



Proyecto: *Análisis teórico metodológico del Modelo de Educación Inicial del CONAFE para su fortalecimiento*

Informe Final

Diciembre de 2013



**Preparado para
El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)
La Dirección General de Educación Comunitaria e Inclusión
Educación Inicial**

**por
Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE)**

Insurgentes Sur 4411/7-302
Col. Tlalcoligía, D.F. 14430
Tel: (55) 5573-4277

Equipo de trabajo: Robert Myers Marcela Ramírez René Sánchez Daniela Uresty

Agradecimientos

No habría sido posible realizar este proyecto sin la colaboración de un grupo importante de personas. El equipo de Educación Inicial a nivel nacional nos ha brindado un apoyo enorme al compartir su experiencia y realizar las gestiones que nos permitieron obtener la información necesaria para conocer y comprender mejor, desde el punto de vista de los actores educativos, en que consiste el Modelo de Educación Inicial y su aplicación como programa educativo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Agradecemos especialmente a Magdalena Cázares, encargada de la Sub-Dirección de Educación Inicial y a Amalia León quien fue nuestro enlace principal en el desarrollo del estudio.

También agradecemos a los Formadores, Coordinadores de Zona, Supervisores y Promotores que participaron en los grupos de enfoque y respondieron a los cuestionarios que les fueron aplicados.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	2
1. Presentación	4
1.1. Objetivos	
1.2. ¿Qué es un modelo?	
1.3. ¿Qué hicimos para tratar de entender El Modelo y analizar sus fundamentos teóricos y metodológicos?	
2. Un poco de historia	10
2.1. Origen y desarrollo de los programas educativos del CONAFE	
2.2. El Programa de Educación Inicial no Escolarizada	
3. Según las publicaciones, ¿En qué consiste el modelo de Educación del CONAFE?	20
3.1. El Modelo de Educación Inicial del CONAFE	
3.2. Paso a Paso. Guía para el desarrollo de las sesiones	
3.3. Crecemos Juntos. Mapa de Competencias de Niños y Adultos	
3.4. Otros documentos	
4. Bondades y problemas de diferentes aspectos del modelo	30
4.1. La población objetivo	
4.2. El trabajo con cuidadores y niños fuera del hogar	
4.3. Educación no-escolarizada y no-obligatoria	
4.4. El Promotor Educativo como voluntario proveniente de la comunidad	
4.5. Formación en cascada y basada en reflexión sobre la experiencia	
4.6. Acompañamiento y Asesoría	
4.7. Énfasis en las competencias de niños y cuidadores	
4.8. El proceso educativo: aprendizaje activo y constructivista	
4.9. Prácticas de crianza, cultura y diversidad	
4.10. Buscando cambios en los entornos de la comunidad	
5. Conclusiones y Sugerencias	47
5.1. Conclusiones	
5.2. Sugerencias	

Tabla de contenidos (2)

Referencias	55
Anexo 1. Un poco de historia, materiales publicados. 1981-1994	56
Anexo 2. Una compilación de materiales publicados desde 1994: Educación Inicial.	72
Anexo 3. Un Análisis de Conversaciones y Cuestionarios: Promotores de Módulo	75
Anexo 4. Comentarios sobre documentos: <i>Sigo tu Crecimiento</i> <i>La Asesoría en Educación Inicial. Promotor Educativo,</i> <i>Mis Apuntes formación para la Docencia I y II</i>	96

1

Presentación

Este documento es el resultado de un proyecto solicitado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a la Asociación Civil “Hacia una Cultura Democrática” (ACUDE, A.C.). Los objetivos indicados en los Términos de Referencia son:

1.1. Objetivos

Objetivo general:

“Realizar un análisis a detalle de los fundamentos teóricos y metodológicos del Modelo de Educación Inicial y los materiales utilizados en la formación e intervención de las figuras educativas.”

Objetivos específicos:

- “Evaluar el modelo presentado en los documentos: *Modelo de Educación Inicial del CONAFE, Crecemos Juntos: Mapa de competencias de niños y adultos, y Paso a Paso.*”
- “Determinar la consistencia del modelo con los documentos de apoyo a los distintos actores en el programa.”
- “Ofrecer sugerencias para posibles ajustes.”

1.2. ¿Qué es un modelo?

Consideramos útil presentar diferentes maneras de pensar lo que se entiende por un modelo. Una consulta en diccionarios aportó varias definiciones y sentidos del concepto, de las cuales destacamos tres:

- El modelo como descripción. En algunas definiciones se pone el énfasis en una representación que, básicamente describe una cosa o un proceso sin asignar un valor a la manera en que está hecho o al procedimiento descrito. El modelo simplemente presenta los elementos o características de eso que se describe.
- El modelo como prescripción. Otra manera de pensar en un modelo es como un ejemplo de excelencia para ser imitado, es decir, se crea un ideal. El modelo presenta los elementos que se deben incluir para que una construcción, sistema o proceso sea considerado bueno. Por ejemplo, siguiendo el modelo de educación inicial, el programa debe incluir en el diseño y operación ciertos principios (tales como la atención a la equidad y respeto a la cultura), una estrategia específica (educación en grupos), cierta estructura (un número máximo de personas para supervisar), y ciertas actividades (un diagnóstico al empezar, planeación, evaluación, etc.).

- El modelo como un conjunto de relaciones. En un tercer acercamiento a la idea de un modelo se hacen explícitas, generalmente de manera esquemática, las relaciones entre las partes de una construcción, sistema o proceso, normalmente basado en una teoría sobre la manera en que unas u otras características variables afectan la posibilidad de lograr resultados deseados. Se vincula esta representación a una o más teorías sobre cómo funciona el sistema o los procesos (p.e., el desarrollo, el aprendizaje de adultos, la participación comunitaria). Nos ayuda a analizarlos en diferentes contextos y a crear hipótesis sobre qué pasaría si cambiaríamos la forma y calidad de diferentes elementos.

Como veremos más adelante, consideramos el Modelo, en su totalidad, como la suma de las varias formas de entender y construir la educación inicial, de varios 'modelos' que describen, prescriben y ofrecen teorías para guiar la construcción, implementación y evaluación del Programa. Esto ocurre en parte porque, con el paso del tiempo, cambian ideas, llegan nuevas personas, se publican nuevos materiales y como resultado de este devenir, aparecen nuevos (o diferentes) elementos y teorías que constituyen parte de la definición y modo de operación del Programa de Educación Inicial (PEI). Por eso, ha sido difícil identificar con precisión todas las características del modelo actual y las teorías que sirven de referencia.

Más adelante hacemos un esfuerzo por describir nuestra percepción de los elementos y procesos que distinguen al modelo de Educación Inicial de CONAFE de otros modelos de educación inicial. Ofrecemos nuestra opinión sobre las teorías que fundamentan el trabajo.

1.3 ¿Qué hicimos para tratar de entender el Modelo de Educación Inicial del CONAFE y analizar sus fundamentos teóricos y metodológicos?

Nuestra metodología ha sido esencialmente cualitativa, basada en:

1. La lectura de documentos, considerando los tres comprometidos en los Términos de Referencia del Proyecto, pero igualmente otros materiales (generales y de apoyo) que ha publicado CONAFE y que se utilizan en el desarrollo del Programa de Educación Inicial.
2. La recolección de opiniones e ideas de las figuras educativas en la cadena operativa: Formadores Estatales, Coordinadores de Zona, Supervisores de Módulo y Promotores¹, a través de la técnica de grupos de enfoque.

Pensamos que este estudio habría sido más completo si hubiéramos tenido la oportunidad de conversar con madres, padres y cuidadores participantes en el PEI y observar sesiones en una variedad de contextos para analizar la implementación del Modelo en la práctica. Considerando el tiempo y recursos disponibles para el desarrollo de este estudio, no podemos ofrecer una

¹ En este informe utilizamos el género masculino cuando hacemos referencia a las figuras educativas aunque reconocemos que casi todos los Promotores Educativos son mujeres y una proporción grande de los demás figuras también. Asimismo, utilizamos con frecuencia la palabra niño para referir a niño y niña.

opinión sobre cómo funciona el modelo in situ, reportar lo que piensan los participantes sobre qué hace o debería hacer el programa, o informar sobre la metodología que se utiliza en las sesiones de trabajo.

1. *La lectura de los documentos*

1.1. Materiales básicos y de apoyo

Fue evidente desde muy temprano en el desarrollo del estudio, que para entender el Modelo sería necesario analizar, además de los tres documentos especificados en los Términos de Referencia, otros documentos que elaboran, interpretan u ofrecen variaciones en la implementación del Modelo.²

Además de comentar en detalle los tres documentos base especificados los en los Términos de Referencia³, entregamos con este Informe Final, en documentos aparte, comentarios sobre:

- *Sigo tu crecimiento. Instrumento de evaluación de niños y adultos* (2012)
- *Manual de apoyo para el coordinador de zona y el supervisor de módulo* (2011)
- *La Asesoría en Educación Inicial. Promotor Educativo* (2012)
- *Mis Apuntes. Formación para la Docencia I* (2010)
- *Mis Apuntes. Formación para la Docencia II* (2012)
- *Jugar a Aprender. Compendio de Actividades para el Desarrollo de Competencias de Niños de 0 a 4 Años* (sin fecha)

También ha sido útil analizar diversas descripciones del PEI y las Reglas de Operación 2013 que se encuentran en diversas fuentes documentales, incluida la página WEB del CONAFE.

1.2 Evaluaciones

Concentramos el análisis en las evaluaciones del PEI realizadas recientemente. Se prestó particular atención a los resultados de dos evaluaciones realizadas por el Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social (CIESAS) en 2008 y el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) en 2012. Se elaboraron resúmenes de ambos informes de evaluación para guiar nuestras reflexiones y análisis como marco del estudio.

En la evaluación del CIESAS, entre otras cosas, se concluye que el PEI no cuenta con un modelo integrado. Además, como se verá, las conclusiones de esta evaluación coinciden en buena medida con los resultados obtenidos el presente estudio.

² Por ejemplo, la técnica de la “Espiral Reflexiva,” que es ahora un elemento central para orientar la formación de figuras educativas, no aparece en los tres documentos básicos. La adición de la Espiral Reflexiva al modelo se presenta en diferentes versiones en por lo menos tres diferentes documentos.

³ Ver Informe Inicial y Capítulo 3 del presente Informe.

Otro documento al que tuvimos acceso, fue un informe que resume opiniones evaluativas de varias figuras de la cadena operativa del CONAFE, que fue presentado en una reunión en Saltillo, Coahuila en el mes de abril de 2013.

También tuvimos oportunidad de conversar con el equipo de investigación encabezado por el doctor Sergio Cárdenas del Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, A.C. (CIDE) quien coordina una evaluación del impacto del PEI que se encuentra en proceso.

1.3. Construcción de una historia de las publicaciones del PEI

El Modelo de Educación Inicial se originó en 1981, antes del traspaso de la responsabilidad para su implementación al CONAFE, y no ha sido estático durante sus 21 años de funcionamiento. Si bien el objetivo de la solicitud para este estudio se centra en el modelo actual, la historia influye el presente y ayuda a entender algunas de las características de lo que es vigente hoy en día.

Por lo anterior, el equipo de ACUDE realizó un esfuerzo por construir una historia de los diversos materiales que se han publicado en estas más de dos décadas de trabajo en la Educación Inicial. Se presenta una parte de esta historia en el Capítulo 2, enfatizando momentos de cambios importantes en los modelos teóricos y operativos, e incluimos como Anexo 1 un compendio de materiales publicados desde 1994.

2. Opiniones e ideas de las figuras de la cadena operativa

El modelo de Educación Inicial del CONAFE puede ser analizado a partir de la lectura de los documentos publicados por la institución, pero sin duda existe un modelo *de facto* que solamente se puede conocer y comprender en la operación del Programa. Por lo anterior, el equipo de ACUDE consideró importante indagar sobre la manera en que el Modelo y los materiales que lo describen se traducen en un proceso de implementación. Quisimos ver hasta qué punto se entiende, utiliza y aplica el Modelo descrito en los materiales. ¿Qué elementos del modelo o de las teorías que lo fundamentan parecen difíciles de aplicar en los diferentes contextos en los que opera el PEI?

Por esta razón se organizaron conversaciones en ocho grupos de enfoque, considerando dos grupos con cada figura operativa: Formadores estatales, Coordinadores de Zona, Supervisores de Módulo y Promotores Educativos⁴.

⁴ Estas conversaciones tuvieron entre hora y media y dos horas de duración. El tamaño de los grupos varió entre 7 y 9 participantes. Los lugares y las fechas de las conversaciones fueron:

- Ciudad de México. Taller de Formadores a nivel nacional: 15-16 de julio de 2013.
- Guadalajara, Jalisco. Taller de Coordinadores de Zona y Supervisores de Módulo, Zona Norte del País: 26 de agosto de 2013.
- Cuernavaca, Morelos. Taller de Coordinadores de Zona y Supervisores de Módulo, Zona Central del País: 3 de septiembre de 2013.

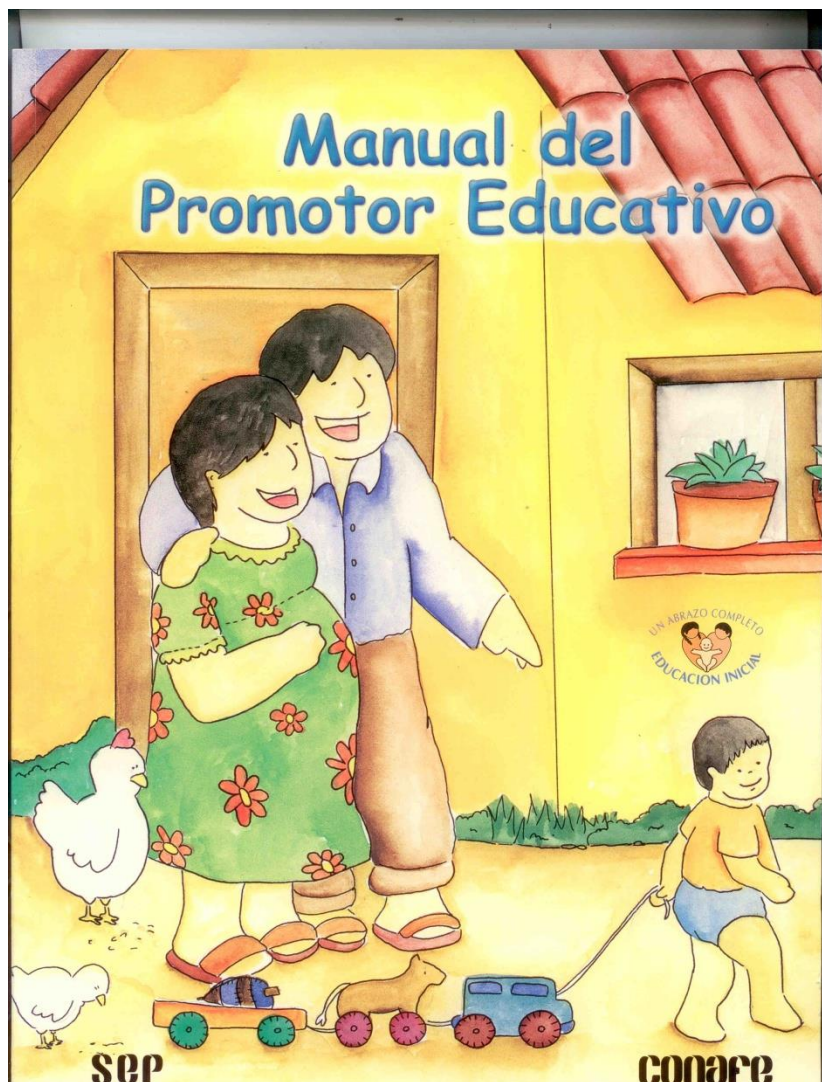
Además conversamos con personal a cargo del Programa y su implementación en las oficinas centrales del CONAFE. Los resultados y análisis de estas conversaciones, así como las respuestas a los cuestionarios aplicados se han presentado en informes anteriores (incluyendo copias de las guías para las conversaciones en los grupos focales y los cuestionarios). En los Capítulos 3 a 5 donde se retoman esos resultados para presentar los hallazgos, las conclusiones y las sugerencias.

- Huayacocotla, Veracruz. Taller Regional para Promotores: 10-11 de octubre de 2013 (el informe respectivo al trabajo con los Promotores, se adjunta al presente Informe Final).

2

Un poco de historia⁵

Presentamos aquí una breve historia para mostrar algunas raíces del modelo actual de educación inicial así como la evolución del Modelo de Educación Inicial.



⁵El Capítulo está basado en un documento preparado por Daniela Uresty y complementado por una sistematización de los materiales publicados por el CONAFE desde 1994 (Anexo 1). También se toma información de la publicación "Modelo de Educación Inicial del CONAFE" (2010), Antecedentes, pp. 15-20.

2.1. Origen y desarrollo de los programas educativos del CONAFE

El CONAFE fue creado en 1971 con el propósito central de brindar servicios educativos de nivel primaria en comunidades rurales. Dichos servicios se denominaron *Cursos Comunitarios*, refiriéndose a una modalidad caracterizada por impartir ofrecer educación niñas y niños en poblaciones de menos de 100 habitantes (indígenas, migrantes (jornaleros) e itinerantes - circos, ferias-).

El modelo de educación comunitaria se caracteriza, hasta la fecha, por ser multigrado, estar organizada por niveles y porque es implementada por Instructores Comunitarios, jóvenes becarios de entre 15 y 29 años de edad que cuentan con escolaridad mínima de secundaria y que reciben un apoyo económico para continuar sus estudios a cambio de prestar un servicio como figuras docentes durante uno o dos años.

Con veinte años de experiencia en la educación comunitaria, el CONAFE recibe en 1992 la tarea de administrar los *Programas Compensatorios*, instituidos como proyectos paralelos de la política educativa nacional destinados a avanzar en el logro de la equidad educativa.

A partir de entonces, el área de *Programas Compensatorios* funcionó de manera análoga al área de *Educación Comunitaria*, coexistiendo en sus funciones pero con proyectos enfocados a poblaciones distintas. Mientras la educación comunitaria continuó atendiendo a escuelas CONAFE, la compensatoria destinaba sus esfuerzos a escuelas de educación básica del sistema regular, operadas por la SEP y las Secretarías de Educación en las entidades federativas.

A través de los *Programas Compensatorios* se proporcionaron recursos técnicos, financieros y materiales a las escuelas del sistema regular que se encontraban en mayor desventaja. Los recursos, de carácter federal, fueron obtenidos de créditos externos, otorgados a México por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

De 1992 a 2006 se implementaron distintos *Programas Compensatorios*. La denominación de cada uno de ellos corresponde a criterios de enfoque, selección de escuelas, cobertura (entidades y niveles atendidos) y mecanismos de operación específicos:

- Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE 1992-1996)
- Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI 1993-1997, que data de 1981 pero se incorpora a CONAFE en 1993).
- Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-2001)
- Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE 1995-2001)
- Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB 1998-2006)

Dentro del CONAFE, la estructura encargada de la operación de las acciones compensatorias fue la Unidad de Programas Compensatorios. A nivel estatal, se constituyeron las Unidades Coordinadoras Estatales de los Programas Compensatorios (UCE). En el caso de la Educación Inicial se organizó una unidad administrativa específica para este nivel, denominada Unidad

Coordinadora Estatal de Educación Inicial no Escolarizada (UCEI), que funcionó como una unidad administrativa de enlace entre la Federación y los Gobiernos Estatales.⁶

A 14 años de su funcionamiento, durante el ciclo 2006-2007 concluye el ejercicio del crédito externo para los *Programas Compensatorios*. Una vez concluido el apoyo de los organismos internacionales, las acciones compensatorias que operan los servicios de educación inicial no escolarizada y apoyan al sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), comienzan a funcionar exclusivamente con recursos fiscales.⁷

A nivel estatal, la nueva organización significó la reestructura de las unidades estatales. De esta forma se constituyeron dos escenarios: El Escenario A, cuando la Delegación del CONAFE se hace cargo de la operación; y el Escenario B, cuando la Secretaría de Educación Estatal y el Órgano Ejecutor Estatal, en coordinación con la Delegación del CONAFE, son las instancias a cargo de las acciones operativas.

2.2. El Programa de Educación Inicial no Escolarizada

2.2.1. El origen del Programa

El Programa de Educación Inicial en México empezó en 1981 como el Programa de Educación Inicial No-Escolarizada (PRODEI), operado dentro de la Subsecretaría de Educación Básica. Esta iniciativa fue pionera en un tiempo cuando pocos países del entonces “Tercer Mundo” dedicaban tiempo y fondos a mejorar el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas pequeñas en familia.⁸ Según los lineamientos y orientaciones del Programa, su objetivo principal sería fomentar buenas prácticas de crianza en las madres y padres de familia que tenían a su cuidado niños menores de 4 años.

El Programa original fue caracterizado como “no-escolarizado” porque se realizaba en espacios fuera de las escuelas y porque las “educadoras” voluntarias no estaban certificadas como profesionales. Se enfatizó la importancia del trabajo grupal para promover el intercambio de experiencias.

⁶Cada una de estas unidades se integró en la estructura de las Secretarías de Educación Estatales o sus equivalentes, con personal técnico y recursos necesarios para la adecuada administración y operación de las acciones compensatorias para los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria (en su modalidad de telesecundaria).

⁷Acuerdo número 460 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE), publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de diciembre de 2008, p. 5.

⁸ El énfasis de los programas para niñas y niños menores en esta época, generalmente de poco alcance, fue en educación preescolar o en atención a niños en centros de cuidado diario como un beneficio laboral para las mujeres. La iniciativa fue de la Maestra Guadalupe Elizondo, entonces Directora de Educación Preescolar a nivel federal, quien consideraba que los rezagos en el aprendizaje y el desarrollo durante los primeros años podrían ser superados si madres y padres lograban enriquecer sus prácticas de crianza.

A pesar de denominarse como programa no escolarizado, en la práctica se manejaba con una fuerte tendencia a ser escolarizado. Se basaba en un currículo sobre el desarrollo del niño y las prácticas de crianza (40 sesiones con una duración de dos horas, cada sesión con su tema). A partir de 1992 el Programa se organiza alrededor de tres dimensiones: desarrollo personal (psicomotricidad, razonamiento, lenguaje, socialización y juego y juguete); desarrollo social (familia y comunidad); y desarrollo ambiental (problemas del entorno y salud comunitaria).

Esta propuesta educativa se fundamentaba en teorías de aprendizaje cognitivas y constructivistas, especialmente en los trabajos de Bruner, Piaget y Vygotsky. Contaba con un texto (la *Guía de Padres*)⁹, así como con materiales didácticos que incluyeron rotafolios para apoyar la transmisión de información a los participantes mediante “pláticas”. Para promover la participación de la comunidad y garantizar la instrumentación y permanencia del PRODEI se debía formar un Comité Pro-Niñez en cada comunidad.

Entre 1981 y 1991 se publicaron una serie de materiales dentro del proyecto de educación inicial no escolarizada entre los que destacan: *Manual Operativo para la modalidad no escolarizada, Programa de Educación Inicial, Proyecto para el desarrollo de la educación inicial, Guía de padres, Guía de capacitación del promotor, Manual del promotor educativo* y el *Manual del educador comunitario*.

El *Manual del Promotor Educativo* junto con la *Guía de Padres*, se consideraron como dos materiales principales para la operación. Esta nueva guía a padres enfatizaba la importancia de la interacción, las prácticas de crianza y los mensajes de salud, cuidado y protección.

Basados en esta experiencia y con evidencia de una evaluación “hecha en casa” que mostró los efectos del programa sobre el aprendizaje y persistencia de niños en la primaria, la SEP decidió buscar fondos externos para extender y mejorar el programa de educación inicial. Una propuesta presentada al Banco Mundial fue aprobada¹⁰ y formó parte del paquete de programas compensatorios pensado para educación básica e inicial.

2.2.2. Primera etapa

En 1992 el CONAFE asume la responsabilidad de administrar los programas compensatorios y con ellos se incorpora el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI) que pasa a CONAFE en 1993 y atiende a 10 de los 14 Estados que en ese año contaban ya con acciones

⁹ Guiaba las sesiones y ofrecía sugerencias de actividades para realizar con sus hijos e hijas con la tendencia a la estimulación temprana presentando actividades por área de desarrollo y edad.

¹⁰ Esta decisión fue motivada también por la participación de la Maestra Elizondo en La Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990. El Banco Mundial fue uno de los organizadores del evento. La Declaración de la Conferencia incluyó “El aprendizaje empieza al nacer” (UNESCO, 1990, Artículo 5) y una de las cinco metas incorporada en el Marco para la Acción fue: “Aumentar las actividades relacionadas con la atención y el desarrollo en la primera infancia incluyendo las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente respecto a los niños pobres, desfavorecidos y con necesidades especiales”. (UNESCO 1990), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Artículo 8.

compensatorias: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz.¹¹ En 1995 llegó a 13 estados más, incorporando a las 31 entidades federativas a partir de 1998.

En sus inicios, CONAFE toma el modelo del Programa de Educación Inicial que había sido desarrollado en la SEP, pero en 1994 publica una serie de materiales para operar el servicio de educación inicial, elaborando, reeditando y adecuando algunas de las publicaciones que habían sido utilizadas para la operación del programa en su primera etapa.¹²

El conjunto de los materiales impresos durante este periodo pueden ser clasificados según sus destinatarios en tres grandes apartados: a) Material para las sesiones de educación inicial no escolarizada, b) Material para las familias y la comunidad, c) Insumos para la difusión del programa.¹³ Cada uno de los elementos era primordial y ninguno predominaba sobre el otro.

De esta forma, el trabajo en las sesiones, en las familias y en la comunidad era igualmente significativo, mientras el componente de difusión favorecía la promoción, la identificación y la permanencia en el programa. A diferencia del modelo actual, la parte de difusión del programa era una tarea primordial, existiendo una cantidad importante de materiales audiovisuales que podían ser utilizados para promoverlo en las comunidades y también para presentarlo a las autoridades.¹⁴

En este periodo se dio igual importancia a los materiales impresos y a los recursos didácticos. Los promotores recibían un rotafolio con 24 láminas ilustradas, juegos para las sesiones con padres (rompecabezas, maratón, dominó, etc.) y una serie de audiocassettes con cantos, juegos, cuentos y rimas.¹⁵

¹¹ CONAFE, 1999, p. 3. Citada en El Modelo de Educación Inicial (2010), p. 15.

¹² Ver en Anexos la lista de materiales con los que inició el PRODEI: Antecedentes de la Guía y el Manual, Escalas de desarrollo y materiales para orientar a padres de familia, Materiales de UNICEF y Materiales de la dirección materno infantil en el área de salud.

¹³ a) Material para las sesiones de educación inicial no escolarizada: *Manual Operativo* para la modalidad no escolarizada, *Manual para el Promotor Educativo*; un *Rotafolio* con 24 láminas ilustradas; una serie de *juegos didácticos* y *audiocassettes*; b) Insumos para la difusión del programa: un *Manual de Identidad Visual*; *Carteles*; *Trípticos* y *Volantes* promocionales; un *Video Institucional* con una duración de 6 min; *Videos de TV* con imágenes grabadas en las comunidades; 6 *Cuñas Promocionales* y 20 *Programas de Radio* con duración de 15 minutos que abordan temas sobre el cuidado y educación de los niños menores de 4 años; c) Material para las familias y la comunidad: *Guía de Padres*, el *Calendario para las familias*; una serie de *Fascículos de Apoyo* (Lactancia y destete; El gateo y los primeros pasos; Berrinches y primeros límites; Formación del lazo afectivo y desarrollo del bebé; El lenguaje del bebé y el niño pequeño; Juegos y juguetes). También se consideraba el *Manual de comité pro-niñez* para fomentar la participación comunitaria. Ver Anexo de Cuadro de materiales publicados desde 1994.

¹⁴ A diferencia del modelo actual, anteriormente la difusión del Programa era una tarea primordial, para lo cual se diseñaron y publicaron una cantidad importante de materiales audiovisuales. Ver Cuadro de materiales publicados desde 1994.

¹⁵ Es importante considerar que en la amplia lista de materiales impresos que se utilizan en la actualidad en el PEI, no se cuenta con insumos audiovisuales que puedan ser aprovechados para la tarea promocional, o para impartir las sesiones. Lista de materiales vigentes en: <http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/materiales-de-apoyo.aspx>

2.2.3. Segunda etapa

En 1999, a seis años de haber iniciado su implementación en el CONAFE, el PEI sufre algunas modificaciones. Ante el aumento exponencial de los servicios en este periodo y la experiencia adquirida en la operación, se decidió que era necesario precisar las funciones de cada una de las figuras educativas. Además se incorporaron algunas adecuaciones teóricas producto de la elaboración de una escala de desarrollo psicosocial específica para niñas y niños mexicanos menores de 4 años.¹⁶

Los materiales buscaban precisar las funciones de las figuras educativas para orientar mejor la instrumentación del Programa. Por primera vez se editan los lineamientos operativos de la capacitación en conjunto con la serie “Guías operativas” que definen puntualmente cada uno de los periodos de implementación del programa.¹⁷

Se editó igualmente la serie “Manuales” para los distintos actores: Promotor Educativo, Supervisor de Modulo, Coordinador de Zona y Comité Pro-niñez. El manual del Promotor Educativo, que había sido publicado en versiones anteriores del Programa, fue tomado como referencia para la publicación de los materiales que tenían como propósito guiar el trabajo del resto de las figuras educativas. La principal modificación consistió en que en esta ocasión, se planteó una metodología desde el modelo indagativo-participativo.

Como material de apoyo para el promotor educativo, se publicaron igualmente la Colección de apoyo y 48 láminas de desarrollo infantil. Ambos materiales desarrollaban los contenidos relacionados con los temas del Programa y orientaciones específicas para el promotor. La fundamentación teórica se basó en los aportes de Vygotsky, Bruner y Piaget, desde el constructivismo y cognoscitivismo.

Por otra parte, las contribuciones del estudio *Escala de desarrollo psicosocial*, se reflejaron en el cuadernillo denominado *Mis primeros logros*, en el que se definen pautas de desarrollo para niños mexicanos menores de 4 años.¹⁸

Si bien esta segunda etapa fue especialmente prolífica en la cantidad de materiales que se elaboraron o reimprimieron, la excesiva delimitación en las acciones de operación y las funciones de la cadena operativa, impidieron la flexibilidad que debería caracterizar a un programa comunitario, como se pretendía que fuera el Programa de Educación Inicial No Escolarizada. Muchas de las prácticas que se fomentaron durante este periodo, como el llenado excesivo de formatos, se aproximaron mucho a la escolarización.

¹⁶ El estudio Escala de desarrollo psicosocial I y II comenzó en 1998 y fue publicado por el CONAFE en 2001.

¹⁷ La serie de Guías Operativas incluye: Focalización; Diagnóstico socioeducativo; Comunicación, Perfiles, Funciones y Selección de personal; Instrumentación de la capacitación; Evaluación y seguimiento; y Gestión de calidad y Plan Anual de Mejora.

¹⁸ Modelo de Educación Inicial del Conafe, CONAFE 2010, p. 16.

2.2.4. Tercera etapa

En el marco del *Programa Institucional de Mediano Plazo del CONAFE*, en 2003 se pone en marcha el *Proyecto de renovación del Programa de Educación Inicial No Escolarizada*, en el que se redefine el modelo pedagógico, se reestructura su organización y operación, y se modifica su imagen institucional.

Las competencias serán el principal marco de referencia teórico. Se consideran pertinentes debido a que son definidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que operan en contextos socioculturales específicos y tienen un carácter funcional.

Además, un modelo basado en competencias, permitía evaluar el desarrollo del niño, las prácticas de crianza de los padres y el desempeño de los integrantes de la cadena operativa. En este sentido, las competencias para los adultos giran en torno al conocimiento de los elementos del desarrollo del niño y la adquisición o reforzamiento de habilidades comunicativas, organizativas, de evaluación y de optimización de los recursos disponibles.¹⁹

Con base en estas nuevas orientaciones teóricas se publican el *Modelo del Programa de Educación Inicial No Escolarizada. Versión Operativa 2005*, y el *Plan formativo de los agentes educativos del Programa de Educación Inicial No Escolarizada*. A partir de estos materiales, se reordenan las funciones de los agentes a partir de una definición puntual de las tareas pedagógicas y administrativas de la cadena operativa y se concreta la necesidad de fortalecer la figura del promotor a partir de una capacitación “permanente y pertinente”, en donde todos los involucrados contribuyen a la formación de los otros.²⁰

El trabajo por medio de competencias se concretiza con la publicación del *Mapa de competencias e indicadores de desempeño*, que contiene una serie de cuadros en donde se describe el desarrollo progresivo de una competencia en tres etapas: Receptiva, Productiva y Creativa. La idea de este material es esquematizar el desarrollo de las competencias y mostrar cómo se expresan cotidianamente.

