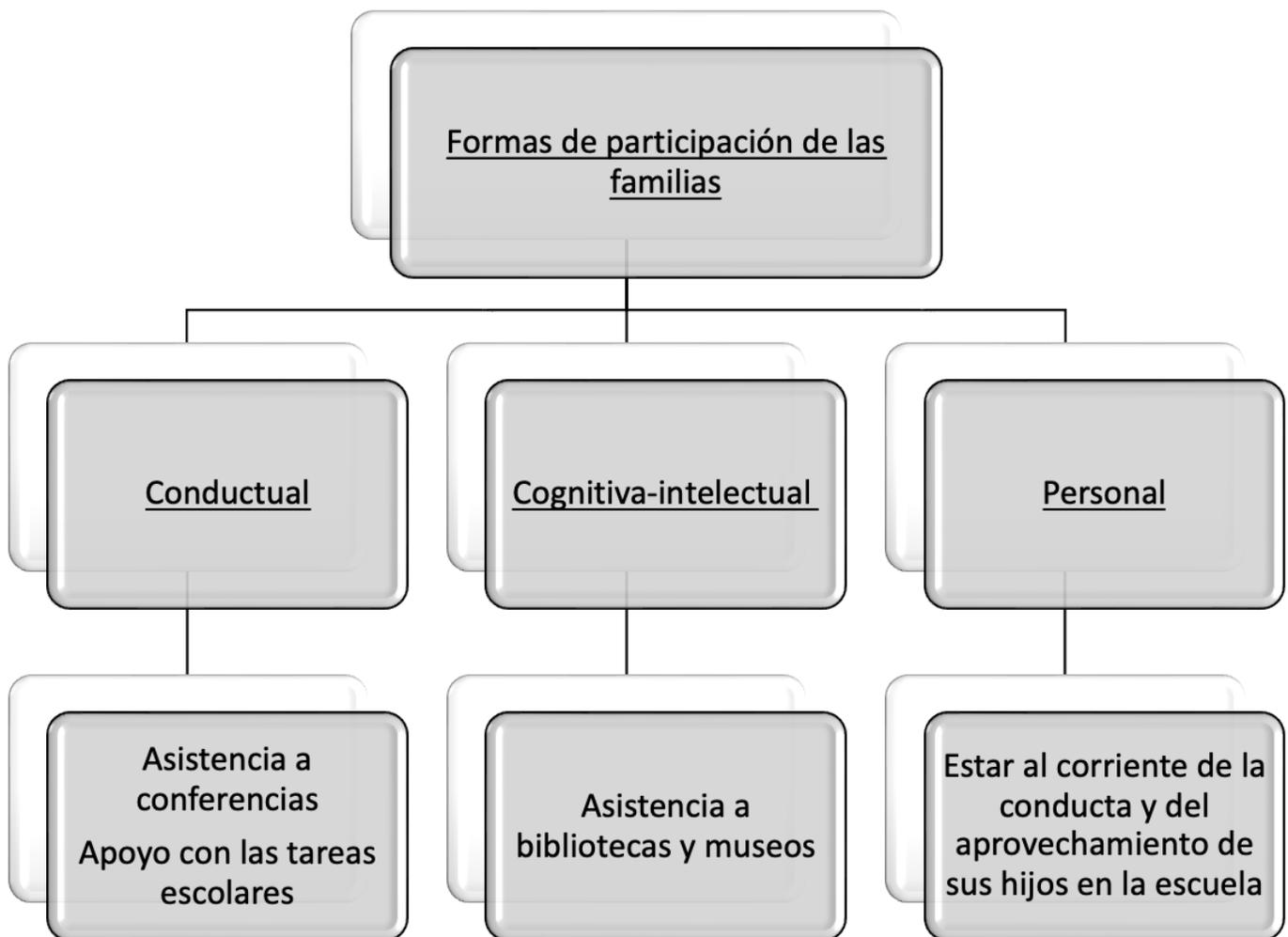
Este modelo de participación de la familia en la escuela se ha ido enriqueciendo a través de nuevas investigaciones, en las que se pueden observar mayores elementos que inciden en la

formación integral de los hijos. En el marco de la Educación Inicial, se han rescatado seis formas en que las familias participan:

Con base en el programa Un Buen Comienzo (2017), que forma parte del currículo de Educación Inicial, la relación escuela y familia se

enmarca en el concepto de Crianza Compartida, comprendida como la comunicación permanente entre las madres, padres y cuidadores de los niños, tomando en cuenta que en el entorno donde se desarrollan los bebés, niñas y niños (BNN), se establecen los primeros vínculos significativos a partir de las interacciones con

Gráfico 1. Formas de participación de las familias (Ramírez y Alcántara, 2014).



Nota: Información tomada Familia-escuela-comunidad (2014)

sus cuidadores.

La Crianza Compartida hace alusión a las experiencias que acontecen entre las familias y

los centros de atención infantil (CAI), sobre todo, al considerar que se propicia la continuidad cultural de las familias, la prolongación de modos de cuidado, la escucha y los cuidados amorosos

Gráfico 2. *Formas de participación de las familias (Ramírez y Alcántara, 2014).*



Nota: Información tomada Familia-escuela-comunidad (2014)

que, en conjunto, potencias las capacidades de los BNN y de las madres, padres y cuidadores.

De acuerdo con la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2021), la infancia es una etapa en la que se requiere de una familia que se muestre cariñosa y protectora, además, que proporcionen cuidados específicos de tal manera que posibiliten la optimización del desarrollo cerebral; además, el nivel socioeconómico tiene implicaciones concomitantes relacionados con el tiempo de calidad que se les proporcione a los BNN. Por lo anterior, se afirma que los BNN construyen sus aprendizajes y desarrollan maneras de relacionarse con los integrantes de sus familias.

Una vez que se ha dilucidado en torno a la importancia de la participación de las familias en la educación, tomando en cuenta el concepto de participación, los aspectos y formas en las que se materializa la presencia de las familias en la escuela, se procede a la descripción de las características de la primera infancia, que es el periodo donde los bebés, niñas y niños (BNN) requieren del involucramiento de los integrantes familiares.

Primera infancia desde el enfoque de derechos

Las niñas, niños y adolescentes son considerados como titulares de derechos, que cuentan con una capacidad de goce de los mismos, de conformidad con los principios de

universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; lo anterior, de acuerdo con los términos que establece el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CNDH, 2022).

De acuerdo con esta línea, se considera a la primera infancia como un concepto culturalmente variable, ya que no existe una naturaleza infantil que se base en el desarrollo biológico exclusivamente, por lo que el constructo conceptual está condicionado por las características de una sociedad.

En concordancia con la aseveración propuesta, en México, la Atención a la Primer Infancia, se ha convertido en un asunto de Estado, que urge la armonización de los esfuerzos institucionales, así como la implementación de acciones que proporcionen a la niñez un trato y acompañamiento en el que se les reconozca como personas con plenos derechos, a los que se les procure amor y cuidados cariñosos, por lo cual se crea la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI).

La primera infancia, es el periodo de vida que comienza con el nacimiento y se extiende hasta antes de los seis años, lo anterior, guarda relación con el primer periodo de ciclo de enseñanza de la educación primaria. Los procesos de desarrollo y experiencias que ocurren en este periodo de vida, determinan la arquitectura básica del cerebro; por otra parte, las conexiones sinápticas que se forman en esta edad temprana, forman la base de la neuroplasticidad, proceso

por el cual, se determina la capacidad que tendrán las niñas y niños (NN) para la adquisición de nuevos aprendizajes durante el transcurso de su vida, así como el adaptarse y gestionar de manera adecuada las experiencias a las que estarán expuestos (ENAPI, 2019).

Para la Educación Inicial, el enfoque de derechos implica garantizar el derecho a la participación de las niñas y niños, tomando en cuenta que desde muy temprana edad, ellos expresan opiniones y sentimientos en su vida diaria tanto en el hogar como en la familia, por lo que los adultos, precisan de aprender a relacionarse con sus hijos, reeducar las múltiples formas de expresión y observación, con el propósito de hacer efectivo el respeto a la integridad y puntos de vista individuales (Un Buen Comienzo, 2017).

Como se ha descrito, el enfoque de derechos para la primera infancia implica no solo responsabilidades legales para las familias y cuidadores, además, exige una atención y cuidados que potencien el desarrollo integral en niñas, niños y adolescentes, de modo que se les considere como aprendices competentes, que son sujetos de derechos, por lo que la orientación y el enriquecimiento de las prácticas de crianza de las familias, juegan un papel determinante para la formación de sus hijos.

Educación Inicial en Puebla

Educación Inicial es un servicio educativo que se proporciona a niñas y niños menores de seis

años de edad, con el propósito de potencializar el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo cual, les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, además de desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias para su desempeño personal y social (SEP, 2018).

En el estado de Puebla, la Educación Inicial se oferta a través de diversos servicios educativos, tomando como referente para el proceso de inscripción que las niñas y niños cuenten con una edad de 43 días de nacidos, hasta los dos años con once meses, (Un Buen Comienzo, 2017).

Los Centros de Atención Infantil y la crianza compartida

Los Centros de Atención Infantil (CAI) tienen como propósito desarrollar las capacidades de las niñas y niños por medio de acciones pedagógicas específicas, así como de la creación de ambientes enriquecidos acorde a las necesidades y características no solo de las niñas y niños, sino también, se consideran las particularidades de las familias (Un Buen Comienzo, 2017).

En la actualidad, los CAI han diseñado un proyecto denominado Escuela para padres, el cual, está orientado al Sostenimiento Afectivo y Vínculos tempranos entre familia e hijos, siendo la escuela, el espacio mediador en este proceso

Tabla 1. *Servicios que proporcionan Educación Inicial en Puebla*

Programa	Características	
(CONAFE) Consejo Nacional de Fomento Educativo	Objetivo	Proporciona atención educativa por medio de sesiones dirigidas a madres, padres, embarazadas y personas que participan en la crianza de los niños de cero a tres años con once meses de edad que viven en comunidades rurales e indígenas...
	Enfoque	Se basa en el aprendizaje experiencias y otras aportaciones orientadas en el desarrollo de los niños, considerando como base al juego que tiene como intención: propiciar diversas experiencias de aprendizaje.
Secretaría de Educación Pública: Educación Indígena y para Migrantes	Objetivo	Favorecer el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y físico de los menores de cuatro años de edad, incluye la orientación a los agentes educativos comunitarios...
	Enfoque	Se basa en las investigaciones sobre el desarrollo integral del niño y las neurociencias, el socioconstructivismo, la lingüística antropológica y aplicada, además del aprendizaje situado y los conocimientos de pueblos indígenas.

Nota: Información tomada del programa Un Buen Comienzo (SEP, 2017).

Estos dos servicios se orientan a quienes cuidan y atienden a bebés en el hogar (CONAFE e Indígena). Otro tipo de servicios de este tipo se denominan Programa para el

desarrollo infantil fuera del hogar, los cuales se ofertan por medio de Instituciones de sostenimiento público o privado

Tabla 2. *Servicios que proporcionan Educación Inicial fuera del hogar en Puebla*

SEP (Secretaría de Educación Pública)	Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), actualmente denominados Centros de Atención Infantil (CAI)	Se atienden a niños de 45 días de nacidos hasta los cinco años con 11 meses de edad, hijos de madres y padres trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (personal docente y de apoyo)
IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social)	Guarderías ordinarias y subrogadas	Ofrece servicio a niños desde los 43 días de nacidos hasta los tres años con 11 meses y 29 días de edad.
ISSSTE (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado)	Estancias del bienestar infantil	Oferta el servicio a niños a partir de los 60 días de nacidos hasta los cinco años con 11 meses de edad, hijos de madres y padres trabajadores del Estado (Gobierno Federal).
SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social)	Estancias Infantiles	Se atienden a niños de un año de vida hasta los tres años con 11 meses y 29 días de edad. Dirigido a las madres y padres de familia de población abierta que carecen de seguridad social.
DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia)	Centros de Asistencia para el Desarrollo Infantil (CADI)	Otorga atención a niños de 45 días de nacidos hasta los seis años de edad, hijos de madres trabajadores de escasos recursos económicos, carentes de prestaciones sociales.
	Centros de Asistencia Comunitarios (CAIC)	Brindan atención a niños de entre dos y seis años de edad, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, por medio de acciones educativas y asistenciales en apoyo de las madres trabajadores que carecen servicios educativos.

Nota: Información tomada del Programa Un Buen Comienzo (SEP, 2017).

significativo para las NN.

El Sostenimiento Afectivo se refiere al desprendimiento temprano de los vínculos familiares, para pasar a la génesis de otros vínculos que será proporcionados con cuidados amorosos y pedagógicos por parte de los agentes educativos de los CAI, quienes son todos aquellos actores que laboran en el centro educativo.

Al respecto, se pone mayor atención a la fragilidad emocional que las niñas y niños experimentan en el proceso de transición de la vida familiar a la vida escolar, proceso que se experimenta cuando las familias delegan las tareas de crianza en otros cuidadores durante varias horas al día (Un Buen Comienzo, 2017).

La crianza compartida, es un proceso en el que involucran a los integrantes de las familias y a los agentes educativos de los CAI, que va más allá de lograr la integración de NN a la institución, además, se espera que, en conjunto, se contribuya a orientar y enriquecer un contexto escolar-familiar que fortalezca la construcción de la personalidad, así como del desarrollo de la autonomía, confianza y seguridad de sus hijos.

Por lo anterior, se afirma que una de las funciones de la Educación Inicial es proteger la salud psíquica de los niños de cero a tres años de edad, promoviendo un equilibrio afectivo y mental que posibilite el desarrollo de una personalidad segura, de confianza y de bienestar.

Conclusión

La participación de las familias en el ámbito escolar es determinante para el desarrollo integral de sus hijas e hijos, por lo que los CAI precisan de diseñar e implementar actividades que fortalezcan el sentido de la educación basada en los derechos y en la crianza compartida basada en el respeto, reconocimiento y atención a la primera infancia.

Las conceptualizaciones que las familias asuman en relación con la crianza de sus hijas e hijos, requieren tener fundamentos basados en las aportaciones de investigaciones relacionadas con los primeros años de vida, sin dejar de lado, la valoración de las creencias, costumbres y tradiciones que cada familia practica en su vida cotidiana.

Para la Educación Inicial en Puebla, el éxito del desarrollo integral y bienestar de las niñas y niños, precisa de la participación activa de las madres, padres, abuelos, tíos y demás cuidadores primarios en un marco de respeto y reconocimiento de los derechos de las niñas y niños. Es oportuno considerar que el tema desarrollado por medio de este trabajo, requiere de investigaciones contextualizadas en el marco de los tres primeros años de vida, ya que se ha observado que existe una variedad de trabajos relacionados a la educación preescolar.

En concordancia con las dilucidaciones desarrolladas, el enfoque de derechos en la Educación Inicial, son relevantes no sólo

para las familias y la escuela, también son imperantes para la participación social, toda vez que, las familias al ser el primer grupo social de apoyo, seguridad y de bienestar para sus hijas e hijos, invariablemente harán uso de las creencias, prácticas y expectativas en relación con la función de padres, madres y personas de referencia afectiva

Finalmente, se puede aseverar que la participación e las familias en los elementos como la crianza, comunicación con la escuela, apoyo del aprendizaje en casa, entre otros, determinarán a mediano plazo, el fortalecimiento y desarrollo ciudadanas y ciudadanos más seguros, resilientes, con amplio criterio para la toma de decisiones y, sobre todo, acciones que les posibilite un desarrollo personal más humano y de bienestar.

Referencias

- Blanco, R. y Umayahara, M., 1989. Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Trineo Editorial.
- CNDH. (2022). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Comisión Nacional de Los Derechos Humanos. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-08/Ley_GDNNA.pdf
- CONAFE. (2021). La intervención con familias en Educación Inicial del Conafe (2.a ed.). Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/672136/LA_INTERVENCIO_N_CON_FAMILIAS_INICIAL_2021__1_.pdf
- CREFAL. (2012). Aprendizajes en Familia en México Hacia la integración de escuela, familia y comunidad México. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219325>
- ENAPI. (2019). Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (1.a ed.). Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>
- Ramírez, A. y Alcántara, V. (2014). Familia-escuela-comunidad: Teoría en la práctica (1.a ed.). Juan Pablos Editor.
- Rojas, A. (2023). La participación de la familia en la escuela. https://seppuegob-my.sharepoint.com/:w/g/personal/rojas_alejandro_seppue_gob_mx/EVs4sFeYCihFi0Hn9uWL8kUBzNY8WcYvXKYbRF3t-kEuuA?e=9XCzZR
- SEP. (2018). Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Recuperado de :<https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica>
- Un buen comienzo. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Inicial, Un Buen Comienzo. Secretaría de Educación Pública. Retomado de: bit.ly/3JnFxSh



Alejandro Rojas Juárez

Es profesor de enseñanza musical en Educación inicial y Preescolar: desde el año 1996 a la fecha. Profesor de Educación Artística en Secundaria del 2007 a la fecha. Asesor Técnico Pedagógico comisionado en la Dirección de Educación Inicial del 2020 a la fecha. Psicólogo en el Centro Holístico Aquaviva en Puebla desde el año 2016.

LECTURA Y FAMILIA EN EL PREESCOLAR

Juan Sebastián Gatti
Centro Freinet Prometeo
sebastian@freinetprometeo.edu.mx
Puebla – México

Ileri Figueroa Fernández
Centro Freinet Prometeo
ireri@freinetprometeo.edu.mx
Puebla – México

Luis Ricardo Ramos Hernández
Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
ramos.hernandez.lr@bine.mx
Orcid: 0000-0002-4410-0623
Puebla – México

Resumen

El objetivo de este artículo es la divulgación de algunas de las mejores prácticas de fomento a la lectura lúdica en el Centro Freinet Prometeo. Entre las estrategias y los proyectos escolares están el taller de lectura, la abueleada, el préstamo de libros, etc. La metodología de este artículo consistió en utilizar la experiencia acumulada en los talleres de lectura del Centro Freinet Prometeo para crear un protocolo específico para evaluar el acercamiento a la lectura en el nivel preescolar. Este protocolo tiene doce indicadores de rendimiento que permiten evaluar la relación de los preescolares con la literatura, los libros, las bibliotecas y la lectura, individualmente y en grupo.

Palabras clave: lectura, formación de lectores, familia, preescolar, indicadores de logro

Introducción

En el presente artículo queremos contrastar algunas políticas de fomento a la lectura con algunas de las estrategias que hemos encontrado más eficaces para trabajar el gusto por la lectura y la lectura lúdica. Nos centraremos en la relación que se establece entre lectura, familias y escuela en el nivel Preescolar, en particular nuestra manera de evaluar el gusto por la lectura, o bien la lectura lúdica, en niñas y niños de 3-6 años.

Han existido en nuestro país diversos programas nacionales de lectura, con propuestas interesantes y más o menos adecuadas a las edades y características que pueden ser generalizables a toda la población (recordemos que México tiene todos los estratos sociales, más de 50 lenguas indígenas, comunidades rurales muy alejadas de las ciudades, etc.). Una de las estrategias más sonadas fue la campaña con personas famosas para que todo el mundo leyera 20 minutos al día. La Secretaría de Educación Pública adoptó este eslogan con ahínco, solicitando que se dejara eso de tarea cada día, como si leer por tarea, por obligación o con cronómetro, fuese a lograr que las personas se volvieran lectoras. No se supo diferenciar entre la obligatoriedad, el hábito, el placer o las ganas.

Entendemos que la escuela recibe embates que le exigen, por ejemplo, que pueda generar en los estudiantes una mínima habilidad lectora que contribuya al desempeño laboral y al crecimiento personal, pero sus tácticas atentan a menudo contra el desarrollo intelectual de los alumnos: lecturas canónicas, programas inflados, metodologías didácticas poco flexibles, etcétera. “Los niños no leen”, “no saben leer”, se dice, aunque los adultos que lo dicen no siempre son lectores ellos mismos. Recordando aquella Encuesta Nacional de Lectura:

“Existe una distribución muy homogénea en las respuestas que se refieren al gusto por la lectura: 15.4% declara que le gusta

mucho leer y 15.3% declara que no le gusta. El porcentaje de las dos respuestas intermedias es también muy similar: 33.3% declara que le gusta leer, en tanto que 36.0% responde que le gusta poco.” (CONACULTA, 2006).

La lectura escolar tradicional reitera una uniformidad que consiste en que todos los integrantes del grupo las hagan en los mismos momentos, sigan la lectura en voz alta de algún compañero, el tiempo de lectura sea el mismo y se dirija a un texto único. La definición de lectura de Isabel Solé (2012) es la siguiente: “conocer y saber utilizar de forma autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de forma diversa”. (p. 49). Por otro lado, para Díaz y Zúñiga (2012) la lectura es la manera en la que los niños y niñas se relacionan con la palabra escrita y con lo que otros y otras pretenden que sea conocido. En la lectura se identifican procesos complejos, de bajo nivel (decodificación, comprensión de palabras y frases), y de alto nivel (construcción de un marco de interpretación, hipótesis, inferencias, relaciones causales), por lo que el proceso de comprensión puede acompañarse y sus estrategias ser compartidas (Sánchez Miguel, 2010). Con la claridad de estas definiciones y estrategias es posible salir en búsqueda de los textos y modos adecuados para trabajar.

La metodología de este artículo consistió en utilizar la experiencia acumulada en los talleres de lectura del Centro Prometeo Freinet para

crear un protocolo específico para el gusto por la lectura o, más estrictamente, el ejercicio de la lectura lúdica (Gatti y Figueroa, 2015) en el nivel preescolar. La “lectura por gusto” puede tener objetivos ulteriores. Uno puede hacer por gusto una lectura de estudio, por ejemplo, para elaborar un artículo. La lectura lúdica, en cambio, se justifica y se termina en sí misma, sin perseguir otro fin. Este protocolo tiene doce indicadores de rendimiento que permiten evaluar la relación de los preescolares con la literatura, los libros, las bibliotecas y la lectura, individualmente y en grupo.

Desarrollo

Las iniciativas de los Libros del Rincón y Bibliotecas de Aula han sido positivas para poner muchos libros al alcance de los pequeños en casi todas las escuelas. Lo mismo puede decirse de las ediciones de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, de enorme valor para nuestro trabajo, por ejemplo, los de Español y Lecturas. En la actualidad estas publicaciones están en línea y pueden consultarse las ediciones históricas, empezando por “Mi cuaderno de trabajo de primer año” de las maestras Enriqueta Domínguez y Carmen León (1960), que tenía una portada ilustrada por David Alfaro Siqueiros:

*Mamá puso la mesa. / Papá toma la sopa.
/ Mela toma elote. / La salsa es de tomate.
/ Amalia pide la sal. / Memo se la da. /
Me tomo mi pastel. / El pastel es de miel.
(Domínguez y León, 1960).*

Ahora bien, tener los libros no es garantía de triunfo. Un primer éxito nos lo puede dar el contar con un mediador o mediadora, maestro o lector, para quien resulte un gusto hacerlo, pues sobran ejemplos de que cuando las cosas se hacen por decreto, realmente no funcionan. El trabajo que realiza el Prometeo con la lectura empieza en el preescolar. Una escuela que promueve la alfabetización requiere un entorno en el que sean usuales las actividades significativas de lectura y escritura; ese ambiente alfabetizador se crea a través de la introducción de varios portadores de texto en las aulas: libros, revistas, carteles, juegos, periódicos, empaques, y todo lo que se pueda; pero el material no es suficiente.

Una docente del Centro Freinet Prometeo define esta labor de alfabetización permanente:

Somos mediadores de la lectura y la escritura (porque) posibilitan a los niños no solo para pasar un examen, o una materia, sino que son herramientas para su vida... por eso insistimos tanto en que en casa tiene que haber libros, que es importante que los niños vean a su papá y a su mamá leer y escribir, no nada más en la computadora, sino a mano. (García, 2018).

Tan importantes son las prácticas culturales que ocurren en el aula y las acciones realizadas por los maestros para contagiar en los pequeños el gusto por la lectura como el trabajo en la constitución de una comunidad de lectores. Pasa, desde luego, por ser los docentes lectores

ellos mismos, además de tener conocimiento de los procesos cognitivos de adquisición durante sus distintas etapas.

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta (...) intentar leer utilizando datos contextuales, así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras. (Ferreiro, 2001).

En nuestra escuela las familias suelen alentar la lectura, compran libros, hablan sobre literatura y acompañan a sus hijos e hijas en este proceso; sin embargo, esto no garantiza que las mamás y los papás sepan cómo lograr un acercamiento lúdico a la literatura, cómo lograr y mantener un gusto por ella, o cómo apartarse del entendido social de que es una obligación, un hábito (en contraposición con un gusto, un deseo, un placer e incluso una necesidad). Coincidimos en que este cambio de actitud para experimentar la lectura placentera es definitivo en la vida de los lectores. (Ramos y Figueroa, 2023).

Las mamás y los papás tienen trabajos, agendas y prioridades que difícilmente les permiten pasar tiempo de calidad con sus peques y, el que tienen, poco se dedicará a leer por todo lo demás que la vida actual les requiere; a veces son los abuelos quienes tienen el papel de compartir lecturas o contar historias, pero estamos en tiempos en que los abuelos aún trabajan y están también

muy ocupados; al observar esta situación, pensamos en que la escuela (por lo menos la nuestra pero también otras) puede ser un lugar seguro, confiable, agradable para que las niñas y los niños desarrollen ese verdadero gusto.

Una o más veces a la semana, al comenzar la clase o en cualquier otro momento, leeremos en voz alta un texto que resulte atractivo para los niños, sin pedir que se realice ningún ejercicio escolar antes, durante o después de la lectura. (Carrasco, Gatti, López y Macías Andere, 2015).

Preguntando a los chicos de secundaria sobre recuerdos de lectura que los conmovieron de pequeños, constatamos que muchos de nuestros más avezados lectores recordaban escuchar lecturas en voz alta durante sus primeros años y consideraban las primeras que los emocionaron. (Figueroa y Gatti, 2015). Se trata del tipo de conexión divertida y emocionante que queremos provocar. Díaz Mejía (2006) habla del momento lúdico en el proceso lector; afirma que lo lúdico implica acciones fisiológicas, ecológicas y psicológicas.

Desde que muy pequeñitos, llegan a un entorno alfabetizador, comparten una cultura escrita: desde preescolar 1 participan en el periódico, la revista, el periódico mural, los acuerdos de su salón y las asambleas generales, siendo traducidos por sus maestras con letras convencionales, y teniendo portadores de texto en los espacios y materiales que hay en su salón.

La estrategia continúa en el taller de lectura, que tiene un espacio y horario fijos, y se va desarrollando gradualmente semana a semana. Nuestra primera artimaña es disponer de un gran número de textos para que los niños puedan elegir: no sólo por el uso de la libertad que ello implica, sino también porque antes de facilitar nada, necesitamos conocer lo más de cerca posible lo que a cada estudiante le puede resultar atractivo o interesante y cuáles son sus circunstancias, límites y expectativas de lectura. Para Atorresi (2005) los lectores más competentes son los que practican una lectura más fluida y voluntaria, eligiendo materiales de lectura que les gustan.

Nos resulta valioso conocer, a través de los años, el gusto y el interés de los pequeños de esa edad porque los libros que elijamos se irán probablemente de préstamo a casa. Mediante ellos nos vinculamos con la familia y juntos vemos hacia dónde van creciendo las lecturas de sus hijos.

Después de la lectura en taller conversamos sobre lo que leímos. En maternal y preescolar hablamos de las relaciones con la vida de los niños; se refieren al argumento, las emociones de los personajes, etc. En la primaria, se crea el espacio para tocar sutilmente temas que los docentes desean hablar con el colectivo, o por alguna coyuntura o dificultad, como la muerte, el divorcio, el machismo, etc.; pero en preescolar suele ser disfrutar y jugar.

Otro proyecto de preescolar es la abueleada,

en la que abuelas y abuelos vienen una vez al año a leer cuentos con sus nietos. Pueden traer sus libros o leer alguno de los que tenemos en la escuela. Para que todos puedan participar, si es necesario los mismos niños organizan el intercambio y “préstamo” de abuelos.

Resultados

¿Qué es la gaviota? / La gaviota / es un barquito de papel / que aprendió a volar

Jairo Aníbal Niño

Cuando padres y madres vienen dos veces al año a asambleas con la docente, el informe que reciben sobre el desarrollo individual de su hija o hijo es detallado en todos aspectos, también en su relación con los libros y las lecturas. Ciertas actitudes y comportamientos nos permiten saber qué tanto avanzan en el campo de la lectura, son una guía fiable de lo que ocurre, y son además un descubrimiento siempre renovador para los docentes.

Es mediante la relación del mediador de lectura y la maestra de grupo que surgen los indicadores del gusto por la lectura, como parte de un protocolo de desarrollo, convivencia y logro que se valora dos veces por año para cada preescolar del Centro Freinet Prometeo. Aunque los siguientes indicadores no son todos ni se encuentran siempre, son los que hemos presenciado más a menudo y los que han llamado más nuestra atención. Por supuesto, pueden aparecer en otro orden, pero debemos

decir que la verificación de que estos indicadores se cumplen constantemente prueba la eficacia de los proyectos; así como su pertinencia para el desarrollo del gusto por la lectura y del lenguaje

en general. Nuestros indicadores de logro en materia de lectura lúdica / gusto por la lectura en el preescolar son los siguientes:

Tabla 1. *Indicadores de logro en gusto por la lectura en el preescolar del Centro Freinet Prometeo.*

Indicador	Casi siempre	Algunas veces	En proceso	Se le dificulta
Piden una y otra vez el mismo libro.				
Piden escuchar el texto sin ningún cambio y con la misma entonación.				
Abrazan los libros que les gustan.				
Platican con sus maestras o papás acerca de los cuentos que les hemos leído.				
Se concentran más tiempo en la lectura que en otras actividades.				
Piden leer solos un texto que han escuchado a menudo.				
Interpretan ilustraciones de los textos.				
Forman en pilas los libros que conocen y quieren escuchar.				
Relacionan lo leído con acontecimientos o personas de su vida cotidiana.				
Leen los libros a sus amigos.				
Exigen su hora de taller o su espacio libre para leer.				
Piden silencio a los demás.				

Aunque estos indicadores no son todos ni se encuentran siempre, son los que hemos presenciado más a menudo y los que han llamado más nuestra atención. Por supuesto, pueden aparecer en otro orden, pero debemos decir que la verificación de que estos indicadores se cumplen constantemente prueba la eficacia de los proyectos; así como su pertinencia para el desarrollo del gusto por la lectura y del lenguaje en general.

Conclusiones

Compartir el gusto por la lectura desde la escuela requiere de una especialización, cuyo primer requisito es que los maestros disfruten ellos mismos de leer, pero también que conozcan sobre el desarrollo, los gustos y las emociones humanas en la infancia. La condición de lectores de papás y mamás no significa que sepan cómo lograr un acercamiento lúdico a la literatura, cómo lograr y mantener un gusto por ella, o cómo apartarse del entendido social de que es una obligación o un hábito. Pueden aparecer en la lectura desde el preescolar los procesos complejos, tanto de bajo nivel (decodificación, comprensión de las palabras y frases), como de alto nivel (construcción de un marco de interpretación, hipótesis, inferencias, relaciones causales); consideramos de relevancia verificar y profundizar en la relación entre el gusto por la lectura y el desarrollo de estos procesos.

Los indicadores de nuestro protocolo de gusto por la lectura son las actitudes y acciones

que hemos presenciado más a menudo y los que han llamado más nuestra atención. La verificación de que estos indicadores se cumplen constantemente prueba la eficacia de los proyectos; así como su pertinencia para el desarrollo del gusto por la lectura y del lenguaje en general. Algunos de estos indicadores de logro de lectura lúdica o gusto por la lectura son: “pide una y otra vez el mismo libro”, “pide escuchar el texto sin ningún cambio y con la misma entonación”, “abraza los libros que le gustan” y “platican con sus maestras o papás acerca de los cuentos que les hemos leído”.

Otros indicadores son que un niño reciba con entusiasmo un libro de regalo, que presuma de un libro nuevo, que refiera espontáneamente haber ido a una librería o biblioteca, o comente lecturas que hizo en casa son señales importantes de un proceso siempre variado e individual. Los docentes debemos estar atentos a estos signos y tomar buena nota de ellos. Porque ésta, también, es una forma de felicidad. Los indicadores de gusto por la lectura presentes en este protocolo elaborado para el nivel Preescolar puede ser de utilidad para revertir tempranamente posibles dificultades en la lectura, como el desinterés o el rechazo; también consideramos su potencial para que los facilitadores de talleres de lectura evalúen el impacto a lo largo de las sesiones, tomando en consideración los intereses y preferencias de los niños, así como las prácticas de acercamiento más exitosas para fomentar el gusto por la lectura.

Referencias

- Atorresi, A. (2005), Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE). Buenos Aires: Unesco / OREALC.
- Carrasco, A., Gatti, J. S., López, G. y Macías V. (2016) Ser docente en preescolar. Guía de alfabetización inicial. SEP de Puebla. https://www.academia.edu/40158265/Ser_docente_en_preescolar_Gu%C3%ADa_de_alfabetizaci%C3%B3n_inicial
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006) "Encuesta nacional de lectura". México: Conaculta.
- Díaz, N. y Zúñiga, A. (2012) Montessori y Freinet: Estrategias, didácticas y concepciones en lectura y escritura. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113412>
- Díaz, H. A. (2006) La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Domínguez, E. y León, C. (1960) "Mi cuaderno de trabajo de primer año". México: Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos.
- Ferreiro, E. (2001) Alfabetización, teoría y práctica. México: Siglo XXI.
- García, K. (2018) Aportes del método Freinet a los procesos de formación y desarrollo de buenas prácticas de lectura y escritura desde la infancia. Tesis de la Licenciatura en Procesos Educativos BUAP. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/9759>
- Gatti, J. y Figueroa, I. (2015) La artimaña y el prodigio. Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela. Somos Maestras Series. México: SM.
- Ramos, L. y Figueroa, I. (2023). La pedagogía Freinet y el gusto por la lectura. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1), 2713–2723. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.448>
- Sánchez, E. (2010) La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2012) Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59 (2012), pp. 43-61 (1022-6508) – OEI/CAEU <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>



Juan Sebastián Gatti

(Córdoba, Argentina; 1963) es un escritor y pedagogo mexicano. Su familia llegó a México exiliada tras el golpe de Estado de 1976 en su país. Realizó estudios universitarios de lingüística y literatura en la ciudad de Puebla, donde radica desde 1981 dedicado a la escritura, la docencia y el periodismo. Escribió *Recuerdos de Lucinda y otros Grimaldi de Este Lado* (BUAP, 1998. Relatos enlazados). *Filibusteros* (1998. Novela por entregas publicada en el periódico *La Jornada de Oriente*). *Leer literatura en la escuela secundaria* (2004, ensayo). *Un bicho horrible pero cierto* (2006, relatos enlazados). *Los días contados* (2007, cuentos). *La artimaña y el prodigio* (2010, ensayo, en coautoría con Ileri Figueroa). *Filibusteros (y su fábula)* (BUAP, 2015, novela). *En el principio fue el verso* (Alianza Francesa de Puebla, 2015. Poesía). *El acto furtivo: un diario de viaje* (Edaf, 2016. Literatura de viaje)



Ileri Figueroa Fernández

Docente (Puebla, 1980) Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica. Maestría en Ciencias de la Educación. Diplomado FLACSO en Lectura, escritura y educación. Miembro fundadora del MEPA. Formación en Literatura infantil y juvenil. Trabajo en asociaciones civiles sobre Derechos humanos, feminismos, juegos y cooperación. Trabajo en organizaciones no gubernamentales y comunitarias. Asesoría y acompañamiento en procesos de formación del profesorado. Coautora de *La artimaña y el prodigio*. *Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela*. Editorial SM. Coautora *Torre de palabras*, con apoyo de la beca Benaiges. Corredactora de la nueva versión de la *Carta de la Escuela Moderna*. Maestra y Coordinadora de la Primaria en el Centro Freinet Prometeo, S.C., Puebla, México.



Luis Ricardo Ramos Hernández

Artista y profesor mexicano nacido en Puebla (1979). Es caricaturista, dibujante y pintor, conocido por su uso del bolígrafo. Desde 2013 en el nivel de formación de docentes en Puebla. Sus áreas de investigación son la inclusión educativa, la pedagogía Freinet y la formación audiovisual. Escribió *The Film School Basic Competencies* (Eliva Press SRL, 2023) y *El interés tiene pies* (Ocronos, Editorial Técnico-Científica, 2023) <https://doi.org/10.58842/HVEQ9575>

EL PATIO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN PREESCOLAR

Ana Laura Vargas Melchor
ana4452@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo describe el diseño, elaboración y uso del patio didáctico para propiciar el juego en niños de preescolar. Toma en cuenta la metodología de la pirámide del desarrollo para favorecer el pensamiento matemático y las habilidades socioemocionales y considera la etapa de desarrollo de los alumnos, lo que permite conformar una escuela inclusiva. La propuesta se realizó en un Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (Capep), ubicado en la ciudad de Puebla. Las estrategias utilizadas fueron el juego y la resolución de problemas. Se puede concluir que los alumnos de preescolar favorecieron el sistema sensorial, el desarrollo sensoriomotor y perceptivo motor, según la etapa de desarrollo de los aprendientes, a partir de las estrategias utilizadas por todo el personal docente, lo que disminuyó las barreras para el aprendizaje y la participación que presentaron los alumnos con y sin discapacidad.

Palabras clave: Patio didáctico, pensamiento matemático, juego y barreras de aprendizaje.

Introducción

El trabajo se realizó durante el ciclo escolar 2021- 2022 en un Capep ubicado en la ciudad de Puebla, el cual atiende a niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) con y sin discapacidad. El centro de atención cuenta con una directora, cinco docentes frente a grupo para atender a los tres grados escolares, un maestro de educación física y una maestra de música. Debido a su modalidad, el preescolar tiene un equipo móvil integrado por un psicólogo, una terapeuta de lenguaje, una maestra de aprendizaje, una odontopediatra y dos trabajadoras sociales, quienes atienden, como equipo multidisciplinario, a todos los aprendientes de la escuela, principalmente a quienes requieren una atención especializada en estas áreas. Equipo móvil se encarga de dar la atención a los alumnos que enfrentan alguna BAP enfocada al lenguaje, conducta, motrices y atención psicológica. De esta forma se busca reducir y/o superar las BAP que presentan las niñas y niños.

El preescolar tiene una población de 115 aprendientes, de los cuales 8 presentan

Figura 1. Docentes pintando el patio didáctico.



Nota: Cortesía; Capep, 2023.

BAP asociada a una discapacidad: seis con autismo, uno con sordera y uno con retraso en el neurodesarrollo. Los aprendientes están divididos en cinco grupos de acuerdo al grado escolar correspondiente según su edad. Se cuenta con un grupo de primer grado, dos grupos de segundo y dos grupos de tercero.

Desde el trabajo multidisciplinario realizado en la escuela, durante los primeros meses del ciclo escolar se identificó que los aprendientes tenían dificultades de aprendizaje relacionadas con su desarrollo, reflejadas en el lenguaje y comunicación, y en el pensamiento matemático. Partiendo de una evaluación diagnóstica realizada por las educadoras y equipo móvil, así como la reflexión durante los consejos técnicos y en algunas reuniones en las que docentes analizan el trabajo que se realiza en la escuela, se planteó como principal causa del rezago educativo la falta de estímulo para el desarrollo

del sistema nervioso central en la mayoría de los alumnos, posiblemente por el poco movimiento, resultado de la pandemia provocada por la Covid-19, ya que los alumnos no cuentan con el espacio favorable en casa para realizar actividades motrices.

A partir del análisis y reflexión de forma colaborativa surgió la pregunta: nosotros como comunidad escolar, ¿qué podemos realizar para favorecer el desarrollo neuromotor de los alumnos? Y se crea una hipótesis sobre la mejor forma de atender; se concluye con un patio didáctico como estrategia de juego para favorecer el pensamiento matemático y las habilidades socioemocionales.

A consecuencia de la constante reflexión, creación de preguntas e hipótesis se obtiene como objetivo: diseñar, elaborar y utilizar el patio didáctico para propiciar el juego en los niños de preescolar, tomando en cuenta la metodología

de la pirámide del desarrollo para favorecer el pensamiento matemático y las habilidades socioemocionales, considerando la etapa de desarrollo de las y los alumnos, permitiéndonos conformar una escuela inclusiva.

Se considera importante este tema debido a la problemática presentada en la mayoría de los estudiantes, sin importar el grado escolar, los problemas de lenguaje eran graves, así como la dificultad para relacionarse con sus pares, el desarrollo de habilidades del pensamiento y el desarrollo sensoriomotor. Lázaro y Berruezo (2009) mencionan que los niños de 1 a 3 años deben tener un desarrollo de los sentidos y la conciencia lateral, equilibrio, coordinación, reflejos, integración sensorial, etc. Lo cual se contrapone a lo observado en la población trabajada, -de los 3 a 6 años de edad- ya que en

la mayoría de los casos presentaban dificultades para realizar las acciones relacionadas a los sistemas sensoriales y el desarrollo sensoriomotor, lo cual impacta en la ejecución de las habilidades del pensamiento estrechamente relacionadas con el pensamiento matemático.

Desarrollo

Al comenzar la escolarización en el nivel preescolar las y los niños se integran a una nueva sociedad de pares, ya que, como dice Soto (2012) los niños no están integrados a una sociedad adulta, ellos habitan en un ambiente paralelo. En el contexto escolar, los niños crean su propia sociedad, en la que se relacionan con otros estudiantes en diferentes contextos y circunstancias sociales y físicas. Algunas de ellas, las necesidades educativas especiales,

Figura 2. Niños y niñas juegan en el patio didáctico.