2.2.5. Cuarta etapa

En 2008 el CIESAS realiza una evaluación del Programa de Educación Inicial No Escolarizada. Una de sus principales recomendaciones es integrar los modelos de educación inicial que operaba el CONAFE en ese momento: el modelo no escolarizado y el modelo semi-

¹⁹ La metodología de trabajo en las sesiones se organizó por medio de fases: planeación, autodiagnóstico, sesiones con familias, evaluación, comunicación, formación, asesoría y seguimiento y participación comunitaria.

²⁰ Como parte de esta serie se editaron algunos materiales destinados al promotor educativo como la *Guía integral del promotor educativo*, *Antología de Apoyo*, *Jugar es aprender*. Para los padres de familia, la colección *Aprender y Disfrutar Juntos*, *Cómo hacer de nuestra casa y la comunidad un lugar seguro*, *La buena salud de la mujer embarazada* y se reeditó el *Manual de Participación Comunitaria*.

escolarizado.²¹ La integración de estos modelos coincide con la unificación de la *Dirección de Programas Compensatorios y de Educación Comunitaria* al concluir el PAREIB durante ciclo escolar 2006-2007.

Si bien se retomaron elementos valiosos de ambas modalidades, se conservó la base del Programa de Educación No Escolarizada debido a que representaba una experiencia importante en la educación inicial en México. Ejemplo de ello es que en modelo actual se conserva un enfoque por competencias y se da prioridad a las sesiones con madres, padres o cuidadores.

El Modelo Integral consideró que ambos programas compartían características similares y por lo tanto, al modelo centrado en el desarrollo de competencias de los cuidadores, se integraron ciertos aspectos del trabajo directo con niños pequeños. En este periodo se modificaron y reeditaron materiales de ambos programas, incorporando al modelo no escolarizado varios elementos del semi-escolarizado, como los *7 momentos en la organización de las sesiones con niños*, el instrumento *El Papalote* para la formación de las figuras educativas o la serie de materiales para la *Inclusión Educativa*, entre otros.

Para la instrumentación de ambos programas se determinó que el Promotor Educativo sería la figura docente central en la operación del Modelo integral. De esta forma el Instructor Comunitario, que coordinaba las sesiones en el programa semi-escolarizado, podría enfocarse en atender otros servicios educativos de educación básica en los Programas Comunitarios del CONAFE.²²

Actualmente en la página del CONAFE se mencionan como vigentes una lista de 39 materiales de apoyo del PEI²³ organizados a su vez en 6 categorías:

- Estructura Educativa
- Apoyo a las sesiones con niños
- Cuadernos de formación
- Padres, madres y cuidadores
- Apoyemos juntos la transición a preescolar
- Inclusión Educativa

²¹ Este programa inicia sus labores en 2002 con 20 comunidades en los estados de Oaxaca y Tlaxcala. En el ciclo 2008 se concluye su marco teórico y metodológico y el piloteo de materiales básicos y de apoyo a la formación e intervención didáctica de las figuras docentes. El servicio era atendido por un instructor comunitario y una madre de apoyo. Se veía al niño como centro del aprendizaje, el cual se desarrolla a partir de la interacción con el instructor y la cuidadora. La fundamentación del programa se centró en el constructivismo, las neurociencias, las inteligencias múltiples y la teoría del apego. CONAFE, *La educación inicial comunitaria en las modalidades rural e indígenas*, Manual Operativo, Primera edición 2008.

²² Los instructores son jóvenes que durante uno o dos ciclos consecutivos prestaron servicio social como figuras docentes de educación inicial. Recibían apoyo económico del CONAFE y de la comunidad (hospedaje y alimentación). Algunos instructores atendían de manera simultánea grupos de educación inicial, preescolar y primaria.

²³ Para más detalle ver en Anexos el cuadro de materiales publicados.

Considerando el principal destinatario al que van dirigidas las publicaciones, pueden clasificarse de la siguiente forma: 19 para al Promotor Educativo; 6 para el Coordinador de Zona y Supervisor de Módulo; 9 para madres, padres o cuidadores; y 8 que forman parte de la serie Inclusión Educativa.²⁴

El análisis histórico de la lista de materiales ha permitido constatar que muchos de ellos se han publicado en versiones anteriores del Programa con algunas modificaciones de edición. Algunos se han reeditado en distintos momentos con una base muy similar desde las primeras etapas.²⁵

De esta forma, la larga lista de publicaciones actuales da cuenta del proceso de evolución del Programa, lo que no necesariamente significa un “progreso”, comprendido como una mejora continua, sino una serie de cambios que respondieron en su momento a distintas finalidades. En el caso de las últimas adecuaciones de 2008, las modificaciones manifestaron la intención de integrar en un modelo único, dos programas con orientaciones distintas.

²⁴ La serie Inclusión Educativa merece una clasificación especial por diversas razones. Esta serie de materiales se integraron con la fusión de ambos programas, sin embargo no se tomaron en cuenta cuestiones básicas como el hecho de que el documento no se dirige a los Promotores Educativos. Las figuras que se mencionan son las de Instructor Comunitario, Capacitador Tutor y Asistente Educativo. Incluso en el mensaje del Director General se refiere la palabra “docentes”. En estas guías se incluyen contenidos para la inclusión educativa desde el nivel inicial hasta secundaria, sin embargo sólo se dedican unas cuartillas a la educación inicial. Si el promotor recibe este material ¿cómo puede saber que se refieren a él como Instructor Comunitario? y ¿cómo se integra este proyecto en su práctica cotidiana fuera del contexto del aula comunitaria?

²⁵ Ciertos materiales que se consideran primordiales para la operación son muy similares a aquellos editados desde 1981. Ver en los Anexos, lista de materiales publicados y publicaciones con las que inició el Programa de Educación Inicial No Escolarizada.

3

Según las publicaciones, ¿En qué consiste el Modelo de Educación Inicial de CONAFE?

En esta sección revisamos los tres documentos principales indicados en los Términos de Referencia como críticos para entender que es el Modelo de Educación Inicial de CONAFE. Añadimos información de algunos otros documentos.



3.1. “El Modelo de Educación Inicial del Conafe” (2010)

En 2008, una observación que aporta el CIESAS al término de su evaluación del Programa de Educación Inicial del Conafe, es que faltaba un marco teórico para este ámbito de trabajo de la institución.²⁶

Esta conclusión motivó, en parte, un esfuerzo que resultó en la publicación en 2010 del “Modelo de Educación Inicial de Conafe.” Esta iniciativa coincide en tiempo con una reorganización del CONAFE en la que el Programa de Educación Inicial No Escolarizado, considerado antes como una acción compensatoria, fue incorporado en la Dirección General de Educación Comunitaria.

De esta forma, el modelo tuvo que incorporar no solamente la idea de trabajar con padres para mejorar sus prácticas de crianza, sino una visión enfocada en la responsabilidad comunitaria para el bienestar de sus integrantes. Antes de la reorganización, el modelo comunitario consistía en que los niños eran atendidos durante ciertos días de la semana por una persona semi-profesional (Instructor Comunitario) con la participación de una asistente (Madre de apoyo) y ayuda periódica de las madres. Asimismo coincide con un momento en que los derechos de niños y niñas adquieren un papel importante en políticas y programas alrededor del mundo, produciendo retos tanto conceptuales como operacionales para programas tales como Educación Inicial.

El modelo actual está compuesto por cuatro partes principales: la introducción de un esquema general y su elaboración en el texto; la presentación del “modelo ecológico”, una exposición breve del énfasis en “competencias” y una descripción de la “metodología general para la organización del ciclo operativo”.

El Esquema 1. En la página 8 de “El Modelo de Educación Inicial del Conafe”_aparece un esquema gráfico titulado “Esquema 1. El Modelo de Educación Inicial” (Ver Figura 1). Esta presentación del modelo posiciona a la educación inicial en un contexto social, ético-político, económico y cultural. Dentro de un marco de desarrollo humano presenta 8 características que, idealmente, marcan la intervención del Programa de Educación Inicial y su metodología (no-escolarizada, centrada en la equidad, etc.). Se describe la población objetivo del PEI.

El texto selecciona seis características para desarrollar. De esta forma, se considera que es un modelo:

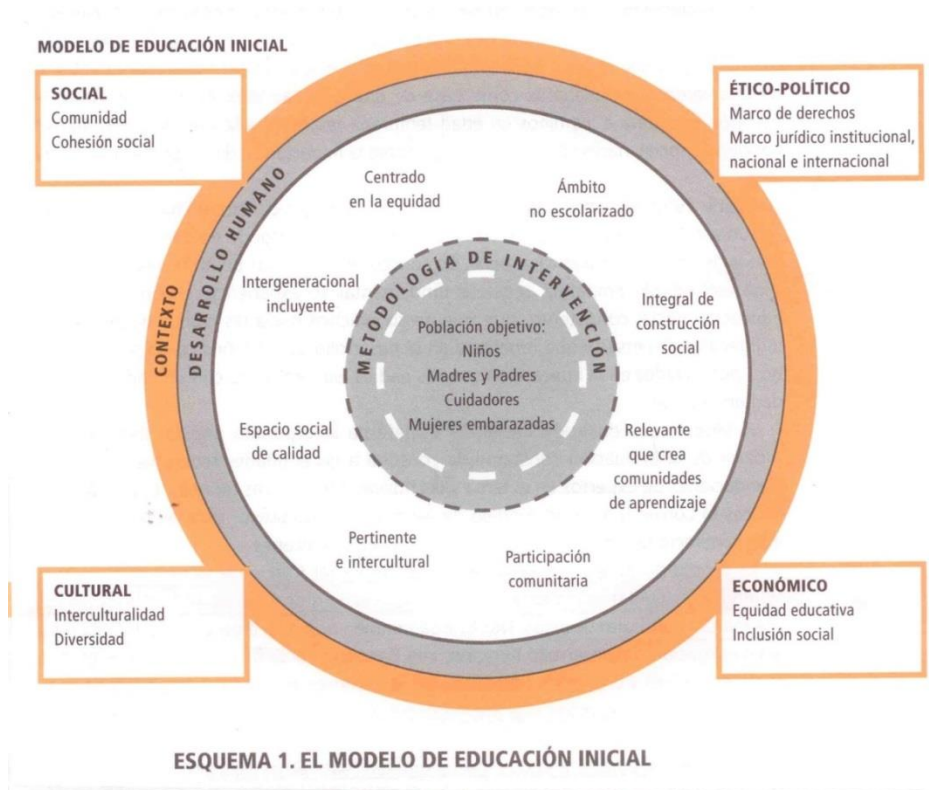
- Educativo centrado en la equidad
- Intergeneracional e incluyente
- Que crea un espacio social con calidad
- Integral de construcción social

²⁶ Gilberto Pérez Campos (2008) “Un programa en busca de un marco conceptual: Educación Inicial No Escolarizada del CONAFE” en *CONAFE/ CIESAS: Informe final para el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Diversas miradas: un mismo proyecto. Artículos de análisis de los resultados finales de la evaluación del programa de educación inicial no escolarizada del CONAFE*, p. 158.

- Relevante, que crea comunidades de aprendizaje
- Pertinente e Intercultural

En general, sería difícil estar en desacuerdo con estos principios.

Figura 1. El Modelo de Educación Inicial*



*Reproducido de la página 8 del documento “El Modelo de Educación Inicial del Conafe” (2010)

A pesar de que el texto reúne varias dimensiones y características de una intervención dirigida a mejorar la educación inicial, y aunque los principios enumerados y elaborados son atractivos y ampliamente aceptados, esta versión esquemática del modelo del CONAFE tiene varias limitaciones²⁷:

- La presentación combina lo descriptivo (por ejemplo, indica quien es la población objetivo y describe la intervención como un proceso no-escolarizado) y el prescriptivo (características que indican como debe ser un programa, tales como: ser culturalmente pertinente y considerar la participación social), pero no muestra o postula relaciones entre los elementos del modelo, es decir, entre los participantes, las características y el

²⁷ Estas limitaciones son presentadas con más detalle en el Informe Inicial presentado a Conafe en septiembre 2013.

contexto; éstos aparecen como variables que afectan un resultado deseado (que no se presenta como parte del esquema).

- La visión del contexto es parcial y no siempre es clara. No incluye, por ejemplo, referencia a condiciones tales como: la violencia extra e intra-familiar, mujeres que se incorporan a la fuerza de trabajo, o pautas de migración. Se puede cuestionar la manera de concretizar algunas categorías del contexto, por ejemplo, la dimensión “económica” tiene dos elementos: “equidad educativa” e “inclusión social” que serían mejor ubicados como parte de la categoría “social” (o aún “ética-política”). En el aspecto “económico” no se menciona el alto nivel de pobreza que caracteriza a los ambientes y las personas que constituyen la población objetivo del CONAFE y del PEI. Las condiciones del contexto no se elaboran en el documento, con la excepción de un énfasis en la importancia del respeto para los derechos humanos.
- Es difícil saber, para algunas de las características presentadas, si éstas representan fines o logros en el Programa o una característica de la intervención. Por ejemplo, no es claro si “equidad social” está pensada como un aspecto que la intervención busca mejorar por el hecho de involucrar más personas en el programa social, o si se refiere a una característica de la metodología del Programa relacionada a evitar posibles inequidades de género, tanto en la manera de relacionarse con niños y niñas, como en el papel de los hombres en la crianza.
- La metodología dibujada como parte del esquema no llega a incluir elementos del modelo relacionados a modelos teóricos sobre, por ejemplo: como los niños se desarrollan y aprenden, el concepto de competencias, los métodos pedagógicos, los procesos de planeación, o la idea de comunidades de aprendizaje, etc. La correspondencia entre el modelo general presentado en el Esquema 1 y los varios modelos teóricos citados en otras partes del documento no es evidente.

En el texto de “El Modelo de Educación Inicial” se incluyen varias secciones que añaden elementos importantes al modelo presentado en el Esquema.

El Modelo Ecológico. Una sección describe el “Modelo Ecológico” de Bronfenbrenner. Este modelo teórico explica el desarrollo temprano (y humano) como un proceso de interacción constante entre el niño con ciertas cualidades, así como múltiples ambientes sociales y físicos que influyen directa e indirectamente en el proceso. Da una fundamentación teórica sólida y ampliamente aceptada para el modelo de Educación Inicial que, además de promover cambios en el ambiente inmediato del niño y su familia, busca hacer mejoras en los entornos que rodean al niño y afectan su desarrollo: la comunidad, la constelación de instituciones y el ambiente cultural. No se hace una conexión entre el contexto o los principios incluidos en el Esquema 1 y este modelo; tampoco se hacen explícitas las implicaciones de la teoría ecológica de desarrollo para la organización e implementación del programa.

Un enfoque en competencias. La publicación incluye una sección breve sobre “competencias”, una postura teórica que marca CONAFE y Educación Inicial y que ha sido adoptado por la Secretaría de Educación Pública para guiar su trabajo en todos los niveles de la educación. Más adelante, en nuestra discusión del documento “Crecemos Juntos” y en una elaboración de las bondades y problemas asociados con diferentes elementos del modelo, comentaremos sobre las tensiones que este enfoque teórico introduce cuando se trata de combinarlo con un enfoque teórico que enfatiza “desarrollo temprano”, un concepto que no se elabora en esta publicación.²⁸

La metodología general para la organización del ciclo operativo. En esta sección se describen las actividades/procesos siguientes: diagnóstico, planeación, formación, seguimiento y asesoría, desarrollo de sesiones con cuidadores, comunicación, participación comunitaria y evaluación. Estas se presentan (Esquema 4, p. 37) como “fases del ciclo operativo” con una secuencia, en vez de considerarlas actividades que son interdependientes y ocurren en una manera continua o en varios momentos durante el ciclo operativo.

Las descripciones de cada fase o proceso son breves, no entran en detalles. Con pequeñas excepciones, el contenido y tono de las descripciones es consistente con lo que se ha presentado del modelo en páginas anteriores. Los detalles de los procesos se dejan para otros documentos.

En general, las descripciones concisas de cada uno de estas fases/procesos incorporan posturas y lenguaje que, sin mencionar explícitamente su base teórica, la implican. Por ejemplo, en la descripción del desarrollo de las sesiones se hace énfasis en la reflexión, interacción, flexibilidad y sensibilidad al contexto cultural. Esta postura contrasta con el proceso de adquisición de conocimientos del Programa, que está visto como didáctico, impuesto y basado en la transferencia de conocimiento sin tomar en cuenta el contexto. En toda la sección sobre la metodología para organizar el ciclo operativo, la única referencia a una teoría es a la teoría del aprendizaje basada en el trabajo de Vygotsky. A pesar de la falta de referencias explícitas a teorías, las frases utilizadas sugieren que la base teórica-metodológica es contemporánea y, en general, aceptable.

3.2. Paso a Paso. Guía para el desarrollo de las sesiones (2012)

Reconociendo que la manera de presentar el “Modelo de Educación Inicial del Conafe” es sintética y poco orientada al trabajo cotidiano en campo, CONAFE decidió crear un complemento dirigido a los Promotores Educativos, con la intención de apoyarlos a entender el modelo y llevarlo a la práctica. Presenta, en un lenguaje más claro, varios de los conceptos encontrados en el Modelo, pero añade otros elementos y enfatiza en lo operacional.

²⁸ Notamos que en una versión preliminar y más extensa del modelo de educación inicial del Conafe que circuló en 2009, el concepto de “competencias” y la manera de aterrizar el concepto en el Programa ocupa 40 páginas. La compresión a dos páginas en la versión final del documento un cambio importante.

Su presentación gráfica es buena. Los promotores opinan que este material es el más útil para su trabajo entre todos los distintos materiales publicados por CONAFE. Las demás figuras educativas en la cadena operativa también dan testimonio de la utilidad del documento.

Paso a Paso incluye apartados con contenidos que ayudan a comprender los principales fundamentos del modelo de educación inicial que promueve CONAFE, las competencias a desarrollar en adultos y niños participantes, y las principales orientaciones metodológicas de la propuesta educativa, a la vez que contiene apartados que definen los procesos centrales para el desarrollo del trabajo y los distintos momentos en que se estructuran las sesiones formativas, aportando ejemplos prácticos descritos con un alto nivel de detalle.

En sus varios apartados se hace referencia a otros materiales publicados por CONAFE, lo que ayuda a profundizar en los temas y ubicar otros aportes prácticos, pero al mismo tiempo depende de la distribución y disponibilidad que tengan los Promotores de los otros documentos.

Diferencias e inconsistencias: *Paso a Paso* y *El Modelo de Educación Inicial del Conafe*²⁹

- *Paso a Paso* no es un libro que se (pre) ocupe mucho de la teoría. Esto es evidente por una comparación de autores citados en *Paso a Paso* y en *el Modelo de Educación Inicial en CONAFE*. Con su enfoque en la práctica, solamente dos de los 29 autores citados en la bibliografía (pp. 119-20) de *Paso a Paso* corresponden con autores incluidos en la lista de 48 referencias presentada en *el Modelo* para fundamentar el PEI. Por ejemplo, en *Paso a Paso*, no se menciona a Bronfenbrenner, Bruner, Erikson, Freire, Piaget, Torres o Vygotsky, autores cuyas ideas están citadas como importantes en *el Modelo*.
- Los ejes curriculares son parecidos pero no coinciden con los ejes formativos presentados en *El Modelo*.³⁰
- En el Capítulo 2 donde se presentan los ejes curriculares que conforman la Propuesta educativa del Programa, se habla de “necesidades” de desarrollo, lenguaje que no es consistente con un enfoque de derechos.
- En *Paso a Paso*, se trata el ciclo operativo en una forma muy diferente a como se presenta en el *Modelo*. En el Capítulo 3, sobre el “proceso para la implementación de sesiones”, se utilizan categorías del ciclo operativo presentado en el *Modelo*, pero, con su concentración en las sesiones, se incluyen solamente cuatro fases/procesos (diagnóstico, planeación, desarrollo de sesiones y evaluación) de las ocho presentadas

²⁹ Esta presentación de diferencias e inconsistencias complementa las observaciones en el “Análisis del libro *Paso a Paso. Guía para el Desarrollo de Sesiones* presentada en el Informe Inicial entregado a CONAFE (Septiembre 2013).

³⁰ Notamos que los ámbitos, que representan una definición concreta del desarrollo integral son iguales a los presentados en 1994.)

en el *Modelo* como el ciclo de trabajo. No se habla de comunicación, formación o seguimiento y asesoría, actividades que parecen más importantes para otros niveles de la cadena, aunque son actividades que también son pertinentes para Promotores en el proceso de formación con madres, padres y otros cuidadores. Participación comunitaria se discute en *Paso a Paso* en relación a las competencias pero no está incluida como una de las actividades en el ciclo.

El capítulo 5, titulado “Sesiones que conforman el ciclo operativo”, concentra la atención en información para las sesiones vinculadas al ciclo de vida del niño durante sus primeros años y al trabajo en los diferentes tipos de sesiones (con embarazadas, con adultos, con niños, con padres). Así el ciclo de trabajo está redefinido y condensado por su concentración en los Promotores y las sesiones.

- El Modelo de Aprendizaje Experiencial, introducido en el Capítulo 3 de *Paso a Paso*, no está mencionado en *El Modelo*. La orientación general en los dos materiales -de aprendizaje activo y constructivo y en el juego- es muy similar pero la fundamentación teórica viene de diferentes lugares.

De paso, notamos también que el Modelo de Aprendizaje Experiencial de *Paso a Paso* es similar a, pero no igual al modelo del Espiral Reflexiva (presentado en Apuntes II), aunque los dos modelos fundamentan la formación de adultos.

Organizando las sesiones

El corazón de *Paso a Paso* reside el Capítulo 5, de 65 páginas, en donde se ofrece apoyo concreto para la preparación y realización de las primeras tres sesiones con los adultos. Estas sesiones ponen su énfasis en:

- 1) realizar un diagnóstico: “Reconocer los intereses y necesidades de los participantes con respecto a la crianza de sus hijos, para aproximar las temáticas a favorecer durante el ciclo operativo...”;
- 2) integrar el grupo en torno a los propósitos de las sesiones; y,
- 3) preparar el ambiente de las sesiones.

El proceso del diagnóstico para determinar las temáticas nos parece un proceso complicado que integra información recopilada por el Supervisor en la “Cedula de identificación de la comunidad”, con los resultados de una reunión de autodiagnóstico y observaciones y conversaciones durante las sesiones, que se resume en el “Registro y sistematización del Diagnóstico del Grupo.” Presenta excelentes “tips” para la preparación del ambiente, algunos de los cuales suponen que el espacio disponible es adecuado. Este supuesto es dudoso en muchos casos según nuestras conversaciones con Promotores y Supervisores.

Como apoyo para la preparación del ambiente para el desarrollo de las sesiones se hace referencia a otras publicaciones: *Jugar es Aprender, Acompaña tu crecimiento y la Antología de Apoyo*.

Se presentan formatos y ejemplos específicos que muestran cómo utilizarlos en la planeación y realización de las sesiones, complementando la discusión general de estos temas en una sección anterior. La propuesta de planeación es una exigencia muy alta para algunos promotores que apenas saben escribir o les cuesta trabajo expresarse por la escritura. Observamos que hay promotores que tienen que hacer descripciones detalladas de su planeación (les quita mucho tiempo y esfuerzo) y promotores donde solo señalan con algunas palabras lo que van a realizar.

En el ejemplo de la planeación se muestran cuatro momentos de una sesión: reflexión, compartir ideas, poner en práctica y cierre. La denominada "reflexión" parece combinar dos momentos que aparecen en el Modelo de Aprendizaje Experiencial, el primero en que se reflexiona sobre qué se hace, y en el segundo sobre por qué se hace

Un Anexo de 30 páginas presenta "Nociones básicas para el desarrollo de las sesiones," presentando información que "permitirá reconocer los momentos en los cuales es posible apoyarlos" (a los cuidadores). Mencionan: "Esta información es para ti, de ninguna manera debes presentarla tal cual a los participantes, pues no se busca que memoricen o dominen paso a paso el proceso de gestación de su bebé hasta que cumpla cuatro años." La mitad de las páginas están dedicadas al tiempo del embarazo para uso en las sesiones con madres embarazadas; la descripción de etapas de desarrollo durante el periodo de 0 a 4 años ocupa otras 15 páginas. En la presentación de las etapas de desarrollo no se vincula el desarrollo a prácticas de crianza que facilitan o atrasan el desarrollo.

En resumen, es evidente que *Paso a Paso* es un documento útil y apreciado. Ofrece ayuda práctica y concreta. Ayuda a personas que no han leído mucho sobre el desarrollo y que no han tenido experiencia en colaborar como maestros, facilitadores o "mediadores de la cultura."

Al mismo tiempo, sería importante dar una nueva lectura (por parte de un grupo de usuarios y otros actores) para clarificar y consolidar algunas ideas y hacerlas más consistentes con la evolución de ideas que fundamentan el Programa presentadas en otros documentos.

3.3. Creemos Juntos: Mapa de competencias de niños y adultos (2012)

Este documento complementa los anteriores y es central en la conceptualización del Modelo.³¹ En éste se pretende elaborar y aterrizar las ideas de las competencias descritas tan brevemente en "El Modelo de Educación Inicial de Conafe." En este documento se define una competencia como:

³¹ Notamos que en este documento no se hace referencia a "El Modelo de Educación Inicial del Conafe" ni a "Paso a Paso." Tampoco se hace referencia a los conceptos básicos y características que se manejan en el "Modelo" como son equidad, construcción social, intercultural o comunidades de aprendizaje, o al modelo ecológico de Bronfenbrenner. Su discurso se basa en conceptos de desarrollo del niño y no parten de visiones socioculturales o sistémicas.

“...el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en práctica de manera vinculada, dentro de un contexto social y cultural determinado, que permite a las personas responder a las necesidades particulares de acción e interacción con el entorno que lo rodea.” (p. 7)

La definición es consistente con definiciones en la literatura sobre el tema y, con menores cambios, es la misma definición que se encuentra en otros documentos publicados por CONAFE. Al mismo tiempo, en el documento del “Modelo” aunque la competencia se define de la misma forma, se hace referencia a situaciones de educación y aprendizajes para una mejor calidad de vida y no habla de pautas de desarrollo. El problema parece estar más en la consistencia en el lenguaje, que en profundas diferencias conceptuales.

La concepción de competencias resalta la importancia de mostrar los avances deseados para niños y adultos no solamente por la adquisición de conocimiento, sino por la habilidad de poner en práctica este conocimiento, algo que requiere también habilidad, un deseo de hacerlo y un logro consistente con valores acordados. Juntar estos elementos nos parece muy bueno en teoría. Desafortunadamente, en la evaluación de competencias solamente se valora si se logró o no esta competencia en la práctica, y cuando no se muestra el logro, no se evalúa si la causa tiene algo que ver con el conocimiento, la habilidad o la actitud del niño en la situación observada.

También en el concepto de “competencia” resalta la importancia del efecto de diferentes contextos, en definir y lograr las competencias y la forma de adquirir y utilizar un conocimiento adquirido. Entendido así, la idea de competencias, potencialmente, ofrece una buena base para fundamentar el programa de Educación Inicial.

Las competencias de niños. Cuando presentan las competencias de niños en el primer capítulo del documento, se introduce claramente una referencia a las características de desarrollo. Aunque al principio del documento el “desarrollo” pareciera sólo como un título que organiza las competencias del niño en diferentes ámbitos y sub-ámbitos, se convierte en un propósito clave de la operación del programa.

“El propósito de este apartado, es brindar a los promotores educativos, información acerca de las *Características de desarrollo del niño de cero a cuatro años...* Conforme los adultos comprendan los cambios que los niños muestran en cada periodo de edad y conozcan la mejor forma de apoyarlos, tendrán mayor posibilidades de tener éxito en la educación de los niños.” (p. 13)

El concepto de competencia no se vuelve a retomar. Se da importancia a promover y observar los cambios de cada etapa del niño, dando prioridad a la idea de pautas de desarrollo por etapas. Se pierde la idea de la competencia como un proceso continuo a lograr. Cada ámbito se entiende como una “Área o aspecto del desarrollo del niño.” Se explica cómo es el desarrollo durante los primeros cuatro años de vida, su importancia en el desarrollo integral y los procesos de desarrollo involucrados.

A lo largo del primer capítulo se describen 13 competencias del niño. No sabemos porque se definieron y seleccionaron esas 13 competencias y no otras. No es claro si existe un modelo subyacente como referencia para la selección. En la literatura existen una plétora de maneras de definir los ámbitos (dimensiones, dominios, etc.) y las competencias que corresponden.³²

Para cada competencia se define y ofrece información breve y relevante, pero el peso en el discurso se da en lo que llaman “Características de desarrollo” y se traduce a indicadores de observación, de tal forma que la competencia y su concepto son sólo títulos que organizan los contenidos de las pautas de desarrollo. Con la idea de “desarrollo progresivo de una competencia” introducen más de 500 indicadores de desarrollo, además de reforzar esta idea con la sugerencia de utilizar el “mapa de competencias” como un diagnóstico sobre las características de desarrollo:

“Tu tarea y la de los cuidadores, será observar al niño y de acuerdo a su edad, registrar los indicadores que muestran, a fin de continuar apoyándolos hasta lograr lo esperado dentro de su periodo de edad”. (p. 17)

Con esto se pierde el concepto de competencia como un proceso a lograr y se retoman las pautas de desarrollo como la verdadera guía para operar el Programa y ser eje articulador para evaluar y planear. Esta idea se refuerza con el documento “*Sigo tu crecimiento*” que señala al Promotor comunitario procedimientos detallados para registrar individualmente (a través de fichas por etapas) y evaluar (lo logrado o en proceso) más de 30 indicadores por niño.

Si bien las competencias de crianza se organizan en función del desarrollo y son evaluadas desde la perspectiva de las características de desarrollo del niño, podríamos afirmar que más que un mapa de competencias debería llamarse ‘mapa de desarrollo’, por el peso que se le da en el discurso del texto y el peso que se tienen en las acciones operativas para realizar la fase de diagnóstico y la planeación.

Otra dificultad en la conceptualización (sea en términos de competencias o desarrollo) es que, con la descomposición del tema en ámbitos y sub-ámbitos, se pierde la noción de la integralidad del proceso; las actividades parecen dirigidas a un ámbito y no a varios que pueden ser promovidos al mismo tiempo porque existe una sinergia entre ellos.

Con el énfasis en desarrollo en vez de competencias, se pierde la idea de evaluar avances del niño en contexto; el referente es a pautas universales de desarrollo, independiente del contexto.

³² Por ejemplo, hace poco, The Brookings Institution, organizó un Learning Metrics Task Force que realizó una consulta internacional muy extensa para llegar a un conjunto de “domains and subdomains” of a “Global Learning Domains Framework.” El resultado fue un modelo con siete dominios: Física (4 subdominios), Social y emocional (7 subdominios), Cultura y artes (3), Alfabetización y comunicación (4), Maneras de acercar al aprendizaje y cognición (8), números y matemática (4), ciencia y tecnología (3). Vea: www.brookings.edu/learningmetrics

Competencias de adultos. Nos parece un avance incluir en el mismo documento competencias esperadas para adultos y niños. Sin embargo, el énfasis claro en este documento es en las competencias de niños más que en las de los adultos. Esto, a pesar de la apuesta central del Programa, incorporado en su modelo general de EI, que orienta que el trabajo con cuidadores es lo que va producir un cambio en los niños, no el trabajo directo de los Promotores con los niños.

Nos parece que las competencias presentadas para los adultos son tan generales que no ofrecen pistas para los Promotores sobre como promoverlas. No hacen una asociación directa entre las competencias que deben tener los cuidadores y las prácticas de crianza concretas que utilizan y que se esperan fortalecer o modificar. Falta una tipología de prácticas.

3.4. Otros documentos³³

De lo anterior es evidente que el Modelo de Educación Inicial de Conafe está compuesto de varios modelos, algunos más descriptivos, otros más prescriptivos y otros más relacionales. Estos modelos se encuentran en diferentes publicaciones.