Nota: Cortesía; Capep, 2023.

dado que coexistimos en una sociedad diversa, pero principalmente en un Capep, ya que asisten niños con barreras más evidentes. Al entrar de forma presencial al preescolar, en los tres grados, los aprendientes comenzaron a tener dificultades de adaptación y desempeño. Se identifica que, debido a la pandemia, las relaciones creadas con otros miembros fuera de la familia nuclear o vecinos fueron casi nulas, lo cual afectó de forma muy importante en su desarrollo, y, por lo tanto, en su adaptación y desempeño.

El ser humano desarrolla diversas capacidades a lo largo de su vida que pueden esquematizarse como niveles en una pirámide y tener como fin una conducta adaptativa. La base es importante para construir una pirámide firme, por ello, en el preescolar se utiliza como metodología de trabajo la Pirámide de Desarrollo (Lázaro y Berruero, 2009), que considera las diferentes etapas de desarrollo según la edad del niño y niña, que nos sirven de guía para favorecer el lenguaje, pensamiento matemático y las habilidades emocionales.

La Pirámide de Desarrollo surge a partir de la reflexión en la experiencia del ámbito en la psicomotricidad, así como el trabajo terapéutico y educativo de los autores, mismos que proponen favorecer la maduración del sistema sensorial hasta lograr una conducta adaptativa, aproximadamente a los 12 años.

Lázaro y Berruero (2009) plantean una pirámide dividida en 4 fases, 10 niveles y 2 ejes

transversales. Muestran el desarrollo como una pirámide con base primordial para lograr una conducta adaptativa. En preescolar se pretende llegar hasta la tercera fase, hasta el séptimo nivel. Se describen a continuación:

- *Primera fase, sistemas sensoriales primer año, constituido por los sistemas sensoriales básicos táctiles, vestibulares y propioceptivos: edifican el conocimiento de uno mismo y del mundo que nos rodea; se forjan a través de la filogénesis y la ontogénesis; es básica en niños con discapacidad.*
- *Segunda fase, desarrollo sensoriomotor de 1 a 3 años: se refiere a la vivencia que tiene el cuerpo en relación con otros humanos. Se genera un desarrollo mental, control emocional y la capacidad de integración sensorial del cerebro.*
- *Tercera fase, desarrollo perceptivo motor de 3 a 6 años: el niño requiere poner en juego sus conocimientos para crear hipótesis sobre los objetos y su cuerpo es el resultado de una labor analítica – sintética.*

A pesar de que los primeros dos niveles deberían estar cubiertos por la familia, se identificaron muchas carencias en los alumnos de los tres grados, por lo cual, se propuso crear y trabajar en un patio didáctico en el que maestras, equipo móvil y educación física pudieran atender a

Gráfico 1. Pirámide del desarrollo humano.



Nota: Alfonso Lázaro y Pedro Pablo Berruezo, (2009).

los estudiantes y reducir las BAP con y sin discapacidad que presentaban.

Un patio didáctico es un espacio abierto y organizado donde se ponen en práctica diversas competencias que parten de los juegos. Como dice Pavia (2005), “el patio puede aportar elementos epistemológicos y metodológicos para crear un espacio de juego en que los niños puedan tener un andamiaje conceptual” (p. 10).

Como ya sabemos, el juego es la principal estrategia didáctica en preescolar dentro y fuera del aula ya que favorece el aprendizaje de forma natural al cumplir con la necesidad de divertirse de los alumnos. En la tercera fase de la Pirámide del Desarrollo se propone el juego como medio de desarrollo y aprendizaje. Según Lavega et al (2013) durante la práctica existe una intensa vivencia que propicia reacciones

emocionales asociadas a estados de ánimo. En consecuencia, las niñas y niños pueden autorregular su conducta y poner en juego sus capacidades motrices y cognitivas. La aplicación de juegos motores posibilita el desarrollo de las emociones, además de las competencias personales y sociales, reglas, trabajo en equipo y aprender a compartir.

Los juegos motores se ubican en un espacio real en el que se genera una lógica interna que proporciona un sistema de reacciones, basado en las reglas establecidas para la ejecución del juego y las condiciones escolares; también existe la lógica externa que es definida por cada alumno y está determinada por las características personales, condiciones sociales y culturales (Lavega et al. 2013). Ambas lógicas, interna y externa, influyen en el desarrollo del juego y las reacciones que tienen los participantes.

El role play implica la imitación de papeles, es una actividad social en la que se reflejan las características del pensamiento y la capacidad de sentir emociones. La realización del juego parte de los conocimientos previos proporcionados por el medio que le rodea y la posibilidad de realizarlo. Según Cárdenas (2011), Piaget menciona el juego de representación como expositor. Con una acción dramática el niño construye su mundo y su aprendizaje, ya que cambian sus estructuras sensorio-motriz a estructuras lógicas.

Otra estrategia de aprendizaje utilizada fue la resolución de problemas. Las matemáticas tienen

sentido hasta que se identifica un problema y se requiere obtener una resolución. La resolución de problemas es una actividad compleja e importante la cual permite que los alumnos razonen y expliquen la forma en que avanzan en la actividad. Las principales dificultades se asocian a la falta de asimilación de los contenidos, no sólo matemáticos, también pueden ser de diferentes áreas que estén trabajados de forma transversal en la situación problema (Sepúlveda López, A., Medina García, C., y Sepúlveda Jáuregui, D. I. 2009). Una situación problema debe tener un grado de complejidad adecuado al nivel en el que encuentran los alumnos; si es muy complicado podría causar un sentimiento de frustración y afectar la seguridad que tiene para resolver la situación problema. Por el contrario, si es demasiado fácil, los niños pierden el interés en la actividad y no se logran los objetivos planteados. Ya que el periodo de atención en los niños de preescolar es corto, las actividades se deben propiciar con interés para mantener su atención.

Con el grupo de primer grado se realizaron juegos de ejercicio, que consistían en circuitos con diseños pintados en el patio. En algunos juegos se utilizaron fichas de colores para realizar clasificaciones, ladrillos de madera para apilar en una torre, cubos de colores para clasificar por tamaños o color y aros. Al pasar por el avión se les pedía tomar un ladrillo de madera, al saltar, que mencionaran la serie numérica oral y al llegar al que final colocaran el ladrillo para realizar una torre.

Figura 3. Alumno del preescolar realizando actividades didácticas en el patio didáctico.



Nota: Cortesía; Capep, 2023.

En el espacio con los pies marcados en diversas direcciones se les pidió tomar un cubo de cualquier color y colocarlo del otro lado al terminar el recorrido; en las figuras geométricas los alumnos clasificaban fichas según su color y para pasar de un lado a otro saltaban en aros, adentro o afuera de ellos según se les indicaba. Es necesario resaltar que, en el primer intento, los alumnos no lo realizaron de forma ideal ya que es un trabajo constante que implica ensayo y error. Los alumnos con barreras para el aprendizaje observaron a sus compañeros e imitaban los movimientos o acciones que deslizaban sus otros compañeros. En varias

ocasiones se acompañaba de la mano a los niños que lo requerían para poder realizar los juegos de ejercicio que se les solicitaba.

Además, se realizó una feria matemática escolar con todos los padres de familia en la cual participaron los cinco grupos de la escuela. Cada maestra realizó un juego utilizando como base alguno de los dibujos del patio didáctico. Por ejemplo, en el espacio de laberinto de víboras pintadas en el suelo, los alumnos, junto con sus padres, debían seguir el recorrido correcto según un color y con bloques de su color armar alguna figura; en los círculos de colores se realizó un juego de twister que causó mucha emoción en padres e hijos; se realizó juego de bolos en las figuras geométricas, etc.

Es necesario que a partir de los diseños que cada escuela decida pintar, se vayan adaptando o inventando juegos, los cuales permitan realizar movimientos enfocados en el sistema sensorial y el desarrollo sensoriomotor según la pirámide del desarrollo.

Resultados

El patio de juegos se diseñó en colectivo tomando en cuenta las necesidades de las y los estudiantes, las posibilidades de su uso en la clase de educación física, el tiempo libre del recreo, actividades dirigidas por las docentes o personas a cargo de los alumnos, en ralis, ferias de trabajo o libremente. Para poder realizarlo el personal docente y algunos padres

de familia hicieron donaciones de pintura, con las que docentes, personal de apoyo y directivo pintaron las diferentes áreas trazadas. Realizar este trabajo fue una experiencia de unión y alegría para los participantes, a la vez de esfuerzo y compromiso, que permitió unir más a la comunidad escolar. Aún se requiere mayor donación de pintura para poder terminar más diseños y dar mantenimiento a las áreas pintadas.

En el diseño del patio didáctico se incluyeron juegos de avión, que abarcaban los números del 1 al 20; círculos de diversos colores, se usaron los colores amarillo, azul, rojo, entre otros,

figuras geométricas como el círculo, triángulo y cuadrado, líneas con figuras de pies en diversas direcciones y aún falta más diseños por realizar.

Un trabajo organizado tiene mejores resultados, así que se diseñó una tabla con aprendizajes esperados, la estrategia de juego por grados, transversalidad con los diferentes campos de formación y áreas de desarrollo como se presenta a continuación. (Tabla 1 y 2)

Por cada estrategia de juego se diseñó una rúbrica como instrumento de evaluación. La siguiente tabla corresponde al juego simbólico. Especifica la transversalidad con lenguaje y comunicación, educación socioemocional y las

Tabla 1. Organización de aprendizajes esperados y transversalidad sobre el juego de ejercicio y simbólico.

Estrategia de juego	Grado	Campo de formación	Organizador curricular I	Organizador curricular II	Aprendizaje esperado	Transversalidad
Juego de ejercicio	Primero.	Pensamiento matemático	Forma espacio y medida	Ubicación espacial	Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.	Educación física: realiza movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos. Educación socioemocional: Convive juega y trabaja con distintos compañeros.
Juego simbólico	Segundos y terceros.	Pensamiento matemático	Número, álgebra y variación	Número	Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan	Lenguaje y comunicación: Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. Educación socioemocional: Propone acuerdos de convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos.

Tabla 2. Organización de aprendizajes esperados y transversalidad sobre el juego de construcción y tradicionales.

Estrategia de juego	Grado	Campo de formación	Organizador curricular I	Organizador curricular II	Aprendizaje esperado	Transversalidad
Juego de construcción	Primero, segundos y terceros.	Pensamiento matemático	Forma, espacio y medida	Figuras y cuerpos geométricos	Construye configuraciones con formas, figura y cuerpos geométricos.	Educación física: Utiliza herramientas, instrumentos y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus movimientos. Lenguaje y comunicación: Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.
Juegos tradicionales	Primero, segundos y terceros.	Pensamiento matemático	Análisis de datos	Recolección y representación de datos.	Contesta preguntas en las que necesita recabar datos; los organiza a través de tablas y pictogramas que interpreta para contestar las preguntas planteadas.	Lenguaje y comunicación: Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos. Educación socioemocional: Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación. Elaboración propia.

EVALUACIÓN			
Estrategia de juego: juego simbólico	Aprendizaje esperado: Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan		
Transversalidad: Lenguaje y comunicación: Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. Educación socioemocional: Propone acuerdos de convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos.			
4	3	2	1
Siempre utilizan el juego simbólico como medio para manejar los números y los principios de conteo en juegos que implican el uso del número en la vida cotidiana. Expresan sus ideas para convivir en armonía con sus compañeros. Proponen y aplican reglas para regular la convivencia entre el grupo. Siempre utilizan el patio didáctico como herramienta para apoyar el juego simbólico.	La mayoría de las ocasiones utilizan el juego simbólico como medio para manejar los números y los principios de conteo en juegos que implican el uso del número en la vida cotidiana. Casi siempre expresan sus ideas para convivir en armonía con sus compañeros. La mayoría de las ocasiones proponen y aplican reglas para regular la convivencia entre el grupo. Utilizan el patio didáctico como herramienta para apoyar el juego simbólico.	En pocas ocasiones utilizan el juego simbólico como medio para manejar los números y realizan sólo 1 principio de conteo en juegos que implican el uso del número en la vida cotidiana. En pocas ocasiones expresan sus ideas para convivir con sus compañeros. Pocas veces proponen y aplican reglas para regular la convivencia. Casi nunca utilizan el patio didáctico como herramienta para apoyar el juego simbólico.	Nunca utilizan el juego simbólico como medio para manejar los números y los principios de conteo en juegos que implican el uso del número en la vida cotidiana. No expresan sus ideas para convivir en armonía con sus compañeros. No proponen y aplican reglas para regular la convivencia. Nunca utilizan el patio didáctico como herramienta para apoyar el juego simbólico.

características esperadas en diferentes niveles (Tabla 3).

Se realizó la inauguración del patio didáctico por medio de una feria en la que participaron todos los integrantes de la escuela y se efectuaron juegos que permitieron motivar a los alumnos y padres de familia para favorecer la Pirámide del Desarrollo en los aprendientes.

En algunas de las clases de educación física el maestro utiliza algún área del patio como apoyo al trabajo que realiza con todos los grados de la escuela.

Equipo móvil trabaja con grupos pequeños dentro de las diversas áreas del patio escolar para atender las necesidades de los alumnos principalmente con los alumnos que presentan BAP.

Conclusión

El conocimiento y análisis de la Pirámide del Desarrollo ha ayudado a las educadoras a tener una guía práctica y visible que les permite identificar las fortalezas de sus alumnos, así como las deficiencias en su desarrollo para intervenir de forma pertinente con un sustento teórico.

El diseño, elaboración y uso del patio didáctico es una buena herramienta para favorecer la pirámide del desarrollo y así disminuir las BAP que presenten los alumnos con y sin discapacidad.

A pesar de que el juego es la primera estrategia de trabajo en el preescolar, el patio didáctico fomentó en las educadoras el uso del juego en espacios libres, en los que pudieran establecer acciones a realizar, acuerdos de reglas para los juegos, fomentar respeto a sus compañeros y principalmente el movimiento para favorecer las primeras tres fases.

El equipo móvil pudo utilizar el espacio para trabajar con todos los grupos, también realizaron pequeños grupos en los que sólo participaban los niños que presentan BAP y con algunos materiales ejecutaron juegos que les permitieron a las y los alumnos realizar movimientos y favorecer algunas áreas como la conciencia lateral, control de la atención, madurez de reflejos, etc.

En algunas clases de educación física, el patio fue utilizado como guía para realizar circuitos y complemento de algunas actividades con otros materiales al realizar juegos que le permitieron favorecer la organización espacial, estructuración espacio – temporal, tono y relajación, etc.

Se pudo observar que algunos padres de familia a la hora de salida llevan a sus hijos a los distintos juegos del patio didáctico para que puedan jugar y en algunas ocasiones los padres también juegan con ellos.

Ha sido un trabajo difícil ya que se requiere apoyo económico para adquirir la pintura suficiente y a la vez un trabajo bonito que ha permitido la unión de toda la comunidad escolar desde el diseño y elaboración hasta el uso de

Figura 4. *Alumnos trabajan direccionalidad usando la secuencia trazada.*



Nota: Cortesía; Capep, 2023.

Figura 5. *Uso de patio didáctico ven clase de educación física.*



Nota: Cortesía; Capep, 2023.

forma práctica. También ha sido un trabajo que nos ha dejado satisfacción al observar los cambios en nuestros alumnos: favorecieron el sistema sensorial, el desarrollo sensorio-motor y perceptivo-motor según la etapa de desarrollo de los aprendientes, disminuyeron las BAP de los alumnos con y sin discapacidad, mejoraron el lenguaje, habilidades matemáticas, expresión de emociones, respeto de reglas, trabajo en equipo, aprender a compartir y jugar, y por último, se estimuló la imaginación y la creatividad de los niños.

Referencias

- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de educación*, (60), 71-91.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
- Lázaro, A., y Berruezo, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y Técnicas corporales*, 34(9), 2.
- Pavía, V. (2005). *Patio escolar: el juego en libertad controlada*, El. Noveduc Libros.
- Sepúlveda López, A., Medina García, C., y Sepúlveda Jáuregui, D. I. (2009). La resolución de problemas y el uso de tareas en la enseñanza de las matemáticas. *Educación matemática*, 21(2), 79-115.
- Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27).



Ana Laura Vargas Melchor

Lic. en Educación preescolar por parte del BINE. En proceso de la Maestría en Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje por parte de la IBERO PUEBLA.

Es docente de educación preescolar, actualmente labora en el Preescolar CAPEP Rivera Anaya, anteriormente fue docente y directora comisionada, en un preescolar de la zona 119, posteriormente fungió como Asesor Técnico Pedagógico de la misma zona. A lo largo de su estudio de la maestría participó como ponente en los siguientes congresos:

- Congreso de investigación universitaria.
- Programa XV COMIE.
- Ponente de Co- creando conocimiento Empoderando Comunidades. ARNA 2021. Investigación-acción.

EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA DE EGRESADOS DEL PREESCOLAR EN EL NIVEL SUBSECUENTE

Eulalia Sonia Rojas Gonzaga

*Estudiante De La “Maestría en evaluación
para la Calidad Educativa” del Colegio de Puebla
Lic. en Educacion Preescolar.
soniarojas0212@hotmail.com*

Resumen

La siguiente investigación se realiza con la finalidad de identificar, como docente, qué tan pertinente y eficaz es la enseñanza de la lectoescritura en el nivel preescolar y si realmente las prácticas que se realizan en favor de la lectoescritura sirven de base para seguir aprendiendo en el siguiente nivel escolar. La investigación se hizo en un grupo de primer grado de una escuela primaria del estado de Puebla. Está fundamentada en elementos teóricos de autores que han hecho grandes aportaciones sobre el tema. La metodología empleada fue de tipo cualitativo y reflexivo pues no pretendía obtener resultados medibles, sino que sean basados en la realidad, desde un escenario natural. Para ello, se aplicaron entrevistas a la siguiente población: una docente de primaria, 5 alumnos egresados y 5 padres de familia, rescatando varios elementos tanto positivos como negativos que influyen en el proceso de enseñanza sobre la lectoescritura.

Palabras clave: Efectos, enseñanza, aprendizaje, lectoescritura

Introducción

Todo aprendizaje tiene sus inicios en el hogar y no es la excepción el proceso de lectoescritura. Para la UNESCO (2004), la familia es un factor relevante en el aprendizaje de las y los alumnos, y como alude Lastre Meza (2018) los aprendientes que tienen un buen acompañamiento desde su primera infancia tienen mejores logros académicos. En el caso de la lectoescritura, las y los niños aprenden a través de lo que observan, como lo menciona Rockets (2017) los niños pequeños reflejan lo que ven o hacen sus mayores en casa como leer un periódico, un cuento, escribir un recado, una nota o seguir una receta para preparar algo, éstas como muchas otras tantas acciones son sus primeros aprendizajes. Según Moreira (2012), son aprendizajes significativos que el niño tendrá sin necesidad de utilizar una metodología, ya que se adquiere de forma natural, libre de presiones y simbólica.

La escuela, entonces, como menciona Montero (2014) es la primera etapa de la vida escolar del alumno, y tiene el reto de hacer que esos

conocimientos adquiridos en casa se vuelvan un aprendizaje formal, que les permitan desarrollar mejor las potencialidades intelectuales de su lenguaje, tanto oral como escrito, a través de una serie de actividades placenteras, adecuadas y pertinentes a las características de desarrollo de las y los alumnos.

Justificación

Desde la postura de docente de nivel preescolar es importante reflexionar sobre el proceso de lectoescritura, para identificar si la enseñanza favorece a los propósitos establecidos en el programa de preescolar, pero, sobre todo, verificar y analizar de forma positiva y negativa, ese bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que las y los infantes adquirieron para aprender en el nivel subsecuente, o si fue una enseñanza desatinada que requiere ajustes.

Como docentes, muchas de las veces nos regimos por exigencias sociales de padres de familia. Según Quiceno (2020), nuestra actividad tiene que estar apegada a los principios curriculares para poder brindar una buena enseñanza, sin tomar en cuenta exigencias, comentarios o quejas de docentes de otros niveles. Sin embargo, en ocasiones, sin darse cuenta, se cae en el error de realizar actividades poco pertinentes, como la implementación de prácticas tradicionales que solo generan aprendizajes mecanizados y repetitivos en los alumnos y que no son acordes con el enfoque que establece el programa en relación a la enseñanza de la lectoescritura,

el cual especifica que “de ninguna manera se espera que los niños egresen del nivel preescolar leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma” (SEP, 2017, pág. 189).

Analizando estos pros y contras surgió el interés de realizar este proyecto de investigación que permitió identificar los efectos de la enseñanza de la lectoescritura de alumnos egresados del preescolar en el nivel subsecuente, y se valora la enseñanza en favor de la lectoescritura.

Pregunta de investigación. - ¿Qué efectos tiene la enseñanza de la lectoescritura del egresado del preescolar en el nivel subsecuente según el plan de estudios vigente?

Objetivo de la investigación. - Analizar los efectos tanto positivos como negativos que han tenido las prácticas de enseñanza de lectoescritura en los niños de preescolar en el nivel subsecuente.

Desarrollo

La enseñanza de la lectoescritura es un proceso lingüístico complejo (González, 2020). El estudiante requiere desarrollar ciertas habilidades desde el nivel preescolar, donde se espera que tenga un acercamiento significativo que le dé pautas para seguir aprendiendo en los niveles subsecuentes. Es indispensable que el docente tenga una visión amplia sobre los aprendizajes esperados que se pretende logren las y los alumnos al término de su escolaridad de preescolar, y descarte contenidos que no

competen a ese nivel, como el querer que el alumno aprenda a leer y escribir por exigencias de terceras personas. Como lo menciona Veladio, (2017. Pág. 64) “ante la inminente finalización del año escolar y la necesidad de asegurar que todos los estudiantes ‘salgan leyendo y escribiendo’ para satisfacer la expectativa de la primaria, la de las familias y la necesidad social de ser considerados ¡un buen jardín!”.

Por otra parte, la SEP (2017) deja en claro que cuando el niño termina su nivel preescolar no es obligatorio que sepa leer y escribir de manera convencional y autónoma, puesto que ambos procesos pueden lograrse hasta cuando el alumno se encuentre en el segundo nivel de primaria. Tal como lo menciona la doctora Lilian Katz (Citada en Caraballo, 2019), es muy posible que los niños aprendan a leer y escribir de manera muy temprana, sin embargo, esto puede causar problemas más tarde en el aprendizaje. Los niños que aprenden a leer en el nivel primaria tienden a tener mejores resultados en este proceso que los que aprenden en el nivel preescolar.

Por eso, la forma de cómo se enseña la lectoescritura dejará huellas tanto positivas como negativas en el aprendizaje de las y los alumnos y debemos ser flexibles ante esta enseñanza. Los infantes antes de aprender a leer y escribir necesitan adquirir un buen desarrollo madurativo (Roldán, 2017), y como menciona Caraballo (2019) “muchos pequeños todavía no están preparados, ni han alcanzado

las habilidades necesarias para poder adquirir este aprendizaje”.

La mejor forma de obtener logros factibles en el proceso de aprendizaje de lectoescritura (BURS, 2015) es mediante actividades donde se pongan en juego todas las áreas del desarrollo cognitivo, motricidad gruesa y fina, así como el desarrollo social, emocional y del lenguaje. En el nivel preescolar la enseñanza de la lectura debe estar concebida solo para que los niños se familiaricen con los mecanismos fundamentales de este proceso de lectoescritura.

Metodología de la Investigación. - Esta investigación se desarrolló considerando el enfoque cualitativo y el método inductivo. El instrumento que se utilizó para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada, de elaboración propia, y compuesta por una serie de preguntas enfocadas a identificar los efectos que han tenido las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en específico en los ámbitos de literatura y participación social, de acuerdo al Campo de Formación Lenguaje y Comunicación, estipulado en el plan de estudios vigente.

Muestra: Se conformó con personas voluntarias que mostraron interés en ser partícipes de esta investigación y que fueron miembros activos de la comunidad educativa durante el ciclo escolar 2021-2022. De 26 alumnos egresados se tomaron en cuenta a 5, mismos que aún son localizables dentro de la comunidad y con quienes se mantiene un acercamiento con sus tutores o cuidadores para otorgar dicha autorización para

la aplicación de la entrevista. De igual manera, se consideró a estos 5 tutores o cuidadores para la muestra y también participó una docente de primaria de primer grado de primaria, que atiende a las y los alumnos egresados.

Resultados

Para conocer la importancia de la enseñanza de la lectoescritura en las y los niños de preescolar, se entrevistó a una docente de primaria, que se reproduce estenográficamente a continuación.

1. ¿Considera importante los conocimientos que el niño adquiere sobre la lectura y escritura en preescolar para seguir aprendiendo?

Considero que es muy importante el trabajo que realizan en el nivel preescolar porque los introducen al mundo de la cultura escrita, el hecho que los alumnos conozcan algunas letras del abecedario, tengan desarrollada la motricidad fina, tomen de manera correcta el lápiz ayuda mucho para dar continuidad al proceso.

2. ¿Cuál es el enfoque que retoma para la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar?

Comunicativo y funcional a través de las prácticas sociales del lenguaje.

3. ¿Qué estrategias considera que son adecuadas para iniciar al alumno en la

lectura y escritura?

Aplicar las estrategias y modalidades de lectura, que a los pequeños se les motive a la producción de textos de acuerdo con sus posibilidades y su entorno. La escritura de su nombre propio.

4. ¿Qué dificultades ha identificado en los alumnos sobre el proceso de lectura y escritura?

Algunos alumnos no cuentan con motricidad fina, desconocen totalmente el sistema de escritura, tienen temor de representar de manera escrita lo que se les solicita, no respetan la direccionalidad de la escritura y no tienen un orden al escribir.

5. ¿Cuáles son las fortalezas que ha identificado en los alumnos en cuanto al proceso de lectura y escritura?

Que a los niños les gusta la lectura de cuentos, logran una comprensión de la lectura literal.

6. ¿Describa como aprovecha los conocimientos que los niños adquieren en el nivel preescolar, que tan pertinentes son para el alumno para seguir aprendiendo?

En primaria se aprovecha el conocimiento que los niños ya traen sobre el alfabeto, se refuerzan sus conocimientos a través del trabajo con su nombre propio. Cuando su motricidad es

adecuada a su edad favorece que los niños logren transcribir de cualquier portador textual. Se aprovecha el interés y motivación por aprender a leer y escribir.

7. ¿Qué sugerencias podría hacer a la docente de nivel preescolar para mejorar en las prácticas de enseñanza sobre lectura y escritura?

Promover mucho la lectura a través de cuentos cortos que sean del agrado del pequeño, mantener un aula alfabetizadora con referentes visuales que inciten al alumno a aprender el sistema de escritura, buscar cualquier pretexto para que los alumnos produzcan textos partiendo de una lectura. Uso de métodos globales.

8. ¿A qué edad consideras que el niño debe aprender a leer y escribir?

Considero que a los seis años es una edad adecuada para el aprendizaje de la lectura y escritura, siempre y cuando el alumno ya cuente con antecedentes sobre este proceso. Es decir, que tenga desarrollada su motricidad fina, conozca algunas letras del alfabeto y sepa escribir su nombre.

Como podemos observar de acuerdo a las respuestas que la docente de primaria hace es que de las bases que se enseña en preescolar sobre la lectura y escritura, se da continuidad en el nivel primaria. **(Tabla 1)**

Se entrevistaron a 5 alumnos egresados para identificar los conocimientos y habilidades

adquiridos sobre el proceso de lectoescritura. De 5 niños encuestados 2 manifiestan que ya saben leer y escribir su nombre, tienen gusto por la lectura y es el proceso que más les gusta realizar.

Lo que más se les dificulta es escribir y que para ellos no es muy divertido este acto. Con estos resultados podemos definir que el proceso de enseñanza de la lectura ha generado aprendizajes significativos que sirven al alumno para continuar aprendiendo, sin embargo, no se obtiene la misma significatividad con el proceso de la escritura, por lo que hace falta implementar más actividades que sean adecuadas y pertinentes al desarrollo y madurez de las y los alumnos. **(Tabla 2)**

A través de esta tabla de resultados, se identifican una serie de aspectos tanto positivos y negativos sobre el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en el preescolar.

Positivos: de acuerdo a la información recolectada, los padres de familia manifiestan que sus hijos han adquirido habilidades como coordinación ojo-mano, psicomotricidad fina y gruesa, identificar letras y sonidos, leer cuentos y escribir su nombre. Califican la enseñanza de la lectoescritura en el preescolar como buena porque han visto logros académicos en sus hijos como que se comuniquen con mayor fluidez, se le faciliten las actividades de la lectura y escritura, saben hacer letras y no es una enseñanza sin propósito, sino que genera resultados que les favorecen en su siguiente nivel de escolaridad.

Tabla 1. Resultado de las y los alumnos egresados sobre el aprendizaje de la lectoescritura en el preescolar.

Preguntas	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5
Sabes leer	Sí	Sí	No	Apenas estoy empezando	No
Sabes escribir tu nombre	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Gusto por la lectura	Mucho	Mucho	Poco	Sí, cuentos	Sí
Escribir es divertido para ti	Sí	Sí	No	Poco	Muy poco
Qué te gusta más ¿leer o escribir?	Leer	Escribir	No contestó	Leer	Leer
¿Qué se te dificulta más ¿leer o escribir?	Escribir	Leer	Las dos cosas	Escribir	Escribir

En cuanto a la idea de que, si creen que sus hijos deben salir leyendo del preescolar, 4 padres de familia coinciden que no y que solo deben saber lo esencial y uno de ellos manifiesta que sí deben salir leyendo, pero también menciona que la edad idónea para empezar a leer y escribir es de 4 a 5 años haciendo hincapié que hay que respetar el ritmo de aprendizaje de las y los alumnos. Por esto, podemos interpretar que la mayoría de los padres están conscientes que en el nivel de preescolar solo se enseñan las bases para que el alumno siga aprendiendo en su nivel de escolaridad siguiente.

Negativos: el proceso que más se les dificulta a las y los alumnos, según lo observado por los

padres de familia, es escribir, dato que coincide con lo que también manifiestan los estudiantes, por lo tanto, este sigue siendo un buen punto a mejorar en la enseñanza de la escritura. Se debe dar una transformación a las prácticas de escritura, basada en las características y necesidades de los aprendientes y en lo que indican los programas de estudios. Es importante también reconocer la contribución que hacen los padres de familia en este proceso, como ofrecer espacios de lectura y leer juntos, actividades que motiven al infante a escribir, leer cuentos y hacer dictado de palabras. Sin duda, estas pequeñas acciones harán que el niño afiance la enseñanza que recibe en la escuela.

Tabla 2. Resultados de la entrevista a padres de familia sobre la enseñanza de la lectoescritura en preescolar

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5
1. ¿Qué fue lo que aprendió a su hijo en cuanto a lectura y escritura al cursar el nivel preescolar?	Aprendió habilidades como coordinación ojo-mano, psicomotricidad fina y gruesa, aprendió a identificar letras y sonidos.	Leer cuentos y escribir palabras.	Muy poco, casi nada, apenas si identifica su nombre.	Las vocales y parte del abecedario.	Leer cuentos mediante imágenes, escribir su nombre y algunas otras letras.
2. ¿Cómo califica la enseñanza de lectura – escritura en el nivel preescolar? ¿Por qué?	Buena, porque ayuda a comunicarse con más fluidez.	Buena, porque ahora que está en la primaria no se le ha presentado dificultad para realizar estos procesos.	Buena, porque los enseñan a que participen, que aprendan a comunicarse y les leen.	Buena, porque los niños aprenden lo esencial.	Buena, porque se nota el avance de lo que logran los niños cuando escriben letras o leen, lo que creen que dicen las letras.
3. ¿Qué es lo que más se le dificulta a su niño sobre el proceso de lectura y escritura en el preescolar?	Se le dificulta más la comprensión lectora.	Nada.	Las dos cosas, apenas se inicia en ese proceso ya que les cuesta mucho.	Escribir las palabras.	Escribir y explicar el contenido de lo que escribe.
4. ¿Considera usted que lo que se le enseña en preescolar le sirve para cuando ingresa a la primaria? ¿Por qué?	Sí, porque con lo que se les enseña en este nivel el niño desarrolla y afianza habilidades para el proceso de lectura y escritura.	Sí, porque esto hace que lo que les enseñan en la primaria se les haga más fácil.	Sí, porque por lo menos sabe cómo tomar el lápiz, cómo se debe tomar el cuaderno para leer, y además, puede leer, pero con ver las imágenes.	Sí, porque es la base para aprender nuevas cosas.	Sí, porque aprende a ser más expresivo por medio de la lectura.
5. ¿De qué manera colabora usted para que su niño aprenda a leer y escribir?	Leer juntos, le ofrezco actividades que lo estimulen a escribir.	Leer cuentos. Dictado de palabras.	Apoyarla en las tareas que le dejan en la escuela	En realizar la tarea juntas y leerle un poco.	Leyendo cuentos y diciéndole lo que dicen algunas letras de su interés.
6. ¿Considera que su hijo debe salir leyendo y escribiendo del preescolar?	A partir de los 4 a 5 años, pero también considero que hay que respetar el ritmo de aprendizaje.	No	No creo, está aún muy pequeña.	No, solo que conozca algunas letras.	No creo, esto es poco a poco, pero no puede ser imposible.
7. ¿A qué edad considera que el niño debe aprender a leer y escribir?	A los 5 años de edad.	A los 6 años, en la primaria.	A los 7.	Entre los 6 y 7 años de edad.	A los seis años.

Conclusiones

Realizar esta investigación llevó a identificar varios aspectos que son importantes para la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar y algunos procesos que van a permitir que esta enseñanza sea realmente significativa. Que sirva de base a las y los alumnos para su siguiente nivel escolar. Los hallazgos encontrados incitan a una mejora educativa urgente para obtener mejores logros académicos según el propósito educativo del nivel de preescolar.

A través del desarrollo de esta investigación se logró conocer las expectativas que el docente de primaria y padres de familia tienen con respecto a lo que se enseña en preescolar, sobre todo con el proceso de lectura y escritura. Algo muy importante que se logra rescatar es que existe igualdad de ideas en que las y los alumnos no deben de salir leyendo y escribiendo del preescolar, puesto que la edad idónea es 6 años en adelante, y que solo en preescolar se dan las bases para seguir aprendiendo, y esto conlleva a que el docente de preescolar haga una reflexión en cuanto si es necesario hacer cambios en sus prácticas sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

Se rescata también que la enseñanza que se brinda es coherente con el enfoque del programa, y que las estrategias que se emplean en las y los alumnos son pertinentes de acuerdo a las características del alumno en lo que respecta a la lectura. Pero hemos detectado que para la escritura se necesita hacer una modificación de

esas prácticas porque se han encontrado más efectos negativos, como cuando mencionan que es el proceso que más se les dificulta y que es ratificado por los padres de familia y el docente de primaria, por lo tanto, se requiere una transformación de esa enseñanza en la que el acto de escribir para el alumno le sea placentero, no cause rechazo y le impulse a seguir aprendiendo en el nivel siguiente.

No podemos olvidar que el aprendizaje se va dando de manera gradual, como marca nuestro plan de estudio en la parte de la dosificación de aprendizajes, específicamente en el ámbito de literatura, las y los alumnos en preescolar solo deben saber comentar, narrar, expresar más no leer y escribir ya que esas acciones las empezará a realizar hasta el primero de primaria.

Por lo anterior, como docentes de preescolar debemos considerar los procesos madurativos de los aprendientes para que la enseñanza que se realice sea significativa y no brindar una educación obsoleta de su realidad.

Recomendaciones

Se sugiere que como docente de preescolar se ponga mayor énfasis en cuanto a la enseñanza del proceso de escritura a través de actividades lúdicas que generen a niñas y niños, gusto por este proceso, ya que por lo que se pudo hallar este aspecto les ha causado aburrimiento y han presentado algunas dificultades para llevarlo a cabo.

Hay que tener presente que el propósito general en preescolar sobre el lenguaje escrito es incorporar a los niños a la cultura escrita, promoviendo mejores experiencias formativas para todas y todos los alumnos.

Otro aspecto que es indispensable tener presente en el proceso de escritura no es que el niño escriba palabras o copiados, sino más bien, que realice intentos de acuerdo a su madurez. Es más importante que logre tener una ubicación espacial y direccionalidad, por ejemplo, que reconozca que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, eso es lo que corresponde al nivel preescolar y los primeros conocimientos que el alumno debe adquirir en cuanto al proceso de lectoescritura.

Referencias

- Contreras, G. R. (2018). La importancia de fomentar la lectura en el nivel preescolar. Atlante. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/lectura-nivel-preescolar.html>
- Caraballo, (2019). Por qué los niños no deben comenzar a leer y a escribir antes de los 6 años. guía infantil. Obtenido de uiainfantil.com/blog/educacion/escritura/por-que-los-ninos-no-deben-comenzar-a-leer-y-a-escribir-antes-de-los-6-anos/#:~:text=1%20-%20El%20niño%20puede%20sufrir,debido%20a%20un%20mal%20aprendizaje.
- González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. Estudios en Educación, 3, 45-68. Obtenido de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83/63>
- Lastre, K. L. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. 21(39), 102-115. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372018000100102
- Useche, M. C. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Perozo.
- Montero, P. (2014). Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario. Pueblo y Educación. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=mqcsEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=caracter%3%ADstic+del+desarrollo+del+ni>

%C3%B1o+para+el+a%60prendizaje&ots=Nk3SIFEnay&sig=h-wWvDIfmOknV7BAR2EXo33s0VM#v=onepage&q=caracter%C3%ADsticas%20del%20desarrollo%20del%

Moreira, M. A. (2012). ¿ Al afinal, qué es aprendizaje significativo? de teoría, investigación y práctica educativa., p. 29-56. Obtenido de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96956/000900432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quiceno, F. J. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v16n1/1794-8932-sph-16-01-00065.pdf>

Rockets, R. (s.f.). La escritura en preescolar. colorín colorado. Obtenido de <https://www.colorincolorado.org/es/articulo/la-escritura-en-preescolar#:~:text=Cuando%20los%20ni%C3%B1os%20empiezan%20a,a%20lo%20que%20han%20escrito.>

Roldán, M. J. (2017). *guiainfantil*. Obtenido de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/ventajas-y-desventajas-de-la-alfabetizacion-precoz-en-los-ninos/>

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.

SEP. (2017). *Programas de estudio de la educación básica*. SEP, *Aprendizajes Clave* (pág. 188). México: ISBN.

UNESCO, R. B. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*.

Santiago Chile: Trineo. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>

SEP (2017) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Inicial: Un buen Comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. Recuperado en: <https://bit.ly/40KS9cf>

Velandia, P. (2017). Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar. *Tuta Maestra* (14). Obtenido de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC1-ensenar-leer-escribir.pdf>



Eulalia Sonia Rojas Gonzaga

Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Prof. Darío Rodríguez Cruz de Acatlán de Osorio Puebla, con Maestría en evaluación para la calidad educativa en el Colegio de Puebla A.C. Docente frente a grupo del nivel preescolar por 17 años, tiempo durante el cual ha desempeñado cargos administrativos y de índole pedagógico como directora comisionada en diferentes centros de trabajo y supervisora de zona de manera temporal. Ha participado como tutora de docentes de nuevo ingreso por más de 2 ciclos escolares y para estudiantes en formación de la licenciatura en Educación Preescolar,. Obtuvo el premio de docente distinguida en el años 2018 que otorga la SEP-SNTE. Actualmente es Asesor Técnico Pedagógico de la zona 051 del nivel preescolar Sector 10.

NUESTRA EXPERIENCIA

Dirección de Educación Inicial
dei@seppue.gob.mx

Resumen

Comenzaremos por compartir nuestra experiencia en este nivel de Educación Inicial en el Estado de Puebla. Aquí aprendimos a leer de una forma más significativa a las niñas y niños de la primera infancia; fue importante comprender que para ser agente educativo de este primer nivel se necesitan características específicas de la persona que, al estar ahí para nuestros niños y niñas, es necesario estar emocionalmente dispuesto preparado y actualizado; en suma, precisa ser y hacer en una dinámica integral.

Educación inicial tiene un gran desafío pues se trabaja de manera permanente por el desarrollo integral de los niños, como bien se menciona en el programa Un Buen Comienzo (2017); el reconocimiento de que los niños progresivamente van ejerciendo sus derechos por sí mismos, de acuerdo con la evolución de sus facultades y desde su nacimiento tienden a ser escuchados, a vivir en bienestar, protegidos y con ambientes que les generen aprendizajes y felicidad.

En agosto de 2022 se tuvo la primera reunión presencial en la Ciudad de México (CDMX), cuyo objetivo principal fue difundir la Política Nacional de Educación Inicial (Acuerdo, 2022) y empezar

la construcción del Plan de Implementación en cada entidad del País. Se tuvo la presencia de las Autoridades Educativas Federales; destacó la presencia de la Mtra. Delfina Gómez Álvarez, Secretaria de Educación Pública, así como de representantes de diversas Instituciones Internacionales y Nacionales; son las siguientes: El Fondo de Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), el Desarrollo Humano del Banco Mundial (BIRF-AIR), la Organización de los Estados Iberoamericanos para La Educación, Ciencia y Cultura (OEI), el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), las Secretarías y los Secretarios de los Estados, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de trabajadores del Estado (ISSSTE), Servicios Social de los estados, la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), la Secretaría de Marina (SEMAR), Petróleos Mexicanos (PEMEX), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social (CONEVAL), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la Secretaría de Salud (SSA), los Integrantes de la Mesa de deliberación Técnica de la Comisión de Atención a la Primera Infancia y la

representación de las 32 entidades del país con el objetivo de presentar el Acuerdo 07/03/2022 emitido el 18 de marzo de 2022 por el que se difundió la Política Nacional de Educación Inicial (2022) que forma parte de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI)

Esta política nacional se encuentra sustentada en normativas internacionales y nacionales; entre ellas se encuentran la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 Objetivo 4 Meta 4.2, Conferencia sobre Educación para Todos (ONU, 2015), Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2020), Declaración de Panamá de la X Conferencia Iberoamericana de Educación “La Educación Inicial en el Siglo XXI”, Conferencia “Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y el Cuidado de la Infancia Temprana”, Observación General No. 7 “Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia” (OEI, 2020), Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia” (UNESCO, 2007), Banco Interamericano de Desarrollo Una Agenda para el Cambio (BID, 2017), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2023), Ley General de Educación (DOF, 1993), Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019), Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020) y la Estrategia de Atención a la Primera Infancia (ENAPI, 2020).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) esta acción representa un hecho

histórico para la niñez de México; se abre la oportunidad para implementar un plan estatal de intervención a favor de la primera infancia de manera contextualizada en base a tres propósitos: Cobertura, calidad y garantizar la consolidación de vínculos afectivos sólidos con nuestras madres, padres, personas de referencia y familias.