En el Anexo 1 presentamos una historia de los materiales con una breve descripción de cada uno. En el Anexo 2 ofrecemos un mapeo de los contenidos de 12 materiales publicados en 2012 para promotores (8), supervisores (2) y coordinadores (2). El ejercicio muestra la dispersión y repetición de temas así como la prioridad que se les asigna.

Nos parece un número excesivo de publicaciones, difíciles de compatibilizar, además de que presionan más el sistema de distribución. Se requiere simplificar y consolidar.

³³ Entregamos con este informe comentarios por escrito sobre:

- Sigo tu crecimiento. Instrumento de evaluación de niños y adultos (2012)
- La Asesoría en Educación Inicial. Promotor Educativo (2012)
- Mis Apuntes I (2010)
- Mis Apuntes II (2012)

Bondades y problemas de diferentes características del modelo de educación inicial de Conafe

En este capítulo discutimos un conjunto de características que marcan el Modelo de Educación Inicial del Conafe, recurriendo no solamente al modelo como se presenta en las publicaciones revisadas, sino incorporando también información obtenida de los grupos de enfoque y los cuestionarios administrados a figuras educativas. Estos nos ayudan a pensar sobre el modelo en operación.

Para cada característica: 1) indicamos brevemente porque la característica es diferente de un modelo (o modelos) alternativo(s); 2) identificamos sus fortalezas en relación a su fundamentación teórica o metodológica; y, 3) discutimos posibles problemas asociados con la puesta en práctica de este aspecto del modelo.

En este capítulo discutimos un conjunto de características que marcan el Modelo de Educación Inicial del Conafe, recurriendo no solamente al modelo como presentado en las publicaciones revisadas sino incorporando también información obtenida de los grupos de enfoque y los cuestionarios administrados a figuras educativas. Estos nos ayudan a pensar sobre el modelo en operación. Para cada característica: 1) indicamos brevemente porque la característica es diferente de un modelo (o modelos) alternativo(s); 2) identificamos unos bondades en relación a su fundamentación teórica o metodológica y 3) discutimos posibles problemas asociados con la puesta en práctica de este aspecto del modelo.



4.1. La población objetivo

Las intervenciones de CONAFE, incluso la del Programa de Educación Inicial, están dirigidas a la población de niños y familias mexicanas que viven en comunidades rurales, e indígenas, aisladas y de alta marginación. La característica de tener una población objetivo selecta y acotada, distingue al modelo de otros que pretenden lograr atención en múltiples ambientes o la atención universal.

La lógica de enfocar la atención del programa en esta población está estrechamente asociada con una visión centrada en “la construcción de la equidad educativa de manera eficaz.”³⁴ En general, las personas y comunidades seleccionadas para el PEI son las que manifiestan grandes necesidades y se encuentran enganchadas en un ciclo vicioso de pobreza intergeneracional, en muchos casos reforzada por discriminación cultural y social.

El modelo de educación inicial concentra atención en mejorar las relaciones y los cuidados que hacen los adultos para promover el desarrollo y aprendizaje de niños durante sus primeros tres años de vida. Esto contrasta con un modelo educativo que concentra su atención en etapas posteriores como por ejemplo la etapa preescolar. Esta idea tiene actualmente una fundamentación más sólida, basada en teorías y resultados de numerosos estudios, realizados desde varias disciplinas académicas (psicología, sociología, biología, neurología, economía, etc.), que muestran que intervenciones durante los primeros años pueden mejorar el desarrollo, el aprendizaje, la productividad y la dignidad de las personas a lo largo de la vida. La educación inicial es una buena inversión para el individuo, familia y sociedad, tanto en términos económicos como sociales.

Igualmente, una característica importante del modelo es que incorpora una ‘intervención’ con mujeres embarazadas sana, conveniente y sustentada como una estrategia importante, tanto en la literatura sobre desarrollo infantil, como la del desarrollo social y económico. En este sentido, el Programa contrasta con la gran mayoría de modelos de educación inicial que empiezan al nacer o después.

La importancia de incorporar hombres en la intervención también tiene su lógica, desde la literatura del desarrollo infantil y de una perspectiva de género y equidad social. Esta literatura muestra que los padres se involucran en la crianza con diferente intensidad (desde el padre ausente, hasta el encargado tiempo completo), en diferentes maneras (con más frecuencia relacionado a proveer recursos, apoyar a promover el desarrollo físico y participar como responsable de la disciplina más que en el desarrollo social y emocional), y en contextos diferentes. Su papel puede ser, pero no es siempre, un papel positivo.

La población objetivo es intergeneracional, incluyendo niños, madres y padres, abuelos, abuelas, hermanos mayores o tíos. En las zonas del país donde CONAFE trabaja, una parte

³⁴ CONAFE (2010) *El Modelo de Educación Inicial del Conafe*, p. 5. Cita de la presentación firmado por Arturo Sáenz, Director General de Conafe en 2010.

importante de la crianza durante los primeros años es responsabilidad de abuelas/os o de hermanos mayores. Esta característica contrasta con modelos que solamente atienden directamente a niños o a sus madres y padres.

Esta visión amplia tiene una buena base relacionada a la teoría que indica que el desarrollo y logro de competencias de los niños mejorarían si al mismo tiempo hay una intervención que presta atención al desarrollo y las competencias de los adultos que los cuidan.³⁵ Además, teóricamente³⁶, si todos los que tienen una relación educativa y social directa con el niño durante los primeros años tienen una perspectiva relativamente congruente, el resultado sería mejor.

Según Bronfenbrenner, cuyas ideas como se ha mencionado, están citadas como fundamentación para el programa, la población objetivo debe incluir no solamente los miembros de la familia inmediata, sino también miembros de la comunidad cuyos acciones y creencias influyen, para bien o para mal, en el desarrollo de los niños.

Para resumir, el hecho de incluir en el modelo de educación inicial de Conafe estas poblaciones objetivo lo consideramos importante y positivo, se fundamenta en principios y teorías ampliamente aceptadas.

Problemas. A pesar de las bondades del modelo de Conafe relacionadas a la población objetivo del Programa y descritas en párrafos anteriores, cabe destacar varios problemas potenciales asociados con esta postura.

Aunque el principio de equidad está presente y es prominente en el modelo, los materiales que describen el modelo y sirven para guiar su operación, no incluyen una elaboración o análisis del concepto de equidad y no hacen referencia a teorías que tratan de describir las múltiples condiciones que contribuyen a la persistencia de inequidad económica, social y educativa.

La idea de ser selecto en la atención a niños y sus familias dentro un marco de equidad crea tensión con la idea del desarrollo pleno como un derecho para todos. Muchos niños viven en familias en donde las condiciones físicas y de acceso a la información y servicios para apoyar a la crianza parecen buenos pero en donde el ambiente familiar es disfuncional y no facilita lograr el desarrollo pleno de sus niños.

Pensamos que, frente a esta tensión de ideas, es legítimo ver el Programa de Educación Inicial de CONAFE dentro de un panorama de programas dirigidos a diferentes segmentos de la población, todos con la intención de cumplir, en su conjunto, con el derecho de mejorar el desarrollo temprano tomando en cuenta diferentes circunstancias. No nos parece difícil ni sin

³⁵ Esta idea aplica igualmente a los que cuidan niños en el hogar y a los que cuidan niños en centros de atención fuera del hogar.

³⁶ Bronfenbrenner 1985.

fundamento pensar que “discriminación positiva” para la población participante en programas de CONAFE puede matizar inequidades.

Aun si aceptamos lo anterior, la pregunta central es, ¿Cómo interpretamos el concepto del derecho al desarrollo pleno y el concepto de la “equidad”? ¿Se satisface el derecho y se logra la equidad con la provisión y acceso a servicios educativos para todos dentro de este grupo selecto que se toca a CONAFE? O, ¿se satisface y cumple el derecho con la participación en un programa de calidad equivalente, o con la disponibilidad de recursos en el PEI de CONAFE similares a los disponibles para otros programas? O, ¿se debe poder mostrar evidencia de logros de desarrollo y competencias parecidos a los de otras poblaciones menos desfavorecidas?

En el pasado la tendencia indicaba que se avanzaría con mejorar el acceso a programas. Ahora son los indicadores de calidad, los recursos disponibles y los logros alcanzados los que significan si un programa o país está cumpliendo con el derecho a la educación para todos. Entendido así, hay que reconocer que el modelo que postula equidad como un ideal está lejos del modelo de equidad en su operación y resultados.

Por ejemplo, si comparamos el modelo del PEI, enfocado en la población rural e indígena viviendo en desventaja con otros modelos de educación inicial ofrecidos a poblaciones urbanas y más privilegiadas, es evidente que los recursos disponibles y la “calidad” de programas de educación inicial favorecen a los ya privilegiados. En consecuencia, la brecha entre grupos con acceso a los diferentes programas puede incrementarse en vez de cerrarse.

Otro problema potencial en la implementación del modelo en poblaciones aisladas y en desventaja, es que las condiciones locales pueden impedir la selección equitativa de participantes. Por ejemplo, es posible pensar que las familias que más necesitan apoyo con la crianza de sus hijos no llegarán a participar porque no tienen tiempo, porque viven lejos del lugar de las sesiones, porque tienen creencias que inhiben su participación, o por otras múltiples razones. Así el modelo en aplicación puede crear o reforzar inequidades dentro de las comunidades.

Incorporar hombres en la población objetivo para mejorar la crianza es un acierto, pero en la práctica encontramos que ha sido muy difícil respetar esta característica del modelo por una variedad de motivos. Una de las solicitudes (demandas) de los promotores es que el programa les proporcione materiales que presenten estrategias para incorporar y trabajar con los hombres así como apoyos externos de los supervisores y otras figuras.

4.2. El trabajo con cuidadores y niños en grupo fuera del hogar

Una característica del modelo de educación inicial del CONAFE es el trabajo en grupo fuera del hogar. Esto contrasta con un modelo de trabajo individual con cuidadores y niños en casa, por medio de visitas periódicas.

Según nuestra lectura las bases teóricas para fundamentar el trabajo en grupo fuera de la casa, característica decisiva del modelo, no están presentes en las publicaciones. Al mismo tiempo, el trabajo en grupo tiene varias ventajas y es consistente con otras características del modelo, entre las que destacan:

- Motiva a la participación. Da a muchas mujeres la posibilidad de romper con la rutina de la casa, adicionalmente a la posibilidad de aprender y desarrollarse y la oportunidad de socializar con otras mujeres. Facilita la integración social y la creación de una comunidad educativa, condiciones que serían más difíciles de incorporar con la educación individual en la casa.
- Ofrece la posibilidad de aprender no solamente del Promotor sino de otras personas en el grupo, porque enriquece el proceso de reflexión sobre las prácticas, introduciendo elementos variados provenientes de las experiencias de otros Promotores.
- Crea redes de apoyo entre participantes.
- Permite a un Promotor acompañar a varias personas en el mismo tiempo que necesitaría para una visita a casa atendiendo solamente a una persona.
- En grupo fuera de la casa no se corre el riesgo de socavar la autoridad de una madre como la “experta” en su propia casa, algo que puede pasar con las visitas de los Promotores a las casas.

Posibles problemas. En los comentarios que siguen, hacemos una comparación entre posibles desventajas de trabajar exclusivamente en grupo vs. trabajar por medio de visitas a cuidadores en sus casas.

Trabajar exclusivamente en grupo y fuera del hogar hace más difícil responder a diferencias en el grupo relacionados a: edades y necesidades de los niños; características personales de los participantes; y, condiciones en sus vidas cotidianas en sus hogares. Las visitas a casas permiten un diagnóstico in situ de necesidades y responder directamente a sus necesidades.

Es común encontrar en un grupo, personas que no participan con frecuencia por timidez. Dejan a los demás expresar sus dudas, logros y reflexiones. Es más fácil acompañar a estas personas y responder a ellas individualmente y en casa. Intensifica la sensación de ser acompañado y ayuda a las personas a sentir más confianza en su propio ambiente.

La presencia de los niños en los grupos a veces complica las sesiones porque las madres tienen que prestar más atención a sus hijos que al proceso grupal. Esta complicación se matiza en las visitas a casa.

Notamos evidencia en varios estudios³⁷ que una estrategia alternativa de visitas a casa con una intencionalidad educativa puede tener un efecto importante en la salud y el desarrollo de

³⁷ Entre los más recientes es un estudio longitudinal que muestra efectos duraderos de una intervención (de estimulación con y sin un paquete nutricional) por medio de visitas a casas en Jamaica. Resultados de este estudio

niños. Es nuestro entendimiento que, en el marco del Programa, las visitas (de por sí pocos frecuentes) a las casas no tienen un contenido educativo y son mayormente para solicitar participación o para ver por qué un participante había dejado de asistir a una sesión. Nos preguntamos, ¿Por qué no, dentro de los parámetros de las costumbres locales, se trata de incorporar visitas educativas del Programa a los hogares?

4.3. Educación no-escolarizada y no-obligatoria

Desde su inicio, el Programa de Educación Inicial ha sido caracterizado como “no-escolarizado”. Esta particularidad del modelo es difícil de describir. Parece que la designación hace referencia a un tipo de educación que se realiza en un ambiente fuera de la escuela y relativamente independiente del sistema formal de educación.³⁸ Por ser no-escolarizado, el Programa puede operar bajo sus propias normas de personal, currículo, horarios, reglas de operación.

Al mismo tiempo, como se observa en la historia del Programa, la educación ofrecida por el PEI tiene, en algunos momentos, elementos ‘escolarizados’ o ‘semi-escolarizados’. Más aún, es nuestra impresión que a los participantes les gusta pensar que están en una escuela donde “La Maestra o el Maestro” van a enseñarles.

Hay ‘vestigios’ de este proceso escolarizado actualmente, aunque el Programa ha hecho un esfuerzo de fundamentarlo en teorías de aprendizaje activo y de reflexión y acompañamiento más que de “enseñanza”, en diferentes momentos de su historia el proceso educativo ha sido muy didáctico y relativamente formal.

Otra característica de la educación inicial en general -no solamente del PEI-, es la no obligatoriedad. Si bien en las publicaciones no se menciona esto como una característica del modelo, nos parece un aspecto importante a destacar. Aún y cuando la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice que “...el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos—incluyendo la educación inicial...” (Artículo 3°), este carácter ‘no obligatorio’ para los beneficiarios, contrasta con el estatus de obligatoriedad para el Estado de ‘promover y atender’ la educación inicial. Sin duda que no se obliga a los beneficiarios a ‘cursar’ la educación inicial, y consideramos que esto interfiere con la continuidad y calidad de su participación y contrasta con el carácter obligatorio que tienen la educación preescolar, primaria y secundaria, y hoy día incluso la educación media superior.

Problemas. Por otra parte, la relación de educación inicial con la SEP es poco clara y distinta por entidad federativa. El hecho de que Educación Inicial del CONAFE no sea un programa de la Subsecretaría de Educación Básica y no sea obligatoria, hace que la SEP no la promueva, ni asigne recursos especiales para implementarla.

están descritas en www.iadb.org/en/topics/social-protection/early-childhood-development. Para Colombia se puede consultar resultados de un estudio por Atanasio, et. al. (2012).

³⁸ Al mismo tiempo, en varias comunidades el lugar físico para las reuniones del Promotor con las cuidadoras es un espacio dentro de una escuela, normalmente cuando la escuela oficial no está en sesión.

En las conversaciones y cuestionarios, varias personas opinaron que el Programa de EI en Conafe sería mejor si se volviera parte del sistema educativa obligatorio. Su argumento fue que esta situación ayudaría disminuir varios problemas: la baja disponibilidad de recursos, la falta de espacios adecuados para las sesiones y la inasistencia de participantes.

4.4. El Promotor Educativo como voluntario proveniente de la comunidad

Central al modelo de Educación Inicial del Conafe es la figura del Promotor Educativo, figura voluntaria proveniente de la comunidad. Con muy pocas excepciones, esta figura es una mujer para-profesional o sin formación profesional y con un nivel educativo relativamente bajo. Estas características de la persona directamente responsable para la tarea educativa, contrasta con un modelo en que se percibe que el educador debe ser un profesional o para-profesional certificado, recibe un pago por su trabajo y no necesariamente tiene raíces en la comunidad donde trabaja.

La configuración actual del educador tiene ventajas potenciales:

- Implica un nivel importante de familiaridad con las instituciones y habitantes de la comunidad, así como conocimiento de las prácticas de crianza favorecidas y la sabiduría tradicional de la cultura que las sustentan.
- Puede ser asociada con un compromiso altruista del Promotor que ayuda la comunidad sin que esto dependa del nivel de su remuneración. Hay muchos testimonios del compromiso y dedicación en la gran mayoría de los Promotores a pesar de condiciones de trabajo difíciles.
- Va acompañada por un sentido práctico que favorece para superar en la práctica algunas de las tensiones entre teorías y conceptos (p.e., competencias y desarrollo) que hemos destacado como problemas en el presente informe.
- Resulta en un costo relativamente bajo para el programa que permite extenderlo a más comunidades.

Problemas. El nivel educativo y el tipo de educación que han recibido los Promotores pueden dificultar la comprensión de los materiales del programa porque como hemos señalado, utilizan un lenguaje académico difícil de traducir a la vida cotidiana. Además, en muchas de las comunidades aisladas y marginadas, la educación que ellos mismos han recibido, basada en la memorización y transmisión de conocimiento, no es útil para trabajar con una metodología educativa relativamente sofisticada que implica reflexionar sobre y descubrir nuevos conocimientos.

La selección de personas con presencia y conocimiento local es una ventaja, pero con frecuencia no tienen acceso a información “científica” sobre el tema, lo que conduce a una

visión limitada acerca de prácticas educativas, consideradas como buenas en el ámbito científico para promover salud, nutrición y desarrollo, por lo que los propios saberes de los Promotores no se dialogan y comparten. Se requiere ayuda para ampliar la perspectiva de las promotoras acerca de su conocimiento e introducirlo como fuente de reflexión en las sesiones.

En comunidades pequeñas, con frecuencia, se pueden encontrar historias de rivalidades y choques entre personas y familias. Esta situación puede hacer difícil el proceso de formar grupos para las sesiones y lograr la construcción de una comunidad educativa esperada como parte del programa. Requiere sensibilidad en la selección de la persona local que participará como Promotor.

Sin aceptar la opinión, ofrecida con frecuencia y hasta cierto punto confirmada en la literatura, acerca de que los profesionales y para-profesionales son necesarios para montar un programa de calidad, notamos la importancia de contar con una estructura de apoyo -de formación, asesoría, acompañamiento, materiales, vínculos a otros programas- para fortalecer la calidad de la educación ofrecida a madres, padres y otros actores educativos.

La definición de un Promotor como un “voluntario” quien recibe una “gratificación” es aceptable para muchos de los Promotores y su compromiso es alto. Cuando se quejan del bajo nivel de la gratificación, con frecuencia sus demandas están vinculadas al hecho de que no reciben materiales suficientes para las sesiones, o para las convivencias (y ellos tienen muchas veces que adquirirlos con sus propios y escasos recursos), o porque no les llegan a tiempo las publicaciones del CONAFE.

No obstante, un número significativo de los Promotores entrevistados en los grupos de enfoque mira lo que se hace como un trabajo remunerado y por lo mismo, esperan incrementos periódicos a su gratificación³⁹, o si aparece otra oportunidad de trabajo, dejan el grupo sin importar si hay algún Promotor que los pueda sustituir. Cuando esto sucede, la discontinuidad resulta en una pérdida de una persona formada y crea una necesidad de buscar y formar a un nuevo promotor, en tiempos que, con frecuencia, no corresponden a los talleres agendados de formación.

Existe una corriente fuerte, basada en principios, en los derechos humanos (uno de los elementos centrales del Modelo de EI) y en estudios sobre género y feminismo que muestran como la baja remuneración en el trabajo de mujeres y la expectativa de que ellas deben contribuir con su tiempo de trabajo sin necesariamente esperar una remuneración, son factores que perpetúan las inequidades en la sociedad. Esta crítica puede ser sin duda aplicada al PEI del CONAFE porque el porcentaje de mujeres Promotoras es altísimo y como se ha comentado, generalmente, aunque manifiesten inconformidad con su remuneración, continúan colaborando más por compromiso y voluntad que por el monto de su pago. Esta situación revela una inconsistencia con el principio de equidad tan central en la filosofía de la institución.

³⁹La gratificación no ha subido durante los últimos cuatro años.

4.5. Formación en cascada y basada en reflexión sobre la experiencia

El modelo de formación utilizado en el Programa de Educación Inicial de Conafe es “en cascada”, modelo que sin duda no es muy bien visto en la literatura. La crítica principal es que se pierde mucho en la transmisión de conocimiento de un nivel al otro, resultando en una suerte de “teléfono descompuesto.” Esta crítica se relaciona en general a una visión de formación enfocada en la transmisión de conocimientos específicos y tiene menos fuerza si la metodología de formación está centrada en la reflexión sobre la experiencia y el descubrimiento de conocimiento más que en la transmisión de ciertos contenidos.

Para la formación de las figuras en educación inicial se utiliza actualmente la metodología de “reflexión espiral” que nos parece excelente. La alternativa principal de la formación en cascada, es reunir a las diferentes figuras en un lugar para compartir el mismo proceso de formación. Esta alternativa es costosa en un programa de grandes dimensiones, y en un país con tanta dispersión geográfica.

Es notable que se combine la formación de Coordinadores y Supervisores en talleres regionales, mientras dentro de los estados se organiza la formación de Promotores por sub-regiones. Este proceso representa, en teoría, un esfuerzo por responder a las diferentes necesidades que cada estado, región y sub-región. El contenido de la formación en cascada se ajusta a temas pensados como importantes para un área específica.

Problemas posibles. A pesar de un esfuerzo por matizar la crítica de la formación en cascada y poner énfasis en una educación espiral, más que proceso con contenidos específicos y uniformes, mediante el cual algunas figuras reciben su formación juntos y donde se permiten ajustes en el contenido según los contextos, sigue la necesidad de transmitir y formar más sólidamente sobre algunas ideas y métodos de trabajo básicos que deben ser acordados a todos los niveles.

Por ejemplo, todos deben manejar el concepto de competencias para niños y adultos y saber cuáles son los elementos esenciales de la metodología para lograr las competencias acordadas. Es nuestra impresión que, con el descenso en la cadena de la formación de los Formadores a los Promotores, aumenta el volumen de dudas y el desconocimiento del contenido del Programa.

Es probable que este problema tenga menos que ver con el modelo de formación en cascada en el cual se pierde información durante la transmisión y más que ver con otras dificultades, entre las que registramos la queja frecuente -a todos los niveles pero en especial al nivel de los Promotores-, que el tiempo disponible para la formación es extremadamente corto. Piden más talleres y procesos de formación que se desarrollen periódicamente durante el ciclo operativo y no solamente al inicio y hacia el final (algo que suele suceder a pesar de que se planean

talleres intermedios). Estas dificultades tienen una relación directa con la falta de recursos y las dificultades administrativas.⁴⁰

El modelo actual no tiene forma de enfrentar el problema de la rotación de personal durante el año. No existe una estrategia general para formar nuevos cuadros al inicio o durante el ciclo. Faltan talleres de inducción formal para todas las figuras, pero principalmente para los Promotores. Este proceso puede ser apoyado con materiales de video y testimonios grabados de Promotores exitosos.

4.6. Acompañamiento y Asesoría

La importancia de fortalecer un modelo de apoyo para los Promotores que pone énfasis en el “acompañamiento” y la “asesoría” en vez de la “inspección” o la “supervisión” ha sido reconocido por CONAFE, lo que es consistente con un cambio general observado nacional e internacionalmente.

Implica tratar a los educadores como personas (no instrumentos) y apoyarles para buscar (en vez de imponer) nuevas maneras de mejorar su desempeño como Promotores (o Supervisores acompañados por Coordinadores, etc.). Esta manera de concebir el apoyo a las figuras es consistente con la metodología de la espiral reflexiva. El proceso incluye “asesoría” basada en las observaciones del trabajo *in situ* que ofrece nuevas opciones para probar.

Educación Inicial tiene la fortuna de contar con una estructura que debe permitir el acompañamiento frecuente: el número de Promotores Educativos bajo la responsabilidad de una Supervisora de Modulo (aproximadamente 10) corresponde a lo que en la literatura se recomienda como factible y que permite hacer bien la labor de acompañamiento. Se puede decir lo mismo para el número de Supervisores de Modulo bajo la responsabilidad de una Coordinadora de Zona (3 o 4).

De los cuestionarios administrados vimos que la frecuencia de las visitas varía mucho pero en general es satisfactoria, esto a pesar de problemas que mencionaremos más adelante. Vemos también que la posibilidad de reunirse mensualmente en distintas sedes y la construcción de redes de apoyo ofrecen oportunidades de intercambiar ideas para mejorar el desempeño. Así, el modelo ofrece la posibilidad de un buen acompañamiento y asesoría.

Problemas. Los problemas más mencionados en relación a estas actividades son de otra índole e incluyen:

- Limitaciones en el número de visitas relacionada a: seguridad, distancias y la disponibilidad de fondos para transporte.

⁴⁰ Notamos que el taller sub-regional que observamos, programado para dos días y medio (poco tiempo de por sí), perdió medio día porque los participantes tuvieron que viajar a otro pueblo para cobrar sus viáticos.

- La necesidad de hacer visitas por razones administrativas y la tendencia de ocupar tiempo en trámites o en conseguir la información requerida.

Así, a pesar de contar con números teóricamente adecuados de visitas, oímos expresiones entre algunas figuras que destacan sentirse muy solos en su trabajo.

Otra dificultad asociada al proceso de acompañamiento y asesoría, expresada con frecuencia por Supervisores y Coordinadores, es la falta de una definición clara y un instrumento para evaluar las competencias de los Promotores.⁴¹

4.7. Énfasis en las competencias de niños y cuidadores

El enfoque de educación inicial en mejorar las competencias de niños y cuidadores ha sido un tema polémico entre académicos y al interior del propio CONAFE. Normalmente, se diferencia un modelo basado en “competencias” de uno enfocado en “etapas de desarrollo”. Como explicamos en el Capítulo 3 y a partir de la revisión del documento “Crecemos Juntos” se utilizan categorías de competencias para organizar los temas que el programa debe incorporar, pero se recurre al concepto de etapas de desarrollo para entender cómo debe ir mejorando el niño.

Aunque esta diferencia es significativa desde un punto de vista teórico y académico, tenemos la impresión de que los Promotores Educativos logran superar en la práctica diferencias teóricas entre “competencias” con sus ámbitos y sub-ámbitos y “etapas de desarrollo”.

Utilizan los documentos *Crecemos Juntos* y *Sigo tu Crecimiento*, calificándolos como “importantes” o “muy importantes” para su trabajo. Son considerados necesarios para planear sus sesiones y para evaluar.

Problemas. Hemos presentado en el Capítulo 3 comentarios sobre los problemas por no construir una conexión adecuada entre competencias y el desarrollo por etapas.

Igualmente, no aparece en los materiales la conexión entre las competencias muy generales presentadas para adultos y las prácticas concretas de crianza. Falta atención adecuada a una dimensión cultural en la discusión entre competencias, desarrollo y prácticas de crianza.

A pesar de los documentos disponibles, es notable que en los cuestionarios se expresa frecuentemente un deseo de saber más, tanto sobre competencias como sobre etapas de desarrollo. En parte, aparentemente, esto está asociado con la falta de distribución en tiempo y forma de los materiales pertinentes.

⁴¹ En algunos estados crearon su propio instrumento, por lo que valdrá la pena recoger, sistematizar y socializar estas experiencias.

4.8 El proceso educativo: aprendizaje activo y constructivista

Para fundamentar el desarrollo y aprendizaje de los niños, en general y en las sesiones con los menores, el Programa recurre a las ideas de Bruner, Piaget y Vygotsky, teorías del aprendizaje activo, en un proceso social y de construcción de conocimiento, con un énfasis en aprender jugando. En *El Modelo de Educación Inicial del Conafe* se indica que “La propuesta de este modelo ... trasciende la perspectiva de la estimulación y enfatiza el proceso de interacción ...”(p.7) El desarrollo de estas ideas ha proporcionado y sigue brindando una base sólida para programas educativos en todas partes del mundo.

El enfoque actual contrasta con uno fundamentado en teorías conductistas.

Aunque la fundamentación teórica relacionada al aprendizaje de adultos en el Programa es diferente de lo que se cita para los niños, comparten la imagen del aprendizaje como un proceso activo basado en la experiencia. En el caso de los adultos esta idea está vinculada más expresamente a la reflexión, y para los talleres de formación, a la “Reflexión Espiral,” como base para aprender y desarrollarse. Implica una relación horizontal en la que tanto el facilitador como el “estudiante” aprenden durante el proceso. Como hemos comentado con anterioridad, esta idea, que contrasta con una visión de aprendizaje como la mera transmisión de conocimiento, nos parece excelente, pero sin duda necesaria de fortalecer en la teoría y en la práctica.

Posibles problemas. Aunque es relativamente claro que la base teórica para el desarrollo y el aprendizaje está basada en el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento basado en la experiencia, tanto para niños como para adultos existen inconsistencias en los materiales con respecto a esta postura teórica.

A pesar de la advertencia de trascender una perspectiva de estimulación, en varios materiales del Programa, el concepto de estimulación temprana está presente, ahora con un nuevo ímpetu de las teorías y estudios relacionados al crecimiento y desarrollo del cerebro durante los primeros años. Sin duda que los niños pequeños necesitan estimulación. No obstante, enfatizar en la estimulación se pone en el centro de una relación unidireccional entre cuidadores y niños.

Con frecuencia se asocia estimulación con un conjunto de actividades en las que el adulto hace actividades con el niño: mueve sus brazos y piernas, canta, etc. El concepto tiene raíces en la teoría conductista que presenta una visión poco humanista del desarrollo y del aprendizaje. La concentración en estimulación temprana, contrasta con un énfasis en la interacción entre personas, en este caso entre el niño y quien lo cuida quienes deben actuar de manera recíproca. Enfatizar interacción implica que el adulto también tiene que escuchar y responder al pequeño.

En *El Modelo de Educación Inicial del Conafe* se destaca la importancia de la interacción dentro de un marco de derechos humanos en que el niño es un “sujeto capaz de interactuar desde el inicio de su vida” (Modelo, p. 11). No obstante, en otros materiales o descripciones del

Programa este concepto está ausente y la estimulación queda en primer plano. Es necesario revisar descripciones del Programa y materiales para corregir esta inconsistencia.

El tratamiento de la educación de adultos en los materiales revisados varía para las figuras en la cadena operativa trabajando en talleres de formación, y para las madres, los padres y los cuidadores en las sesiones. Los dos procesos, pensados en distintos momentos de la evolución del Programa, comparten la idea fundamental de promover la reflexión basada en la experiencia. También comparten un proceso de cuatro momentos muy parecidos, si no idénticos, para las figuras que se llama Espiral Reflexiva, mientras que para los padres se denomina Modelo de Aprendizaje Experiencial. Nos parece que tener dos métodos diferentes para adultos no es necesario y complica innecesariamente el entendimiento y organización del proceso.

4.9. Prácticas de Crianza y Respeto a la Diversidad

Un propósito central del Programa de Educación Inicial de Conafe es de enriquecer las prácticas de crianza de las familias participantes, así como las pautas y creencias que se encuentra en la comunidad y cultura. Al mismo tiempo, el modelo enfatiza la importancia de una postura intercultural y respeto para la diversidad. El énfasis y la postura no solamente corresponden a principios humanos y democráticos sino tienen su fundamentación en estudios, principalmente antropológicos, que muestran cómo las prácticas deben ser interpretadas con un lente cultural para apreciar porque cuidadores hacen lo que hacen y para identificar los beneficios asociados con una práctica antes de criticarla. Rogoff, 1993, Super y Harkness, 1987 y Myers, 1993) Solamente así los promotores pueden servir como “mediadores culturales.”

Se trata el tema de las prácticas en varios materiales preparado por los Promotores Educativos.⁴² En estos documentos se insiste en la importancia de reconocer y respetar prácticas, tanto las tradicionales como los nuevos. Presentan maneras de apoyar el Promotor Educativo trabajar con cuidadores para identificar prácticas en la comunidad (tradicionales y nuevos), reconocer sus prácticas y entender porque se hace lo que se hace, de reflexionar sobre los beneficios y posibles prejuicios al niño de estas prácticas, de tomar en cuenta que dicen otros sobre las prácticas y pensar en maneras de mejorar lo que se hace. Apoyan un formato para el uso de cuidadores para registrar “mis fortalezas, áreas de oportunidad, fortalezas de compañeras y sus áreas de oportunidad y ¿qué piensan las compañeras de mis practicas?” (*La Intervención Pedagógica*, ficha de trabajo 3) El promotor debe ayudar promover que cuidadores confían en sus prácticas y observan sus resultados positivos. Al mismo tiempo debe aportar nuevas ideas y aportar actividades para enriquecer los resultados. Todo esto nos parece bien.

Problemas.

⁴² *La Intervención Pedagógica en Educación Inicial. Promotor Educativo (Ficha 3) ; La Enseñanza, la Gestión y la Participación Comunitaria en Educación Inicial. Promotor Educativo (Ficha 6); La Asesoría en Educación Inicial. Promotor Educativo. (Ficha 2).*

Las discusiones de prácticas carecen de un marco de referencia sistemático para ayudar a los promotores indagar sobre prácticas en su comunidad y trabajar con los cuidadores.⁴³ Aunque prácticas específicas pueden variar mucho de una cultura al otro, se pueden especificar prácticas comunes a todas las sociedades, tales como: alimentarlos, dormirlos, cargarlos, bañarlos, procurar que no se enferman y atenderlos si lo hacen, protegerlos de danos y evitar que se lastiman, enseñarles comportamientos sociales y educarlos. En un análisis se debe tomar en cuenta, para cada categoría, *que se hace y quien lo hace*.

Insistimos en este punto porque en el taller de formación que observamos el tratamiento de prácticas faltaba un esquema para ayudar, hecho que condujo a enfocar en unas pocas prácticas tradicionales de la comunidad dejando al lado otras prácticas (como ejemplo, prácticas relacionadas a la poner límites y a la disciplina).

Como comentamos, no existe una relación entre las competencias generales para adultos que se presenta en *Crecemos Juntos* y prácticas de crianza.

Parece necesario reflexionar no solamente sobre si las prácticas son pertinentes y aceptadas en un contexto cultural, sino si estas mismas prácticas conforman por un lado a lo que dice la ciencia y por otro con los derechos humanos de los niños y niñas. Se necesita, en los casos donde no existe correspondencia, una manera de sensibilizar sin imponer, de ofrecer alternativas a una práctica y de “negociar” posibles maneras de probar las alternativas.

CÓMO SE DESARROLLAN LOS NIÑOS DE MI COMUNIDAD.	CÓMO SE COMPORTAN LAS MADRES DE FAMILIA.	ANOTA LAS PRINCIPALES NECESIDADES DE LOS NIÑOS DE TU COMUNIDAD	ANOTA LAS NECESIDADES DE LAS MADRES DE FAMILIA DE TU COMUNIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> * EN UN AMBIENTE DE VIOLENCIA. (GRIETOS, REBAÑOS, GOLPES, INDIFFERENCIA) * LOS AISLAN * FALTA DE ATENCIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> * TIMIDAS. * GROSERAS * INTOLERANTES. * MUESTRAN FALTA DE INTERES. * PARTICIPATIVAS * DINAMICAS * ACTIVAS. 	<ul style="list-style-type: none"> * NO RESPETAN REGLAS. * NO COMPARTEN. * TIMIDOS * SON INSEGUROS * FALTA DE INTERES EN LAS ACTIVAS * SON MUY IMPERATIVOS 	<ul style="list-style-type: none"> * PASIENCIA. * FALTA DE AFECTO A SUS HIJOS. * FALTA DE INTERES A LAS TAREAS. * MEJORAR LAS PRACTICAS DE CRIANZA. * FALTA DE COMUNICACIÓN.

⁴³ Para un ejemplo, vea Linares, 1991.

4.10. Buscando cambios en los entornos de la comunidad y la cultura

Según el modelo de Bronfenbrenner que se presenta como fundamento del Programa, el desarrollo humano (en este caso del niño) es el producto de la interacción del niño, no solamente con el ambiente de la familia, sino con los de la comunidad y la cultura. Esto implica trabajar para mejorar estos ambientes al mismo tiempo que se trabaja con los cuidadores y con las familias.

En el Modelo propuesto por CONAFE está muy presente la idea de transformar condiciones de la comunidad y la cultura de cuidado. Está vinculada no solamente a la teoría de Bronfenbrenner sino también al trabajo Rosa María Torres (la creación de comunidades de aprendizaje) y de Paulo Freire que propone “involucrar a toda la comunidad en un proceso de participación permanente para mejorar sus condiciones de vida” (Modelo, p. 28).

La descripción del ciclo operativo incluye la participación comunitaria como una de las actividades centrales. Esta participación incluye no solamente un proceso de sensibilización sobre la importancia del desarrollo infantil integral y el respaldo del Programa para avanzar al logro de este objetivo, sino requiere de “desarrollar acciones estratégicas que favorezcan el cuidado, la educación y la recreación de los niños al interior de las familias y en la comunidad” (Modelo, p. 45), así como vincularse a las acciones de otras instituciones a fin de mejorar las posibilidades de mejorar el desarrollo de los menores.

Problemas. Nuevamente, la fundamentación teórica para el Programa es buena pero encontramos dificultades en su ejecución. El modelo sugiere que el trabajo comunitario debe ir más allá del grupo de personas participantes en las sesiones, pero tenemos la impresión de que este componente del modelo se restringe principalmente a las pocas personas de la comunidad que participan en las sesiones con el interés de mejorar el desarrollo y aprendizaje de sus niños.

Nuestra lectura de los materiales y las conversaciones con figuras educativas nos hace pensar que el trabajo comunitario que se desarrolla fuera del grupo no es una prioridad. Empezamos con una mirada a los materiales.

- En *Creemos Juntos*, dentro de las competencias para adultos se incluye un ámbito titulado “Participación y gestión comunitaria”. De las 12 páginas dedicadas al tema, 10 están enfocadas en lograr la participación grupal en las sesiones, mientras solamente dos páginas tratan la gestión comunitaria y las competencias que se espera pueden mostrar los adultos participando en las sesiones.⁴⁴ Los “indicadores” para las competencias y las sugerencias para actividades son muy generales.⁴⁵

⁴⁴ El documento en total tiene 142 páginas.

⁴⁵ Los indicadores son: “1) Realizar con otros padres y cuidadores actividades para conocer en su comunidad las necesidades e intereses en beneficio de los niños; 2) Participar en reuniones, acciones o proyectos para que las demás personas de la comunidad reflexionen y tomen decisiones para apoyar a los niños en su desarrollo; y, 3)

- En los ocho documentos preparados en 2012 para la formación del Promotor Educativo se incluyen solamente dos apartados específicos sobre el tema (ver Anexo 2 para una sistematización de los contenidos); uno sobre “Participación comunitaria en Educación Inicial”, y otro sobre “La comunidad y sus posibilidades para fortalecer el desarrollo infantil.”⁴⁶

Las fichas que se presentan en estas publicaciones ayudan a avanzar en el tema y sus potenciales acciones, pero se pierden entre la gran cantidad de materiales ofrecidos con gran énfasis en los niños.

- Los dos documentos recientes para Supervisores incluyen secciones sobre el trabajo con la comunidad. En *La asesoría pedagógica, la gestión y la evaluación de las prácticas en Educación Inicial*, se presenta, en la Ficha de Trabajo 11, una sección (de 7 páginas) sobre las competencias que un supervisor debe tener para favorecer y propiciar la participación comunitaria. En *Mis Documentos de Apoyo I. Educación Inicial. Supervisor de Módulo* se encuentra dos secciones breves y prácticas: se presenta una guía para crear y presentar proyectos comunitarios y una sección con ideas concretas sobre la participación comunitaria. En los documentos de apoyo preparados para Coordinadores el tema está ausente (ver Anexo 2).

Nuestra revisión de los materiales muestra que el tema de la participación comunitaria es más frecuente en materiales para Supervisores que aquellos dirigidos a Promotores o Coordinadores. La pregunta clave es ¿Cuánto tiempo dedican los Supervisores a promover la participación comunitaria y crear proyectos en beneficio de la primera infancia?

En términos de la organización local del Programa, es nuestra impresión que el Comité de Participación Comunitaria está esencialmente formado por personas que asisten a las sesiones y su tarea principal es observar el buen funcionamiento del Programa. Rara vez se incluye la participación de autoridades u otros miembros de la comunidad para propiciar cambios que promuevan el desarrollo temprano de los niños en la comunidad

En conversaciones con las figuras educativas encontramos que el Programa ha perdido gran parte del apoyo estatal y central para promover acciones de difusión en la comunidad.

Si bien es probable que la fuerza del componente comunitario dentro del Programa varíe mucho de estado a estado y de comunidad a comunidad, queda la impresión de que esta parte del modelo debe ser reforzada de manera sustantiva en la revisión del PEI.

Participar en comisiones para gestionar apoyos para atender necesidades e intereses de los niños, las familias y la comunidad e informar a las autoridades sobre los logros obtenidos con los apoyos recibidos.”(p. 141).

⁴⁶ Estos se encuentran, respectivamente, en *La enseñanza, la gestión y la participación comunitaria* y, *La intervención educativa en Educación Inicial*.

En este sentido, es importante discutir en equipo lo que implica el trabajo en comunidad y no solo reducirlo a la formación de un comité, sino promover cambios en las condiciones (seguridad, recreo, limpieza, etc.) que caracterizan la comunidad, así como atender, con otras instituciones, la defensa y difusión de los derechos de todas las niñas y todos los niños.

5. Conclusiones y Sugerencias



5.1. Conclusiones

1. En términos teóricos y técnico-metodológicos, el Modelo de Educación Inicial actual de CONAFE, tiene muchas fortalezas. Por ejemplo:

- La definición de la población objetivo;
- la selección de los principios y características que constituyen el marco general del PEI (basado en derechos, equidad, inclusión, interculturalidad, participación comunitaria, etc.); y
- las teorías que fundamentan el trabajo en el Programa de Educación Inicial que son ampliamente aceptadas como apropiadas:
 - o teorías sobre el desarrollo temprano del niño como un proceso integral porque requiere atención, cuidado y protección y está afectado no solamente por el entorno inmediato de familia, sino por el entorno de la comunidad, así como por el contexto socio-políticos y cultural;
 - o una metodología para trabajar con los adultos en un ámbito no escolar construida con base a teorías que enfatizan: al promotor como un facilitador; el aprendizaje activo basado en experiencia y vinculado a la vida cotidiana; el trabajo en grupo para incorporar la contribución central de interacciones sociales en el aprendizaje y para construir una comunidad de aprendizaje; la centralidad de la reflexión dirigida a construir nuevo conocimiento y la experimentación con este conocimiento en la práctica; y, el dialogo entre saberes.

2. Existe una tensión no resuelta y no explicada en el Modelo entre el concepto de “competencias” y los conceptos ‘*características del desarrollo*’ de los niños y ‘*prácticas de crianza*’ que realizan los adultos.

- Si bien se presenta un “mapa de competencias”, éste está organizado a partir de las características y etapas de desarrollo.
- A pesar de que un propósito central del modelo es mejorar el desarrollo de los niños al fortalecer y modificar las prácticas de crianza, no se vinculan las competencias identificadas para los adultos con sus prácticas específicas para la crianza de sus hijos.

3. El modelo del “ciclo operativo” necesita clarificarse conceptualmente.

- Las actividades identificadas en el ciclo operativo: diagnóstico, planeación, formación, participación comunitaria, seguimiento y asesoría, etc. son esenciales para el desarrollo de todo modelo educativo, pero no deben ser conceptualizadas como fases o etapas que ocurren de manera secuencial y en una perspectiva cíclica (circular) Estas actividades se desarrollan en distintos momentos durante el año y de manera continua, y no durante un tiempo definido.

4. Se necesita aclarar y fortalecer el modelo, especialmente en sus aspectos operacionales y en varias áreas clave, como:

- Las prácticas de crianza. Tanto su definición como la especificación de un proceso, culturalmente pertinente, de diagnosticar y reflexionar para fortalecerlas o modificarlas. Falta incorporar actividades y materiales relacionados a prácticas de crianza específicas.
- La participación comunitaria y el mejoramiento de las condiciones en la comunidad en beneficio de la niñez. Estos elementos están destacados en el modelo, en los principios y en la teoría de desarrollo vista como un proceso ecológico. No obstante, en los materiales de apoyo se presentan pocas ideas de cómo lograrlo más allá del grupo inmediato de participantes en las sesiones. Faltan estrategias para impulsar acciones de trabajo comunitario que atiendan las necesidades, los intereses y derechos de la primera infancia.
- La atención a la diversidad, especialmente desde una perspectiva cultural. Tanto en relación a las prácticas de crianza, como en el proceso de participación y cohesión comunitaria, la importancia de tomar en cuenta este principio básico del modelo está, en ocasiones, olvidado en los materiales (p.e., al presentar competencias que son las mismas para todos). En general, se encuentran pocas ideas concretas en los materiales sobre la dimensión cultural, a pesar de su enfoque en un proceso reflexivo y en la vida cotidiana.
- El componente de protección, alimentación y salud, conceptualizado como una dimensión transversal en el modelo, requiere de más contenido específico relacionado al origen y puesta en marcha de ciertas prácticas que benefician (o limitan) la supervivencia, el crecimiento y desarrollo. Para lograrlo y si bien sería importante construir vínculos más sólidos con el sector salud, es importante incorporar directamente estos contenidos en el Programa.

5. El modelo de Formación y Acompañamiento cuenta con una estructura y metodología que favorece al proceso de reflexión y aprendizaje, sin embargo es necesario que ambos procesos se articulen de mejor forma, se extienda el tiempo y se aborden talleres para personal de reciente incorporación.

Formación

- En general, la metodología de formación utilizada busca fomentar en las figuras educativas un proceso de reflexión que es consistente con las teorías de aprendizaje de adultos que fundamentan el Modelo.

- Las diferentes figuras de la cadena operativa valoran positivamente los talleres y las sesiones formativas, pero ven necesario que se amplíe y fortalezca la estrategia formativa.

Acompañamiento

- Conceptualmente, el acompañamiento no parece ser visto como una continuación de la formación, sino como un conjunto de apoyos concretos para facilitar la operación del Programa.
- La frecuencia de la comunicación, el seguimiento y el acompañamiento de Coordinadores a Supervisores y de Supervisores a Promotores parece ser relativamente bueno, facilitado por el número de personas, dictado por el modelo, que cada persona en la cadena tiene bajo su responsabilidad directa, pero requiere reforzarse. Las reuniones mensuales de Módulos y la formación de Redes de Apoyo facilitan el proceso de acompañamiento y comunicación.

En general, los problemas principales en los procesos de formación y acompañamiento, aparte de la distancia geográfica y en algunos lugares por la inseguridad, se relacionan a: la rotación de personal y la necesidad continua de formar nuevas personas; los trámites administrativos relacionadas a la planeación de eventos o la adquisición de información; la falta de recursos para incrementar el número de encuentros y extender su tiempo para poder aprovechar más estas experiencias.

6. La reestructuración administrativa de programas y equipos de trabajo durante la pasada administración federal hizo más difícil la consolidación y aceptación del Modelo y su aplicación en la práctica.

- Generó la necesidad de ‘montar’ un proceso forzado de “integración” en un modelo de dos maneras de pensar en y trabajar en Educación Inicial, tales como: énfasis en el desarrollo integral por un lado y en competencias por el otro; la persistencia de un enfoque en “estimulación” en vez de “interacción”; sesiones enfocadas, por una parte en los adultos como cuidadores, y por otra, en el trabajo directo con los niños; diferentes maneras de pensar sobre la inserción del Programa en la comunidad.
- Resultó en un problema de identidad para el grupo de Educación Inicial, dejaron de ser el “abrazo completo” y el programa “no-escolarizado”.
- Produjo cambios importantes y problemas en la administración del programa y la producción y distribución de materiales, antes coordinada desde las oficinas centrales por Unidad Coordinadora Estatal de Educación Inicial y ahora manejada por las entidades, según los escenarios, por las Delegaciones del CONAFE o las Secretarías estatales.

7. El Modelo está afectado, tanto en su concepción como en su operación por el bajo nivel de fondos disponibles para la operación del PEI:

- Ha sido necesario basar el modelo en el voluntarismo porque las “gratificaciones” son mínimas, lo que provoca una alta rotación de Promotores Educativos.
- Limita el tiempo que se puede dedicar a la formación, debido a la falta de recursos suficientes para llevar a cabo una formación más completa y/o frecuente.
- Hace más difícil implementar la supervisión y asesoría, debido a la falta de recursos para realizar las visitas a las comunidades.
- Falta de materiales de papelería para las actividades realizadas en las sesiones y de recursos didácticos para promover el desarrollo de los niños.

8. La cantidad y diversidad de documentos producidos, ofrece potencialmente un acervo rico a consultar, pero la misma diversidad crea dificultades relacionadas con la distribución (suficiencia, tiempo y forma), y con la comprensión del modelo por las diferencias en la manera de presentar ideas.

9. Las conclusiones anteriores nos hacen pensar que el problema central no es “el Modelo,” propiamente dicho, sino la forma de presentarlo e implementarlo. Se considera que un proceso de ajuste al modelo y los materiales tendría poco sentido y sería poco útil, si no se acompaña por cambios profundos en la organización y administración del Programa, asegurando la disponibilidad de recursos que permitan poner en práctica lo que el modelo requiere para funcionar y lograr lo esperado.

5.2. Recomendaciones

1. Organizar un grupo de trabajo de Educación Inicial del Conafe en el nivel central, pero con la participación de algunas figuras de la cadena operativa en los estados, que tienen amplia experiencia y conocimiento en el PEI, para problematizar, analizar y discutir la conceptualización del Modelo así como las implicaciones de posibles cambios. El ejercicio puede incluir atención a temas tales como:

- a. ¿Qué quiere decir “no escolarizada”, más allá de la ubicación del proceso educativo físicamente fuera de una escuela?
- b. ¿Qué implica trabajar desde una perspectiva de derechos vs. una perspectiva de necesidades?
- c. ¿Cómo se interpreta el principio de “equidad” en un programa que no cuenta con los recursos necesarios para estar al nivel de otros programas de Educación Inicial?
- d. ¿Cómo se conceptualiza la relación entre el desarrollo integral y la adquisición de competencias?

- e. ¿Cómo se compatibilizan teorías de desarrollo con etapas y principios aparentemente universales y el reconocimiento de diferencias culturales que deben ser tomadas en cuenta?
- f. ¿Cuál es la relación entre adquisición de competencias para adultos y la mejora de sus prácticas de crianza?
- g. ¿Qué quiere decir “construir una comunidad educativa”? ¿Qué hay que hacer para crearla y consolidarla que no se está haciendo?
- h. ¿Cuáles son las implicaciones del modelo ecológico para el trabajo con miembros de la comunidad que no participan directamente en las sesiones?
- i. En el método de “Reflexión Espiral” y el proceso de construir conocimiento basado en la experiencia de los participantes, ¿cómo se pueden introducir nuevas ideas sin imponerlas?
- j. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de un modelo de trabajo en grupo vs. un modelo de visitas en casas?

2. Poner más énfasis en el modelo de Educación Inicial a las prácticas de crianza.

Requiere la identificación de categorías generales de prácticas que definen derechos y necesidades de los niños en cualquier cultura: sobrevivencia, crecimiento y desarrollo pleno. Incluyen actividades tales como: alimentar, prevenir y dar atención a enfermedades, proteger contra daños, comunicar en varias formas, dar afecto, construir identidad, ofrecer oportunidades para la interacción social, entre otros. De allí, se puede considerar cómo y quién realiza estas actividades en diferentes ambientes y culturas para, entonces, determinar no solamente si el proceso actual es adecuado en términos de los resultados esperados, sino en el respeto a las diferencias culturales y a los derechos del niño.

Requiere pensar cómo se pueden fortalecer las prácticas relacionadas a la salud, nutrición y protección.

3. Reexaminar la manera en que el PEI está prestando atención al trabajo en y con la comunidad y el papel del Comité Comunitario.

El modelo destaca la importancia de trabajar con toda la comunidad, además de hacerlo con el grupo específico de participantes en las sesiones. Esto implica más comunicación con las autoridades municipales y otros actores, así como construir vínculos con otros programas e instituciones que participan en la comunidad. Requiere generar acciones a favor de la niñez no sólo en el plano individual sino también colectivo.

4. Fortalecer la capacitación y supervisión:

Extender el tiempo de las sesiones de capacitación y mejorar su programación y puesta en práctica, asegurando que no haya espacios de tiempo tan amplios entre los distintos eventos de capacitación.

Examinar las diferentes maneras en que se ofrece formación a las nuevas personas que se incorporan al Programa durante el ciclo y presentar a los equipos estatales un conjunto de posibles estrategias para superar este problema.

5. Simplificar, hacer ajustes y organizar discusiones alrededor de algunas de las publicaciones del Modelo:

- a. Concentrar esfuerzos en la revisión y ajuste de los documentos que son la fuente principal de consulta y uso por parte de los promotores: *Paso a Paso* y *Creceamos Juntos*.
- b. Asegurar que: 1) se explica al inicio cuales son los cambios que se han hecho y por qué; 2) en las capacitaciones se consideran espacios de tiempo para conocer, analizar y comprender los cambios; y, 3) se distribuyan estos materiales a todos los Promotores y a las otras figuras de la cadena operativa.
- c. Considerar un máximo de dos o tres nuevas publicaciones, sobre todo de apoyo al promotor. Una opción puede ser la mejora o al menos la reedición de la Antología de Apoyo.

6. Experimentar (mediante un estudio piloto) con un modelo de intervención que incluye sesiones en grupo cada segunda semana y visitas a casas individuales durante las semanas intermedias.

Las visitas deben ser dirigidas al seguimiento y la aplicación de ideas y acciones acordadas para los temas tratados en las sesiones, así como a identificar logros y dificultades individuales que requieren trabajo (individual o en grupo).

7. Definir estrategias que avancen en el reconocimiento al trabajo de los Promotores.

Sin duda que una forma importante de reconocerlos sería un incremento a la gratificación, pero esto debe acompañarse de otros mecanismos, tales como:

- Ofrecer la posibilidad de certificarse como técnico-profesional.⁴⁷
- Equipar a cada promotor con un celular. Esto tendría la ventaja de facilitar comunicación entre ellos y con el supervisor pero también representa un reconocimiento.
- Organizar ceremonias para promotores que se destacan en su trabajo.

8. Mejorar la distribución de materiales para el uso de los Promotores en las sesiones

⁴⁷ Existen experiencias en el Programa que pueden ser rescatada.

Se debería ofrecer un monto de recursos a cada promotor para su uso en la compra de materiales de apoyo para el desarrollo de las sesiones (papel, crayolas, tijeras, etc.), lo que ayudaría a cubrir los gastos que ahora son pagados por los propios promotores.

Otra posibilidad sería asegurar que cada Promotor cuente con una mochila con material didáctico que les apoye, por ejemplo, en la conducción de algunos temas, por ejemplo ilustraciones sobre el crecimiento intrauterino, imágenes del cerebro del bebé y los órganos de los sentidos, etc., o juegos didácticos a través de tarjetas que ayuden a animar la discusión sobre un tema (maratón, oca interactiva, memoria de los derechos, y para los bebés un paracaídas de colores, algunos títeres de mano, discos de música, cuentos infantiles, entre otros).

9. Mejorar la comunicación e integración de esfuerzos entre Educación Inicial y diferentes áreas del CONAFE.

Entablar comunicación con los responsables de la administración de la Educación Inicial, tanto al nivel central como en los estados, para agilizar trámites y reducir los onerosos procedimientos de control y seguimiento que interfieren con la tarea educativa.

Igualmente sería importante organizar sesiones de trabajo con los responsables de la distribución de materiales para diseñar estrategias más efectivas de distribución; así como con los responsables del área editorial para dar mayor difusión al Programa y ofrecer información periódica a las figuras educativas que puede utilizar localmente.

10. Buscar nuevos recursos para poder subir la gratificación de los promotores, extender el tiempo de las capacitaciones y mejorar la calidad del Programa.

El primer uso de nuevos recursos debe ser para mejorar el funcionamiento y calidad del programa en vez de ampliar su cobertura.

Referencias

Varias referencias a autores en este documento vienen de citas en *El Modelo de Educación Inicial del Conafe*: Bronfenbrenner, Bruner, Erikson, Freire, Piaget, Torres, Vygotsky. No vamos a repetir aquellas referencias aquí; para ellos, el lector puede consultar directamente a esta publicación. Tampoco repetimos las referencias a documentos específicos publicados por CONAFE. Presentamos aquí solamente unos pocos trabajos mencionados que no están citados en *El Modelo* y que no son publicaciones de CONAFE.

Atenasio, O. , et.al. (2012) "Early childhood stimulation, nutrition and development. A randomized Trial." Centre for the Evaluation of Development Policies, Institute for Fiscal Studies, London, UK.

Brookings Institution (2013). *A Global Learning Domains Framework*. Washington, D.C.: Brookings

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (2008). Evaluación del impacto de educación inicial en el desarrollo de competencias de padres y niños." México, D.F.: CIESAS.

Instituto Nacional de Salud Pública (2012) INSP, "Evaluación de resultados intermedios del proyecto 'El Programa de Educación Inicial No-escolarizada de CONAFE (PEI-CONAFE) en Sinergia con Oportunidades en Salud y Prácticas de Crianza.'" México: INSP.

Linares, M. (1991) "Pautas y Prácticas de Crianza: Recopilación de Información de Fuentes Secundarias". Población Mexicana" Un documento de discusión preparado para El Taller de Trabajo sobre Pautas y Prácticas de Crianza, Bogotá, Colombia, Abril 29-30, 1991.

Myers, R. (1993). *Los Doce Que Sobreviven*. Capítulo 13 (Comprensión de las diferencias culturales en las distintas prácticas y creencias relativas a la crianza del niño). Bogotá, Colombia: UNICEF, pp. 427-462.

Rogoff, et. al. (1993) "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers." In *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8).

Super, C. y S. Harkness (1987). "The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development*, Vol 9, pp. 1-25.

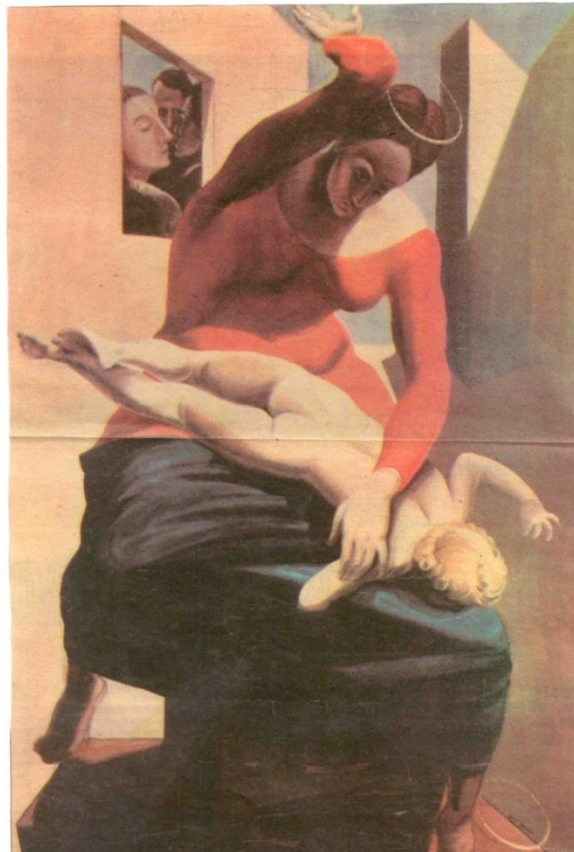
UNESCO (1990), "Declaración Mundial sobre Educación para Todos."

UNESCO (1990). "Marco para la Acción de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos".

Anexo 1

Compendio de materiales publicados por el CONAFE para el Programa de Educación Inicial a partir de 1994

- I. Lista de materiales con los que se inició el programa de educación inicial en la SEP (1981-1991)
- II. Materiales de educación inicial publicados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo
- III. Materiales de apoyo vigentes para al Programa de Educación Inicial
- IV. Análisis temático de los documentos para la formación del Promotor Educativo, Supervisor de Módulo y Coordinador de Zona



I. Lista de materiales con los que se inició el programa de educación inicial en la SEP (1981-1991)

Antecedentes de la Guía y el Manual

- Programa de Educación Inicial
- Manual Operativo para la modalidad no escolarizada
- Proyecto para el desarrollo de la educación inicial
- Guía de padres. Versión 1981
- Guía de capacitación del promotor
- Manual del promotor
- Guía de padres Versión 1991
- Manual del educador comunitario

Escalas de desarrollo y materiales para orientar a padres de familia

- Escala de desarrollo Brunet Lezine
- Escala de desarrollo Arnold Gesell
- Escala de evaluación del desarrollo de 0 a 24 meses. Chile
- Manual de estimulación. Libros 1y 2 Chile
- Currículum de estimulación precoz. Panamá
- Laminario “Como podemos ayudar a los niños a crecer y desarrollarse”. México

Materiales de UNICEF

- Mi niño de 0 a 3 años
- Mi niño de 3 a 6 años
- Aprendiendo juntos
- Para aprender jugando
- Boletines de alternativas
- Situación de la niñez indígena en México
- Nuestro cuerpo
- Paso a paso

Materiales de la dirección materno infantil. Salud

- Guía para la capacitación de agentes y Promotores de Salud
- Tarjetero: La salud empieza por casa
- La cocina tradicional con productos autóctonos y regionales
- Movilizando a la mujer

II. Materiales de educación inicial publicados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo*

Año	Nombre	Dirigido	Utilidad	Fuente
1994	Manual Operativo para la modalidad no escolarizada	Cadena operativa	Contiene lineamientos e indicaciones para llevar a cabo la operación del Programa. Resume las acciones que se realizan para concientizar a los padres de familia y miembros de la comunidad acerca de la importancia de su participación en el proceso de formación de los niños desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad.	Consultoría "Evaluación de los materiales", publicada en 1997.
1994	Manual del Promotor educativo	Promotor educativo	Manual dividido en 4 partes: 1) Descripción del programa 2) Funciones del promotor 3) Técnicas y orientaciones para el trabajo con padres 4) Contenido temático por áreas: desarrollo personal, desarrollo social y desarrollo ambiental.	Primera edición 1994.
1994	Guía de Padres	Padres de familia	Guía que incluye aspectos relacionados con el desarrollo del niño. Es considerado como uno de los materiales más utilizados en el desarrollo del Programa junto con el Manual del Promotor. Organizada de acuerdo con las etapas progresivas de edad, desde el nacimiento hasta los 4 años, presentadas en 3 apartados: 1) Temas generales: Planeación familiar; El embarazo; El parto; La llegada de los hermanos; los alimentos y la salud; etc. 2) Las actividades. Que se consideran el elemento fundamental del libro y están organizadas por edad, y 3) Pautas de desarrollo infantil, que se presentan de forma esquemática al final de cada uno de los periodos de edad.	Primera edición de 1994, 1997 cuarta reimpresión. * La guía de padres incluye una lista de todos los materiales que se utilizan en el programa en 1994 y su descripción.
1994	Rotafolio	Promotor educativo	24 láminas ilustradas sobre diversos temas de educación inicial: los sentidos, las enfermedades, el juego, etc.	Guía de Padres, 1994.
1994	Programas radiales, audiocassettes y cuñas	Padres de familia	Programas de radio de la serie "Despierta mi bien despierta". Paquete de 20 temas sobre el cuidado y educación de los niños menores de 4 años, grabados para su transmisión en las estaciones de radio. Duración 15 min. Los audiocassettes incluyen grabaciones de arrullos, cantos, juegos, adivinanzas, cuentos, rimas.	Guía de Padres, 1994.
1994	Cartel	Padres de familia	Cartel promocional del Programa.	Guía de Padres, 1994.
1994	Juegos didácticos	Promotor educativo	Paquete de juegos como rompecabezas, maratón, juego de la oca, barajas, dominó.	Guía de Padres, 1994.
1994	Fascículos de apoyo	Promotor educativo	6 folletos con temas de interés para el desarrollo del niño: lactancia y destete, gateo, berrinches, formación del lazo afectivo, el lenguaje del bebe y juegos y juguetes. La serie contiene también 4 trípticos y 4 volantes promocionales del Programa.	Guía de Padres, 1994.
1994	Calendario para las familias	Padres de familia	Calendario con los contenidos del programa, refuerza los conceptos básicos de la guía de padres con un tema central por mes	Guía de Padres, 1994.