Ahora estamos construyendo un plan de implementación que atienda las necesidades educativas del Estado de Puebla de manera inclusiva, pertinente y equitativa. Somos conscientes de que es un proceso que representa metas a corto, mediano y largo plazo, y que debemos considerar los antecedentes que ya se tienen con la intervención de la estructura ocupacional y agentes educativos que participan en las dos modalidades, por las que brindamos el servicio de educación inicial escolarizada y no escolarizada.

Es imprescindible contar con la participación de toda la sociedad poblana para transformar la mirada puesta como un derecho al trabajador para pasar a poner la mirada en el interés superior de la niñez y por ende en el niño como sujeto de derechos.

La PNEI es el resultado de la suma de esfuerzos de diversas instituciones que brindan servicios para el bienestar de la niñez en el ámbito Internacional, nacional y local; ha representado largos procesos de avances y dificultades encontradas a lo largo de muchas décadas que dieron su inicio en el siglo XX en México.

En ella se enmarca un objetivo general de la Educación Inicial y ocho específicos; el primero impele a potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años de edad, en un ambiente rico en experiencias afectivas y sociales, y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza.

Dentro de los ocho objetivos específicos se considera generar condiciones para el acompañamiento afectivo y social de las prácticas de crianzas de tal forma que la Educación Inicial se convierte en un gran sostén social de las familias.

Resulta muy necesario acompañar a las familias en la observación y conocimiento de las necesidades de sus niñas y niños, enriqueciendo las prácticas de crianza pues brinda elementos a las familias para la comprensión de las actitudes y conductas que pueden presentar sus hijos, así como aporta conocimiento sobre procesos de desarrollo de los niños (sueño, alimentación, control de esfínteres, el juego, sus procesos de aprendizaje, lenguaje, socialización y el movimiento libre).

También es importante valorar los universos culturales y enriquecer las experiencias culturales de todos los niños y niñas de cero a tres años y sus familias, aquilatar la diversidad con pleno criterio de inclusión a través de las prácticas de crianza compartida considerando su diversidad de formas culturales para sus socialización y enriquecimiento en comunidad; se reconoce que las niñas y los niños son creadores y portadores

de cultura con pleno derecho a la participación.

Es importante promover variados ambientes de aprendizaje ligados al juego y a las experiencias artísticas, el juego en la primera infancia es parte fundamental del desarrollo humano, por ese motivo se ofrecen propuestas musicales, literarias, arte plástico, arte visual, expresión corporal y danza. Con estas actividades se logran experiencias de exploración, creación para facilitar el desarrollo autónomo, creativo y feliz en todos los planos (social, psicológico, cognitivo, afectivo, físico, artístico).

Por ello, es pertinente Impulsar un acercamiento a la lectura y a los libros desde los primeros días de vida permite a los niños vivir prácticas que comienzan al inicio de la vida, la educación inicial promueve el acceso a sus primeras bibliotecas para influir positivamente tanto en el desarrollo simbólico y poético.

También es fundamental estimular las experiencias de lenguaje, considerando la inclusión de todas las lenguas maternas como experiencia fundamental, el aprendizaje de lenguaje que inicia con la oralidad para el fortalecimiento de apegos seguros. Las experiencias que proveen los cuentos, relatos, poemas, canciones garantizan el acceso al lenguaje oral y escrito en las diversas lenguas de las comunidades.

Se exige contribuir al fortalecimiento de mejores condiciones de alimentación y vida saludable que inicia con la lactancia materna exclusiva y

alimentación perceptiva entendida esta como una práctica que implica una relación positiva entre el niño y su cuidador (madre, padre o persona de referencia). Se comparte con las familias orientaciones sobre nutrición y buenos hábitos alimentarios.

Además conviene dar visibilidad a los derechos de los niños de cero a tres años de edad en todos los planos, y trabajar para su cumplimiento implica reconocer a los niños como sujetos de derecho bajo cuatro principios rectores de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989): a) Interés superior de la niñez, b) supervivencia y desarrollo, c) no discriminación d) participación infantil, dichos principios representan la base para reconocerlos con enfoque de derechos.

Actualmente vivimos en un mundo lleno de complejidades e interconectado. La velocidad a la que viaja la información y comunicación se da en tiempo real; ante esta situación tenemos la responsabilidad de formar a nuestros niños en este periodo etario, motivo por el que la PNEI (SEP, 2022) considera cinco principios rectores para favorecer la atención y cuidado, en donde la diversidad es valorada y apreciada como una condición primordial de sostenimiento afectivo en la atención a la primera infancia.

1. Las niñas y niños son aprendices competentes, capaces de pensar, opinar, sentir y decidir, con base en la evolución de sus facultades y las experiencias que se les brinden.

2. Las niñas y los niños son sujetos de derechos y es responsabilidad de los adultos generar las oportunidades para que puedan avanzar en el descubrimiento y exploración de su potencial, brindándoles seguridad y confianza.

3. Las niñas y los niños aprenden esencialmente a través del juego, por lo que debe garantizárseles experiencias en ese sentido que contribuyan a una progresiva adquisición de autonomía, alimenten su capacidad creadora y favorezcan su aprendizaje, bienestar y libertad y felicidad.

4. Las niñas y los niños requieren recibir servicios educativos de calidad, que garanticen la seguridad, protección, provisión, participación y aprendizaje infantil, cuidando que el entorno y las personas a cargo cuenten con las bases metodológicas, teóricas, normativas y operativas para la correcta implementación del servicio educativo.

5. Las madres y padres de familia o tutores requieren recibir orientación y enriquecer sus prácticas de crianza a fin de alimentar las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños a través de ofrecerles cuidados afectivos, atención a sus

necesidades básicas y acercamiento a la cultura.

En educación Inicial los agentes educativos (SEP, 2017, p. 180-190) somos destacados como las personas que brindamos atención y cuidado, independientemente de la institución, modalidad, función que desempeñemos, nivel de escolaridad, región o localidad. Acompañamos el desarrollo y el aprendizaje de los niños en esta etapa etaria; desde los diversos servicios también contribuimos de manera intencional, organizada y sistemática en el proceso de sostenimiento físico y afectivo que son indispensables para el desarrollo pleno de los niños.

A los agentes educativos se nos debe reconocer como sujetos sensibles y cariñosos, atentos a las necesidades de los niños, con capacidad de observación y atención; somos los que escuchamos, aprendemos a leer a los niños en ambientes diversos y podemos adoptar nuevas estrategias al tener en cuenta la participación y las iniciativas de los niños. Su disposición de acompañamiento y escucha, también establece relaciones con las madres y los padres de familia al compartir las experiencias de crianza.

Recordemos que las madres, padres y personas de referencia cumplen un rol importante en los Centros de Atención Infantil (CAI) y las comunidades pues al interactuar con sus hijos ofrecen seguridad, bienestar y cuidado, brindan información y apoyo a los agentes educativos para establecer una crianza compartida.

Nuestra labor de los agentes educativos cuando interactuamos con las familias, los bebés y los niños pequeños es de suma importancia para la sociedad, ya que además de ofrecerles provisión, protección y cuidado, así como aprendizaje y seguridad afectiva, con nuestro ejemplo promovemos una cultura de atención, cuidado y búsqueda de bienestar para la primera infancia.

En Puebla se cuenta con servicios bajo la modalidad escolarizada y no escolarizada; se atienden a un total de 3197 y 3309 familias con un cobertura de 192 localidades. El objetivo de la modalidad escolarizada es brindar atención desde los 45 días de nacidos. La atención se presta en los Centros de Atención Infantil, espacios físicos habilitados para brindar diariamente atención y cuidado; la administración de estos centros pueden estar a cargo del sector público, particulares con autorización, grupos comunitarios u organizaciones de la sociedad civil; por estas razones hay una gran diversidad en las prestaciones del servicio donde el personal puede estar integrado por profesionales en la atención y cuidado con una estabilidad laboral, bien por personas cuidadoras voluntarias con formación básica o en algunos casos por personas que no cuentan con formación alguna.

Por otra parte, el objetivo de la modalidad no escolarizada es acompañar a las familias en la crianza de sus hijos desde el embarazo y durante los primeros tres años de vida con el fin de favorecer el desarrollo integral y garantizar los derechos de los niños. Se desarrolla con

esquemas flexibles acorde con las necesidades de los niños y las familias, con acuerdos previos de atención, en espacios comunitarios, al aire libre y en casas, entre otras. .

Dentro de las diversas experiencias que existen en este ámbito, sobresale el programa de educación inicial del CONAFE (2010), cuyo propósito es acompañar a las familias en comunidades que no tienen acceso a otros servicios, como los que se prestan en los centros de atención en la modalidad escolarizada.

El CONAFE ofrece a las familias el programa, el cual dura diez meses; tiene lugar en espacios comunitarios y consiste en dos reuniones semanales. Se ofrecen tres tipos de sesiones: (a) familiares, donde se trabaja con al menos 5 adultos y sus hijos o hijas; (b) con embarazadas y; (c) para fomentar el involucramiento del hombre en la crianza.

Por otro lado, la DGDC a través del Programa Presupuestario U031 Expansión de la Educación Inicial (SEP, 2022), con el apoyo de los tres órdenes de gobierno, a partir de 2020, impulsa un nuevo servicio de atención comunitaria: los denominados Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia. Se trata de centros comunitarios ubicados en zonas urbanas de alta marginación en los que se atiende a las niñas y los niños de cero a tres años, y a sus familias.

El programa Visitas a Hogares (SEP, 2019), diseñado por la DGDC e implementado por las Autoridades Educativas de los Estados, y en la

capital, a través de la autoridad educativa federal en la Ciudad de México; constituye otro modelo orientado al enriquecimiento de las prácticas de crianza en las familias. Este programa opera en municipios con poblaciones mayores a los 2,500 habitantes, preferentemente de zonas periféricas urbanas, así como en zonas marginales de la Ciudad de México.

Su rasgo distintivo es que atiende a cada familia de manera individual. Los agentes educativos que gestionan el programa cuentan con una capacitación en los fundamentos pedagógicos del Programa de Educación Inicial: Un Buen Comienzo (2017). Cada agente realiza visitas a los hogares una vez por semana (cada visita tiene una duración aproximada de hora y media) y se apoya en una mochila con materiales didácticos (libros, juguetes, música, entre otros) para trabajar con las familias.

Con la llegada de la pandemia surgen nuevas necesidades educativas que nos mueven a buscar nuevas formas de intervención para asegurar la continuidad del servicio. Y en base al artículo 84 de la Ley General de Educación, que establece el uso adecuado del avance de las tecnologías de la información y comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos de atención, la innovación y establecimiento de programas educativos, se pusieron en marcha diversas estrategias a nivel estado, además de las propuestas por la SEP federal, entre las cuales están: Puebla en Casa, Modelo Educativo

Híbrido, la Campaña Nadie Afuera, Nadie Atrás, y el monitoreo estatal de permanencia, entre otras acciones. Puebla en Casa fue el resultado de la vinculación de acciones, organizadas por Secretaría de Educación y el Sistema Estatal de Telecomunicación (que es un organismo público descentralizado encargado de promover la difusión de contenidos educativos, económicos, sociales y culturales de los habitantes del Estado de Puebla, mediante una programación radiofónica y televisiva que estimule la participación de la población). Consistió en una serie de cápsulas de 15 minutos cada una, transmitidas con el propósito de fortalecer las prácticas de crianza durante la contingencia. Los contenidos de éstas capsulas continúan accesible a todo el público por medio de otras plataformas sociales masivas.

Crear y tener esperanzas, es mejor esperar que cada una de nuestras acciones tenga influencia en la sociedad y hacer todo lo que se encuentra a nuestro alcance para dar los mejores resultados a favor de la primera infancia.

Conclusiones

- Educación Inicial ha sido incorporada al Plan de estudios de la educación básica 2022. Es imprescindible dar a conocer la importancia de la educación inicial en México para asegurar el bienestar, atención y cuidado de los BNN desde antes del nacimiento y hasta los tres años de vida como una estrategia para restablecer el tejido social que impera en la actualidad a nivel internacional, nacional y local con la suma de

esfuerzos de todos los ciudadanos, autoridades y gobiernos.

- La educación inicial deberá atender una cobertura mucho más amplia que la actual. Los procesos de aprendizaje para impulsar el desarrollo cognitivo, afectivo y social que asegure la construcción de ciudadanos libres y democráticos, sin descuidar el bienestar de la niñez desde el embarazo y hasta los tres años de edad deberá crecer en este rubro, sin descuidar la calidad.
- Es necesario asegurar la inversión financiera suficiente para desarrollar la educación inicial en México y en el estado de Puebla que garantice el desarrollo de la primera infancia y asegure la educación de ciudadanos capaces de transformar los entornos sociales, económicos, políticos y culturales.
- Desarrollar más acciones pedagógicas con la profunda preparación de los agentes educativos para que se tenga una amplia influencia en las modalidades de educación inicial escolarizada y no escolarizada.

Referencias

- Acuerdo (2022) por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial publicada en el Diario Oficial de la Federación el 18 de marzo de 2022. Recuperado en: <https://bit.ly/42FPQZU>
- BID (2017) La calidad de los servicios de desarrollo infantil en América Latina. Una Agenda para el Cambio. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: bit.ly/43JvA9m
- CONAFE. Modelo de Educación Inicial. Recuperado el 23 de marzo 2023 en: <https://bit.ly/42R9iDh>
- DOF (1993) Ley General de Educación. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 22-03-2017. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- DOF (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Secretaría de Gobernación. Diario oficial de la Federación.
- DOF (2023) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 29-05-2023. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- ENAPI (2020) Estrategia de Atención a la Primera Infancia. Gobierno de México. Recuperado de: bit.ly/3PaQVV8
- SEP (2017) Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Inicial: Un buen Comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años.
- SEP (2022) ACUERDO número 28/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Expansión de la Educación Inicial para el ejercicio fiscal 2023. Recuperado en: <https://bit.ly/42R9iDh>
- SEP (2019) Educación Inicial: un buen comienzo. Programa Visitas a los hogares. Manual para los agentes educativos. Recuperado en: <https://bit.ly/42R9iDh>
- SEP (2022) *Principios Rectores y Objetivos de la Educación Inicial. Ciclo Escolar 2022-2023.* Recuperado en: bit.ly/3Chs6j1
- ONU (1989) Convención de los Derechos del Niño. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: bit.ly/45VheF6
- ONU (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 Objetivo 4 Meta 4.2 Conferencia sobre Educación para Todos. Asamblea General de las Naciones Unidas (AG-ONU). Recuperado de: bit.ly/42zYyrk
- UNESCO (2020) Foro Mundial sobre Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: bit.ly/3qFtngU
- OEI (2020) Declaración de Panamá de la X Conferencia Iberoamericana de Educación “La Educación Inicial en el Siglo XXI” Conferencia “Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y el Cuidado de la Infancia Temprana” Observación General No. 7 “Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. bit.ly/3OZezUz

EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA (EINE) CELESTIN FREINET, PAULO FREIRE Y MARÍA EMILIA LÓPEZ: LA ALAMEDA DE LA LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA

Roberto Moreno Nájjar
roberto.mor.najar@seppue.gob.mx

*Como esas calles patrias / cuya firmeza en mi recordación es reclamo /
esta alameda provenzal / tiende su fácil rectitud latina / por un ancho suburbio /
donde hay despejo y generosidad de llanura.
Por los viales de Nîmes. Jorge Luis Borges.*

Resumen

Nos integramos a un pequeño equipo de acompañamiento de educación inicial en enero de 2023. A los pocos días, nos comisionan a dos participantes de EINE para conversar con una docente de excepción: Patricia Martínez Oropeza. Vive en Atempan y nació en Teziutlán el 5 de mayo de 1984. Cursó su licenciatura en el Instituto de Estudios Superiores (IESS) en la Normal Superior. Nos facilitan su correo electrónico y acordamos una cita con ella.

Su terruño o matría donde recibió un legado familiar es un ranchito rodeado de montes con bosques, agua, flora y fauna de ensueño. Lo llaman La Ciénaga. Arribamos en la compañía de tres generosos padres de familia: Gregorio, Pancracio y Filemón (que nunca nos dejaron cargar nuestras mochilas). Comprendimos su amabilidad cuando avanzamos la primera media hora de caminata de subidas y bajadas. Es hora y media de camino en plena serranía con un lodo que parece chicle y con algunas partes de empedrado.

Nos recibe en un saloncito habilitado para realizar sus reuniones con las promotoras educativas; sólo hay una mesa y quince sillas. Los únicos adornos: el gran retrato de un bebé que abre atentamente unos libros situados encima de un tapete multicolor, y los floreros, que lucen maravillosos, cuelgan de cuerdas tejidas con habilidad artesanal del plafón. Y, a un lado, a la altura de los pequeños, su biblioteca de la que nos la muestra inmediatamente con mucha modestia. Y nos expresa que con gran esfuerzo han logrado comprar un cañón, una computadora y una sencilla planta de luz.

Después de saludarnos efusivamente, a modo de bienvenida y con gran habilidad narrativa, nos lee un pequeño cuento:

Las luciérnagas de Benjamín y Narciso

—Benjamín, Benjamín: ¿a dónde vas con tu abuelo Narciso esta noche?

—Vamos al bosque de Nanacamilpa de Tlaxcala a visitar a nuestras amigas luciérnagas.

Y Benjamín se ilusiona y empieza a soñar. Sabe que se encontrará con sus amigas a las que visita desde que tenía tres años. Sabe también que las luciérnagas siempre le platican lindas historias con su lenguaje tan titilante de luces que tienen en su cuerpo. Su abuelo también está contento. Él las visita desde hace ochenta años en el antiguamente llamado Santuario de las Luciérnagas.

Benjamín primero escuchó las historias de viajes de vuelos interminables contadas de viva voz a su abuelo. Él ahora irá en la noche a escucharlas directamente de ellas.

Benjamín y Narciso son muy felices. Y el amor que les regalan las luciérnagas los hace más y más felices.

Y nos quedamos muy contentos pues a la par de su lectura nos muestra los bellos dibujos del libro. Es un cuento artesanal elaborado con mucha delicadeza y esmero por Lourdes Ramírez Aguirre, una de las promotoras bajo su dirección, verdadera artista de El Limón.

De entrada, nos explica con entusiasmo que se trata de vestir la pedagogía infantil con ideas de avanzada y que todos los días será gratificante trabajar con los bebés, niñas y niños pequeños, sus padres y figuras de referencia para llevarla a la práctica cotidiana. Enfatiza que son seres de carne y hueso deseosos de aprender. Así lo resume ella.

Recibió sus órdenes de adscripción en la Secretaría de Educación Pública de la ciudad de Puebla. Lleva laborando en Educación Inicial No Escolarizada cerca de seis años que se han escapado como un suspiro.

Vamos a su modesto espacio familiar y ahí también hay una hermosa biblioteca. Se siente orgullosa de ella. Los más importantes textos son una colección de cuentos infantiles que adquirió hace más de cinco años en el diplomado de Mi primera biblioteca; los de pedagogía, didáctica, ciencia y literatura se notan de más uso. Lleva en su corazón los libros de Celestin Freinet (1984) y de Paulo Freire (1970). Y no se diga los de María Emilia López (2014) que tiene cerca de su corazón (junto con las entrevistas y programas que ha grabado la eminente investigadora argentina para diferentes instituciones educativas). Nos invita un sencillo almuerzo que agradecemos infinitamente.

Siempre recuerda a su madre que es también docente (ahora jubilada). Ella le regaló algunos libros que lee y relee con mucho cariño. Por ella conoció a Freinet, a Freire y a María Emilia López en su tinta; le fascinaron y ahora los aplica constantemente.

Es Coordinadora de Zona de EINE y labora con diez promotoras educativas. Es muy comprensiva con ellas y se encarga de capacitarlas de manera permanente.

Explica que el nuevo Plan de estudios de educación básica 2022 abarca muchos

contenidos que ella conoce muy bien porque se encuentran, desde hace un buen tiempo, en las páginas que ha leído con delectación (y con una libreta de apuntes en la mano) cada noche de la semana, incluidos los sábados y los domingos cuando cursaba la Escuela Normal.

Paty no es pretenciosa. Sabe muy bien que a las mujeres de su valía les corresponde una presencia de humildad, pero también de gran sabiduría.

I

Regresamos al saloncito habilitado para sus reuniones. La acompañamos a un taller con sus promotoras educativas que ya habían sido convocadas y que fueron llegando poco a poco de las comunidades próximas a La Ciénaga.