1994	Materiales audio visuales: videos	Promotor educativo	Video institucional con una duración de 6 minutos. Promocionales de TV con imágenes grabadas en las comunidades. 6 cuñas promocionales de 30" y 6 de 20"	Guía de Padres, 1994.
1994	Manual de identidad visual	Cadena operativa	Estrategias para promover y difundir el programa: logotipo; leyenda; símbolo, lema, colores, alfabeto institucional	Guía de Padres, 1994.
1994	Manual de comité pro-ninez	Padres de familia	Qué es educación inicial, en qué consiste el programa, cuáles son sus características, cómo se integra el comité, qué acciones realiza, entre otros temas.	Guía de Padres, 1994.
2000	Manual del Promotor educativo	Promotor educativo	Labor, funciones y metodología grupal participativa para llevar a cabo las sesiones. Primera parte: El promotor educativo y la educación inicial bajo dos grandes preguntas: Qué acciones realiza el promotor educativo en la educación inicial y qué acciones realizan los Comités Pro-ninez en la educación inicial. En la segunda parte: El Promotor educativo y las sesiones con padres con temas organizados cada uno por (objetivo, introducción, antes de abordar el tema, en la comunidad, en la familia, lo que podemos hacer). Es considerado como uno de los materiales más utilizados.	Estudio Evaluativo del proyecto de EI. Tesis para obtener el título de Maestro en investigación y desarrollo de la educación. Marco Antonio Delgado Fuentes. UIA 2000.
2000	Manual del Comité Pro Niñez	Padres de familia	Proporciona datos importantes sobre el funcionamiento del Comité, tareas y capacitación en el apoyo a la operación del Programa. Qué es el programa, qué es el comité, como se constituye, porqué es importante.	Primera edición 2000. Edición de color amarillo con dibujos de padres y niño. Material tamaño media carta, tipo folleto.
2000	Manual del Coordinador de zona	Coordinador de zona	Descripción de las labores del Coordinador, perfil, orientaciones, estrategias, como realizar actividades de seguimiento y evaluación, entre otras.	Primera edición 2000. Edición de color amarillo con dibujos de padres y niño. Material tamaño media carta, tipo folleto.
2000	Manual del Supervisor de Módulo	Supervisor de módulo	Proporciona datos importantes sobre su funcionamiento, tareas y capacitación en el apoyo a la operación del Programa.	Primera edición 2000. Edición de color amarillo con dibujos de padres y niño. Material tamaño media carta, tipo folleto.
Sin fecha	Lineamientos operativos de la capacitación	Cadena operativa	Criterios que guían la realización de las sesiones de orientación con padres de familia, la importancia del uso y manejo de los materiales.	Sin fecha
2000	Laminas del desarrollo infantil	Promotor educativo	48 láminas de desarrollo infantil y publicación que las acompaña, insumo que complementa el paquete de materiales educativos que permiten al promotor abordar los contenidos relacionados con los temas del programa. Compilación de información de diferentes autores con explicaciones acerca de los aspectos de las etapas de desarrollo. Información con respecto a los temas: razonamiento, lenguaje,	Primera edición 2000.

			interacción y juego. Con orientaciones específicas para que el promotor desarrolle cada tema.	
2000	Colección de apoyo	Promotor educativo	Serie de fascículos con temas relacionados al desarrollo del niño, desarrollo comunitario, salud, familia, sugerencias para realizar actividades con los padres, interacción en la supervisión educativa, estimulación temprana, planeación didáctica. El material está organizado a partir de preguntas específicas acerca de los temas abordados en el programa, cada pregunta se responde en aproximadamente una página.	Primera edición 2000. Edición tamaño media carta con ilustraciones. 25 pp.
2001	Diagnostico socioeducativo. Guía operativa	Cadena operativa	Guía de identificación, registro, análisis y socialización de las pautas y prácticas de crianza para detectar conocimientos, valores, creencias de la comunidad sobre el cuidado de los hijos. Se pretende que el carácter indagativo-participativo del diagnóstico permita compartir experiencias, analizar e investigar la realidad de la comunidad y generar aprendizaje colectivo. Explica las características del diagnóstico, utilidad y cómo realizarlo en 6 momentos: 1) Preparación (diseño de actividades para obtener información sobre la situación social y educativa de los niños en la comunidad), 2) recuperación (obtención y registro de la inf.), 3) procesamiento (reflexión y síntesis de la inf recuperada), 4) socialización (presentación de los resultados a la comunidad), 5) jerarquización (priorización de necesidades) y 6) programación (planeación y organización de actividades). Al final contiene una serie de formularios de llenado para el promotor, considerando aspectos como (problemática, actividades a desarrollar, periodos de realización, participantes y resultados).	Segunda edición 2002. Edición de color blanco con una fotografía a media página. Logo del Abrazo completo. 63 pp.
2001	Escala de desarrollo psicosocial I (instrumentos de investigación)	Cadena operativa	Valoración del desarrollo psicosocial de las niñas y niños mexicanos menores de 4 años a través de una escala de desarrollo. Documento orientador para los trabajos de análisis e interpretación de los datos arrojados por la aplicación del instrumento de investigación del desarrollo. Dividido en dos partes: consideraciones teóricas con respecto del desarrollo y los ejes. Orientaciones para el análisis estadístico en 3 etapas: análisis descriptivo univariado (caracterización de variables y sujetos), análisis descriptivo bivariado (selección de variables específicas), análisis de regresión múltiple (identificación de relaciones significativas entre distintas variables).	Primera edición 2001. Edición tamaño carta con imagen.
2001	Escala de desarrollo psicosocial II (obra completa)	Cadena operativa	Valoración del desarrollo psicosocial de las niñas y niños mexicanos menores de 4 años a través de una escala de desarrollo Dividido en 8 apartados: los primeros corresponden al análisis de los periodos de edad en que se ha dividido la muestra de investigación y los últimos sintetizan los resultados obtenidos, discusiones y recomendaciones.	Primera edición 2001. Edición tamaño carta con imagen. 602 pp.
2001	Instrumentación de la	Cadena operativa	Proporcionar elementos para la planeación y capacitación de los agentes	Segunda edición 2002.

	capacitación. Guía operativa		educativos. Se divide en planeación de las capacitaciones para a) agentes educativos, b) padres de familia, c) Comités Pro-niñez. Contiene los formatos para elaborar el "Plan de actividades" para CZ, SM y P. También el Plan mensual de actividades, Plan de sesiones didácticas y Plan de actividades del comité Pro-niñez.	Edición de color blanco con fotografía a media página. Logo del abrazo completo. 63 pp.
2001	Focalización. Guía operativa	Cadena operativa	Instrumentación del servicio educativo en lo concerniente a la selección de comunidades. Primera parte: marco conceptual, metodología, focalización y proceso de selección de comunidades. Segunda parte: Estrategia de atención para el servicio. Tercera parte: pasos de la focalización, marginalidad comunitaria. Contiene la lista de los municipios prioritarios en los estados y formatos para elaborar la cédula de información de la comunidad, preselección de regiones, municipios y localidades, seguimiento por ciclos, validación de las comunidades y reporte definitivo de las localidades atendidas.	Primera edición 2001. Edición de color blanco con fotografía a media página. Logo del abrazo completo. 63 pp.
2001	Comunicación. Guía operativa	Difusión	Define conceptos y establece marcos de referencia para orientar la difusión y producción de materiales. Tiene 3 grandes apartados: difusión, identidad visual del programa y proceso de producción de materiales educativos y los factores que lo determinan. Responde a preguntas cómo qué se divulga, a quién, cuándo, para qué, con qué cómo. Describe las etapas de la difusión en el ciclo operativo. Cómo utilizar los medios de comunicación. Se definen los componentes de la identidad visual (logotipo, símbolo, color, proporciones básicas, espacios mínimos, uso del color, tipografía, tamaños, etc.).	Primera edición 2001. Edición de color blanco con fotografía a media página. Logo del abrazo completo. 63 pp.
2001	Evaluación y seguimiento. Guía operativa	Cadena operativa	Conceptos, procedimientos e instrumentos básicos para llevar a cabo el procedimiento de evaluación del servicio. Se pretende que estos instrumentos aporten información válida y confiable para posibilitar la toma de decisiones Indica que aspectos del servicio deben evaluarse, qué son los indicadores, tipos de indicadores, seguimiento de las acciones y supervisión, sistematización de experiencias e instrumentos.	Primera edición 2001. Edición de color blanco con fotografía a media página. Logo del abrazo completo. 63 pp.
2001	Perfiles, funciones y selección de personal. Guía operativa	Cadena operativa	Contiene lineamientos de la operación y estructura de la coordinación estatal y las características de las figuras que operan el programa, desde el Coordinador estatal; los técnicos en planeación y evaluación capacitación; comunicación, administración, informática. Para cada puesto contiene el número de plazas, el área de adscripción, tipo de nombramiento, ámbito de operación, jefe inmediato, subordinados, propósito y funciones del puesto	Primera edición 2001. Edición de color blanco con fotografía a media página. Logo del abrazo completo. 63 pp.
2001	Gestión calidad y plan anual de mejora. Guía operativa	Cadena operativa	Contiene qué es la gestión de calidad, como entender la calidad e información acerca de la autoevaluación por cuestionario, cómo se realiza y el plan de mejora. También formatos que deben llenarse, metodología e instrumentos para la mejora de la calidad	Primera edición 2001. Edición de color blanco con fotografía a media página. Logo del abrazo completo. 63 pp.
2002	Carpeta del coordinador de zona.		Materiales desprendibles, con varias copias para poder ser llenados. Los	Carpeta con fichas

	Formatos de seguimiento y evaluación del servicio.		formatos debían ser entregados a la Coordinación estatal para conocer los avances y logros de los Supervisores, Promotores, Padres y niños.	desprendibles. Logo del Abrazo Completo.
2003	Plan de acción: Proyecto de renovación del Programa de educación no escolarizada del Conafe.		En el marco del Programa Institucional de Mediano Plazo del Conafe: 1) La redefinición del Modelo Pedagógico. 2) La reestructuración organizativa y operativa y 3) La modernización de la imagen institucional.	
2004	Guía integral del Promotor Educativo	Promotor educativo	Misión y visión del Conafe, objetivos, enfoque, ejes curriculares, metodologías para el trabajo con las familias, estrategias pedagógicas. Fácil de manejar con separadores de colores para identificar cada uno de los aspectos claves.	Primera edición 2004. Carpeta roja con hojas desprendibles y separadores de colores llamativos. Logo de los datos.
2005	Modelo del programa de educación inicial no escolarizada. Versión Operativa 2005	Coordinadores, Supervisores y Promotores	El material surge a partir de dos estudios cualitativos elaborados en 2003. Entre las sugerencias: 1. Fortalecer la figura del promotor a partir de una capacitación “permanente y pertinente”. Reordenar las funciones de los agentes a partir de la definición clara de las tareas pedagógicas y administrativas. Reformular el esquema de capacitación. Construcción de una participación comunitaria real. Conformar un sistema de seguimiento y evaluación. Con base en esto se analizó la pertinencia del enfoque pedagógico del programa y la metodología de trabajo en las sesiones. En esta reestructuración se definieron los niveles de responsabilidad de los agentes. Contiene: Presentación, Introducción, Misión y Visión del Conafe, Misión y Visión del Programa, Objetivos del Programa, Enfoque del Programa, Ejes curriculares de la propuesta pedagógica, Metodología de trabajo (Fase de planeación, Fase de autodiagnóstico, Fase de sesiones con familias, Fase de evaluación, Fase de comunicación, Fase de formación, Fase de asesoría y seguimiento, Fase de participación comunitaria). En anexos se incluye una recopilación de los formularios a llenar y las funciones generales y específicas de cada uno de los agentes de la cadena operativa.	Primera edición 2005. Edición de color negro con promotora cruzando el río. (ediciones hasta 2008)
2005	Plan formativo de los agentes educativos del programa de educación inicial no escolarizada	Coordinadores, Supervisores y Promotores	Material que tiene el objetivo de enriquecer la formación de sus agentes educativos, como un proceso permanente e integral en donde todos los involucrados participan de manera activa. Está dividido en 2 capítulos: 1) Origen y estructura del Plan formativo que contiene la fundamentación teórica del plan formativo, los espacios y acciones de formación, las modalidades de trabajo en los eventos de formación (taller, curso taller y reunión colegiada) y la evaluación y sistema de seguimiento a las acciones de formación. 2) Eventos de formación. Contiene una descripción de la formación base 1 y 2, las reuniones de trabajo de preparación inicial; con formadores nacionales y regionales, taller para el desarrollo de competencias, la	Primera edición 2005. Edición de color azul, blanco y rojo con el logo de los datos.

			socialización de la evaluación del eje curricular y la evaluación final del trabajo con padres y cuidadores.	
2005	Cómo hacer de nuestra casa y la comunidad un lugar seguro. Eje 1.	Padres de familia	Recomendaciones para la prevención de accidentes y consejos para hacer del entorno un lugar “más bello y seguro”. Con poco texto y muchas ilustraciones, muestran prevenir accidentes. Dividido en dos apartados: Cómo prevenir accidentes en la casa, por edades. Cómo prevenir accidentes en la comunidad.	Primera edición 2005. Edición negra con verde limón. 39 pp.
2005	Miro que miro	Promotor educativo	Material impreso para comprender la serie “Miro que miro”, cortos televisivos que fomentan el cuidado del medio ambiente y presentan animaciones acerca de la obra de pintores famosos. En fichas de trabajo se presentan los objetivos y las actividades propuestas para desarrollar a partir de los cortometrajes.	Material tipo folleto con 16 pp. Logo de los dados.
2005	La buena alimentación de la mujer embarazada	Padres de familia	Información y recomendaciones de los alimentos que deben consumir las mujeres embarazadas o lactando. Dividido dos apartados, uno para la mujer embarazada con prácticas y problemas frecuentes de la alimentación. Y la buena alimentación de los niños de 0 a 48 meses.	Segunda edición 2006. Formato pequeño con 34 pp.
2006	Antología de Apoyo	Promotor educativo	Dividida en: Contenidos de apoyo al enfoque del programa; Contenidos de las sesiones; Contenido de apoyo para las sesiones; Espacio y ambiente; La evaluación participativa en el programa de EI; Técnicas para el trabajo con adultos; Actividades y materiales (Desarrollo de competencias de los niños de 0 a 4 años).	Segunda edición 2006 Carpeta roja plastificada. Logo dados,
2006	Colección Aprender y disfrutar juntos	Padres de familia	5 fascículos: Es tiempo de separarnos, Es tiempo de reconocernos, Es tiempo de platicar, Es tiempo de jugar, Es tiempo de descubrir. Herramienta de consulta para padres y cuidadores. Con fotografías, ilustraciones, consejos y estrategias. Cada tema se divide por etapas: 0 a 6 meses, 7 a 12 meses, 1 a 2 años, 2 a 3 años, 4 a 5 años.	Segunda Edición 2007. Cuaderno con aros amarillo y rosa.
2006	Manual de participación comunitaria	Comunidad	Dividido en tres apartados: los derechos de los niños, el agua y la basura. Apoyar el papel de la comunidad en el programa.	Primera edición 2006. Formato muy grande (doble carta).
2006	Jugar es aprender	Promotor educativo y padres de familia	Serie de actividades prácticas divididas en 4 ejes: Cuidado y protección infantil, Personal y social, Lenguaje y comunicación, Exploración y conocimiento del medio.	Segunda edición 2007. Material engargolado de color amarillo y rosa.
2007	Cuadernillo para la planeación y evaluación de sesiones con padres, madres, cuidadores y niños de 0 a 4 años.	Promotor educativo	Material que surge de la experiencia de Educación Inicial, respuesta ante la diversidad de estrategias que los promotores utilizan para llevar a cabo la su planeación y desarrollo. Este material les permite recuperar y organizar insumos para la planeación de las sesiones y contar con un espacio para la escritura y reflexión de este desarrollo. Recupera datos personales del Promotor, de la comunidad, lista de asistencia.	Cuaderno con aros, amarillo y gris. Formato de llenado.
2007	Mapa de competencias e indicadores de desempeño	Cadena operativa	Material que contiene una serie de cuadros con las diferentes etapas: receptiva, productiva y creativa. Plano en donde se describe el desarrollo progresivo de una competencia. Pretende ayudar a “leer” las	Edición de color amarillo, gris y rosa. Logo del abrazo completo.

			competencias y cómo se expresan cotidianamente.	
2008	La educación comunitaria en las modalidades rural e indígena. Manual Operativo	Todas las figuras	Funcionamiento y las bases operativas de la educación inicial comunitaria en sus modalidades rural e indígena. Ofrece elementos “homogéneos” para las áreas pedagógicas (jefatura de programas), operativas (apoyo logístico y administrativo) y autoridades (delegados) de las delegaciones participantes. Documento que pretende definir las características, contexto, objetivos, población, equipos de trabajo, infraestructura, estructura curricular (actividades), estructura metodológica, seguimiento y evaluación.	Primera edición 2008 Edición fiusha con letras blancas. 39 pp.
2008	Consulta nacional de educación inicial	Cadena operativa	Publicación de los resultados de la consulta nacional que se realizó el 9 de agosto de 2007 para conocer la situación de la educación inicial en México a través de un diálogo entre los actores involucrados. Documento que contiene los resultados de la consulta, análisis de resultados y conclusiones por mesas de trabajo.	Primera edición 2008. Material gris con amarillo y fotos en pequeños recuadros. 82 pp.
2009	Mientras espero a mi bebé	Padres de familia	Material basado en el concepto “estimulación en útero” con base en la estimulación temprana, prenatal o intrauterina. Actividades tomadas del “Manual de estimulación en útero dirigido a gestantes” de Liliana Rodríguez y Ximena Vélez (no consideradas en la página de autoría) en un documento PDF, en Internet. Especie de fichero con actividades prácticas que las mujeres embarazadas pueden realizar. Contienen: Material, duración y desarrollo	Edición de color amarillo con gris y foto de madre embarazada. Primera edición con el título: Mientras espero a mi bebé.
2010	Modelo de educación inicial del Conafe	Cadena operativa	Versión previa del Modelo actual.	Primera edición 2010. Edición de color amarillo y morado, 55 pp.
2010	Guía Conafe-Profeco Educación inicial	Promotor educativo	Folleto media carta que incluye información acerca de las bases de una educación para el consumo, los derechos básicos del consumidor, algunas recetas para elaborar alimentos. Busca enriquecer conocimientos acerca de las prácticas de consumo y facilitar el trabajo con los padres con respecto a “orientar y sensibilizar a la población en la modificación de hábitos de consumo en beneficio de su salud y el medio ambiente”.	Segunda edición 2011. Edición de color amarillo y morado.

** Los materiales contenidos en este cuadro son aquellos que se encuentran en el Centro de documentación del Conafe, por lo que puede ser que algunas ediciones no hayan sido consideradas.*

III. Materiales de apoyo vigentes para el Programa de Educación Inicial*

Estructura educativa	1	2012	Manual de apoyo para el Coordinador de zona y el Supervisor de módulo	Coordinador de zona y supervisor de módulo	Basado en los principios del Modelo, describe las funciones de las figuras educativas del programa en base a la metodología que organiza las acciones. Ofrece orientaciones generales para la operación del servicio y busca que las figuras educativas enriquezcan la metodología de acuerdo con la diversidad de contextos en los que se pone en marcha.	Primera edición 2012. Edición de color anaranjado, verde limón 87pp.
	2	2012	Paso a paso. Guía para el desarrollo de sesiones	Promotor educativo	Recomendaciones didácticas que orientan la labor del Promotor educativo en el desarrollo de las sesiones. Se describen los objetivos y las características del Programa, el enfoque por competencias y las orientaciones metodológicas. Se abordan los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de las sesiones. Se explican los momentos de las diversas sesiones y contiene ejemplos prácticos. Finalmente se exponen algunos conceptos y nociones básicas acerca de los temas principales.	Primera edición 2011, segunda en 2012. Edición de color morado con gris 158 pp.
	3	2012	Creemos juntos. Mapa de competencias de niños y adultos	Promotor educativo	Mapa de competencias que describe el desarrollo progresivo de cada ámbito por periodos de edad. Dividido en tres capítulos para abordar los 3 ejes en los que se divide el programa; se organiza a partir de ámbitos, sub-ámbitos, competencias, indicadores y actividades sugeridas. Se considera como la “principal herramienta para identificar fortalezas y necesidades de niños y adultos”.	Primera edición 2012. Edición de color morado con gris 142 pp.
	4	2012	Sigo tu crecimiento. Instrumento de evaluación de niños y adultos	Promotor educativo	Instrumento para evaluar el desarrollo del niño de 0 a 4 años y las competencias para la crianza de los adultos que los cuidan, de tal manera que los resultados ayuden en la toma de decisiones sobre las estrategias a implementar para favorecer el desarrollo de los niños que participan en el programa de Educación Inicial.	Primera edición 2012. Edición de color morado con gris 40 pp.
	5	2011	Herramientas para desarrollar mis sesiones. Cuadernillo para la planeación, seguimiento y evaluación	Promotor educativo	Material para recuperar y organizar insumos para la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de las sesiones. Incluye una ficha de identificación que recoge datos personales del promotor educativo y las figuras de apoyo (SM y CZ); una ficha de los datos	Primera edición 2007, segunda en 2011. Edición de color morado con gris 158 pp.

					generales de la comunidad, y las listas de asistencia. La finalidad de estos registros es que el promotor lleve un control del grupo y tenga la mayor información posible para planear y desarrollar las sesiones considerando las características generales de la comunidad, el espacio disponible para las sesiones y las características de los participantes.	
	6	2012	Fomentando la lectura desde Educación Inicial	Promotor educativo	Material de apoyo para explicar al Promotor la importancia del fomento a la lectura en los niños pequeños. Brinda estrategias para animar a los padres de familia. Se complementa con “Disfrutar y construir el mundo a través de la lectura”. En el primer apartado, el promotor encontrará ideas sobre cómo y para qué promover prácticas de lectura en las sesiones, para que los adultos ofrezcan a los niños oportunidades de desarrollo. El segundo apartado ofrece una propuesta para crear una biblioteca de educación inicial y propuestas para elaborar libros con materiales de la comunidad.	Primera edición 2011, segunda en 2012. Edición de color blanco con dibujos (sol, padre, hijo en pirámide). 89 pp.
	7	2008	Antología de apoyo	Cadena operativa	Antología de contenidos, técnicas y artículos, recopilados para tratar con amplitud temas relacionados con el programa. Su objetivo es dar más información o insumos sobre el enfoque del programa. La antología está dividida en apartados: Contenidos de apoyo al enfoque del programa; Contenidos de las sesiones; Contenidos de apoyo a las sesiones, Espacio y medio ambiente; La evaluación participativa en el programa; Técnicas para el trabajo con adultos; Actividades y materiales; Actividades de apoyo para la antología del promotor Conafe; Desarrollo del contenido de las sesiones; Actividades para padres; Actividades para niños.	Tercera edición 2008. Edición blanco con negro 301 pp.
<i>De apoyo a sesiones con niños</i>	8	Sin dato	Jugar es aprender. Compendio de actividades para el desarrollo de competencias de niños de 0 a 4 años.	Promotor educativo	Compendio de actividades para el desarrollo de competencias de los niños, destinado a apoyar la acción del promotor educativo. También se considera como una herramienta para que los padres asistentes puedan crear ambientes de aprendizaje adecuados para el desarrollo de sus hijos. Las actividades están organizadas por eje curricular, por sub-ámbito y por rango de edad.	Edición de color morado con gris y amarillo. Sin año. 149 pp.
	9	2009	Acompaña tu crecimiento. Actividades para las sesiones de	Padres y promotores	Manual dividido en 2 partes: 1) Información sobre el desarrollo infantil, vista a partir de los ámbitos del	Primera edición 2009. Edición pequeña de color

			educación inicial.		programa. Actividades para sensibilizar a los padres sobre el la importancia del aprendizaje de los bebés y niños pequeños. 2) Serie de actividades para organizar una sesión, dirigida a los Promotores educativos. Contiene descripciones de conceptos básicos acerca del desarrollo del niño por rango de edad. Actividades para las sesiones (recuperación de la estructura de las sesiones de los cursos comunitarios: Saludo, Rima, Orquesta, Actividades individuales para los niños, Juego libre, Cuento y Despedida).	amarillo con gris (imagen niña blusa blanca) 87 pp.
	10	2009	Acompaña tu crecimiento. Actividades para infantes.	Padres y promotores	Instrumento para la planeación de actividades durante la sesión de trabajo con los niños. Las actividades a desarrollar por los niños están organizadas en 3 ámbitos: El movimiento (Exploración y conocimiento del medio). El pensamiento (Lenguaje y comunicación). El Afecto (Desarrollo personal y social). Se basa en "estimulación oportuna". Por medio de fichas se propone una serie de actividades, divididas por edades y ámbitos. Se enumera el material necesario (izq.) y se describe como desarrollar la actividad (der.).	Primera edición 2009. Edición de color amarillo con gris (imagen niña blusa blanca) 199 pp.
<i>Cuadernos de formación</i>	11	2010	La planeación, diseño y evaluación en educación inicial. Promotor educativo	Promotor educativo	Organizado por fichas de trabajo que buscan contribuir a la sistematización de acciones planeación, diseño y evaluación; al final de cada ficha se propone elaborar productos escritos como recurso para el trabajo cotidiano.	Primera edición 2010. Edición de color morado con gris y amarillo. 76 pp.
	12	2010	El desarrollo y el aprendizaje en educación inicial. Promotor educativo	Promotor educativo	Organizado por fichas de trabajo pretende identificar las principales áreas de desarrollo del niño abordando distintas problemáticas como el juego, la diversidad o las diferencias en el desarrollo.	Primera edición 2010. Edición de color morado con gris y amarillo. 80 pp.
	13	2010	La enseñanza, la gestión y la participación comunitaria en educación inicial	Promotor educativo	Organizado por fichas de trabajo busca promover la participación de la comunidad y las familias en el desarrollo integral de los niños que asisten al Programa.	Primera edición 2010. Edición de color morado con gris y amarillo. 76 pp.
	14	2012	Diagnóstico y seguimiento en Educación Inicial. Promotor educativo	Promotor educativo	Organizado por fichas de trabajo para propiciar la reflexión acerca del diagnóstico como una herramienta para detectar necesidades infantiles y para que los promotores desarrollen habilidades para atenderlas.	Primera edición 2012. Edición de color morado con gris y amarillo. 84 pp.
	15	2012	La intervención pedagógica en Educación Inicial. Promotor educativo	Promotor educativo	Organizado por fichas de trabajo. Que los promotores reflexionen sobre su práctica y el desempeño de su labor con el objetivo de brindar un mejor servicio.	Primera edición 2012. Edición de color morado. 91 pp.

	16	2010	La asesoría en Educación Inicial. Promotor educativo	Promotor educativo	Organizado por fichas de trabajo. Que los promotores reconozcan la utilidad de la asesoría a madres y cuidadores; revisen y reflexionen la forma en la que la llevan a cabo y desarrollen habilidades para mejorarla.	Primera edición 2012. Edición de color morado. 69 pp.
	17	2010	Mis apuntes. Formación para la docencia I educación inicial. Promotor educativo	Promotor educativo	Amplía la información de los cuadernos de trabajo, contiene textos que ofrecen explicaciones sobre diversos temas educativos relacionados con la educación inicial que pueden ser abordados de manera independiente.	Primera edición 2010. Edición de color morado. 52 pp.
	18	2012	Mis apuntes. Formación para la docencia II Educación Inicial. Promotor educativo	Promotor educativo	La información que contiene así como los objetivos definidos en propio el material son muy similares al "Volumen I".	Primera edición 2012. Edición de color morado. 58 pp.
	19	2012	Formación para la asesoría pedagógica, la gestión y la evaluación de la práctica en Educación Inicial. Supervisor de módulo	Supervisor de módulo	Material de formación permanente que pretende fortalecer las competencias de los SM como un apoyo y guía de los PE, identifica algunos aspectos relacionados a la calidad del servicio y busca enriquecer su práctica a través del análisis y descripción de elementos clave.	Primera edición 2012. Edición de color morado. 132 pp.
	20	2012	Mis documentos de apoyo I. Educación Inicial. Supervisor de módulo	Supervisor de módulo	Complementa los planteamientos realizados en el cuaderno de trabajo para el SM, Amplia la información y ofrece sugerencias adicionales para enriquecer la práctica. Los contenidos pueden ser abordados de manera individual.	Primera edición 2012. Edición de color morado. 98 pp.
	21	2012	El desarrollo profesional y la atención en Educación Inicial. Coordinador de zona	Coordinador de zona	Organizado por fichas de trabajo que establecen una "ruta didáctica" de formación permanente, reconoce la función de asesoría del CZ y enriquece su práctica a través del análisis y descripción de elementos clave.	Primera edición 2012. Edición de color morado. 130 pp.
	22	2012	Mis documentos de apoyo I. Educación Inicial. Coordinador de zona	Coordinador de zona	Complementa los planteamientos realizados en el cuaderno de trabajo para el CZ, Amplia la información y ofrece sugerencias adicionales para enriquecer la práctica. Los contenidos pueden ser abordados de manera individual.	Primera edición 2012. Edición de color morado. 95 pp.
<i>Padres, madres y cuidadores</i>	23	2008	El bienestar de la madre, los niños y la comunidad. Salud, alimentación y comunidad segura	Padres de familia	Contiene temas de salud, alimentación y cómo la comunidad puede participar en las mejoras. Dividido en 4 apartados: 1. la buena alimentación de la mujer embarazada, 2. la buena alimentación de los niños, 3. la buena salud de la mujer embarazada y los niños y 4. cómo hacer de nuestra casa y comunidad un lugar seguro.	Primera edición 2008, tercera reimpresión 2011
	24	2008	Aprender y disfrutar juntos. Tomo I	Padres de familia	Se divide en 4 etapas: 0-6 meses, 7-12 meses, 1-2, contiene consejos útiles para desarrollar las habilidades de los niños. Con muchas imágenes e	Primera edición 2008. Edición amarilla a cuadros. 123 pp.

					información tipo "historieta".	
	25	2008	Aprender y disfrutar juntos. Tomo II	Padres de familia	Se divide en 4 etapas: 0-6 meses, 7-12 meses, 1-2, contiene consejos útiles para desarrollar las habilidades de los niños. Con muchas imágenes e información tipo "historieta".	Primera edición 2008. Edición amarilla a cuadros. 123 pp.
	26	2008	Valores y relaciones familiares	Padres de familia	Según la edición de 2008, este tomo también pertenece a la colección "Aprender y disfrutar Juntos". Se propone trabajar con los valores: respeto, justicia, responsabilidad, libertad e igualdad.	Primera edición 2008. Edición amarilla a cuadros. 91 pp.
	27	2010	Participación de los hombres en la crianza	Padres de familia	Aborda mediante el formato "historieta" dos grandes temas: mitos y realidades sobre la paternidad e historias para fortalecer las competencias en los padres de familia en los ámbitos del programa.	Primera edición 2010. Edición amarilla a cuadros. 20 pp.
	28	2011	Disfrutar y construir el mundo a través de la lectura	Padres de familia	Material que busca fomentar la lectura mediante información teórica y actividades prácticas por rango de edad. También incluye recomendaciones para elaborar libros.	Primera edición 2011. (imagen de madre e hija leyendo), 57 pp.
<i>Apoyemos juntos la transición a preescolar</i>	29	2010	Apoyemos juntos la transición de educación inicial a preescolar. Manual para promotores educativos	Promotores educativos	Se divide en dos grandes secciones: la primera "Transiciones" que hace una descripción teórica y pretende explicar cómo apoyar a los niños en este proceso. Contiene el perfil de egreso para la transición a preescolar, que muestra las competencias que los niños deben adquirir. La segunda "Manual operativo" responde a preguntas concretas sobre el tema y contiene una serie de actividades.	Primera edición 2010, reimpresión 2011. (imagen de madre e hija leyendo), 57 pp.
	30	-	Poster, instrumento de evaluación: Cómo conocer las competencias de los niños para la transición al preescolar	Promotores educativos	Poster gran formato con las competencias que los niños deben alcanzar para una óptima transición al preescolar, con espacios en blanco para ser llenados en cada una de las competencias.	-
	31	-	Camino al preescolar aprendo a ser independiente. Calendario escolar	Padres de familia	Calendario con base en el ciclo del Programa de Educación Inicial con sugerencias de las competencias a trabajar con sus hijos durante el mes y recomendaciones.	-
<i>Inclusión educativa</i>	32	2010	Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. Documento base	-	Está dividido en 4 apartados: 1. Contiene los antecedentes del programa de "Inclusión educativa" a partir de distintos proyectos estatales desde 1999 en la dirección de educación comunitaria. 2. Marco conceptual y jurídico. 3. Estructura del programa de inclusión educativa. Y 4. Anexos con las guías de observación y evaluación.	Primera edición 2010. Edición de color rosa con azul. 65 pp.
	33	2010	Guía de observación para la detección de necesidades	-	Material para la detección de desviaciones del desarrollo en niños desde que nacen hasta los tres	Primera edición 2010. Edición de color morado y amarillo. 34 pp.

		educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación inicial		años 11 meses. Contiene indicadores de observación y formatos de observación individuales para la detección de alumnos con necesidades educativas especiales Anexo.	
34	2010	Guía de estimulación y psicomotricidad en la educación inicial	-	La guía se refiere en términos de estimulación temprana, en 3 unidades: En la Unidad 1 se explica qué es la psicomotricidad, el movimiento y los patrones de movimiento; En la Unidad 2 se propone una serie de actividades; En la Unidad 3 se dan recomendaciones prácticas sobre el cuidado del bebé.	Primera edición 2011, reimpresión 2011. Edición de color morado y amarillo. 34 pp.
35	-	2 trípticos	-	Trípticos destinados a la comunidad para invitarlos a participar en el "Programa de Inclusión Educativa Comunitaria".	-
36	2011	1. Discapacidad intelectual Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	-	Las guías didácticas para la inclusión en educación inicial y básica son un conjunto de 4 guías. Material diseñado para todos los grados de la educación básica, se habla en términos de "la participación del grupo escolar en el aula comunitaria". Contiene conceptos teóricos acerca de y algunas actividades prácticas o estrategias para todos los niveles educativos, sólo contiene entre 2 y 3 hojas que hablan específicamente para educación inicial.	Primera edición 2011. Edición de color morado y amarillo. 58 pp.
37	2011	2. Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	-	Ídem.	Primera edición 2011. Edición de color morado y azul. 74 pp.
38	2010	3. Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	-	Ídem.	Primera edición 2010. Edición de color morado y verde. 121 pp.
39	2010	4. Discapacidad motriz. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica	-	Ídem.	Primera edición 2010. Edición de color morado y rosa. 73 pp.