Exactamente a las nueve y media de la mañana Paty se da a la tarea de iniciar con el pedagogo francés Celestin Freinet y a buscar las partes coincidentes más importantes con la Nueva Escuela Mexicana de la SEP (Díaz Barriga, 2022). Por ejemplo, enuncia lo siguiente (apoyada en diapositivas):

—Estimadas amigas promotoras y compañeros de la Dirección de Educación Inicial: la escuela que fundó el pedagogo francés Celestin Freinet, que vivió de 1896 a 1966, se caracterizó por llevar el sello del docente innovador que conduce a sus alumnos fuera de las paredes del salón en la clase-paseo para conocer a su comunidad de forma profunda y leer el enorme libro de la madre naturaleza, de la sociedad y de la vida.

En ese paseo se concentran y desarrollan las habilidades para observar, hacer preguntas y encontrar respuestas para que después todo (o casi todo) reactualizarlo en la conversación áulica y por escrito, es decir, en común.

Se acomoda sus lentes y bufanda.
Prosigue:

—Siempre partió de la cercana realidad. Él se comprometió con la sociedad y aplicó constantemente la gestión democrática. Era un hombre muy sensible con las causas populares; laboró con hijos de campesinos y personas humildes y trató de que fueran las más beneficiadas; él mismo había vivido el fragor de dos guerras mundiales y experimentó el sufrimiento por el que habían pasado los sectores populares. Liberarse significaba educarse y ampliar la democracia apropiándose de la lectura y la escritura.

(Paty posee un estilo peripatético, al igual que el filósofo Aristóteles y el mismo pedagogo Freinet: se desplaza constantemente con pasitos enlazados. Se conduce entre sus compañeras con mucha soltura entre las sillas y alrededor de la mesa grande que una madre de familia les regaló hace tres años. También nos comenta que sala donde comparten los saberes pertenece a su casi centenario abuelo).

Sigue explicando:

—Agregaré algo más y pasaremos a una ronda de preguntas y a leer un cuento y unos poemas que les preparé para la sesión de hoy.

Avanza con sencillas palabras:

—Para Freinet, la realidad y la vida del niño fue la fuente de los saberes para conocer a sus familiares y sin dejar de lado todas las demás esferas de la sociedad: la economía, la política, lo social y la cultural en su gran amplitud y las noticias del mundo, el país y el ámbito comunitario. Y también para las diferentes parcelas de las matemáticas, el lenguaje y el arte estaban interconectados para comprenderlas ampliamente e interpretarlas. Ideó varias estrategias pedagógicas que aún se siguen aplicando: el texto libre, el dibujo espontáneo, el teatro y la cooperativa infantil, el correo interescolar y el periódico escolar cruzados por un pensamiento libertario que se concretó en una escuela moderna. Su vigencia tiene una punta de lanza en estos días en Finlandia (Villalba, 2012) Con el avance de la tecnología, sus estrategias pedagógicas ahí se diversifican más con el uso de la internet, las redes sociales, los blogs tutoriales, los podcasts y la posibilidad de publicar textos que se pueden compartir con cientos o miles de personas.

Y vienen dos preguntas:

La primera es de María José Zapata López, promotora de El Vergel:

— Paty, ¿por qué se parecen tanto Freinet y Freire?

Paty reflexiona en voz alta:

—Los últimos textos que leímos en el último

Consejo Técnico de Zona sobre Paulo Freire me confirmaron el gran parecido con Freinet. Es curioso: ambos pertenecieron al siglo XX, tuvieron casi el mismo apellido; vivieron los estragos de los conflictos sociales; causaron una revolución porque, además de crear una epistemología crítica e impulsar un paradigma humanista, alfabetizaron con un gran sentido reflexivo a niños, jóvenes y adultos; invitaron a leer profundamente el mundo y su contexto social, político y cultural, y se inclinaron ideológica y políticamente por los pobres, los desfavorecidos, es decir, por los trabajadores del campo y de la ciudad.

Después interviene Daniela Olivares García de El Ahuehuete con la segunda pregunta:

—¿Y qué tienen que ver con el nuevo Plan de estudios de educación básica 2022?

Paty, con una gran sonrisa, responde:

—Mucho: los dos abordaron la realidad con el enfoque de la complejidad de un entorno mundial, nacional, estatal y comunitario. Y hurgaron en lo que nosotras conocemos como el perfil de egreso (una escuela para la vida), los ejes articuladores (porque un gran aliento ético cruzaba sus estrategias pedagógicas) y los campos formativos (donde las diferentes opciones educadoras de los seres humano cobran vital vigencia: los lenguajes, la ciencia, la ética, la naturaleza y lo comunitario); todo está en el Programa Sintético (SEP, 2022): revísenlo nuevamente y lo comprobarán. Freinet y Freire

también se dieron a la tarea de cuestionar a la realidad para visualizar problemas concretos y resolverlos mediante programas de investigación, interpretación y resolución a través de estrategias de trabajo en equipo y grupales donde la lectura y la escritura tuvieran una vigencia muy importante.

Paty vuelve a invitar a que sigan preguntando, pero ya les urge a las promotoras educativas leer el cuento y el libro de poemas.

II

Entonces, presenta el libro de Mi primera biblioteca que lee y comparte de forma estupenda Beatriz Sanjuán en el diplomado y que se leyó en voz alta a los BNN (Bebés, Niñas y Niños) y padres de familia dentro de una biblioteca: se llama Las diez gallinas de Sylvia Dupuis (2006).

No nos podemos resistir a dar una probadita del texto. Dice así:

*Estas son las diez gallinas más hermosas
y más finas.*

*Ponen huevos a montones y por todos los
rincones.*

*Pone la gallina gris en la Iglesia de San
Luis.*

*Pone la gallina negra en el cuarto de su
suegra.*

*La gallina blanca salta y pone en la rama
alta.*

La gallina color crema pone donde no se

quema (...).

Y, claro, en la lectura magistral de Beatriz Sanjuán es un portento de oralidad y manejo de atractivos recursos gestuales.

Paty enfatiza que la mejor estrategia para atraer lectores de todos los niveles educativos es la lectura en voz alta. Y adelanta que volverá sobre ella.

Nos quedamos con una aleccionadora parte de la sesión de Paty que vuelve a la carga con el libro de poemas de Sabines.

De él expresa nada más que elogios.

—Compañeras promotoras y compañeros que nos visitan: Alas y raíces es un gran esfuerzo de edición del gobierno de México y el mayor mérito es que haya publicado un brillante libro ilustrado por niños de la pluma del aclamado poeta chiapaneco Jaime Sabines. Se llama Al téquerreteque (Sabines, 1999) y es un verdadero lujo para EINE. El epígrafe es muy atractivo. Acompañenme:

El libro no soy yo

El lamento no es el dolor.

El canto no es el pájaro.

El libro no soy yo, ni es mi hijo,

ni es la sombra de mi hijo.

El libro es sólo el tiempo,

un tiempo mío entre todos mis tiempos,

*un grano en la mazorca,
un pedazo de hidra.*

Paty lee la introducción:

En San Cristóbal de las Casas, Chiapas, estado natal del poeta, invitamos a niñas y niños al Taller de Ilustración Infantil Jaime Sabines. Ahí aprendieron que los poetas trabajan y juegan con las palabras, con sus sonidos y colores (...).

Los trazos y colores de los niños cantan y danzan en el papel, como cantan y danzan las palabras del poeta, a veces de puro gusto, a veces de pena y soledad.

Asómate al mundo de Jaime Sabines y descubre la luz de su poesía...

Como él decía y decía bien:

Para hacer funcionar a las estrellas es necesario apretar el botón azul.

Continúa Paty:

—Ya tienen este libro en versión digital. Sin embargo, lo presentaré con la compu y el cañón; haremos una lectura tanto individual como colectiva. ¿Están preparadas? Mmmmh: ya veo que sí.

Y después, con mucho tiento, remite a las promotoras a la lectura en silencio de la Pequeña historia de un poeta que de niño era niño. Es una rápida y atractiva semblanza de Sabines que concluye así:

Este es un libro que te va a acompañar por muchos años porque lo hizo un poeta; una persona como cualquier otra, que antes, muchos años antes, era como cualquier otro niño, como cualquier otra niña. Con colores y sonidos en las manos para cantar las cosas que a todos nos gusta escuchar.

Y suelta, como en las aguas de un cristalino arroyo, los siguientes poemas para el regocijo de todos los que participamos en esta sesión. La va alternando en una fluida lectura individual y, a veces, colectiva, pero siempre con voz melodiosa, atractiva y cambiante.

Paty lee con una preciosa articulación del primer poema (reiteramos: cada poema es antecedido por una hermosa ilustración de artísticas manos párvulas):

Descubre la luz

*Uno es el hombre que anda por la tierra
y descubre la luz y dice: es buena,
la realiza en los ojos y la entrega
a la rama del árbol, al río, a la ciudad,
al sueño, a la esperanza y a la espera.*

Paty les expresa:

—Lindo, ¿verdad? Ahora gocemos el siguiente. Participemos grupalmente:

Yo contaba un cuento

Allí había una niña.

En las hojas del plátano un pequeño

hombrecito dormía un sueño.

En un estanque, luz en agua.

Yo contaba un cuento

Mi madre pasaba interminablemente

alrededor nuestro.

En el patio jugaba

con una rama un perro.

El sol —qué sol, qué lento—

se tendía, se estaba quieto.

Y el entusiasmo se redobla. Paty pregunta: ¿seguimos leyendo? Y la respuesta fue unánime:

—¡Sííí!

—Muy bien, pero les anticipo que todavía está pendiente comentar los aportes de María Emilia López en torno a la lectura, los libros y la biblioteca. ¿De acuerdo? Prosigamos:

La niña morena y flaca

La niña toca el piano

mientras un gato la mira.

En la pared hay un cuadro

con una flor amarilla.

La niña morena y flaca

le pega al piano y lo mira

mientras un duende le jala

las trenzas y la risa.

La niña y el piano siguen

En la casa vacía.

Y con esta actividad de lectura, Paty avanza con lo que ya tiene programado

III

Empleará los textos de Mi primera biblioteca. La lectura como vínculo, disfrute y aprendizaje (Laboratorio Emilia de Formación, 2018) que adquirió en este diplomado que cursó con mucha alegría y entusiasmo y que la marcó positivamente. Lo inició en el mes de agosto y lo culminó en octubre de ese mismo año. Duró dos meses. Y en él participaron académicos e investigadoras de muy alto nivel: María Emilia López, Beatriz Sanjuán, Evelio Cabrejo-Parra. Alma Carrasco, Angélica López, Verónica Macías, el Consejo Puebla de Lectura, Ellen Duthie, María José Ferrada y el Laboratorio Emilia de Formación (con la coordinación general y el diseño).

Para Paty fue muy significativo el módulo que coordinó María Emilia López. Ella les regaló a los integrantes del diplomado una hermosísima película: Mis tardes con Margueritte (Becker, 2010) que en la sesión pasada había compartido con sus promotoras educativa de EINE. Nos explica que nos enviará a nosotros la liga para que la podamos ver en casa.

Paty envió a María Emilia una breve ficha cinematográfica y una reseña de la película que nos llamó mucho la atención:

“Director: Jean Becker. Idioma francés con traducción al español. Es una divertida comedia aclimatada en la época en la que se podía conversar en una alameda y aprovechar para darle de comer a las palomas. Los protagonistas son Gerard Depardieu y Gisèle Casadesus, Sophie Guillemin y Patrich Bouchitey. Está basada en la novela de Marie-Sabine Roger. Narra la historia de Germain Chazes, un hombre de 110 kg, que desconfía de las palabras y vive sencillamente en un carro al fondo del jardín de la casa de su dominante madre. Personas que conocen a Chazes lo desdeñan y abusan de él por padecer, según ellos, una preocupante lentitud de aprendizaje que no era cierta: sabía leer porque sabía escuchar; él era alegre, dicharachero y muy inteligente”.

María Emilia les expresó que la única condición era gozarla y presentar sus impresiones.

Paty les dice a las promotoras educativas:

—Ya vieron Mis tardes con Margueritte. ¿Qué reflexiones les motivó?

Paty les solicita que compartan sus textos.

La promotora educativa Diana López Pérez de La Junta pide la palabra:

—Margueritte y Germain conversan, dialogan, ríen, lloran, piensan y se llegan a querer intensamente a través de los libros, con los libros y por los libros. Enlazan sus experiencias, su manera de pensar y su trayectoria profesional o vital bañados por las palabras, el lenguaje, en

fin, la cultura. Ellos le dan un sentido más feliz a su vida con la compañía de los libros. Y también los libros cobran vida a través de sus lecturas; de objetos inertes en una biblioteca, renacen en sus manos, en sus mentes, en sus pensamientos y en su conducta entre los demás seres que los rodean.

Luego interviene Petra Sánchez Díaz de El Quebranto:

—Se reiteró en esa linda película una enseñanza poderosa: la lectura en voz alta es la estrategia fundamental para iniciar y formar lectores, compartir libros y enriquecer intensamente la vida de nuestros alumnos, familiares, amigos y de nosotros mismos. Pasar los libros de mano en mano es pasar amor, historias, alegría, comprensión y posibilidad de refutar, dialogar o condescender. Los libros tienen un significado total: es compartir la vida con profunda alegría, sin barreras ni prejuicios. Por lo tanto, aunque exista la desdicha y la amargura en la infancia, la resiliencia a muchos seres humanos les impide la depresión, la tristeza permanente o el suicidio. Para muchos de ellos resistir y nadar a contracorriente es subsistir. Se torna un recurso invulnerable para no desfallece o morir.

Concluye Luisa Hernández Gómez de El Pinar:

—También se pudo testimoniar que hay diferentes maneras de leer: con los oídos, con los ojos, con la imaginación, con la curiosidad, con el asombro, con la incredulidad, con el deseo de acabar una historia para empezar con otra, y

con la insobornable y tenaz postura de aprender algo nuevo todos los días. Es decir, con todo lo que integra a un ser que aprende, comprende y desarrolla su inteligencia ligada a los conceptos, las teorías y las hipótesis, pero también enlazada a los sentimientos y emociones que nos hermanan en este mundo tremendamente complejo y retador.

*

Paty nos vuelve a sorprender. Menciona que María Emilia López en tres deslumbrantes videoconferencias (López, 2018) que ya había compartido con sus promotoras educativas, concreta su pensamiento en torno a la importancia de los libros, las bibliotecas y la metáfora. Les solicita a sus promotoras educativas intervenir con sus síntesis (que ya han impreso para todos los presentes incluidos nosotros).

Daniela Olivares García con voz firme nos comparte su texto:

—El lenguaje está en la base de la cultura. Entrar al lenguaje supone requisitos biológicos, pero con ellos no alcanza. El lenguaje exige presencia humana. El lenguaje es un acontecimiento que ocurre en la interacción con los otros. Los rostros amorosos constituyen el primer libro del bebé. Las voces de las figuras de apego son espejos sonoros. Sin sus baños de habla el psiquismo se empobrece. El maternés es la forma espontánea y juguetona con que los adultos hablan con los bebés. A mayor presencia de maternés, mejores condiciones para los buenos apegos. Es muy importante favorecer los intercambios

de lenguaje con los bebés y los niños pequeños. Denominamos «entradas lingüísticas» a los intercambios de lenguaje intencionados, dialógicos. No sirve un habla que circula lejos de los BNN; es imprescindible estar cerca de ellos para dirigirles la mirada y la palabra. Vivimos un tiempo de sufrimiento y empobrecimiento para el lenguaje. Es necesario generar ricas situaciones de lenguaje con los niños que es prevención de salud psíquica, poética y afectiva.

Pide la palabra María José Zapata López:

—Señalar con el dedo es un rasgo de lenguaje muy importante; siempre ocurre cuando hay otro. Los niños señalan cuando están buscando con quién conversar y compartir un asombro, un descubrimiento, una pregunta. Los libros aparecen como ese «tercero» sobre el que es necesario posar la mirada compartida. Lenguaje-juego-literatura es un trinomio fuertemente armonizado, mediado por el vínculo amoroso del adulto que se dispone a jugar o a leer. La primera biblioteca viene del cuerpo, de la memoria. La lengua fáctica es la lengua puramente comunicacional, llena de elipsis y sobreentendidos. La lengua del relato, la de los cuentos y la poesía es la que permite armar historias. La lengua del relato aporta a la fantasía, a la noción de tiempo, a la capacidad de hacer cosas con palabras, a la estructuración del lenguaje.

Y prosigue Lourdes Ramírez Aguirre

—La narración es fundamental en la primera infancia para los procesos de estructuración

psíquica. Los libros permiten el encuentro con el silencio, con el mundo interior. En las bibliotecas la lectura se transforma en un acto comunitario. La disponibilidad de las bibliotecas es garantía de los derechos de los niños a la curiosidad, al aprendizaje, al mundo imaginario, a la historia que los precede, al encuentro con los otros.

Lourdes avanza con un tono de voz enfático:

—Las que laboramos en comunidades de EINE tenemos que ser capaces de estimular, acompañar y compartir los procesos de lectura con las familias. El concepto de «literatura para niños» nos habla de un concepto de infancia. El «estado de infancia»: una cualidad que nos predispone al juego, a lo poético, al encuentro amoroso con los BNN. Leer y escribir son dos acciones interconectadas armoniosamente. Leer y escribir están en profunda relación con la subjetividad que significa nombrarnos, reconocernos y proyectarnos en la sociedad. Hay una relación estrecha entre los modos en que hemos leído en la infancia y nuestros modos actuales de relacionarnos con la lectura y la escritura.

Y Paty remarca con gran convicción:

—El lenguaje está hecho de metáforas. El pensamiento y la ficción también están contruidos con metáforas. Con nuestras primeras bibliotecas buscamos crear espacios metafóricos, libres y amorosos para todos nuestros niños.

*

Paty, con gran alegría pide a sus promotoras educativas y a nosotros que nos sentemos en los cojines dispuestos en el piso. Nos confía su estrategia pedagógica: La alameda de libros. Crea una atmósfera agradable con Las cuatro estaciones de Vivaldi que se escuchan en un fondo musical.

Paty nos cuestiona con delicadeza:

—¿Les gustan las alamedas, es decir, los parques y las arboledas? ¿Ya se dieron cuenta? Tenemos muchos libros de Mi primera biblioteca en la alameda de nuestro espacio áulico. Los invito a escoger los árboles de su preferencia para que se suban en ellos, los abracen, los palpen con sus dedos y manos, huelan su tronco y alisen sus hermosas ramas y hojas que tienen mucho que contarnos. Revisen lo que tienen en su portada y contraportada, en su interior y cómo están diseñados. Escojan los que les gusten y jueguen con ellos en equipos de seis. Lean a fondo dos. Elijan en rifa a dos lectores por equipo y a dos narradores orales. Luego elegirán a uno que lo lea y a otro que lo narre oralmente en la plenaria.

Y Paty añade antes de que de participe en la anterior consigna:

—A propósito de las metáforas, tienen ustedes en sus manos una muestra perfecta de ellas: aquí están los cuentos donde se juega con ellas; allí se crean imágenes sugerentes que viajan de lo similar a lo desemejante, de lo que tiene parecido y lo que guarda una profunda relación con los

significados diversos. Borges recuerda de un viejo poeta persa: Luna: espejo del tiempo (Borges y Paz, 1982). ¿Se fijan? Entre los sustantivos luna, espejo y tiempo hay un campo de significados que se comparten y, a la vez, se distancian: nos llevan al verso poético pleno de metáforas. Una sería la siguiente: “Generaciones terrenales van y vienen y la luna permanece en su calidad de impasible testigo de los siglos y milenios de la humanidad en el planeta en que vive”. Hay otras metáforas, pero con una basta. Vamos a encontrar la metáfora en los cuentos con las que se divierten los BNN y desarrollan su lenguaje y sus metáforas, sus conocimientos y cultura, su inmensa capacidad para incrementar sus habilidades intelectuales y su apego amoroso a quienes se los brindan.

Y entonces nos damos a la tarea de gozar los cuentos de Mi primera biblioteca.

Paty expresa:

—He pasado por los equipos y hay doce cuentos seleccionados: Ya tengo los nombres: 1. Luna. 2. La caja de juguetes. 3. Cosas que me gustan. 4. Antes de mí. 5. ¡Que viene el lobo! 6. Buen provecho. 7. Delante de mi casa. 8. Animalario Universal. 9. Cómo sanar un ala rota. 10. Vamos a cazar un oso. 11. Quedémonos aquí para estar calentitos. 12. Puntadas de alegría. Recuerden que son dos equipos de seis integrantes: leerán un cuento y contarán otro por rifa interna.

Fueron leídos y contados internamente Luna (2005) y Que viene el lobo (Ramadier y Bourgeou, 2015) en el primer equipo. Vamos a cazar un oso

(Roxen y Oxenbury, 1989) y Cómo sanar un ala rota (Graham, 2008) en el segundo equipo.

Luego, en plenaria, en las voces de Lourdes Ramírez Aguirre y Diana López Pérez Luna (Rubio y Villán, 2005) y Vamos a cazar un oso (de Rosen y Oxenbury), respectivamente.

Saboreamos en la voz melodiosa de Lulú cuando lee Luna; en el breve comentario compartimos que en el cuento se sostiene una plática repetitiva entre la luna el sol, el caracol, el girasol, el ruiseñor, el corazón y vuelve al sol y dan muchas ganar de, además de leerlo, cantarlo, y así lo hicimos; las ilustraciones son muy lindas porque Lulú siempre los sostuvo ante nuestros ojos para que las admiráramos. Los territorios metafóricos de los diferentes sustantivos se entrelazan para considerar que la luna toca todo lo terrenal y reina con el sol.