* Lista de materiales considerados como vigentes y publicados hasta el día 07-12-2013 en la página de internet del Conafe:
<http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/materiales-de-apoyo.aspx>

Anexo 2. Análisis temático de los documentos para la FORMACION del Promotor Educativo, Supervisor de Módulo y Coordinador de Zona

v. III. Documentos de formación para el Promotor Educativo (Primera parte)					
1	2	3	4	5	6
La planeación, diseño y evaluación en educación inicial. Promotor educativo	El desarrollo y aprendizaje en educación inicial. Promotor educativo	La enseñanza, la gestión y la participación comunitaria. Promotor educativo	Diagnóstico y Seguimiento en Educación Inicial. Promotor educativo	La intervención pedagógica en Educación Inicial. Promotor educativo	La asesoría en Educación Inicial. Promotor educativo
Introducción	Introducción	Introducción	Introducción	Introducción	Introducción
Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno
Propósitos del cuaderno	Propósitos del cuaderno	Propósitos del cuaderno	Propósitos del cuaderno	Propósitos del cuaderno	Propósitos del cuaderno
Mi ruta de aprendizaje	Mi ruta de aprendizaje	Mi ruta de aprendizaje	-	-	-
F1 La educación inicial en el Conafe	F1 El desarrollo de los niños menores de cuatro años	F1 Qué es ser promotor educativo	F1 Los niños y su desarrollo. ¿Por dónde empezar?	F1 La intervención pedagógica del promotor educativo	F1 La asesoría a madres, padres, cuidadores y mujeres embarazadas
F2 Estrategias de atención en la educación inicial del Conafe	F2 Principios para favorecer el desarrollo infantil	F2 La enseñanza en educación inicial	F2 A cada uno según sus características, intereses y necesidades	F2 La integralidad de la intervención pedagógica	F2 Asesoría a través de la mediación cultural
F3 La planeación en la educación inicial del Conafe	F3 El bienestar de niñas y niños menores de cuatro años	F3 Competencias para la enseñanza	F3 ¿Veo, pienso o siento? ¿Qué observar?	F3 La intervención pedagógica para enriquecer las prácticas de crianza	F3 El promotor educativo como mediador de saberes
F4 La evaluación en la educación inicial del Conafe	F4 El juego en la educación inicial	F4 El promotor educativo reflexivo	F4 Los ejes curriculares: una fuente de ideas para fortalecer el desarrollo infantil	F4 La comunidad y sus posibilidades para fortalecer el desarrollo infantil	F4 Estrategias para la asesoría en educación inicial
F5 Diseño de las sesiones con madres, padres, cuidadores, mujeres y parejas embarazadas y niños menores de 4 años I	F5 La consideración de la diversidad en la educación inicial en el Conafe	F5 La participación de la familia en la educación inicial	F5 Siguiendo las huellas de su desarrollo	F5 El trabajo grupal en la construcción de aprendizajes de adultos y niños	F5 Las visitas domiciliarias, una oportunidad para asesorar
F6 Diseño de las sesiones con madres, padres, cuidadores, mujeres y parejas embarazadas y niños menores de 4 años II	F6 Las diferencias individuales en el desarrollo de los bebés y los niños	F6 Las pautas, prácticas y creencias de crianza	F6 Sistematización y uso de la información para atender las necesidades infantiles	F6 La influencia de la familia en el desarrollo infantil	
F7 Un ejercicio de planeación	F7 El aprendizaje en los adultos	F7 Participación comunitaria en educación inicial		F7 Estrategias para fortalecer la intervención pedagógica	
Mi ruta de aprendizaje	F8 Autoestima en las madres, padres y cuidadores	F8 Mi ruta de aprendizaje			
	F9 Mi ruta de aprendizaje				

Documentos de formación para el Promotor Educativo (Segunda parte)	
7	8
Mis apuntes. Formación para la docencia I educación inicial. Promotor educativo	Mis apuntes. Formación para la docencia II educación inicial. Promotor educativo
Introducción	
Orientaciones y recomendaciones para trabajar con los apuntes	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno
I. El desarrollo infantil El desarrollo psicomotriz de los niños pequeños Importancia del desarrollo del lenguaje en los niños pequeños La atención a la diversidad desde la infancia temprana Prácticas de crianza y cultura en las comunidades rurales	La intervención pedagógica para crear mejores oportunidades de desarrollo infantil (I)
II. El aprendizaje en los adultos Comprender la edad adulta El aprendizaje en la edad adulta Estilos y ritmos de aprendizaje	Los principios de desarrollo infantil (I)
III. La organización del servicio de educación inicial del Conafe La participación de los padres de familia Los espacios educativos en la educación inicial en el Conafe Los materiales educativos	La influencia de la familia y el desarrollo infantil (III- 1)
IV. La evaluación como medio para identificar procesos y resultados La evaluación en la educación inicial La evaluación del desarrollo infantil La evaluación de los aprendizajes de las madres, padres, cuidadores y mujeres y parejas embarazadas La autoevaluación del promotor educativo	La mediación cultural para promover el desarrollo infantil (I- 4)
	La participación del promotor educativo en el desarrollo de competencias infantiles
	Espacios educativos significativos en las sesiones de educación inicial (III-2)
	La asesoría en educación inicial
	Mi glosario

IV. Cuadernos de formación SUPERVISOR DE MODULO		Cuadernos de formación COORDINADOR DE ZONA	
1	2	1	2
Formación para la asesoría pedagógica, la gestión y la evaluación de la práctica en Educación Inicial. Supervisor de módulo	Mis documentos de apoyo I. Educación Inicial. Supervisor de módulo	El desarrollo profesional y la atención en Educación Inicial. Coordinador de zona	Mis documentos de apoyo I. Educación Inicial. Coordinador de zona
Introducción	Introducción	Introducción	Introducción 7
Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con los documentos	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con “Mis documentos de apoyo I”
Propósitos del cuaderno	I. El supervisor de módulo y los promotores como personas Competencias socio emocionales: Competencias personales y competencias sociales Cómo evitamos perder el autocontrol emocional Modelos mentales La espiral reflexiva como propuesta para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica	Propósitos del cuaderno	I. El coordinador de zona y las figuras educativas como personas Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva
Mi ruta de aprendizaje	II. El supervisor de módulo como líder y coordinador de equipos Liderazgo situacional ¿Cómo formar equipos de alto desempeño?	Mi ruta de aprendizaje	II. El coordinador de zona con visión integral y estratégica Planeación estratégica para el trabajo comunitario La planificación estratégica: instrumento de participación e inclusión social
F1 El supervisor de módulo como persona	III. El supervisor de módulo como formador de promotores Modelo colaborativo de la detección de necesidades formativas Técnicas para la detección de necesidades formativas ¿Qué métodos instruccionales y técnicas didácticas podemos utilizar en el Programa de Educación Inicial? La redacción de los objetivos para la formación Materiales de apoyo del Programa de Educación Inicial del Conafe	F1 El coordinador de zona y el proceso de atención educativa en la educación inicial del Conafe	III. El coordinador de zona como asesor reflexivo La espiral reflexiva como propuesta para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación
F2 Los promotores educativos como personas	IV. El supervisor de módulo como asesor El rol del asesor como promotor del cambio	F2 La labor estratégica del coordinador de zona	IV. El coordinador de zona como líder y coordinador de equipos El líder como motivador de equipos ¿Cómo formar equipos de alto desempeño?
F3 La labor del supervisor de módulo	V. El supervisor de módulo como evaluador de la práctica de los promotores La evaluación del desempeño y el desarrollo del grupo de promotores	F3 El desarrollo profesional de las figuras educativas del Conafe	V. El coordinador de zona y el desarrollo profesional de las figuras educativas Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina Cuadro síntesis de materiales Conafe
F4 El supervisor de módulo como líder y coordinador de equipos	VI. El supervisor de módulo como vínculo comunitario y gestor de recursos Gestión de proyectos comunitarios La importancia de la participación comunitaria en el desarrollo local Materiales de apoyo del Programa de Educación Inicial del Conafe	F4 La contribución del coordinador al clima emocional de la zona	VI. Herramientas para apoyar la labor asesora y de gestión del coordinador de zona El rol del coordinador de zona como asesor La escucha activa La retroalimentación para la asesoría El coordinador de zona y los procesos de mediación y negociación
F5 La reflexión sobre la práctica		F5 La práctica asesora y la reflexión sobre la práctica	
F6 La formación de los promotores de educación inicial I		F6 El liderazgo situacional basado en las diferencias personales y socioculturales	
F7 La formación de los promotores de educación inicial II		F7 La observación de la práctica de las figuras educativas: recurso para el apoyo y la asesoría	
F8 La asesoría al promotor educativo I		F8 La retroalimentación y el seguimiento de la práctica: elementos básicos de la asesoría	
F9 La asesoría al promotor educativo II		F9 La negociación como competencia clave de la gestión del coordinador de zona	
F10 La evaluación y la autoevaluación de la práctica		Mi ruta de aprendizaje	
F11 La gestión y la vinculación con la comunidad			
Mi ruta de aprendizaje			

Anexo 3.
Un Análisis de Conversaciones y Cuestionarios
Promotores de Módulo
Noviembre 2013

ÍNDICE

1. Presentación

2. Resultados de las conversaciones con los Promotores en grupos de enfoque

2.1 Opiniones del Modelo de Educación Inicial del CONAFE
Planeación
Sesiones de trabajo
Comité pro niñez

2.2 Proceso de Formación

2.3 Opinión sobre los Materiales

2.4 Seguimiento y asesoría

2.5 Interculturalidad

2.6 Remuneración económica

2.7 Sugerencias

3. Síntesis y análisis de respuestas a los cuestionarios

Anexos

1. Guía para el grupo focal de Promotores

2. Cuestionario para Promotores Educativos

1. Presentación

En el proyecto *Análisis Teórico Metodológico del Modelo de Educación Inicial del CONAFE* se consideró fundamental recuperar la opinión de los distintos actores vinculados a la operación del Modelo de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

En este sentido, se sostuvieron conversaciones en grupos de enfoque con Responsables de Formación, Coordinadores de Zona y Supervisores de Módulo. Corresponde en este documento, informar sobre los resultados del trabajo realizado con Promotores Educativos, figura central en la implementación del modelo porque tiene la responsabilidad de llevar a cabo las acciones directas en la comunidad.

Objetivos

- Conocer la **opinión de diversos actores que participan en la operación del Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE con relación a:**
 - **El Modelo**
 - **Las formas de entender e implementar el Modelo**, especialmente a través de las **estrategias de formación y seguimiento**
 - **El uso efectivo de los materiales** (documentos normativos y de apoyo)
- Recuperar **sugerencias y propuestas de mejora** sobre la implementación del Modelo actual.

El trabajo con los Promotores se organizó en dos grupos de enfoque que se llevaron a cabo los días 10 y 11 de octubre del 2013 en Huayacocotla, Veracruz en el marco de un Taller Regional organizado por la Delegación del CONAFE en el estado. Los grupos de Promotores se integraron con las siguientes características:

- Grupo 1: con la participación de 9 Promotores con un promedio de 3 años de experiencia en la función (2 personas apenas tienen un ciclo de haber iniciado y una tiene 8 años de experiencia). Son originarias de la región, 7 son hablantes de una lengua indígena (6 de náhuatl y una de Tepehua) y las dos restantes hablan sólo español.
- Grupo 2: integrado por 7 Promotores con un promedio de experiencia en la función de 3 (un Promotor con tan sólo 8 meses y el de mayor antigüedad con 6 años en el programa). Seis de ellos son hablantes de la lengua náhuatl, y uno de otomí.

En la misma sede y a la par de los grupos focales, se aplicó un cuestionario a los Promotores con más de un ciclo operativo en la función, preguntándoles acerca el uso, disponibilidad y utilidad de los materiales y documentos del Modelo, los problemas que enfrentan en la operación y las sugerencias para mejorar el programa.

En los siguientes dos apartados se exponen las opiniones más significativas de los Promotores que participaron en los dos grupos de enfoque y los resultados de las cuestionarios aplicados.

2. Resultados de las conversaciones con los Promotores en grupos de enfoque

2.1 Opiniones del Modelo de Educación Inicial del CONAFE

Planeación

- Desde hace dos ciclos operativos los Promotores cuentan con los documentos del nuevo Modelo de Educación Inicial.
- Particularmente en el caso de los documentos: **“Crecemos Juntos. Mapa de Competencias”** y **“Paso a Paso. Guía para el desarrollo de las sesiones”**, los Promotores participantes en los dos grupos de enfoque mencionan, en general, que si los conocen, e indican que les son de mucha utilidad. Los consideran clave para su trabajo sobre todo para hacer la planeación, aunque si comentaron que no siempre les llegan a tiempo o en su versión original *“...A mí sólo me dieron unas copias engrapadas cuando llegue de la planeación... hasta este año me llegó el documento completo...”*
- La planeación para ellos es el eje de su trabajo, ya que plasman las competencias y actividades que van a trabajar, y también es uno de los principales elementos mediante el cual los Supervisores de Módulo verifican el seguimiento a la norma, inician sus asesorías y centran sus sugerencias.
- En ambos grupos de Promotores hablan del uso del formato de planeación que se incluye en los documentos. Indicaron que ahora el formato es más sencillo y fácil de llenar porque no se pide que se detallen las actividades, pero los Promotores de un grupo indican que es importante hacer una descripción detallada de las actividades, de acuerdo a las indicaciones de su supervisor, porque así tienen mayor claridad de cómo desarrollarlas, y porque de esta manera , su supervisor les dice que si por alguna razón no pueden dar la sesión, el Promotor que los sustituya puede saber lo que tenían planeado y llevar a cabo la sesión. A algunos Promotores la planeación detallada les consume mucho tiempo de su trabajo, porque además hay a quienes se les dificulta escribir, por lo que se hace más complicada esta tarea.

“... la planeación se me dificulta mucho porque debo de hacerlo con letra chiquita... me dice el supervisor que escriba todo, pero nos gustaría que fuera más sencilla...”

“A veces frente al grupo ya no sabemos ni que hacer, porque se nos olvida...”

- Promotores de otra zona (grupo de enfoque) mencionaron que la indicación de su supervisor es realizar una planeación señalando sólo el nombre de la actividad sin describirla.
- Planean por estratos de edad a partir de las necesidades que observan de las relaciones que hay entre la madre y sus hijos, o son las propias mujeres del grupo que sugieren los temas que les interesan. Con esta información revisan el mapa de competencias y van cruzando los contenidos de otros documentos (por ejemplo 'jugar es aprender') lo que demuestra gran habilidad para integrar diversos elementos que conceptualmente pueden tener contradicciones, pero que para ellos no es un obstáculo y lo plasman en su plan.
- Aunque conocen el término de competencias y hablan del mapa de competencias como parte fundamental de su planeación, por la descripción que hacen de su forma de trabajarlo, no aplican el concepto como tal en las sesiones con madres, padres e hijos. Sólo les permite nombrarlo en el formato de planeación y sacar el tema de acuerdo a las necesidades del grupo. *"Las competencias y los ejes sirven para 'sacar' los temas de la sesión."* Las necesidades se detectan por medio del diagnóstico para saber "que nos hace falta para llevar a cabo este ciclo".
- Una de las Promotoras explica que para determinar las necesidades ella elabora una "ronda" con las madres, para ver lo que les hace falta. Por ejemplo, utilizan actividades de integración entre niños y mamás, con este tipo de actividades ellas interpretan la relación entre madre e hijo, haciendo observaciones de cuestiones como si el niño llora cuando se suelta de su mamá, o si no quiere participar en las actividades: *"yo tengo que hacer esa observación y ver que el niño tiene miedo, o sea que no está acostumbrado a separarse de su mamá"*. Estas actividades las buscan en el Mapa de Competencias y en el libro Jugar es aprender.
- En los hechos, el uso de la planeación tiene una gran tendencia como un elemento normativo, de seguimiento y control, organiza el contenido y actividades de acuerdo a lo que establece el programa.
- Como parte de la planeación y el desarrollo de su trabajo, las promotoras llevan un registro de observación por grupo que puede enfocarse en todo el grupo o también en un sólo niño o madre. La idea es detectar necesidades. Este registro se realiza durante todas las sesiones, se toman notas y después se redacta en términos de fortalezas y debilidades para realizar la planeación.
- Cuando hay preguntas acerca del autodiagnóstico y el diagnóstico hay una especie de silencio. Ellas dicen que se hace con la comunidad, con autoridades, vocales del programa Oportunidades y otras personas. Se hace la solicitud del salón y se entrega la cédula comunitaria.

Sesiones de trabajo

- El programa les solicita la conformación de cuatro grupos de beneficiarios (madres, hijos, mujeres embarazadas y hombres a cargo del cuidado de sus hijos) y comentan que les es difícil desarrollar las sesiones con los cuatro grupos.
- Particularmente complejo les resulta el trabajo con el grupo de hombres por diversos motivos: porque ellos trabajan todo el día en el campo (en su mayoría) y regresan hasta las 5 de la tarde, o el fin de semana hacen faena y tareas comunitarias y generalmente los grupos están en horarios de la mañana o medio día; hay una resistencia de los hombres a asistir porque algunos lo consideran como un espacio exclusivo de mujeres (en años anteriores así lo era); dicen que no les van a dar recursos económicos como en otros programas (Oportunidades) y por lo mismo no pueden desatender su trabajo; o porque llegan demasiado cansados de sus labores; otro motivo es que no consideran necesario hablar sobre temas de niño.
- Las estrategias que han usado algunos Promotores para invitar a los hombres a las sesiones, va desde las visitas casa por casa, y diciendo qué hombres ya están anotados en la lista, para alentar a los demás, motivan a sus mujeres para que animen a llevarlos a las sesiones, o en el caso de hombres Promotores, invitan a sus compañeros y amigos que conocen en actividades recreativas (fútbol por ejemplo) a que asistan a las sesiones, o realizan sesiones una vez al mes en domingo para que puedan asistir.
Una Promotora cuenta que para trabajar con los padres primero intentó apoyarse en las madres que asisten al programa, pidiéndoles que invitaran a sus maridos, pero su estrategia no funcionó y entonces comenzó a realizar visitas domiciliarias. Ella atribuye el éxito actual de su grupo con varones a que ella fue “casa por casa” y porque cuando trabaja con las madres les pide que comenten los temas que abordaron en la sesión con sus esposos; también a que en algunas ocasiones, los niños hacen manualidades: *“se lo llevan para su papá y yo siento que eso también los motiva”*. Cuenta la historia de un abuelo que decide ir a las sesiones para mantener una mejor relación con su nieto que la que tiene actualmente con sus propios hijos.
Un Promotor dice: *“el motivo de mi participación no es el pago, el motivo son mis dos niños, yo voy porque quiero ayudarles en su desarrollo”*. Él participa en las reuniones de la comunidad, de la escuela y del ejido para invitar a los padres varones a asistir a las sesiones. Anteriormente el mismo asistía con su esposa a las sesiones de educación inicial, después se interesó por seguir como Promotor, ahora él imparte su sesión y la esposa asiste como madre de familia con sus dos hijos de 4 y 2 años.
- Una promotora dice que al principio ella se sintió nerviosa frente al grupo de varones, porque nunca había trabajado con un grupo así. Pero conforme pasa el tiempo, ellos también se van integrando, es sencillo porque *“... los padres que asisten en verdad le ponen interés a la educación de sus hijos”*.

- Comentan que los grupos de mujeres y el grupo dirigidos a niños, son muy similares ya que en todas las sesiones las madres llevan a sus hijos, por lo que algunas Promotoras siempre realizan actividades con niños pero sólo colocan el énfasis una semana en las madres y otra en los niños.
- Realizan las sesiones de madres con los cuatro momentos que marca el programa, en general mencionan que les va bien, sólo comentan que en algunos casos las madres opinan que los Promotores no enseñan, porque se la pasan haciendo preguntas y no exponen temas.
- Respecto a las mujeres embarazadas, una Promotora encuentra dificultades en realizar las sesiones con ellas porque le dicen que *“es complicado asistir, que ya no pueden caminar bien o que se pueden caer”*.
- Al término de las sesiones generalmente se quedan algunas madres a platicar con la Promotora y por la confianza que le tienen, comienzan a contarles situaciones personales de sus hijos o problemáticas de la familia, y ellas las escuchan, dan consejos o canalizan si es necesario. Esta forma de ‘cierre’ de la sesión, que no está planeada y que no se basa en competencias o algún documento, es en realidad una de las partes claves dentro del programa, nosotros le denominamos “sesiones paralelas” ya que continúan trabajando pero a un nivel más personal e íntimo, que les permite reforzar ideas o apoyar alguna situación. Es ahí donde se abre realmente a un diálogo constructivo, que se puede retomar en otras sesiones o les permite tener más elementos para el diagnóstico e identificación de necesidades.
- Con relación al número de sesiones, una promotora confiesa que ella no imparte las 65 sesiones que le piden, porque no es posible terminar todo un tema en un solo día, por lo que algunas veces le da continuidad en la siguiente sesión y esto le limita los tiempos para poder concluir con el ciclo operativo completo.
- En uno de los grupos una Promotora detalló lo que implica el trabajo de una sesión, indicando que consiste en llegar al grupo y explicarles a los padres de que se va a tratar la sesión, plantear una serie de preguntas con respecto a un tema. Por ejemplo, si el tema es autoestima se les hacen preguntas acerca de la relación que ellas tienen con sus hijos.
Otra promotora inicia sus sesiones con un cuento, una canción o una noticia. La idea es que las madres reflexionen sobre el tema y después expliquen *“qué me entendieron o qué opinan”* y sus ideas las va anotando en un rotafolio. Todas participan. Algunos temas como el de la violencia o la autoestima no son solamente de una sesión, se abordan constantemente como ejes transversales.
Los temas de la sesión pueden ser modificados según las personas que asisten a la sesión. A veces las madres a las que iba dirigido el tema no asisten, el tema se aplaza y se trabaja un tema pertinente para las asistentes.

En una sesión los dos momentos principales son: compartir ideas y poner en práctica los temas. La puesta en práctica se lleva a cabo en la misma sesión y generalmente tiene que ver con hacer alguna actividad con los niños (un juego, un poema, una obra de teatro, etc.).

- En ocasiones, algunas Promotoras, al terminar la sesión forman grupos para platicar sus problemas. Las mamás se acercan a ellas para contar sus historias. Según las promotoras, de este tipo de conversaciones se obtiene más información para planear las sesiones, de ahí se toman los temas y también se dan consejos. Éstas conversaciones se dan con discreción: *“lo que aquí se cocinó, aquí se acabó”*.
- Algunos de los temas que más preocupan o son de interés en las sesiones son:
 - La reflexión sobre la niñez. Se reflexiona acerca de la niñez de las madres o cuidadores para desencadenar algún tema: *“por lo regular dicen es que mi padre me maltrató y yo tengo que maltratar a mi hijo”*. Ellas tienen que abordar este tema. También solicitan apoyo externo de una psicóloga porque si es necesario.
 - El maltrato, la falta de comunicación y el machismo son algunos de los temas más recurrentes.
 - El tema de platicar con el bebé se trabaja desde los grupos con embarazadas.
 - Los temas que no están considerados en los materiales, una promotora comparte que ella los aborda en la sesión con varones, como la violencia.

Comité Pro Niñez

- No en todas las comunidades funcionan los Comités Pro Niñez, y los que se conforman son integrados por las propias madres que asisten al grupo, su papel se ha reducido a ser apoyo de las Promotoras en el cuidado de los niños en las sesiones o conseguir recursos para la sesión, no está presente la idea de ser un Comité que promueva en la comunidad la atención, y cuidados de las niñas y los niños de la comunidad.

2.2. Proceso de formación

- No hay un proceso de inducción específico para los Promotores, sólo el supervisor se reúne con los nuevos y les explica la operación.
- En las reuniones de capacitación regional al inicio del ciclo escolar, tampoco lo abordan, es entre compañeros que se van apoyando y con asesoría de la supervisión en los meses siguientes.

“... me hubiera gustado que en la primera vez que participe me dijeran como hacerle... si pues, un ejemplo de una sesión, y que me acompañara, porque uno no se siente seguro, que estuvieran en la primera sesión para que lo vean, pero entramos en cero...”

“... vamos aprendiendo poco a poco, al principio no entendía del todo, la primera vez había unas palabras que no las entendía y pregunté... por eso cada capacitación voy aprendiendo...”

- Les parecen importantes las capacitaciones regionales sólo que son breves y les gustaría que tomarán más su opinión respecto a las sedes (porque en ocasiones los servicios de alimentación y hospedaje no son buenos).

2.3 Opinión sobre los Materiales

- En ambos grupos solicitan que les entreguen material didáctico como papel china, marcadores y hojas, algunos solicitan grabadora, juguetes... mencionan que antes les llegaban más materiales, inclusive hablan de una “mochila con material” pero ahora es muy escaso, hay reclamo ya que son ellos quienes deben comprarlos con sus propios recursos.

“Cuando entramos nos dieron un buen paquete de libros pero esos los repartimos con las mamás que ya teníamos... ya no se ha vuelto a repartir”

“A nosotros nos llega muy poco material, a veces se utiliza material reciclado, copias”

“... si nosotros queremos trabajar bien con las mamás, nosotros compramos lo necesario”

- Los materiales didácticos del Modelo que más usan son los siguientes:
 - *Mapa de competencias (Crecemos Juntos)*
 - *Paso a paso*
 - *Cuadernillos morados son muy prácticos*
 - *Antología de apoyo (debería actualizarse)*
 - *Acompañó tu crecimiento*
 - *Jugar es aprender*
 - *Mientras espero a mi bebé*
- También existe el problema de un espacio adecuado. Una promotora afirma que en alguna ocasión le prestaron un salón de clases de primaria para sus sesiones, pero el maestro se quejó de que el material desaparecía. Ahora el lugar en el que trabaja no es suficiente para hacer las actividades con los niños.

2.4 Seguimiento y asesoría

- Algunos Promotores consideran que las visitas que realizan los supervisores una vez al mes, les son útiles. Generalmente llegan a revisar la planeación (le dedican unos 20 minutos y anotan sus observaciones o recomendaciones en el mismo formato). Después por lo general se quedan durante toda la sesión y al final hacen la retroalimentación.

En ocasiones se juntan por módulos y la supervisora guía la reunión. Cada promotora plática sus dificultades y la supervisora junto con las otras promotoras la apoyan. La supervisora en cuanto llega se integra a las actividades y después les da algunas recomendaciones.

- Otros dicen que las supervisiones no son suficientes y en muchos casos sirven para revisar documentos y firmas, y que sin duda sería mejor que fueran para apoyarlas en cómo hacer la planeación e impartir las sesiones.
- Algunos comprenden que al supervisor no se le puede exigir mucho porque atiende a varias comunidades que están retiradas y el transporte no es suficiente.
- Por otra parte están las redes de apoyo que se realizan una vez al mes, comentan que si les funcionan, también se visitan entre ellas, usan el celular cuando tienen o la radio para contactarse (en la región existe la radio huaya donde pueden mandar mensajes).

2.5 Interculturalidad

- La principal complicación es elaborar las planeaciones porque muchos de los Promotores no tienen una formación académica, pero además en las zonas rurales las mamás no hablan el español y no saben leer: *“Muchas de las veces nos damos a la tarea de alfabetizar en lugar de mejorar la práctica de crianza, entonces es muy complicada.”*
- En uno de los grupos tres de las Promotoras no hablan lengua indígena. El resto habla náhuatl y una de ellas habla Tepehua. Ésta última promotora afirma que todavía siguen existiendo muchas tradiciones en la comunidad y la mayoría de la gente habla Tepehua, incluidos los niños. Ella ha hecho una labor para que las mamás les hablen en su lengua, que es igual de importante que el español, les dice que cuando quieran estudiar una carrera o ganar una beca va a ser importante que hablen un dialecto. Ahora las personas están hablando Tepehua a los bebés.
- En otra comunidad, la promotora afirma que la mayor parte del tiempo se habla el náhuatl, ella imparte las sesiones en español y náhuatl porque no todas las madres hablan náhuatl y así *“nadie se quede sin entender”*. También les enseña algunos cantos en náhuatl.

2.6 Remuneración económica

- La mayoría de los Promotores está en el programa porque les gusta su trabajo no tanto por la remuneración económica, pues sin duda lo ven como trabajo, pero reconocen que no pueden sostenerse solo de éste.

- Una promotora dice que para ella no es un trabajo sino un “apoyo”, además de su actividad como promotora ella realiza costuras para mantener a su hijo. *“No nos dan un pago fijo, nos dan una gratificación que no es justa para la actividad que realizamos.” “El ingreso no sirve para mantener a una familia.”*
- El promotor afirma que su labor le lleva mucho tiempo y a veces se le dificulta realizar otro trabajo para obtener más recursos.

2.7 Sugerencias

- Mencionan que necesitan mayor apoyo en material didáctico (hojas, colores, diurex, papel etc.) y documentos de apoyo.
- Proponen no hacer documentos por edades, les funciona mejor que estén integrados ya que se van perdiendo, se descompletan y algunas mamás tiene niños de diferentes edades.
- De los recursos que se asignan mencionan que no les alcanzan, y son ellas mismas que deben de poner de su dinero, por ejemplo para darles regalitos el día del niño, o el día de la madre, también gastan en convivios y en algunos casos para ir a recoger el cheque.

3. Síntesis y análisis de respuestas a los cuestionarios

En el Taller Regional en Huayacocotla, Veracruz asistieron 58 Promotores y se les aplicó el cuestionario a 31 de ellos que tenían más de un año de haber ingresado al programa.

En el cuestionario se consulta a los Promotores sobre el uso, disponibilidad y utilidad de los materiales publicados por CONAFE para el Programa de Educación Inicial, sobre problemas comunes que enfrentan en su trabajo y se les piden sugerencias generales para mejorar su operación (se anexa una copia del cuestionario).