Y Vamos a cazar un oso también fue todo un acontecimiento porque hubo una recreación oral muy juguetona de Dianis que combinó el canto (porque proviene de una canción popular de campamento inglesa) y el tarareo (que seguimos alegremente con la palabra oso) que resonaba en rimas consonantes de manera muy contagiosa y alegre. La metáfora corrió en muchos vericuetos: se fue robusteciendo con campos de significado donde resonaron las palabras oso, peligroso, miedoso, monstruoso, fastidioso, hermoso, espantoso, rabioso. Y las palabras susurrantes suish y suash y glo glo, glorogló y plochi y plop, suuu fuuu y juuu, tiqui y tac para superar obstáculos naturales.

Paty nos está observando con una gran sonrisa. Y nos expresa:

—Espero que se hayan sentido muy a gusto con nosotras. De esta manera concluimos la sesión de hoy. Iniciamos a las nueve y treinta de la mañana y son casi las tres de la tarde. Las compañeras y su servidora les compartiremos con mucho cariño una comida sencilla para que su viaje de retorno no sea pesado: sopita de verduras, una carnita de pollo asada y tlayoyos con queso y lechuga, tortillas y una rica agua de jamaica. Esperamos que gocen la sazón de las madres de familia de nuestros BNN de este ranchito; ellas nos apoyaron cocinando con lo que aportamos cada una.

Y nos damos a la tarea de convivir con nuestras

compañeras, tan creativas y agradables, de EINE.

Y les expresamos:

—Riquísima comida, compañeras. Retornamos a la ciudad de Puebla con mucha alegría. Nos llevamos sus enseñanzas. Han sido una familia pedagógica de gran capacidad anfitriona. Esperamos estar en breve tiempo con ustedes en la ciudad de Atempan donde nosotros trataremos de corresponderles. Muchas gracias. Estamos muy agradecidos.

Y los mismos padres de familia que nos acompañaron para arribar a La Ciénaga ahora lo hacen para conducirnos a tomar nuestro camión en Atempan y la caminata se nos hace más fácil y menos pesada.

Referencias

Becker, J. (2010) Mis tardes con Margueritte. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=P9LMN98u7DU&t=1191s> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Borges, J. y Paz, O. (1982) La poesía en nuestro tiempo. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rPz2cZNDNe0> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Díaz Barriga, A. Retos de la docencia ante el marco curricular. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sJFRDb8pILc> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Dupuis, S. (2006) Las diez gallinas. España.

Editorial Luis Vives. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9hXBo9wqTw4> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Freinet, C. (1984) Por una escuela del pueblo. México. Fontamara.

Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI.

González y González, L. (1984) Todo es historia. México. Cal y Arena.

Graham, B. (2008) Cómo sanar un ala rota. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=uPvQZD_UcBQ (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Laboratorio Emilia de Formación (2018). Mi

primera biblioteca. Recuperado de: <https://laboratorioemilia.com/web/mi-primera-biblioteca/> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

López, M. (2014) Lectura, libro y bibliotecas. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Colombia.

López, M. (2018) Laboratorio Emilia de Formación. Un mundo abierto. Leer y jugar en la primera infancia. Recuperados de: https://www.youtube.com/watch?v=6s_EHi1FTu4, <https://www.youtube.com/watch?v=1zM69N54xmY>, <https://www.youtube.com/watch?v=JmcbpV3scmA>

(Consultados el 15 de marzo de 2025).

Ramadier y Bourgeou (2015) Que viene el lobo. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Dt4f0RNmd7o> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Roxen y Oxenbury (1989). Vamos a cazar un oso. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5g7n2AnxnO4&t=208s> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Rubio y Villán (2005) Luna. Recuperado de: (<https://www.youtube.com/watch?v=5kBIOaREKN8>) (Consultado el 15 de marzo de 2023).

Sabines, J. (1999) Al Téqueterreque. Recuperado de: <https://alasyraices.gob.mx/ebooks/sabines.pdf> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

SEP. (2022) Plan de estudios de educación básica. México. SEP.

SEP. (2022) Programa Sintético. México. SEP.

Villalba, C. (2012) La práctica de la pedagogía Freinet ayer y hoy. Recuperado de: <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2012/02/freinet-ayer-y-hoy-definitivo.pdf> (Consultado el 15 de marzo de 2023).

TRES NARRACIONES QUE DAN LUZ

I

Ser maestra: mi trayectoria profesional

Patricia Martínez Oropeza
patricia.martinez.oro@seppue.gob.mx

Introducción

El presente artículo contiene la historia de tres maestras que narran sus experiencias en la Educación Inicial No Escolarizada. Cada una describe con detalle sus sueños que se hicieron realidad al trabajar en un programa como es la EINE.

Es el caso de la maestra Martínez Oropeza que inicia su participación haciendo una retrospectiva de su infancia y cómo estas vivencias fueron el motor de lo que ahora es su vida profesional.

Otra historia es la de la Maestra Dolores Vázquez, quien nos comparte su experiencia al viajar a la mixteca poblana, donde el clima es extremo, tierra de alacranes y víboras, de los cuales hay que cuidarse y por supuesto usos y costumbres diferentes a la de la capital, pero que con todas estas barreras no fueron impedimentos para desistir en trabajar en el programa de Educación Inicial no Escolarizada.

Finalmente, la maestra López Aguilar muestra cómo el trabajar en la Educación Inicial no Escolarizada fue su inspiración para continuar su vida profesional y académica. Convencida de que la educación en la primera infancia son los

cimientos para forjar un futuro de un país, desea continuar fortaleciendo este programa con las promotoras mejor capacitadas para fortalecer su comunidad donde actualmente está trabajando.

La sección Comunidad de la Revista Aprender es un espacio donde todas y todos tienen cabida para compartir sus experiencias como docentes y qué mejor ejemplo que presentarles estas historias, donde se comparten vivencias de tres maestras que afrontaron obstáculos que les permitieron crecer en todos los aspectos de su vida, así que esperamos que disfruten la lectura de esta sección tanto como nosotros al seleccionarlos.

I

Ser maestra: mi trayectoria profesional

Patricia Martínez Oropeza

Infancia es destino

Muy chiquita, casi cuando no podía pronunciar correctamente las palabras, compartía con mucha seriedad a mi abuela materna lo siguiente: “De grande yo seré maestra de muchos niños”.

El sueño tan anhelado se cumplió a base de

mucho esfuerzo y sacrificio; nací en un hogar donde dominaba el machismo de mi padre (que en paz descanse). Él se negaba a que yo estudiara; decía que por ser mujer me casaría y no podría ejercer mi carrera; sin embargo, yo me fui en contra de sus ideas y luché por ser maestra.

Fue muy difícil lograrlo: tenía que trabajar por las mañanas y estudiar por las tardes. De esta manera pude pagar mis estudios hasta que un día culminé con la ayuda de Dios y con méritos propios, mi vocación profesional.

Después logré una plaza de maestra. También tuvo su grado de dificultad. Antes de lograrlo fui maestra por contrato en algunas escuelas primarias.

Mis primeras experiencias

Recuerdo al primer grupo que atendí inmediatamente después de que había egresado de la Normal Superior.

Cómo olvidar el grupo que marcó mi vida profesional. Era un grupo con bastante rezago educativo: el cuarto grado de primaria, grupo B. Fue en la Escuela Primaria Federal Primero de Enero de Atempan. Recuerdo nítidamente que no sabían leer correctamente, ignoraban las tablas de multiplicar y algunos contenidos básicos de tercer grado.

Me preocupé tanto que procedí a diseñar estrategias para combatir el problema; fui muy afortunada porque conté con el apoyo de los

padres de familia. Poco a poco, y en equipo, mis niños comenzaron a avanzar, a mejorar día con día.

En aquel entonces yo era muy joven. Rememoro lo que de mí les impresionaba: llegaba a la escuela en bicicleta; después de verme hacerlo, más de la mitad del grupo siguió mi ejemplo.

Recuerdo que el Día del niño motivé a los padres de familia a ir juntos de día de campo. En aquel lugar hermoso al que fuimos nos divertimos con juegos tradicionales; cada padre llevaba alimentos para compartir y yo les llevé aguinaldos. Fue una gran experiencia que jamás olvidaré.

Al finalizar el ciclo escolar, premié a los niños que obtuvieron los primeros tres lugares de aprovechamiento académico con una salida al cine; la mayoría de ellos no lo conocía. Fue muy emotivo ver sus caritas felices.

Ahora esta generación, en su mayoría, está por culminar una carrera profesional. Algunos serán excelentes arquitectos; otros, contadores públicos, abogados, médicos y docentes. Lo sé porque los he encontrado en la calle, me saludan y les pregunto cómo les va; es algo maravilloso y sumamente satisfactorio para mí.

Mi trabajo formal dentro de la SEP

Después de esta primera escuela, trabajé en otras más hasta que tuve la oportunidad de acceder a una plaza. Entonces fue así como llegué a la Secretaría de Educación Pública y

conocí el noble programa al que hoy, con gran orgullo y dedicación, pertenezco: Educación Inicial No Escolarizada (EINE) en su estrategia de Orientación a Padres de Familia con menores de tres años.

En este trabajo he aprendido cosas diferentes: no fue fácil porque no tenía ninguna experiencia más que la de ser mamá; aquí comencé a aprender sobre el desarrollo del niño, las prácticas de crianza, la importancia de la lactancia materna y las actividades para desarrollar el lenguaje, la motricidad y los conocimientos de los bebés y niños pequeños (BNN).

Todo lo que aprendía lo ponía en práctica con mi hija que en aquel entonces vivía sus primeros meses de vida. Mi trabajo en Educación Inicial me ha beneficiado mucho; me siento muy afortunada y agradecida por todo lo que he aprendido y me ha ayudado para ser mejor persona y mejor madre.

Durante un tiempo sólo fui Coordinadora. En ese tiempo aprendí mucho de mis Promotoras Educativas: cada acompañamiento que brindé a ellas para observar su trabajo me hacía reflexionar tanto que me di cuenta del valor e importancia que tiene el programa y del beneficio para las familias y los BNN.

Posteriormente, y cuando asumí la responsabilidad de agente educativo, comencé a ver que el trabajo de una promotora es bastante complejo: que no sólo debemos conocer el propósito del programa y llevarlo a cabo, sino

que debemos tener el tacto y el cuidado para convivir con las familias y conducir a los niños. En síntesis, debemos ser empáticos, pacientes y muy inclusivos.

La calidad de agente educativo

Ser agente educativo me ha convertido en una persona mucho más responsable y comprometida con mi función. Creo que todo niño merece una crianza amorosa y paciente; es necesario que se desarrolle en un ambiente adecuado y que incluya mucha lectura con sus padres.

Con especial amor desarrollo mi función como agente porque también he descubierto que yo vine a este mundo para servir a los que me rodean. Todo servicio que brindo lo hago con el mayor esmero posible porque es como si fuera para Dios mismo.

El notorio caso de Jahir

Me siento muy contenta y muy bendecida en la comunidad porque recibo comentarios de las familias que me motivan a dar cada día lo mejor de mí.

La señora Janeth (madre de Jahir, un pequeño de casi tres años, y una bebé de seis meses llamada Marianet) al ingresar a mi grupo me compartía la angustia que sentía porque su hijo era muy agresivo: le pegaba a sus primos y a su hermanita la mordía. Janeth me solicitó apoyo para que su niño ya no se comportara de esta manera. Debo expresar que en las primeras visitas hasta a mí me tocaron algunos golpes del

niño, pero siempre lo incluí en las actividades; incluso le pedía a Jahir que me apoyara para sacar mis materiales o los guardara en la mochila.

Asimismo, le pedí que nos enseñara algunos juegos para jugar en familia; con esto me percaté que Jahir necesitaba sentirse importante, que también se le brindara atención y cariño.

Después de unos días, le presté un muñeco a él y otro a su hermana; le indiqué que deberían cuidarlos, que debían jugar con ellos sin maltratarlos.

Me di cuenta de que Jahir se sentía contento de que yo le confiara un objeto mío. En la visita siguiente me lo entregaba muy contento: ya no lo notaba huraño ni agresivo conmigo.

A la mamá le recomendé que cuando apapachara a su bebé también hiciera lo mismo con Jahir, y que a los dos les cantara para dormir. De esta manera el niño ha dejado de morder, de pegar y hoy es más sociable. Mi corazón se siente feliz porque Jahir se identifica mucho conmigo y siempre me recibe y despide con un abrazo.

Casi seis años en EINE y la importancia de las Promotoras Educativas

Estoy por cumplir seis años en este maravilloso programa educativo; en él he aprendido principalmente de las Promotoras Educativas de la Zona a la que pertenezco y, en particular, de las que llevan muchos años sirviendo a la primera infancia.

Elas tienen mucho liderazgo en su localidad. Las familias las denominan maestras; y también se han ganado el reconocimiento de las autoridades y son personas de gran vocación; no sólo participan porque las compensen monetariamente sino por el agrado de poder servir a los BNN.

Las Promotoras Educativas más exitosas tienen una característica en particular: son mujeres que enseñan a las mamás jóvenes a economizar en todo; asimismo a tener el mayor cuidado y amor por nuestro planeta; cantan y bailan mucho, y enseñan a los cuidadores a crear un vínculo de apego seguro con sus hijos en todas las actividades que realizan como familia.

Saben gestionar con las autoridades y personas altruistas de la comunidad, desde un espacio para brindar sesión a las familias hasta materiales didácticos y juguetes para los niños inscritos. Para mí son una verdadera joya; me encanta tenerlas muy cerca. Las admiro porque están siempre al pie del cañón: sirven con mucho gusto a las familias que están bajo su responsabilidad.

La asesoría personalizada

También las promotoras acuden a la asesoría personalizada para recibir mayor apoyo de su servidora y de esta manera disipan sus dudas y aprenden nuevas estrategias para hacer el trabajo adecuadamente; cuando no hay respuesta ni compromiso del ellas simplemente les doy las gracias y procedo a buscar a un

nuevo personal que tenga la responsabilidad de servir.

Es toda una gran labor la que se realiza en Educación Inicial: desde encontrar a una buena Promotora Educativa hasta convencer a las familias para participar.

Un día una persona me dijo que era muy fácil hacer la función de Promotora, hoy expreso lo contrario: no cualquiera puede desarrollarla. Es una enorme responsabilidad que a diario nos mantiene aprendiendo y enfrentando nuevos retos, pero que también nos deja grandes satisfacciones que nos hacen crecer de manera profesional y personal.

La Dirección de Educación Inicial

Siempre he sentido el respaldo de nuestra líder y directora, la Maestra María de Lourdes Ramos Acevedo que, con gran capacidad y humildad, dirige y sirve a este nivel educativo.

Siempre se ha mostrado muy preocupada por brindar las herramientas necesarias a todo el equipo. Es muy bueno contar con una directora así: empática y muy solidaria. Nos ha brindado su apoyo irrestricto y gran comprensión. Es algo que yo reconozco y valoro mucho en ella.

Asimismo, he podido contar con el apoyo de su personal quienes de manera amable nos reciben la documentación y la comprobación del trabajo que realizamos en nuestras zonas. En ocasiones tenemos dudas y se muestran atentos para atender nuestras inquietudes; sé que es su

función, pero me gusta ver que hacen su trabajo de manera efectiva.

Motivación, compromiso y despedida

Para culminar este pequeño escrito basado en mi experiencia como Coordinadora del Programa de EINE, quiero expresar mi motivación para poder servir a la niñez poblana porque nos prodiga una gran satisfacción contribuir para que reciban una crianza amorosa y que puedan contar con las bases sólidas para lograr el propósito central en el presente y en el futuro: ser feliz.

También me siento muy comprometida para seguir preparándome y poder brindar un mejor servicio; sé que me falta mucho por hacer, pero con la constancia y perseverancia que me han caracterizado siempre lograré ser una mejor profesionalista.

Con respecto a mis compañeros de EINE, les agradezco su amistad, perseverancia y ejemplo. Les deseo a todos ellos éxito en su labor educativa y bienaventuranzas.

II

Educación Inicial: la alegría de ejercer una noble profesión

Adelaida Joselina Dolores Vázquez

El principio

Inicié mi labor docente en octubre de 1998. Me asignaron una adscripción como Supervisora de

Módulo en el municipio de Tulcingo de Valle, al sureste de la mixteca poblana.

En este tiempo me dio mucho gusto porque ya tenía trabajo. Siempre me llamó la atención trabajar con niños de la primera infancia.

Llegué a casa muy contenta y le comuniqué a mi familia la buena nueva: había adquirido trabajo y era necesario viajar lejos.

Nunca había salido de la ciudad de Puebla que era donde vivía en ese momento. Trinidad, una amiga que conocí en la capacitación impartida por el personal del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), me apoyó y me animó para que me fuera a Tulcingo. Me platicó cosas maravillosas de ese lugar y del programa de Educación Inicial y me brindó su casa para hospedarme.

Fui a la casa de San Manuel donde vivía, preparé maletas con el apoyo de mi amiga, tomamos unas frutas para el camino y nos fuimos a abordar el autobús que salía a las dos de la tarde de Puebla a Tulcingo, a cuatro largas horas de camino.

Llegamos a Zaragoza de la Luz, donde se ubicaba la casa de Trinidad. Conocí a sus parientes; su linda familia me hospedó muy amablemente. Esa noche no dormí por ver con horror dos alacranes en el cuarto donde me hospedaron; ahí me senté en una silla y amanecí cansada, pero con sueños e ilusión al día siguiente de conocer mis comunidades para trabajar.

Mi primera experiencia educativa en Tulcingo

Me presenté en el municipio de Tulcingo con mi orden de adscripción ante las autoridades. También fui a Xixingo de los Reyes, Guadalupe Tulcingo y San Pedro Ocotlán, así como a los municipios de Chila de la Sal, Albino Zertuche y Xicotlán. Iba a atender cuatro municipios y tres localidades.

Debo expresar que las autoridades y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) siempre se involucraron y me apoyaron en la educación de la primera infancia.

La región mixteca es árida, pero sin importar tal condición porque los campesinos son muy trabajadores. Su actividad económica se centra en el campo y otras ocupaciones: la carpintería, la panadería y la venta de productos de la región.

Había en ese tiempo mucha migración. Los adolescentes que cumplían la mayoría de edad se iban a los Estados Unidos a buscar un mejor nivel de vida, es decir, iban en busca del mentado sueño americano, y dejaban a sus familias, a sus parejas y a sus esposas con hijos pequeños. Eran hombres que enviaban, en ocasiones, para el sustento de la familia; pero, en otros casos, nada. Y jamás regresaban.

A las sesiones con padres de familia, siempre asistieron puras mujeres, abuelitas y hermanas mayores que cuidaban a los hermanitos menores de edad.

Mis visitas a las sesiones eran por las tardes.

Todas las carreteras eran de terracería. Prevalcía un clima caluroso; había ocasiones que caminaba para llegar a las comunidades. Nunca me faltaron mis botellas de agua. Me cuidaba de los alacranes (que son muy peligrosos en esa región de tierra caliente).

La gente de las comunidades se comportaba de manera muy amable y con gran cordialidad al saludar. Una experiencia que tuve al llegar a un grupo fue que todos los niños ahí presentes cruzaron los brazos y me hicieron una reverencia de respeto. Yo no supe qué hacer y me quedé callada. La Promotora Educativa se acercó y me expresó al oído: “Dídeles Que Dios los bendiga, y santíguese”.

Lo hice, y todos los niños volvieron al juego que estaban realizando. Pude observar que este saludo es la costumbre en esta comunidad y otras comunidades de la región porque desde niños hasta la edad adulta se lo prodigan a sus padres, sus padrinos, sus tíos, sus abuelos, sus maestros o a las personas que les guardan respeto.

Otras experiencias

Cuando se me hacía tarde, tuve que quedarme en casa de las promotoras y ya no había transporte para regresar a donde vivía; al quedarme conocí más del contexto social de las familias, sus costumbres y tradiciones, y salir todas las tardes a las puertas de su casa para tomar el fresco del atardecer.

Una experiencia exitosa fue que me incorporé al

coro de la iglesia en la comunidad donde vivía. Me permitió integrar grupos amplios de madres de familia con una asistencia favorable. El padre de la parroquia, en sus misas dominicales (y por medio de volantes), hacía la invitación a toda la población y particularmente a las madres de familia que tenían niños y niñas menores de cuatro años; la gente respondía al llamado del párroco y se incorporaba a los grupos.

Fue de gran satisfacción haber trabajado en esa región mixteca. No pedí mi cambio, pero cuando me avisaron que regresaría a Puebla me llenó de mucha alegría la noticia de estar cerca de mi familia y de toda la gente que quiero.

Cuando les avisé a mis promotoras que dejaría el Módulo, algunas lloraron pues ya se habían acostumbrado a mi ritmo de trabajo y a la confianza y acompañamiento que les brindaba a ellas y a las familias en sus comunidades.