1. Datos generales de los Promotores

1.1 Años como Promotor educativo. La distribución de los Promotores que respondieron en términos del número de años desempeñando su trabajo es la siguiente:

Menos de dos años	9
2 años a 5 años 11 meses	19
6 años o más	2
Sin contestar	1
Total	31

1.2. Otra experiencia laboral pertinente. Solamente tres personas indicaron que tenían experiencia previa en alguna otra función en CONAFE o en otra posición relacionada a la educación inicial (Instructor

Comunitario, Asistente Rural o Auxiliar de Salud), lo cual indica que un porcentaje significativo de los Promotores tiene dos años o más de experiencia pero llegaron a asumir esta responsabilidad sin experiencia previa relacionada a la educación inicial.

2. Materiales

2.1. Conocimiento, disponibilidad, uso y utilidad de los materiales. El cuestionario presenta una lista de 16 materiales. Se solicitó a cada Promotor que indicarán: su conocimiento de cada documento; si cuenta con un ejemplar o copia para su uso personal; si lo usa en su trabajo; y su opinión sobre la utilidad de cada material.

No se puede decir que las respuestas de este grupo de Promotores sea representativa del universo de Promotores que participan en el Programa de Educación Inicial, ni es posible verificar si sus respuestas son confiables, porque es probable que algunos de ellos completaran el cuestionario en corto tiempo y/o no siempre hayan comprendido las categorías utilizadas. Por lo mismo, los resultados deben ser tomados como aproximaciones de la visión de los Promotores.

Teniendo en cuenta estas reservas, consideramos que los resultados son: 1) consistentes con lo que mencionaron en los grupos de enfoque; y, 2) útil para interpretar la tarea central de este proyecto sobre el modelo que aplica CONAFE en Educación Inicial y los materiales producidos para guiar el trabajo.

Documento	¿Conoce el documento?	¿Tiene copia personal?	¿Lo usa en su trabajo?	¿Qué tan útil es?*			
	No lo conoce	Tiene copia	Si usa	Inútil o Poco Útil	Útil	Muy Útil	NR
1. El Modelo de Educación Inicial de CONAFE	11	14	15	5	7	6	7
2. Paso a Paso: Guía para el desarrollo de sesiones	3	15	18	0	1	20	4
3. Creceamos juntos. Mapa de competencias de niños y adultos	1	17	22	0	4	18	3
4. Sigo tu Crecimiento. Instrumento de Evaluación de Niños y Adultos	9**	11	15	3	7	6	9
5. La planeación, diseño y evaluación en la educación inicial	7	12	15	3	11	6	5
6. El desarrollo y el aprendizaje en educación inicial. Promotor Educativo	7	12	13	4	7	6	8
7. La enseñanza, la gestión y la participación comunitaria en educación Inicial	7	13	15	7	4	6	8
8. Mis apuntes. Formación para la docencia I Educación Inicial. Promotor educativo	7	15	12	7	12	3	3
9. Mis Apuntes. Formación para la docencia II. Promotor Educativo	10	8	10	2	12	2	9
10. Diagnóstico y seguimiento en educación inicial. Promotor educativo	4	12	16	5	10	6	4
11. La intervención pedagógica en educación inicial	8	10	14	2	11	5	7
12. La asesoría en educación inicial. Promotor educativo	11	10	9	3	5	5	12
13. Antología de Apoyo	7	16	18	0	6	13	6
14. Acompaña tu crecimiento, Actividades para las sesiones de Educación Inicial	7	12	15	0	5	11	9
15. Acompaña tu crecimiento, Actividades para infantes	10	11	14	0	3	13	9
16. Jugar es Aprender	7	16	19	0	4	16	5

* De los 31 Promotores que contestaron al cuestionario, 6 no respondieron bien a esta pregunta (contestaron lo mismo para todas las opciones, hubo contradicciones o múltiples respuestas). Por lo anterior, el análisis se basó en 25 respuestas.

** En uno de los dos grupos no les habían distribuido ejemplares o copias

2.1. Documentos identificados como de más apoyo a su trabajo. Preguntamos a los Promotores “De todos los materiales que CONAFE ha producido, ¿Cuáles son los dos que le han brindado más apoyo en su trabajo?” Los documentos identificados fueron:

Mapa de Competencias	25
Paso a Paso	21

Antología	8
Jugar a Aprender	4

A partir de estas respuestas podemos decir que:

- Un número importante de los Promotores dice no conocer los materiales.
- Los dos documentos menos identificados o conocidos por los Promotores son ***El Modelo de Educación Inicial del CONAFE*** y ***La Asesoría en Educación Inicial. Promotor***. Otros materiales que conocen poco son: ***Mis Apuntes. Formación para la docencia II. Promotor Educativo***; y ***Acompaña tu crecimiento. Actividades para infantes***.
- La disponibilidad de ejemplares o copias personales de los materiales es relativamente bajo. Para la mayoría de las publicaciones, menos de la mitad dicen que tienen una copia personal.
- Los documentos más conocidos, disponibles, utilizados y percibidos como “muy útiles” son ***Creemos juntos. Mapa de Competencias de Niños y Adultos***; y ***Paso a Paso. Guía para el desarrollo de las sesiones***.
- Otros documentos que son apreciados y utilizados son: ***Antología de Apoyo y Jugar es Aprender***.

3. Los problemas más comunes que tiene que enfrentar como Promotor Educativo

Aunque preguntamos por separado sobre problemas relacionados a la realización de las sesiones, a demandas administrativas y “otras”, las respuestas no siempre obedecieron a la categorización predeterminada. Por ejemplo, referencias a la baja gratificación, falta de apoyo de las autoridades, o la falta de materiales aparecieron en todas las categorías. Por eso, presentamos conclusiones generales sin referencia específica a las categorías:

- Manifestaron preocupación por las condiciones físicas en que desarrollan su trabajo (el espacio, los materiales y mobiliario), pero expresaron pocas dificultades respecto al proceso. Una queja sostenida por los Promotores fue la falta de materiales tales como crayolas, papel y juguetes para realizar las actividades.
- La falta de materiales de apoyo pedagógico fue mencionado como un problema por solamente una persona aunque, como fue evidente en la sección anterior, muchos Promotores no tienen copias personales de los documentos publicados para ofrecer este apoyo.
- Casi la mitad de los participantes mencionaron como problema la falta de un espacio adecuado para ofrecer las sesiones, pidiendo un lugar estable, seguro, que ofrezca protección del frío, con mobiliario suficiente. Una persona mencionó que deberían tener una grabadora y una televisión para poder escuchar audios y videos pertinentes.
- Hubo varias menciones sobre la baja gratificación (“gratificación raquítica” según una persona) que reciben los Promotores. En la mayoría de los casos, este problema se vincula a la necesidad

que tienen de comprar materiales para las sesiones o para organizar convivencias, porque el CONAFE no les aporta los recursos o materiales para desarrollar bien las actividades. No obstante lo anterior, es de llamar la atención que el tema de la remuneración económica que reciben los Promotores no aparece como una queja generalizada, pero sin duda es una situación que debería revisarse, más aún si además ellas y ellos tienen que poner de su dinero para comprar materiales para el desarrollo de las actividades en las sesiones.

- Casi la mitad de los Promotores mencionaron problemas relacionados a la asistencia de las mamás a las sesiones, indicando que es esporádica, porque mencionan que en ocasiones tienen otras cosas hacer, sus maridos no las dejan asistir u ofrecen otros pretextos. En varios casos esto fue vinculado a un problema para la planeación porque no se pueden llevar a cabo las actividades de acuerdo a lo planeado, por lo que requieren improvisar cuando hay poca participación de las mamás. En tres casos se mencionó como problema la falta de puntualidad de parte de las mamás (que también hace difícil llevar a cabo lo planeado).
- La falta de apoyo de las autoridades municipales es una respuesta recurrente entre los Promotores. Mencionan que no responden a invitaciones, no avisan a la comunidad sobre el programa, no aseguran un espacio adecuado para las sesiones, no ofrecen apoyo con materiales. En un caso esto fue relacionado con una actitud machista; en otro por un conflicto sobre el uso del espacio; otro más por la dificultad del Promotor de lograr organizar actividades en la comunidad.
- Cinco personas mencionaron como problema el cambio del clima, no solamente en relación al espacio para las sesiones sino como algo que afecta la participación.
- Dificultades relacionadas al proceso pedagógico estuvieron presentes, pero se exponen de manera diversa y no son consistentes. Mencionaron por ejemplo, el nerviosismo para realizar las actividades; su intención de hacer la sesión más divertida y dinámica con juegos; la dificultad de construir confianza y respeto; la falta de atención y participación en el grupo; y la presencia de niños inquietos y agresivos.
- Un Promotor mencionó:
 - Un problema con la formación de un grupo de varones
 - Que las mamás no siempre entregan los documentos a tiempo
 - La dificultad de entregar el listado (por la distancia)
 - Una dificultad con la tarjeta de banco
 - La 'lejanía' del supervisor

4. Opiniones acerca de ¿Qué se puede hacer para mejorar el Programa de Educación Inicial?

En esta sección se pidieron opiniones sobre qué hacer en cuanto: al sistema de formación, asesoría y seguimiento; los materiales; y el sistema en general.

4.1. En cuanto al sistema de formación, asesoría y seguimiento

- Respuestas positivas. Ocho de los que respondieron mostraron su aprecio sobre el sistema con comentarios positivos respecto de la capacitación, asesoría y el seguimiento. A veces, esto se

vinculó con la idea que los mismos Promotores tenían que poner más empeño y dar más importancia a lo que aprenden, tanto en los talleres como llevando lo aprendido a la práctica.

- Tiempo. Siete Promotores quieren más visitas y asesoría, más talleres, o más tiempo en general para la capacitación.
- Otras respuestas:
 - Dos Promotores mencionaron la necesidad de recibir más retroalimentación.
 - Uno pidió que se incluya en los talleres más tiempo para conocer y poner en práctica nuevas actividades y estrategias para trabajar en las sesiones semanales.
 - Una dijo que se necesita una estrategia para dar seguimiento

4.2. En cuanto a los materiales

- Esta pregunta no fue muy precisa porque hubo una tendencia, compartida por muchos de los Promotores, de entender los materiales como: crayolas, papel bond, plumas, etc., inclusive como mobiliario o equipo electrónico como grabadoras y videos. Sólo unos cuantos hicieron referencia a materiales didácticos publicados por el CONAFE como apoyo al trabajo pedagógico.
- Siete personas mencionaron como necesidad específica contar con juguetes; dos mencionaron querer discos para niños.
- En general, las respuestas fueron asociadas a un deseo de hacer sus sesiones más divertidas y dinámicas o al hecho de que ellos mismos compren los materiales utilizando, inclusive dinero de lo poco que se les paga como.
- En cuanto a los materiales didácticos, hubo eco con otras figuras educativas para asegurar que lleguen en tiempo y forma, pero en el caso de los Promotores, esta preocupación fue mucho menor que la necesidad de contar con objetos concretos para utilizar en las sesiones. Una persona pidió un libro de cantos o actividades, nuevamente con la esperanza de tener una base más amplia de ideas para realizar “actividades” y de hacer sus sesiones más divertidas. Otro señaló la necesidad de contar con un libro para llevar a cabo en actividades en la comunidad.
- Una sugerencia más es que se distribuya un video donde participan otros niños, madres, padres varones para mostrar al grupo y animarlos a participar. Otro pidió videos o discos sobre reflexiones de la vida.

4.3. Sugerencias generales para mejorar el Programa

- En esta sección, como en los anteriores, la idea de tener materiales y dinámicas para hacer sus sesiones más divertidas y atractivas estuvo presente en una media docena de comentarios.
- Cinco Promotores mencionaron una necesidad de mejorar la gratificación que reciben.
- Cuatro personas dijeron que es necesario prestar más atención a encontrar espacios adecuados para las sesiones.
- Una sugerencia fue hacer obligatoria la participación de familias con niños menores de 4 años.

Guía para el grupo focal de Promotores:

Objetivo de la investigación es:
Realizar un análisis teórico-metodológico del modelo actual del Programa de Educación Inicial Comunitario con vistas a sugerir ajustes.
Objetivos del grupo focal :
1.- Conocer la opinión general del Modelo de Educación Inicial de CONAFE 2.- Conocer la opinión sobre las formas de entender e implementar el modelo , especialmente a través de las estrategias de <u>formación y seguimiento</u> . 3.- Conocer la opinión sobre el uso efectivo de los materiales (documentos de normativos y de apoyo) 4.- Recuperar sugerencias y propuestas de mejora sobre la implementación del Modelo actual.
Introducción (10 minutos aproximadamente)
El moderador menciona los objetivos de la investigación y la mecánica del grupo focal. Se presentan los participantes mencionando la antigüedad que tienen como Promotores educativos.
Tema: Modelo (Programa) de Educación Inicial de CONAFE (15 minutos aproximadamente)
<p>En el documento de Paso a paso que está dirigido a Promotores vienen dos capítulos que hablan del Programa de Educación Inicial del Conafe, mencionando sus objetivos, características, enfoque por competencias y ejes curriculares, por lo que se les preguntaría sobre:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Con base en lo que establece el documento “Paso a paso. Guía para el desarrollo de las sesiones”, ¿cuáles son los objetivos y las características principales del Programa de Educación Inicial del Conafe? ¿Es claro y suficiente lo que maneja el documento para que puedan desarrollar las actividades formativas con madres y padres de familia y con los niños? (Las características que maneja el documento son 7: Promover la equidad, derechos de los niños, es incluyente e intergeneracional, promueve la construcción social del conocimiento, crea espacio social de calidad, crea comunidades de aprendizaje y es pertinente e intercultural)2.- ¿Consideran que el Enfoque por competencias que se define en la metodología del programa de educación inicial y se expone en el documento, da sentido y guía a su trabajo cotidiano? ¿Cómo?3.- Los tiempos y la dinámica de las sesiones ¿les permiten poner en práctica actividades consideradas en los distintos ejes curriculares? ¿Qué problemas enfrentan para lograrlo?4.- ¿Encuentran diferencias en la parte conceptual y operativa que maneja el documento “Paso a Paso”, con respecto a documentos anteriores al 2010? El documento señala que el Promotor está a cargo de 4 acciones: Diagnóstico, Planeación, desarrollo y evacuación. (quizás esta pregunta queda mejor en el siguiente bloque)5.- ¿Cómo realizan el diagnóstico? ¿Cuentan con los elementos necesarios para realizarlo? ¿Qué problemas enfrentan para aplicarlo? ¿El documento “Paso a Paso” ofrece las “respuestas” necesarias para ponerlo en práctica?

Tema: Proceso de Formación a Promotores y a Padres de Familia (de 40 a 50 minutos)

5. ¿Qué opinas sobre las capacitaciones que recibes al inicio del ciclo operativo?

6. ¿Qué propones para mejorar el proceso de formación?

El documento maneja 4 etapas en la capacitación a padres de familia: Reflexión de la experiencia, Conceptualización, Aplicación de lo aprendido y Reflexión de lo aprendido.

7.- ¿Se pueden llevar a cabo estos 4 momentos en las sesiones con adultos? ¿Cómo lo desarrollas tu?

De acuerdo al documento el desarrollo de las sesiones de adultos (madres, padres, cuidadores y embarazadas), consta de 4 momentos: 1. Momentos de reflexión, 2. Para compartir ideas, 3. Para poner en práctica, y 4. Cierre.

8.- Cuando realizas las sesiones con niños ¿Utilizas los tres momentos que te propone el documento? ¿Te ha funcionado? Si no, ¿cómo llevas a cabo el trabajo con los niños?

Las sesiones con niños se desarrollan en 3 momentos (1. Juego grupal, 2. Juego adulto-niño, y 3. Juego libre)

9.- ¿El ciclo operativo lo llevas a cabo como lo planea el Programa con 4 grupos distintos de participantes? ¿Cómo lo organizas? ¿Qué resultados has obtenido? ¿Qué dificultades enfrentas para integrar los grupos? ¿Es necesario separarlos y diferenciar el trabajo?

El ciclo operativo es de 65 sesiones (3 de diagnóstico, 26 con adultos, 18 con niños, 5 con hombres, 8 con embarazadas, 4 de evaluación y 1 con evaluación final)

10.- ¿Cómo realizan el auto diagnóstico (mapa de competencias y sigue tu crecimiento)?

11 ¿Cuál es tu opinión sobre las diferentes planeaciones del ciclo operativo (de inicio, Desarrollo y evaluación)?

Tema: Seguimiento y asesoría (10 a 15 minutos)

12. ¿En su opinión que piensan sobre las visitas de seguimiento por parte de los supervisores? (frecuencia, número de visitas al año, contenido y calidad de la visita)

13. ¿Cuál es su opinión sobre la estrategia de redes de apoyo? ¿Les funciona?

14. ¿Funcionan los comités pro niñez?

15. ¿Tienen alguna propuesta de mejora en las visitas de seguimiento?

Tema Materiales (10 a 15 minutos aproximadamente)

16. ¿Qué materiales manejan en su trabajo como Promotores? ¿Cuáles son los más útiles? ¿Por qué son los más útiles?

17. ¿Qué habría que cambiar para que los materiales sean de más utilidad para la formación y como apoyo en el trabajo con madres y padres de familia y con los niños?

Cierre (10 minutos aproximadamente)

¿Alguna opinión final que deseen hacer? ¿Algún tema relevante que consideren no se trató en esta reunión? ¿Dudas o preguntas a los facilitadores de este grupo?

Cuestionario para Promotores Educativos

Cuestionario para Promotores Educativos

Programa de Educación Inicial – CONAFE

10 de Octubre de 2013
Huayacocotla, Veracruz

El propósito de este cuestionario es aportar información para un estudio solicitado por CONAFE titulado “Análisis Teórico-Methodológico del Modelo de Educación Inicial en el marco de una intervención integral interinstitucional comunitaria”. CONAFE quiere adecuar el programa, el modelo y los materiales. Con este objetivo en mente, pedimos respuestas muy francas de su parte. La información recogida en este cuestionario es confidencial.

Gracias por su contribución a la mejora del programa y por su participación.

Robert Myers, René Sánchez y Daniela Uresty
Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE) www.acude.org.mx

1. Datos generales

¿Cuánto tiempo se ha desempeñado como **Promotor Educativo** del Programa de Educación Inicial de CONAFE? |__|__| años |__|__| meses

¿Tiene experiencia previa como otra figura educativa de CONAFE?

No _____

Sí _____ ¿Qué función(es) desempeñó?

_____ ¿Cuántos años? _____

¿Tiene experiencia formal (fuera de CONAFE) trabajando en el área de Educación Infantil?

No _____

Sí _____ ¿Qué función(es) desempeñó?

_____ ¿Cuántos años? _____

2. Materiales

2.1. El CONAFE ha producido varios materiales que pretenden apoyar la formación y el trabajo cotidiano de los Promotores Educativos. Por favor indique, para cada uno de los siguientes materiales, si conoce el documento, tiene un ejemplar o copia, si utiliza el material en su trabajo como Promotor Educativo y cuál es su opinión acerca de su utilidad.

Instrucción: Ponga una "X" en la casilla que representa su respuesta. (Si no conoce el documento, pase de inmediato al próximo documento en la lista.)

Documento	¿Conoce el documento?	¿Tiene copia personal?	¿Lo usa en su trabajo?	¿Qué tan útil es? (selecciona solamente una de las opciones en la progresión de : Inútil, Poco Útil, Útil y Muy Útil))	
1. El Modelo de Educación Inicial de CONAFE	No <input type="checkbox"/> (a #2) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
2. Paso a Paso: Guía para el desarrollo de sesiones	No <input type="checkbox"/> (a #3) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
3. Crecemos juntos. Mapa de competencias de niños y adultos	No <input type="checkbox"/> (a #4) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
4. Sigo tu Crecimiento. Instrumento de Evaluación de Niños y Adultos	No <input type="checkbox"/> (a #5) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
5. La planeación, diseño y evaluación en la educación inicial	No <input type="checkbox"/> (a #6) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
6. El desarrollo y el aprendizaje en educación inicial. Promotor Educativo	No <input type="checkbox"/> (a #7) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
7. La enseñanza, la gestión y la participación comunitaria en educación Inicial	No <input type="checkbox"/> (a #8) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
8. Mis apuntes. Formación para la docencia I Educación Inicial. Promotor educativo	No <input type="checkbox"/> (a #9) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
9. Mis Apuntes. Formación para la docencia II. Promotor Educativo	No <input type="checkbox"/> (a #10) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
10. Diagnóstico y seguimiento en educación inicial. Promotor educativo	No <input type="checkbox"/> (a #11) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
11. La intervención pedagógica en educación inicial	No <input type="checkbox"/> (a #12) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
12. La asesoría en educación inicial. Promotor educativo	No <input type="checkbox"/> (a #13) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
13. Antología de Apoyo	No <input type="checkbox"/> (a #14) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
14. Acompañó tu crecimiento, Actividades para las sesiones de Educación Inicial	No <input type="checkbox"/> (a #15) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
15. Acompañó tu crecimiento, Actividades para infantes	No <input type="checkbox"/> (a #16) Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
16. Jugar es Aprender	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/>	Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>

2.2. De todos los materiales de apoyo que CONAFE ha producido, ¿Cuáles son los dos que le han brindado más apoyo en su trabajo?

- A. _____
- B. _____

2.3. ¿En su opinión, falta crear algún documento que sería sumamente útil para realizar su trabajo?

_____ No (Pase a la próxima sección)

_____ Si Por favor describa este documento: _____

3. Materiales para Madres, Padres y Cuidadores

De los siguientes materiales ¿cuáles tienen y usan los participantes en su grupo?

Documento	¿Lo usa con frecuencia como referente en su grupo?	¿Tiene copias para los participantes?	¿Qué tan útil es? (selecciona solamente una de las opciones en la progresión de : Inútil, Poco Útil, Útil y Muy Útil))
1. El bienestar de las madres, los niños y la comunidad. Salud, alimentación y comunidad segura	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Ninguno tiene <input type="checkbox"/> Solo algunos <input type="checkbox"/> Todos tienen <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Útil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
2. Aprender y disfrutar juntos, Tomo I	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Ninguno tiene <input type="checkbox"/> Solo algunos <input type="checkbox"/> Todos tienen <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Útil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
3. Aprender y disfrutar juntos, Tomo II	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Ninguno tiene <input type="checkbox"/> Solo algunos <input type="checkbox"/> Todos tienen <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Útil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
4. Valores y relaciones familiares	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Ninguno tiene <input type="checkbox"/> Solo algunos <input type="checkbox"/> Todos tienen <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Útil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
5. Participación de los hombres en la crianza de los niños	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Ninguno tiene <input type="checkbox"/> Solo algunos <input type="checkbox"/> Todos tienen <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Útil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>
6. Disfrutar y construir el mundo a través de la lectura	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>	Ninguno tiene <input type="checkbox"/> Solo algunos <input type="checkbox"/> Todos tienen <input type="checkbox"/>	Inútil <input type="checkbox"/> Útil <input type="checkbox"/> Poco Útil <input type="checkbox"/> Muy Útil <input type="checkbox"/>

4. Sobre su trabajo.

En esta sección le vamos a pedir sus comentarios, opiniones e ideas acerca de su trabajo como Promotor Educativo (Si necesita más espacio, escriba al reverso de esta página.)

3.1. Como Promotor, ¿Cuáles son los problemas más comunes que tiene que enfrentar?

A. Para realizar las sesiones _____

B. Para satisfacer las demandas administrativas _____

C. Otros problemas _____

3.2 (Si no trabajaste como Promotor Educativo durante el ciclo 2012-2013, pasas a la pregunta 3.3.

Durante el ciclo 2012-2013, ¿Aproximadamente cuantas veces hubo visitas a tu comunidad por parte de?:

- a. el Supervisor _____
- b. el Coordinador de Zona _____

3.3. Además de las visitas a las comunidades, ¿Qué otros medios utiliza para comunicarse con su supervisor?

5. ¿Qué se puede hacer para mejorar el Programa de Educación Inicial?

En esta sección pedimos sus comentarios, opiniones e ideas acerca de ¿Qué se puede hacer para mejorar el Programa de Educación Inicial? (si necesita más espacio, escriba al reverso de esta página)

4.1. En cuanto al sistema de formación, asesoría y seguimiento:

4.2. En cuanto a los materiales:

4.3. Sugerencias en general para mejorar el Programa y los resultados de desarrollo de los niños y niñas:

Anexo 4
Comentarios sobre materiales

Análisis del documento: “Sigo tu Crecimiento. Instrumento de Evaluación de niños y Adultos”

Octubre de 2013

El análisis forma parte del proceso de la revisión de materiales solicitado por CONAFE en el proyecto “Análisis teórico metodológico del modelo de Educación Inicial del CONAFE para su fortalecimiento”

Introducción

El propósito de este documento es ofrecerles a los encargados de la crianza, los Promotores Educativos y otras figuras educativas de Educación Inicial una herramienta para observar y registrar cambios en las competencias de niños menores de 4 años de edad y en las competencias de los adultos a cargo de atender a estos. Esta información sirve a los adultos encargados con la crianza a identificar fortalezas y necesidades del niño en todos los ámbitos del desarrollo para trabajarlos y sirve el Promotor como base para la planeación y acompañamiento del proceso de la crianza.

Se presenta tres registros, el primero para observar niños individuales, el segundo para niños en grupos y el tercero para los adultos encargados. Los instrumentos para evaluar los niños se dividen por grupos de edad (0-9 meses; 10 a 24 meses; y 24 a 48 meses). La evaluación individual está organizada por tres ámbitos de desarrollo (personal y social; lenguaje y comunicación, exploración y conocimiento del medio), cada uno con sub-ámbito. Las evaluaciones deben ocurrir en tres momentos durante un ciclo: al inicio (en Octubre, como diagnóstico), a la mitad (enero) y al terminar (en Mayo). Se hace las evaluaciones con los encargados de la crianza.

Base teórico

El instrumento parte de la idea de que los niños deben aprender ciertas “competencias” para poder funcionar en una manera competente en el mundo y, para apoyar los niños en este proceso, los adultos encargados del proceso también deben tener ciertas competencias. Una competencia se muestra en contexto y debe ser observado, no inferido de una prueba estandarizada.

Estas competencias están definidas, junto con indicadores, en la publicación, *Creemos Juntos. Mapa de Competencias del niño y de los Adultos*. Se puede debatir la clasificación de competencias específica que incluye CONAFE en el instrumento. Por ejemplo, no se encuentra en el instrumento observaciones de los hábitos de salud de los mismos niños o sobre las competencias de los padres relacionadas a salud y alimentación. Sin embargo, el instrumento de una visión relativamente completo de lo que se espera de los niños de durante sus primeros meses y años.

Menos obvio y concreto es la definición de cada competencia que se espera en los adultos para promover las competencias de los niños. Son muy generales (p.e., “Ayuda al niño a controlar sus emociones y comportamientos,” o “apoya al niño que adquiera una imagen positiva de sí mismo”.) Así, el instrumento mismo no da muchas pistas a los encargados o promotores en cuanto a lo que se debe observar para saber a que nivel está su competencia.

Metodología

La metodología para utilizar los instrumentos nos parece un poco complicado, tanto en términos logísticos como la manera de obtener la información deseada.

- Para tener claro lo que se debe observar, hacen referencia a los indicadores que se presenta en *Creciendo Juntos*. Desafortunadamente, no todos tiene copias de este documento. Sin este documento (o aun con el documento en la mano) sería un poco difícil saber si se debe ubicar la competencia en la categoría de “lograda” o “en proceso”.
- Requiere, para las evaluaciones individuales, que se tiene una copia del instrumento para cada niño. Esto implica fotocopiar del documento el instrumento relevante. Aun suponiendo que existen fotocopiadores en todos los pueblos, puede causar un problema porque implica un costo para el promotor.
- La instrucción para llenar el instrumento incluye lo siguiente: “Aproveche los festejos de la comunidad, las visitas domiciliarias y las sesiones para observar a los niños y recuperar información sobre su progreso: su carácter, como muestra placer, su enojo y su frustración y que necesita para calmarse, como se relacione y con quién, cómo se expresa y sobre qué, como resuelve problemas durante el juego con otros, que juega y qué hace.” No todos estos corresponde a lo que el instrumento dice que se debe observar.

Comentarios sobre el documento “La Asesoría en Educación Inicial. Promotor Educativo” (2012)

Este documento es un cuaderno en la serie “Comprender para Enseñar”. Se expresa su propósito en la siguiente manera: “Mediante la realización de actividades prácticas en este cuaderno, se pretende que los promotores reflexionen y aprendan significativamente sobre su práctica docente e incrementen sus capacidades de manera permanente en el ámbito personal, social y teórico-metodológico a fin de ofrecer asesoría pertinente a las madres, padres y cuidadores a favor de la primera infancia.”(p. 7) Ofrece seis “Fichas de Trabajo organizado alrededor de 4 momentos de reflexión sobre la práctica: reconociendo mi práctica; Para entender porque hago lo que hago; aprendiendo juntos de nuestras prácticas y para transformar mi práctica.

En general, nos parece que este material es muy bueno; capta y transmite una metodología sana y conveniente de apoyar a los promotores trabajar con una orientación de acompañamiento a los padres en vez de tratar de dictar conocimientos. El proceso utilizado en el cuaderno y las fichas para introducir los promotores a este proceso es congruente en general con el proceso que se quiere que ellos apliquen con los padres de familia. La mayoría de los comentarios que ofrecemos son puntuales.

Dos comentarios generales

- No vemos en la metodología algo sobre la forma de tratar puntos en que sale desacuerdos entre los participantes o entre el promotor y los participantes. Creemos que sería útil elaborar la idea de ofrecer alternativas y de “negociar” sobre prácticas que parecen cuestionables desde una punta de vista “científica”, al mismo tiempo evitando (como dicen en el texto) que un mediador da por entendido que lo sabe todo.
- Sería útil fomentar reflexiones utilizando ejemplos de prácticas concretas que se sabe van a ser en el centro de la discusión con cuidadores, pensando en las estrategias que van a utilizar en el acompañamiento y con un “juego de roles” por parte de los promotores

Introducción (p.7)

La orientación del trabajo evidente en las palabras y frases de la introducción indica claramente la intención de ayudar promotores ofrecer una asesoría a madres padres y cuidadoras, pensado como un “acompañamiento pedagógico” basado en la construcción de un “clima de confianza” y “empatía” en que se aprende en base de una reflexión sobre la práctica. Promueve un proceso de construcción de nuevos saberes. Enfatiza la “libre expresión de ideas y sentimientos” de los participantes.

Dos comentarios pequeños:

1. En una frase se dice: “...para que estimularán de mejor manera a los infantes”. Es decir, ponen énfasis en estimulación y no en interacción.
2. La idea de construir nuevos saberes no parece acompañado con una idea de fortalecer otros saberes (aunque, más adelante, se identifica tanto fortalezas como oportunidades para mejorar). Puede ser tan importante de fortalecer ciertas prácticas (p.e., amamantar en vez de alimentar el bebé con leche Nestle tomado en una botella) como descubrir nuevos. La idea es empezar con y construir sobre las fortalezas.

Ficha 1. La Asesoría (pp. 11-20)

Esta sección empieza con un caso de una asesoría ofrecido en un contexto no educativo que tiene las características que se espera de un promotor. El caso inicia con un diagnóstico del asesor. Y una vez determinado el problema el asesor organiza un proceso para llevar a la persona que le contrata a reflexionar sobre su comportamiento y así llevarle a reconocer el problema y determinar una manera de cambiar. El proceso es de reconocer la práctica, entender por medio de una reflexión porque se hace lo que se hace, aprender de esto y determinar que hacer para transformar la práctica. En general, este proceso es excelente y, aplicado al promotor para cambiar su práctica educativa, parece ser consistente con el proceso que debe aplicar los promotores con los padres para cambiar sus prácticas de crianza. De hecho, el proceso que se aplica es uno de acompañamiento y contraste con una asesoría que dicta lo que es el problema y lo que se debe hacer.

Comentarios:

- Aunque representa un avance, pensamos que exista una dificultad porque es el asesor quien hace el diagnóstico de antemano para poder, después, tratar de conducir a los padres a cambiar por medio de un proceso reflexivo y la determinación de lo que se debe hacer para cambiar. Dice, “Una vez que se han identificados aspectos de las prácticas de crianza ... susceptibles a mejorar, se puede llevar a cabo la asesoría entre iguales.”