Llegada a Acatzingo de Hidalgo

Arribé al municipio de Acatzingo en febrero de 2001. Las autoridades me recibieron con mucho gusto, gran interés y compromiso con la primera infancia; me dieron una lista de todas las comunidades que pertenecían al municipio, y me explicaron cuánta población había y a cuántas horas de camino estaban las localidades,

Al día siguiente, la presidenta del DIF municipal se dio a la tarea de llevarme a cada comunidad y me presentó con los presidentes auxiliares e Inspectores de las comunidades.

Yo les expliqué cuál era la función de mi trabajo en cada localidad. También aproveché para buscar Promotoras Educativas que quisieran laborar en la formación de grupos. Llegué con el pie derecho porque las autoridades siempre me brindaron su apoyo y constataron el trabajo que empezó a realizar con las familias.

Mi gran satisfacción profesional

Actualmente tengo veinte años de servicio en Educación Inicial No Escolarizada (EINE).

En la ciudad de Acatzingo los días martes son días de mercado. Todas las comunidades llegan a hacer sus compras y ventas en la plaza donde se encuentran de todo para satisfacer a sus familias.

En cualquier lugar que camino me saluda la gente de las comunidades; me da gusto saber que me recuerdan por haber sido parte de sus experiencias en la crianza de sus hijos.

Atiendo seis localidades y cuatro municipios en la Zona Escolar 010, Actipan de Morelos (Santa María Actipan), San Sebastián Villanueva, San Sebastián Tétéles, Carmen Serdán, San Antonio, San Martín Caltenco y los municipios de Acatzingo, Santo Tomás Hueyotlipán, Tlalnepantla, Cuapixtla de Madero.

La comunidad de San Sebastián Villanueva es exportadora de tunas y nopales: los niños muy pequeños se integran a seleccionar los tamaños y color de la tuna; la comunidad organiza sus ferias de la tuna donde las madres de familia presentan sus mejores menús, aguas, pasteles, etc.

Hay una comunidad que ahora ya no es beneficiada por educación inicial: Ranchería Hernández. Es una localidad con campos grandes. Ahí organizamos varias convivencias de fin de año, de cumpleaños, de días de campo con promotoras. Jugamos, corrimos, exploramos, cortamos duraznos y comimos lo que produce la comunidad y también lo que elaboramos y aportamos todas las compañeras. Nos divertimos mucho. Es una comunidad que siempre fue supervisada por CONAFE con grandes logros y satisfacciones de trabajo de la promotora que, en una ocasión, fueron a certificar en su comunidad y le otorgaron el puntaje más alto de ese momento.

Las experiencias en las prácticas de crianza de las madres de familia se guardan en la memoria con mucho orgullo. Sigue siendo un lugar de grandes recuerdos.

Me siento contenta hasta este momento por las grandes satisfacciones que he recibido, las vivencias pedagógicas en las que he participado y por los logros educativos que he forjado.

He recibido con gran beneplácito los reconocimientos y felicitaciones de las autoridades municipales y auxiliares en los cierres de ciclo operativos, en los desfiles de primavera y veinte de noviembre, agradecimientos de promotoras educativas que laboraron en Educación Inicial cuando, en su momento, fui su Supervisora de Módulo.

Hoy muchas promotoras que trabajan en algunos centros comerciales o se siguen preparando

para un mejor bienestar personal. He practicado el apoyo emocional con algunas de ellas que han perdido a sus parejas y que me han otorgado la confianza para escuchar sus dolorosos duelos en los momentos de desánimo.

El éxito de EINE en cada una de las localidades es de las Promotoras Educativas. Son líderes y brillantes figuras educativas que aman su trabajo, han acumulado muchos años de experiencia y que radican en la comunidad donde laboran; conocen sus tradiciones y costumbres, su cultura y sus contextos. Conviven con la gente de su misma comunidad les da mucha fortaleza para desempeñar su función con el apoyo de su Coordinadora que está en constante comunicación con ellas y siempre vive al pendiente de las necesidades que tienen en su comunidad.

III

Ser maestra en Educación Inicial: una experiencia inolvidable

Karina López Aguilar

Mis inicios en Educación Inicial No Escolarizada

Fue en el año 2017 cuando al ver una convocatoria pegada me tomé el atrevimiento de llamar por teléfono a la persona encargada en su momento de la Zona Escolar. Era mi compañera Mayra

Zárate quien me dio una cita para poder platicar y comentar los pormenores del programa.

Cuando yo ingresé, el nombre del programa era denominado Educación Inicial No Escolarizada (EINE) de la Secretaría de Educación Pública y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (SEP-CONAFE). La organización estaba así: Promotor Educativo, Coordinador de Módulo y Supervisor de Módulo.

Empecé mi labor docente en la localidad de San Francisco Buenavista. Un dato curioso es que no tenía el gusto de conocer la localidad hasta que llegué como Promotora Educativa en el ciclo de 2017 a 2018.

En septiembre nos dieron un curso en Puebla donde conocíamos más detalles sobre el programa.

Las primeras vivencias

Posteriormente me di a la tarea de recorrer la localidad en busca de los niños que conformarían el padrón de beneficiarios que, a decir verdad, resultó un poco complicado: la localidad es un pueblo alejado del municipio, un pueblo pequeño de aproximadamente 800 habitantes y con un grado alto de desconfianza para los desconocidos. Ahí viví una experiencia ingrata por andar merodeando cerca de la localidad en busca de familias para la participación en el programa, y, ¡Dios mío!, me llegaron a confundir con una robachicos; me lo comentó una de las señoras de las que invité y ya no me permitió seguir sola con la búsqueda sino en

su compañía. (Quiero asentar que al llegar a la localidad avisé a la autoridad competente que nos ayudó a calmar la tempestad en el pueblo y pude salir con bien).

Para mí fue muy importante la imagen institucional que el programa nos brindaba. A pesar de lo sucedido, regresé al siguiente día y continúe mi recorrido por la localidad los días posteriores.

Trabajé el primer mes con sólo 3 niños de los cuales aún tengo sus nombres grabados: Celen, Mich (así le dicen en su casa porque en realidad se llama Michel) y Gael; pero me fue suficiente. y con el apoyo de estas familias pude formar mi padrón con 10 integrantes, entre niños y niñas, para los meses de noviembre y diciembre.

En este último mes corrió el rumor de una posible separación entre SEP y CONAFE. Pasó un poco de tiempo y confirmamos que había sido verdad: SEP y CONAFE se dividirían y tendríamos que elegir en cuál de estos dos programas nos quedaríamos.

Debido al compromiso y al gran esfuerzo que me había costado el armado del padrón, no podría abandonar la localidad por lo cual decidí quedarme en la SEP.

En los meses posteriores a la separación, continuamos con la labor comunitaria en nuestras diferentes localidades trabajando bajo la coordinación de la Mtra. Alberta Ázcatl.

Realizamos nuestro cierre de ciclo en la cabecera municipal.

Al concluir este ciclo, nos dijeron que la Zona Escolar 14 quedaría sin Coordinadora porque la Mtra. Alberta decidió regresar a su lugar de origen y mostré mi interés en continuar el trabajo.

Me enviaron con la directora del nivel en ese momento, Lic. Amalia León Méndez. Me recibió y realizó una larga entrevista; el nerviosismo me traicionó en algún momento, pero al finalizarla me sugirió que acudiera al curso en calidad de prueba y me incorporaría a la Zona Escolar 14 de Tepeaca con apoyo significativo de la Mtra. María Judith Flores González.

Al incorporarme a la zona a partir del ciclo 2018-2019 se me asignó una zona con tres municipios: Tepeaca, Cuautinchán y Tzicatlacoyan, con la mayoría de las localidades ubicadas en el primer municipio. Procedí a dar de baja el municipio de Tzicatlacoyan debido a que el transporte es muy intermitente, y era una trayectoria bastante larga; pero me gustaría comentar que es un municipio muy participativo y activo: las familias se interesan en el programa y les agrada participar en actividades diversas.

Durante el primer ciclo tuve a bien recorrer la zona y conocer cada una de las localidades. Me presenté con las autoridades pertinentes y acompañé siempre a mis compañeras que requerían apoyo en cualquier situación.

En este tenor, siempre traté de ser flexible para adecuar los tiempos a los de mis compañeras.

Se realizó el ciclo con entusiasmo y quise en todo momento brindar lo mejor de mí. El cierre de ciclo se concluyó por municipio para evitar el traslado y los gastos que en ocasiones las familias no pueden cubrir y se realizaron en fechas específicas acordadas con anterioridad. Es decir, se concluyó en tres momentos.

Para el segundo ciclo que fue una etapa de mucho enriquecimiento, llegó el momento en que se instaló la figura de agente educativo; para esto se realizaron algunos talleres bastantes completos; uno de ellos fue el que tuvimos varios días en la ciudad de México.

En ese ciclo tuve la grata experiencia de participar como agente educativo y tuve a mi cargo 12 niños que atendía directamente con la estrategia de Visita a los Hogares, una experiencia grata y un reto enorme.

Me encontré con la sorpresa en un hogar de que todos los integrantes eran profesionistas; la mamá del niño era psicóloga; entonces dudé de mi capacidad para atender al pequeño; creí que en la primera semana definitivamente me pediría que ya no la visitara más, pero mi grata sorpresa fue que mostró más interés en cada visita que le realizaba. Para mí fue un gran logro, pude hacer que el padre y la abuela se involucraran en las actividades que realizaba. Cuando me retiré de las visitas, agradecí el apoyo de la familia y fui correspondida. Fue un trabajo extra, pero no me importó porque fueron experiencias gratas que esta labor me dejó y que enriqueció mi creatividad.

Independientemente de lo anterior, el inicio del ciclo 2019-2020 lo iniciamos con una reunión donde detallamos en colaboración de todas las compañeras lo que implicó que en Educación Inicial elaboraríamos las planeaciones y revisaríamos las funciones de un agente educativo.

Posteriormente nos dedicamos a realizar las visitas a las familias; este cierre fue muy peculiar pues dediqué el tiempo necesario para realizar gestiones y compensaren algo a nuestras mamás y niños participantes. Se gestionaron frutas frescas, mini panes, lunch y dulces para los pequeños, y se realizó una pequeña feria de juego que me llenó de una gran satisfacción debido a la participación de las mamás y los niños. Queda claro que nuestra intención fue la realización de un cierre de periodo simbólico tratando de no volverlo escolarizado.

La pandemia y sus consecuencias

Para el siguiente ciclo, como ya sabemos, llegó la pandemia. Sin duda, y de manera necesaria, tuve que aprender muchas cosas; entre ellas, el manejo de la tecnología y diversas formas de realizar las actividades. En la región es difícil, aunque ya se cuenta con tecnología; pero ahí aún no es prioritaria la internet, por lo que la comunicación con las familias fue casi nula.

Tuvimos a bien proponer estrategias para poder seguir en contacto con las familias; muchas de mis compañeras se resistieron (y continúan con esta resistencia a la tecnología porque aún

no creen que puedan adaptarse a ella). Casi en esta zona las actividades siempre fueron presenciales; tomaron en consideración diversas formas de cuidado y sanitización.

Es grato expresar que este trabajo no ha sido solo mío: el apoyo de mis compañeras Promotoras Educativas desde cada trinchera ha sido fundamental e importante, ya que es un equipo comprometido con sus actividades pese a las carencias con las que se cuenta, pues es poca la gratificación.

Y si se tiene en consideración que no es puntual, se entiende que depende de muchas manos y voluntades dicho apoyo; pero esto no significa que no se agradezca el compromiso de mis compañeras Promotoras con las actividades que realizan debido al poco grado de estudios con las que algunas cuentan, sin mencionar que no hemos desarrollado estrategias de lectura que nos ayudarían a solucionar algunos problemas de comprensión y de redacción.

Mantenerme en EINE: una gran motivación

Es importante destacar el motivo que me mantiene en este programa y que me ha hecho estar durante casi seis años: estoy convencida de que tenemos el futuro en nuestras manos, ya que aportarle a la primera infancia es apostar a lo seguro porque depende de un futuro prometedor. Indiscutiblemente la primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo del ser humano.

En ella se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores dado que el

crecimiento y desarrollo cerebral, resultantes de la sinergia entre un código genético y las experiencias de interacción con el ambiente, van a permitir un incomparable aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas y motoras que serán la base de toda una vida; para lograr el desarrollo de nuestras sociedades, se hace necesario ampliar y desarrollar la protección y educación integrales de la primera infancia, principalmente para los niños marginados.

Qué tan bien me siento en educación inicial que mostré interés y me atreví a mi edad a realizar mis estudios en esta materia; y no fue precisamente por el trabajo; era algo que yo ya tenía clavado en el corazón desde ya hace varios años.

No me importa lo que pase más adelante; lo que realmente me interesa es no quedarme con las ganas de realizar este sueño; lo gratificante son los conocimientos que estoy adquiriendo. Esta es mi más gran riqueza: la realización de algo que ya poseía porque tengo tantas cosas que agradecer al programa porque he aprendido infinitas temáticas y me agrada lo que conozco a través de sus ojos, de su filtro.

También valoro el atreverme a realizar algo que siempre quise. Aún tengo muchos aspectos pedagógicos que enriquecer y problemas atorados en la cabeza que no he podido aterrizar, pero con paciencia y tiempo lograré organizar mejor la Zona Escolar. Todavía no tengo claro cuánto es lo que durará. Estoy segura, no lo soslayo, que es un sueño hermoso que haré

realidad cueste lo que me cueste.

Todo lo comentado será suficiente para mi crecimiento y desarrollo personal. Este programa siempre se mantendrá en mi vida diaria puesto que aún tengo en quién replicar todo lo que he logrado aprender, y no estará de más.

No sé si esta experiencia forme parte de mi trayectoria como docente (este título aún me queda bastante grande), pero me esforzaré incansablemente por ganarme un lugar.

En suma, con estas líneas he plasmado algunas de las tantas experiencias vividas. Y si bien sé que falta mucho por mejorar, estoy convencida de que es un compromiso ineludible que llevaré a cabo con total convicción educativa.

HOMENAJE LUCTUOSO

LUIS ANTONIO OROZCO VÁZQUEZ

*(25 DE AGOSTO DE 1958 -
10 DE DICIEMBRE DE 2022)*

*Dirección de Educación Inicial
dei@seppue.gob.mx*

Un recuerdo imborrable: Luis Antonio, con mucho esfuerzo y apoyado en su bastón, se presentaba en las sesiones de Consejo Técnico de Educación de EINE (Educación Inicial No Escolarizada) Una terrible enfermedad le carcomía y devoraba la vida y él, por convicción pedagógica, ética profesional y una voluntad de hierro, permanecía muy activo compartiendo su experiencia y conocimientos con sus compañeros Coordinadores de Zona y con los integrantes de la Dirección de Educación Inicial.

Muy atildado y siempre con su sombrero negro, se destacaba por su buen humor. Era dicharachero y gran narrador de anécdotas. No tenía empacho en contar sabrosas historias condimentadas con sus brotes espontáneos de risa y gesticulaciones que le otorgaban una singular presencia.

En 1984 lo iban a adscribir al municipio de San Salvador el Seco, pero el responsable de educación inicial le expresó que, para no lastimarlo en su economía, harían un corrimiento con otro docente al que le convenía ese lugar para que Luis Antonio fuera

adscrito en su terruño, en el municipio de Tlatlauquitepec.

Se erigió como uno de los pioneros de EINE. Bregó casi cuatro décadas en el servicio docente visitando muchas comunidades y trabajando afanosamente con los padres de familia, los cuidadores y los bebés, niñas y niños pequeños.

Con ánimo juvenil, se presentó a trabajar con mucho anhelo y avidez, pero encontró diferentes retos y obstáculos en EINE: el primero fue ir casa por casa en diferentes comunidades para invitar a los padres de familia a participar y muchos no le abrían o le daban evasivas;

Luego se percató de la enorme dispersión de las localidades que, alejadas unas de otras, le obligaban a caminar grandes distancias.

También estuvo presente la incompreensión de muchas autoridades municipales y educativas que no conocían los beneficios de la educación inicial.

Se esmeró y con el tiempo tuvo la satisfacción de incorporar a innumerables familias que solicitaban ser partícipes con sus hijos de los grandes beneficios de educación inicial.

Procuraba planear sus sesiones para saber qué trabajaría con los padres o cuidadores para desarrollar las prácticas de crianza convenientes, respetando el contexto cultural y reflexionando sobre cómo se podrían enriquecer o cambiar para tener mejores resultados, para evaluarlas para emprender otras estrategias.

Con el paso de los años, le congratuló a Luis Antonio que muchos de los egresados de educación inicial fueran grandes profesionistas y personas de bien.

Partiendo del postulado de que infancia es destino, Luis Antonio creyó dar a conocer educación inicial de la mejor manera: atendiendo a los padres de familia en sus hogares y en las comunidades, y haciendo difusión constante en toda la región utilizando los medios electrónicos de radio y televisión (la hizo en el Canal 9, por ejemplo, que tiene alcance en los estados de Veracruz, Tlaxcala y Puebla).

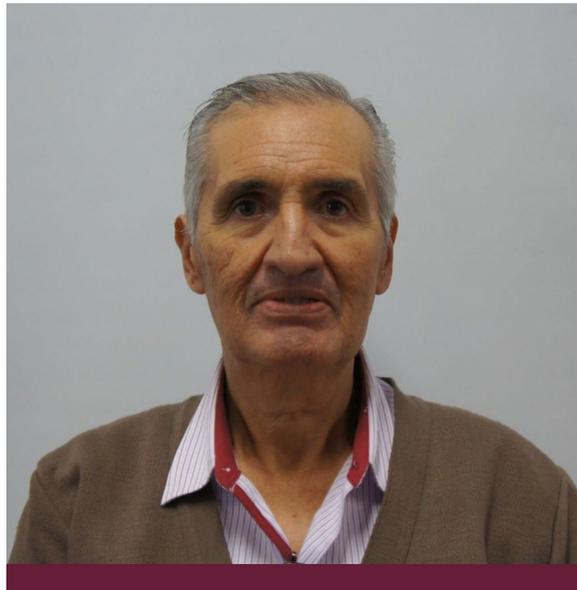
Dejó un gran legado a sus compañeros de EINE: los exhortó a amar la profesión en cuerpo y alma, y hacerlo con bebés, niñas y niños pequeños y con familias; y les

expresó que no perdieran la voluntad de lograr esta meta apelando a la profunda conciencia educativa de que hay que servir hasta el último suspiro; y que para lograrlo era necesario cambiar la mentalidad de miles de personas.

Y lo logró: Luis Antonio le sirvió a EINE hasta el último suspiro.

¡Mil gracias, estimado Luis Antonio! ¡No un adiós para ti sino un hasta siempre!

*Todos los integrantes de la Dirección de Educación Inicial de la Secretaría de Educación del estado de Puebla, sus compañeros y amigos le enviamos nuestro más sentido pésame a su querida familia.



Luis Antonio Orozco Vázquez

Invitación

La Revista Aprender, con enfoque de accesibilidad universal, de publicación digital y cuatrimestral, brinda el espacio para el diálogo y la divulgación de contenido educativo, con énfasis en las acciones destacadas que llevan a cabo figuras educativas, así como quienes realizan investigación en Puebla.

En la publicación **número 7**, trataremos la temática: **Inclusión: acceso, permanencia y garantía al derecho educativo.**

Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, son sujetos activos de la educación; con sus acciones cotidianas ejercen su derecho a transformar la realidad a través de una educación integral que se despliega en todos los espacios de la escuela, no sólo en el aula. (Secretaría de Educación)¹.

El artículo 3° Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, establece que toda persona tiene Derecho a una educación universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, con respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. El ejercicio de cumplir dentro de la práctica diaria esta esencia, representa una gran parte de la estructura de la vocación docente, de la entrega por sus semejantes y el compromiso de construir una mejor sociedad.

Por tanto, la inclusión educativa más que un reto, es el compromiso de crear las condiciones y oportunidades para brindar educación a las y los estudiantes considerando su naturaleza humana, con diversidad de capacidades, contextos sociales, geográficos, culturales, creencias, etc.

¿Qué acciones realizamos para construir y brindar educación de calidad para todos? ¿Cómo establecemos bases de equidad e igualdad hasta consolidar la inclusión?

Hacemos la más atenta invitación para contar con su colaboración. La fecha límite para recibir las propuestas es el **28 de julio de 2023** a través del correo revista.aprender@seppue.gob.mx, agregando datos de contacto como: nombre, correo alterno, número telefónico personal y uno adicional.

Las propuestas recibidas siguen un proceso de revisión y evaluación de acuerdo a los lineamientos editoriales, estos pueden ser consultados en: <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender>

De acuerdo a su contenido y metodología, una vez evaluadas, las propuestas pueden ser incluidas en las secciones de la revista:

- ✓ **Diálogo.** Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.
- ✓ **En la práctica.** Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.
- ✓ **Comunidad.** Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

La fecha límite para recibir las propuestas es el 28 de julio de 2023 a través de la liga:

<https://forms.gle/6qMGKYosWP7v1qGFA>

o utilizando el código QR:

Aprender



¹ Secretaría de Educación Pública (s/f). Disponible en <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20pedagogica.pdf>

Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión



PUEBLA
Un gobierno *presente*