El error potencial en esta metodología es pensar que el promotor, en base de su diagnóstico, va a identificar correctamente los aspectos de crianza que se debe mejorar. No se sugiere que el promotor debe aplicar criterios para determinar que alguna práctica no es buena y que representa “una oportunidad de mejorar”. Supuestamente el diagnóstico del promotor va a incluir observaciones y conversaciones previas con gente de la comunidad para determinar lo fuerte y no tan fuerte. Pero no sabemos bien por medio de qué filtro se va a determinar cuáles prácticas tocar y por qué. Si es el promotor quien hace la determinación de antemano para guiar las conversaciones en un grupo, no es claro hablar de una asesoría entre iguales y no es claro que se va a tocar los problemas más sentidos por los participantes aunque esto es algo que se dice debe ocurrir.

Otra manera de acercarse a este proceso sería fundamentalmente lo mismo pero tomando los resultados del diagnóstico como una hipótesis en vez de una determinación definida de los aspectos de las prácticas de crianza que se debe mejorar.

El proceso implica, de muestra manera de ver, una lista amplia de prácticas que se debe observar y sobre las que se debe indagar. En el Mapa de Competencias que sirve como referencia para estos ejercicios, no se especifica claramente que prácticas deben mantenerse o cambiar.

- En esta ficha se sugiere elaborar un “mapa mental” con ciertas dimensiones para ayudar a la reflexión. No se explica bien que es un mapa mental y no sabemos si esto es una metodología que va a funcionar con los promotores.
- En el proceso de determinar que hacer es necesario tener referencia al Mapa de Competencias, hecho que implica que todos los promotores tienen su copia del Mapa.

Ficha 2. Asesoría a través de la mediación cultural

Para empezar se presenta un texto escrito como recuerdo de la infancia en que se destaca la manera en que padres han logrado involucrar su niño en experiencias cotidianas, con un elemento claramente cultural, que ayuda al niño a aprender. Después se pide a los participantes recordar “situaciones” similares desde su propia cultura para promover el aprendizaje de los niños. Basado en estos y la lectura de un texto sobre “La mediación cultural y el desarrollo de competencias” se reflexiona sobre las características de la “mediación cultural” y el rol de adultos en tal mediación. Esto debe llevar a identificar eventos que sean característicos de la cultura que se puede aprovechar y a seleccionar las competencias e indicadores que podrían ser fortalecidos en los niños al participar en las experiencias propias de la comunidad. Se busca prácticas “..que facilitan al niño que viva a plenitud las prácticas más relevantes de su grupo social ...y desarrolle competencias que son valoradas con dicha cultura.”

Comentarios:

- A veces el énfasis es en aprendizaje y a veces en desarrollo.
- Esta orientación también representa un avance. Pero no es muy crítica. Parece que “cultura” se encuentra esencialmente en actividades cotidianas en que el niño puede participar – hacer pan, arreglar flores, participar en eventos culturales. Es el contenido de las actividades que se enfatiza. No se fija en la mediación cultural que influye las mismas prácticas de crianza de los padres tales como el castigo físico o el no hablar al bebé que, aceptable y valorada dentro de la cultura, puede ser cuestionada desde otra perspectiva, de desarrollo pleno o desde los derechos humanos, por ejemplo. ¿qué se debe hacer en estos casos? ¿Se debe aceptar la práctica o, como parte del proceso, se debe incluir un proceso para ofrecer alternativas y “negociar” entre culturas?
- Nuevamente requiere referencia al Mapa de Competencias que no todos tienen.

Ficha 3. El Promotor Educativo como Mediador de Saberes (pp. 30-36)

En esta ficha se destaca la importancia de la interacción de personas (niños o adultos) con ideas o con objetos para aprender. Cuando se habla de los niños el énfasis parece ser en objetos (juguetes, materiales, un libro) y no tanto con el adulto.

Presenta, entre otras maneras de mediar, la idea de que el promotor: “Funge como “traductor” de la información producida en el ámbito de los especialistas y la hace comprensible para los adultos e incluso para los niños que asisten a sus sesiones. También dice que: “No sobra decir que un mediador nunca da por entendido que lo sabe todo y sólo comparte su conocimiento, sino que asume una actitud abierta que considera la construcción del conocimiento colectivo, es decir, todos sabemos y juntos podemos aprender de todos. El mediador debe ser una persona que ha descubierto que está en la posibilidad de diseñar y promover interacciones entre las personas para obtener aprendizajes que les sean significativos.” Estas ideas centrales muestran bien la orientación de la metodología. Incluso, merecen elaboración.

En la sección sobre “Reconociendo mi práctica educativa” el énfasis es en aprendizaje no en desarrollo. Esto promueve la idea de aprender algo concreto, de adquirir un conocimiento (como colores), y deja al lado la idea de aprender una manera más compleja de hacer algo (relacionarse a otros, manejar emociones, ...).

En el ejercicio de “Transformar mi práctica educativa”, se utiliza, en una actividad dinámica, un conjunto de cuatro frases, para discutir, que parecen representar la orientación de la metodología. Entre ellos es la frase, “El promotor es un mediador entre las prácticas de crianza y los participantes en el programa”. No es claro que se quiere decir. Nos parece que la mediación es entre varias ideas o entre diferentes maneras de pensar en cómo criar un niño visto desde diferentes perspectivas (p.e., la perspectiva de la ciencia vs. la perspectiva de la sabiduría tradicional); sobre si se debe utilizar una práctica o no (p.e., utilizar castigo físico) o entre varias prácticas alternativas (p.e., para alimentar un bebé).

Ficha 4. Estrategias para la asesoría en Educación Inicial (pp. 37-47)

La ficha empieza con un proceso de reflexión sobre un texto describiendo un caso en que se utilizó títeres como una forma de comunicar un mensaje a diferentes grupos, tanto adultos como niños. Después se pregunta a los participantes si en su práctica se usa (o no) seis diferentes estrategias en su trabajo con adultos, los resultados de haber utilizado la estrategia y un ejercicio para identificar otras posibles estrategias. Lo que sigue es una sesión en que se identifica una necesidad de un grupo de madres, padres o cuidadores para poder pensar sobre las ventajas y desventajas de estrategias utilizados para tratar esta necesidad. La próxima actividad empieza con la lectura de textos breves sobre siete diferentes estrategias, como ayuda a elaborar un mapa mental de estrategias y recursos que se puede utilizar para asesorar. De estos se selecciona una para planear como podrían llevarlo a cabo en su grupo. Cierre con un juego para seleccionar una persona quien debe aplicar una estrategia en uno de cuatro posibles circunstancias.

Esta ficha nos parece excelente, especialmente el trabajo combinando una variedad de ideas sobre cómo trabajar con la reflexión sobre su propio trabajo en concreto.

Ficha 5. Las visitas domiciliarias, una oportunidad de asesorar (pp. 48-59)

El énfasis para esta ficha parece ser más sobre el uso de una o más visitas domiciliarias para convencerles a la gente que se deben participar y no sobre visitas como una estrategia más que complementa las sesiones. Así la ficha es útil pero limitada en su perspectiva. Al mismo tiempo nos parece realista y en línea con el modelo que no es un modelo con visitas domiciliarios en el centro.

Ficha 6. La influencia de la familia en el desarrollo infantil (pp. 60-67)

Se empieza con recuerdos sobre su experiencia en familia durante su niñez y se comparten sus anécdotas e identifiquen los aspectos en los que coinciden y en los que son diferentes, respecto a las ideas, creencias, saberes, expectativas o las prácticas de los adultos encargados del cuidado y educación de los niños.

Se usa un conjunto de frases para reflexionar sobre casos en que no coinciden miembros de una familia sobre prácticas concretas. También se leen un texto que argumenta la necesidad para cierto nivel de coincidencia, no solamente dentro de la familia sino con otros que influyen el desarrollo del niño en la comunidad. Discuten y comenten sus experiencias familiares, comunitarias y como promotores respecto a cómo han ayudado a las familias a modificar sus ideas, creencias, expectativas y prácticas relacionadas con la crianza de los niños.

Comentario: Nos parece que poner esto sobre la mesa es muy importante pero que la ficha apenas empieza a tocar al fondo el tema y posibles estrategias para trabajar lo con familias y en la comunidad.

Comentarios sobre *Mis apuntes formación para la docencia I y II*

1. Introducción

Este material está dirigido a los promotores educativos, consta de una serie de textos independientes que abordan temas relacionados con el Programa de Educación Inicial. Según la propia introducción al documento, está diseñado para complementar los planteamientos hechos en los cuadernos de trabajo, que a su vez conforman el paquete de publicaciones elaboradas para apoyar la formación del promotor educativo.⁴⁸

De esta forma, su objetivo es servir como uno más de los insumos para la formación del promotor, abordando temas claves en el programa como: el desarrollo del niño, las características del aprendizaje adulto, la organización del servicio educativo o la evaluación.

Mis Apuntes formación para la docencia busca ser suficientemente flexible para que los promotores aborden temas específicos según las necesidades o inquietudes que se les presenten en su práctica. Por esta razón el contenido de la publicación no responde a una secuencia definida que deba ser abordada de manera lineal. Cada uno de los *Apuntes* puede ser considerado de manera independiente. Para estudiarlos, se sugiere:

- Leerlos de manera individual, subrayar las ideas principales y elaborar preguntas, esquemas o mapas conceptuales.
- De ser posible, realizar una lectura comentada con otros miembros del programa.
- Buscar información complementaria en otros materiales.
- Realizar las actividades que se sugieren para profundizar los temas.⁴⁹

2. Estructura

Es una publicación que está compuesta de dos tomos, el primero editado por primera vez en 2010 y el segundo editado en 2012. Ambos tomos comparten una estructura general flexible que permite abordar cada tema de manera independiente. Contienen una serie de temáticas que son transversales al Programa, sin embargo mientras el Tomo I está dividido en cuatro grandes temas que se subdividen, el Tomo II está organizado en siete grandes apartados sin subdivisión temática.

Como podemos observar en el Cuadro I, existen una serie de contenidos comunes para ambas publicaciones como el desarrollo infantil o la organización de los servicios de educación inicial, en donde se podrían englobar varios de los temas considerados en el Tomo II. Con el mismo color de portada, el mismo nombre y abordando temas muy similares; resulta difícil comprender la lógica por la que este material se divide en dos tomos. Incluso haciendo un análisis minucioso de ambos, las diferencias no son evidentes, entonces surgen las preguntas ¿el Tomo II es la nueva edición del Tomo I? y si es así ¿por qué se conservan los dos?

La información contenida en ambos materiales es muy enriquecedora y podría conjuntarse en un solo, permitiendo a los promotores contar con información sintetizada y enfocada a aspectos específicos del

⁴⁸ Este documento forma parte del paquete de materiales elaborados para la formación del Promotor y está conformado por tres cuadernos más denominados: El desarrollo y el aprendizaje en educación inicial, La enseñanza, la gestión y la participación comunitaria en educación inicial, y La planeación, diseño y evaluación en educación inicial. Conafe. Mis apuntes Formación para la docencia. Educación inicial. Promotor educativo, Tomo I. Tomado de Orientaciones y recomendaciones para trabajar con los apuntes, p.6.

⁴⁹ Ibid.

programa. Además hacer solamente una edición podría facilitar cuestiones logísticas como la distribución de los materiales

Cuadro I. Comparación de Contenidos	
Mis apuntes Formación para la docencia. Educación inicial. Promotor educativo	
Tomo I	Tomo II
Introducción	
Orientaciones y recomendaciones para trabajar con los apuntes	Orientaciones y recomendaciones para trabajar con el cuaderno
I. El desarrollo infantil El desarrollo psicomotriz de los niños pequeños Importancia del desarrollo del lenguaje en los niños pequeños La atención a la diversidad desde la infancia temprana Prácticas de crianza y cultura en las comunidades rurales	La intervención pedagógica para crear mejores oportunidades de desarrollo infantil
II. El aprendizaje en los adultos Comprender la edad adulta El aprendizaje en la edad adulta Estilos y ritmos de aprendizaje	Los principios de desarrollo infantil
III. La organización del servicio de educación inicial del Conafe La participación de los padres de familia Los espacios educativos en la educación inicial en el Conafe Los materiales educativos	La influencia de la familia y el desarrollo infantil
IV. La evaluación como medio para identificar procesos y resultados La evaluación en la educación inicial La evaluación del desarrollo infantil La evaluación de los aprendizajes de las madres, padres, cuidadores y mujeres y parejas embarazadas La autoevaluación del promotor educativo	La mediación cultural para promover el desarrollo infantil
	La participación del promotor educativo en el desarrollo de competencias infantiles
	Espacios educativos significativos en las sesiones de educación inicial
	La asesoría en educación inicial
	Mi glosario

3. Comentarios

3.1. Contenido

Mis Apuntes formación para la docencia es un material de consulta que busca apoyar la formación de los promotores educativos, ayudándolos a comprender algunos de los conceptos básicos para el programa. Con pequeños resúmenes organizados por apartados, se constituye como una especie de antología, que brinda apoyo para comprender algunos referentes teóricos del programa de educación inicial.

Considerando que cada uno de los apuntes es independiente y contiene una variedad de temas, autores y compiladores distintos, resulta complicado pensar en este material como una unidad. El contenido puede llegar a ser claro o complejo según las fuentes que fueron consultadas, los elementos que se decidió incluir en los apuntes y las actividades que se proponen para reforzar el tema.

Mientras algunos *Apuntes* parecen haber sido expresamente elaborados para ser incluidos en estas publicaciones y pueden reconocerse por la claridad en los conceptos y el lenguaje que utilizan, así como por las referencias constantes a los elementos del Modelo (Ver apartado 3.1.1.). Otros *Apuntes* dan la impresión de apegarse demasiado a las fuentes originales, sin hacer las adecuaciones necesarias para que el tema sea insertado como parte de un modelo teórico específico (Ver apartado 3.1.2.).

3.1.1. Apunte sin contexto en el Programa de EI

Un ejemplo de un *Apunte* descontextualizado, puede considerarse la ficha *Estilos y ritmos de aprendizaje*⁵⁰ en la que se hace referencia al concepto de inteligencias múltiples desarrollado por Howard Gardner, que aunque resulta un referente teórico importante para comprender los diferentes estilos de aprendizaje, no es considerado en el Modelo actual. En la última edición del Modelo de Educación Inicial (2011) el concepto de inteligencias múltiples es referido solamente una vez en los antecedentes del programa, para reseñar la fundamentación teórica del Programa de educación inicial Comunitaria. Y no es considerado ni una sola vez para las otras dos publicaciones consideradas como básicas en la estructura: *Paso a Paso* y *Creciendo Juntos*.

Si bien este *Apunte* es en general interesante, resulta complicado comprender cómo es que el promotor educativo hará por sí mismo el vínculo de este concepto con el resto de los materiales que se le proporcionan: ¿cómo se vinculan las inteligencias múltiples con las fortalezas o áreas de oportunidad en las prácticas de crianza de los padres?, ¿cómo puede reconocer estas inteligencias considerando los indicadores para cada uno de los ámbitos y sub-ámbitos?, ¿las inteligencias múltiples en los niños podrían explicar el desarrollo individual de cada uno?, ¿están relacionadas con algunas prácticas específicas de crianza y elementos culturales?, ¿cómo este concepto se puede relacionar con otros materiales básicos para el programa, que hablan igualmente de las competencias en adultos como *Creciendo Juntos*?

Estas preguntas hipotéticas podrían responder a algunas de las cuestiones que se hacen los promotores y que no pueden ser resueltas por esta ficha, cuyas actividades se limitan a pedir a los promotores reflexionar, identificar y llevar un registro de los tipos de inteligencias que existen en el grupo. Si no se introduce el concepto dentro de la estructura del modelo, el desarrollo de éste u otro tema, queda fuera de lugar dentro del Programa pues aunque la información resulte interesante, su pertinencia depende de que se aborde considerando los elementos del modelo actual de educación inicial.

3.1.2. Apunte con contexto en el Programa de EI

El ejemplo contrario al anterior sería la ficha *Autoevaluación del Promotor educativo*⁵¹ que es un material con un lenguaje claro y un contenido basado en los referentes del programa, los agentes que participan, el contexto en el que se desenvuelve el promotor y el tipo de evaluaciones que se le pide desempeñar.⁵²

El tema es desarrollado de manera breve, sin considerar demasiados referentes teóricos. La información está “digerida” para que el promotor educativo tome lo que considere necesario o útil para su labor. A diferencia de la ficha *Estilos y ritmos de aprendizaje*, el promotor no debe buscar como utilizar la

⁵⁰ Op. cit. p. 28.

⁵¹ Op. cit. p. 50. Publicación elaborada Ad hoc para esta versión.

⁵² En el Modelo se reconoce la utilidad de la evaluación y la autoevaluación como una actividad que forma “parte del proceso que permite ubicar avances y logros”. Modelo de Educación Inicial del Conafe, p. 44.

información que se le proporciona, pues ésta ya responde a las preguntas concretas ¿para qué evaluar? y ¿qué evaluar? También incluye una lista de acciones que el promotor puede tomar como referente para medir su propio desempeño.

Este *Apunte* cumple con su objetivo de desarrollar de manera clara un tema transversal al programa. Si se considera que *Mis apuntes formación para la docencia* es un material que profundiza algunos de los temas centrales del Modelo, entonces el contenido responde a esa necesidad. Aborda un tema que es superficialmente tratado en el Modelo y que sin embargo es un término que debería quedar suficientemente claro a los promotores educativos, a los que se les pide llenar una serie de formatos que incluyen de manera constante una autoevaluación.⁵³

Por otro lado, si bien el concepto de evaluación es retomado de manera breve en algunos materiales, incluyendo *Mis apuntes formación para la docencia*, es importante considerar la posibilidad de organizar y concentrar éste y otros temas en un número menor de publicaciones.⁵⁴ La información que se encuentra dispersa en varios los materiales del Programa favorece que los promotores educativos se pierdan entre una gran cantidad de manuales, temas, fases, conceptos, etc. En este sentido, la reorganización de las publicaciones resulta un tema central para la estructura del modelo de educación inicial del Conafe.

3.2. Cuestiones de lenguaje y redacción

Si consideramos el perfil académico de la mayoría de los promotores educativos, el lenguaje con el que se abordan los contenidos en algunos *Apuntes* resulta difícil de comprender y asimilar. La variedad de temas abordados y las constantes referencias a conceptos teóricos complejos, aumentan la dificultad para entender el contenido.

Pero si a las dificultades en el uso del lenguaje le sumamos una redacción confusa, que aborda un tema desde un ángulo que no resulta claro para el lector, entonces los problemas que debe enfrentar el promotor educativo ante este tipo de textos se potencializan. Claramente la autoría de *Mis apuntes formación para la docencia* corresponde a diversas personas, pues mientras unos *Apuntes* son claros en su lenguaje y redacción algunos otros resultan muy difíciles de comprender incluso para un lector experimentado.

3.2.1. Lenguaje complejo

La mayor parte de los apuntes tiene una tendencia a utilizar un lenguaje y conceptos complejos, sin embargo aunque algunos apuntes refieran a nociones que podrían resultar complicadas para los promotores, el hecho de que sean constantemente abordadas tanto en el Modelo como en otros materiales permite que los promotores se apropien de ellas e incluso las utilicen como parte de su vocabulario en las sesiones.

El problema surge cuando el abuso de palabras complejas resulta injustificado e innecesario, pues como diría el dicho “no se trata de que suene interesante, sino que sea interesante”. Un ejemplo de la

⁵³ Publicaciones como *Paso a Paso* y *Herramientas para desarrollar mis sesiones* contienen formatos de llenado en donde se solicita a los promotores realizar autoevaluaciones.

⁵⁴ Según la página de Internet del Conafe actualmente existen 39 publicaciones organizadas en 6 grandes temas. Información tomada de la lista de materiales vigentes hasta el día 16-11-2013 en la página de internet del Conafe: <http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/materiales-de-apoyo.aspx>

utilización de lenguaje complejo innecesario lo encontramos en la ficha *Comprender la edad adulta*, en donde para caracterizar este periodo de la vida se utilizan varios conceptos que implican no sólo el manejo de un vocabulario especializado, sino el conocimiento de ciertas disciplinas y su campo de estudio:

Etimológicamente, la palabra adulto proviene del latín "adultus" cuyo significado es que ha concluido su proceso de crecimiento. Cronológicamente, el periodo adulto abarca, aproximadamente, cuarenta años, comprendidos entre los 20 y los siguientes años, hasta la muerte. Estos límites no son fijos y pueden variar según las culturas. Jurídicamente, el concepto "adulto" determina lo que socialmente se conoce como la mayoría de edad. Sociológicamente, adulto significa una persona integrada al medio social, y por tanto, que ocupa un puesto reconocido, con total reconocimiento de sus derechos, libertades y responsabilidades. Psicológicamente, es más difícil la conceptualización, en la medida que adulto determina la madurez de personalidad y, por tanto, a una persona responsable, cabal, con plena capacidad, seriedad y dominio personal.

El párrafo podría ser más claro si las palabras complejas se desarrollaran y el objetivo del Apunte se precisara. Supongamos que el objetivo de la ficha es caracterizar la edad adulta en relación al aprendizaje de ciertas prácticas de crianza, entonces la definición de la edad adulta podría reducirse a unas cuantas líneas para dar énfasis al contenido central. Mantener la claridad en el tema abordado permitiría elaborar un apartado más coherente y simplificado.

Utilizando una estructura más sencilla y conceptos simples, el *Apunte* sería de mayor utilidad al promotor que se enfrenta diariamente con problemas concretos y busca respuestas concretas. Si bien entendemos que el objetivo del material es brindar información complementaria acerca de algunos temas, es importante que se considere la finalidad de cada uno de los apuntes y su relación con cuestiones específicas del Programa.

Lo anterior no quiere decir que los promotores no sean capaces de comprender este tipo de conceptos y de manejarlos, de hecho sabemos que ellos encuentran soluciones prácticas para resolver este tipo de conflictos. En el análisis de los grupos focales se encontró que muchos promotores utilizan diccionarios u otros materiales para aclarar sus dudas conceptuales y de vocabulario. Sin embargo la tarea de la administración central es facilitar su labor brindándole estrategias puntuales.

3.2.2. Problemas de redacción y conceptualización

Algunas fichas contienen algunos párrafos poco claros debido a su falta de coherencia:

Como puede verse no es fácil ser padre o madres o estar a cargo de infantes, ya que cómo decía Freud, junto con la del magisterio, es una actividad imposible, donde no se sabe a nunca, a ciencia cierta, cuáles serán las consecuencias de las acciones.

Este párrafo sin claridad argumentativa pertenece a *La participación de los padres de familia*⁵⁵, uno de los *Apuntes* con claros ejemplos de problemas de fondo y forma. El párrafo parece salir de la línea argumentativa del propio texto, que nos habla de la forma en la que los padres se convierten en mediadores entre mundo natural-cultural y el niño, y que posteriormente aborda la forma en la que estas interacciones contribuyen al desarrollo. Si el Programa busca propiciar la mejora de las prácticas

⁵⁵ Op.cit. p.35.

de crianza y el proceso de mejora es visto como una constatación en la que los padres adquieren ciertas competencias, mientras sus limitaciones son vistas como “áreas de oportunidad” ¿cómo se puede afirmar que no nunca se sabrá cuáles serán las consecuencias de estas acciones?

Podríamos pensar que estas líneas son producto de un problema de edición y es un caso aislado en este *Apunte*, sin embargo los problemas de redacción se presentan de forma constante. A esta situación habría que agregar los problemas conceptuales. En este sentido la ficha contiene comentarios que deberían ser repensados en términos de lo que plantea el Modelo. Por ejemplo la aseveración que se hace en el primer párrafo, refiriéndose al potencial de favorecer el desarrollo del niño:

Todo niño o niña nace en una familia cuya situación social, económica y cultural ejerce una gran influencia en su educación, y determina en gran parte su desarrollo físico, intelectual y afectivo. Pero no todas las familias tienen un nivel sociocultural y económico que garantice dicho desarrollo.

Si bien la primera frase del párrafo resulta congruente, la segunda contiene problemas conceptuales que deben ser considerados. Sabemos que el Programa se plantea un enfoque de derechos en términos de la equidad educativa y social, por lo que podemos afirmar que el desarrollo del niño no depende ni del “nivel” sociocultural ni económico de las familias. En primer lugar porque el nivel sociocultural no es un término correctamente empleado y utilizarlo para referirse a la capacidad de desarrollar las competencias en los niños, tendría consecuencias que podrían caer en la discriminación de ciertas culturas.⁵⁶

Por otro lado, si bien la situación económica de las familias podría favorecer el adecuado desarrollo de los niños, ésta no es necesariamente una consecuencia directa. Se ha demostrado por ejemplo que los niños que tienen un constante contacto con la naturaleza desarrollan ciertas capacidades, que no necesariamente comparten los niños de los medios urbanos. En este sentido, la frase podría ser replanteada abordando ciertos aspectos económicos de las familias que podrían resultar en problemas de desarrollo, como por ejemplo la falta de alimentación adecuada.

En conclusión la revisión de una pequeña frase y su reformulación planteada en los términos que plantea el Modelo podría no sólo evitar los problemas conceptuales, sino aquellos relacionados con comprensión que los promotores educativos podrían tener del texto. Finalmente al elaborar una publicación no debemos perder nunca de vista a nuestros destinatarios, en este caso los promotores educativos, insertados en el marco del programa de educación inicial del Conafe.

Otra de las fichas que podría ser utilizada como ejemplo de un problema de conceptualización, es la ficha *La evaluación en la educación inicial* en la cual se utiliza constantemente el término “parejas en situación de embarazo”. Aunque claramente el término busca incluir a los varones como parte de este proceso, que algunos hombres asumen con gusto y responsabilidad, lo cierto es que el embarazo es un estado en el que pueden encontrarse únicamente las mujeres. Por esta razón el *Apunte* debería considerar que puede suceder, y sucede con frecuencia, que no haya una “pareja en situación de embarazo” sino una mujer sola que pronto se convertirá en madre.

⁵⁶ Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la palabra NIVEL refiere a una situación de horizontalidad, categoría o rango. En términos sociales se refiere al grado o altura que alcanzan ciertos aspectos de la vida social. Por lo que el término representaría un juicio de valor a favor o en detrimento de ciertas sociedades o culturas que se encuentran por encima de otras.

En algunos apuntes⁵⁷ se hace una conceptualización teórica que parece equiparar el desarrollo infantil con la maduración. Sin embargo el concepto de desarrollo infantil debe ser considerado como un proceso complejo con varias características:

- a) Es multidimensional, porque incluye la dimensión física, mental, emocional y social.
- b) Es integral, porque las dimensiones que conforman el desarrollo infantil están interrelacionadas entre sí y deben considerarse como un conjunto.
- c) Es proceso continuo, porque inicia en la etapa prenatal y continua el resto de la vida.
- d) Ocurre en la interacción del medio físico y social, porque el niño es un sujeto activo que responde a los estímulos que le rodean.
- e) Es un proceso único e individual, aunque responde a ciertos patrones estandarizados.⁵⁸

En esta misma ficha existen algunas diferencias teóricas con respecto al Modelo, por ejemplo se hace énfasis en el concepto de “estimulación” mientras en el modelo se utiliza en término “interacción”. Teóricamente la palabra estimulación está muy asociada con la teoría de conductismo e implica brindar estímulos externos al niño, mientras interacción incorporara la idea de observar y escuchar al niño para poder responder conforme a sus necesidades. Visto de esta forma, la estimulación debe considerar que el desarrollo forma parte de un proceso social y abre la posibilidad de que el niño influya en su ambiente.

Si la reedición de Mis Apuntes I y II está contemplada, debe revisarse minuciosamente tanto el contenido, como los conceptos e ideas que se utilizan.

3.3. Condiciones materiales

Al igual que en el apartado anterior en el que la teoría no parece siempre entroncar con la realidad, los *Apuntes* que tienen como tema principal el material educativo están basados en términos de un ideal. Las condiciones en las que opera el Programa de EI no son un misterio, el Conafe trabaja predominantemente en comunidades rurales con altos índices de marginalidad, por lo tanto si el propio consejo no envía materiales didácticos tales como pelotas, muñecos, libros o pinturas; es difícil que el promotor los obtenga por otra vía.

El Conafe debería asumir su responsabilidad no solamente en cuanto al establecimiento del servicio y la formación de la cadena operativa, de lo cual se encarga gracias a una serie de 39 materiales impresos. El servicio también debería mantenerse con un número igual de importante de materiales didácticos que favorezcan el desarrollo de los niños que asisten al programa. Esto no resulta en detrimento de la elaboración de juguetes y materiales que se pueden encontrarse en la comunidad o de aquellos que el promotor pueda gestionar de manera independiente, al contrario, favorecería la gama de juguetes que los pequeños puedan manipular.

Según hemos visto en los grupos focales, es importante considerar que el limitado número de materiales didácticos que los promotores reciben actualmente es utilizado por varios niños pequeños, por lo que al final del ciclo muchos de ellos son inservibles.

3.4. Actividades sugeridas

⁵⁷ Ver ficha « Los principios del desarrollo infantil » en Mis apuntes formación para la docencia II.

⁵⁸ Robert Myers, *The twelve who survive*, High/ Scope Press, 2da. Edición, 1995, p. 39 y 40.

La organización de cada uno de los apuntes, contiene una estructura clara que permite identificar tres apartados: el propósito, el contenido y las actividades. Después de la presentación y descripción del tema, las actividades buscan aterrizar los conocimientos adquiridos por los promotores en acciones concretas que le permiten evaluar su propia comprensión del tema.

Cada uno de los *Apuntes* sugiere realizar en promedio tres actividades relacionadas con el mismo tema. Sin embargo éstas se refieren a menudo a hacer descripciones escritas sobre el contenido: “escribe con tus propias palabras”, “describe la importancia de” o “elabora un registro en donde anotes comportamientos”. Si bien la idea de aprendizaje significativo que está implícita en la acción de parafrasear algunos de los contenidos de los Apuntes, puede ser relevante en ciertos contextos. Si el promotor realiza la actividad de forma independiente y no cuenta con un espacio para compartir sus ideas, se corre el riesgo de que éstas se vuelvan monótonas, dejen de ser atractivas y simplemente no las realice.

Por otro lado, si en algunas regiones la cantidad de reuniones planeadas durante el ciclo o visitas de campo permiten establecer espacios específicamente dedicados a abordar los temas propuestos en los tomos de *Mis Apuntes formación para la docencia*, entonces estas actividades de escritura y reflexión podrían convertirse en un importante insumo para abordar en los grupos de trabajo.

Pero considerando la variedad de situaciones en las que opera el programa a nivel nacional, un material como *Mis Apuntes formación para la docencia* debería plantearse la posibilidad de que estas reuniones no se den con frecuencia o no se tenga el tiempo suficiente para abordar los Apuntes en la jerarquía de actividades a realizar. En este sentido cada *Apunte* debería contemplar una variedad mucho mayor de actividades significativas que pudieran realizarse tanto de manera independiente como en grupo.

Otro de los problemas encontrados con algunas de las actividades propuestas es que éstas parecen querer desarrollar algunos temas que no fueron abordados o profundizados por el propio *Apunte*. Por ejemplo se le pide al Promotor planear distintas actividades en donde se propicien los propósitos principales del *Apunte* incluso cuando los problemas de redacción y problematización del tema impiden definir un propósito claro. Por ejemplo, en la ficha que hemos revisado anteriormente (Ver Apartado 3.2.2.) se pide al promotor educativo que realice las siguientes actividades:

Conversa con los padres acerca de la importancia de la comunicación para fortalecer el trabajo en las visitas domiciliarias y en las sesiones. (y) Efectúa visitas domiciliarias donde puedas observar la relación entre padres e hijos fuera del espacio educativo.

Estas actividades son propuestas incluso si en el *Apunte* el término de visitas domiciliarias no fue tratado ni una sola vez durante todo el texto. Pareciera que la ficha intenta compensar los vacíos metodológicos que deja el texto especializado, pidiendo a los promotores educativos que ellos mismos “traduzcan” la información que acaban de recibir en los términos del programa.

Muchos de estos *Apuntes* parecen estar diseñados en términos del “deber ser”, es decir demasiado basados en la teoría. Contienen información que aunque puede ser útil en términos curriculares, debería llegar de una forma más clara al promotor educativo.