

# **EDUCACIÓN INICIAL EN PUEBLA, MÉXICO: EL RETO DE POTENCIAR EL CARÁCTER EDUCATIVO Y DISMINUIR LAS DESIGUALDADES SOCIALES DESDE LA PRIMERA INFANCIA**

Karla Villaseñor Palma  
Laura Pinto Araújo

## **RESUMEN**

Este trabajo presenta algunos de los principales argumentos sobre el potencial de los servicios de Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI) en el desarrollo de las personas y como estrategia política para disminuir las desigualdades sociales. Este potencial depende, en buena medida, de la calidad de los servicios; y la calidad a su vez depende, entre otros factores, del perfil del personal que está a cargo de la AEPI. En esta investigación nos dimos a la tarea de analizar algunos datos procedentes de la Primera Encuesta de Educación Inicial, Puebla 2014 (VILLASEÑOR, 2014). Nuestro interés se centró en el análisis del perfil del personal que labora en los centros para estudiar el grado de adecuación del perfil actual del personal con el que establece la "Ley de Educación Inicial del Estado de Puebla" (POEP, 2013, NOVIEMBRE 25), así como en relación a los estándares internacionales recomendados. Una de las principales conclusiones de esta investigación es que existe una gran brecha entre el perfil actual del personal que labora en los centros de Educación Inicial en Puebla y lo establecido tanto por la normativa estatal como por las recomendaciones internacionales. El perfil del personal no promueve el carácter educativo de los centros, lo cual representa un reto de cara a la atención integral de la primera infancia en Puebla, y creemos, en el resto del país. Queda aún mucho trabajo por hacer si se pretende que la política nacional dirigida a la primera infancia sea realmente eficiente y eficaz para mitigar las desigualdades y promover el desarrollo individual y social.

*Palabras clave:* Primera infancia. Educación inicial. Política educativa. Desigualdades sociales. Perfil profesional.

## **RESUMO**

Este artigo apresenta alguns dos principais argumentos sobre o potencial dos serviços de Atenção E Educação da Primeira Infância (AEPI) no

desenvolvimento das pessoas e como a estratégia política para diminuir as desigualdades sociais. Este potencial depende, em boa medida, da qualidade dos serviços; e a qualidade a sua vez depende, entre outros fatores, do perfil dos funcionários que tem a cargo a AEPI. Em esta pesquisa analisamos algunos dados procedentes do Primer Questionário de Educación Inicial, Puebla 2014 (VILLASEÑOR, 2014). Nosso interesse sé focalizo no análises do perfil das pessoas que trabalham nos centros com o objetivo de estudar o grau de adequação do perfil atual dos funcionários com o que é estabelecido na “Ley de Educación Inicial del Estado de Puebla” (POEP, 2013, NOVIEMBRE 25), assim como na relação aos padrões internacionais recomendados. Uma das principais conclusões desta pesquisa é que existe uma lacuna entre o perfil atual dos funcionários que trabalham nos centros de Educación Inicial em Puebla e o estabelecido tanto pela normativa do Estado como pelas recomendações internacionais. O perfil dos funcionários não promove o caráter educativo dos centros o qual representa um reto pela atenção integral na primeira infância no Puebla, e acreditamos, no resto do país. Fica ainda muito trabalho por fazer se sé pretende que a política nacional dirigida a primeira infância seja realmente eficiente e eficaz para mitigar as desigualdades e promover o desenvolvimento individual e social.

**Palabras-chave:** Primeira infância. Educação inicial. Política de educação. Desigualdades sociais. Perfil profissional.

## INTRODUCCIÓN

“Quizá no hay indicadores sociales más claros que hablen sobre el desarrollo de un país, que aquellos referidos a la niñez, en ellos se traslucen la salud o la enfermedad de un pueblo, en ellos quedan claramente reflejados los equilibrios o desequilibrios de una sociedad”  
(Juan José Gerardi)

En las últimas décadas, la primera infancia ha estado en el centro de los debates y proyectos internacionales a favor de la educación y el desarrollo social. Específicamente, las políticas internacionales apuntan a la incorporación de una vertiente formativa de los servicios de atención y cuidado de la primera infancia bajo el argumento de que “la educación empieza al nacer” (UNESCO, 1990). Si bien estos servicios tuvieron su origen en el marco del derecho laboral, y como una estrategia concreta para facilitar el acceso de las

mujeres al mundo del trabajo, lo cierto es que en los últimos años las políticas internacionales han logrado posicionar la idea de que todos los niños, desde que nacen, tienen derecho a recibir, además de los servicios de cuidado, una educación de calidad. Esto se explica, en gran medida, a partir de los reveladores resultados que han brindado diversos estudios recientes acerca del impacto que logra la Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI) a la hora de revertir las desigualdades sociales (HECKMAN, 2006; SHONKOFF, 2009; SEN, 1999; Y SIRAJ-BLATCHFORD AND WOODHEAD, 2009; ENTRE OTROS). De esta manera, el reconocimiento de los beneficios de la inversión pública y privada en programas para el desarrollo de la primera infancia es cada vez mayor, tanto en el ámbito nacional como internacional; y con igual incidencia en el nivel gubernamental que entre la sociedad civil; pues apostar a este período de la vida de los individuos no solo les beneficia de manera inmediata y directa, sino que también reedituará en el transcurso de sus vidas, a mediano y largo plazo; favoreciendo además, de manera indirecta, tanto a sus familias como a su entorno. Esto es lo que hace a este tipo de inversiones tan atractivas, pues se convierten en auto-sostenibles en el largo plazo y con un máximo impacto en el mediano y corto plazo (HECKMAN, 2006; CONAPES, 2007); razón suficiente para que la AEPI ocupe hoy un lugar importante en las agendas de los organismos internacionales, y se vuelva un tema prioritario para las políticas públicas nacionales (VILLASEÑOR, 2012).

De acuerdo con Myers et al. (2013) el discurso sobre la primera infancia en México está más presente hoy que en el año 2000. Esto obedece, por un lado, a la necesidad de responder a las demandas de padres y madres trabajadores que exigen servicios de calidad; y por otro, es el resultado previsto del trabajo de cabildeo emprendido alrededor de los derechos de la infancia. Para Myers et al. (2013), esta primacía se hace evidente, entre otras acciones, en la puesta en marcha del programa *Estancias Infantiles*, en la *Ley de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*, en las numerosas iniciativas por crear currículos para la Educación Inicial, y en los vastos esfuerzos, en materia de salud, por atender al desarrollo infantil temprano (diagnóstico y seguimiento a la salud materno infantil, a la del recién nacido, y a la del niño en sus primeros años de vida). Las tres primeras también evidencian los esfuerzos internacionales en la promoción de una formación integral de los

niños desde edades tempranas y su repercusión en el país, pero, cuál es la realidad de la educación inicial en México y dónde enfocar los esfuerzos para mejorarla.

### **ANTECEDENTES: LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO**

En México una de las principales formas que toman los servicios de Atención y Educación para la Primera Infancia es la Educación Inicial, la cual es reconocida a partir de la reforma educativa de 1992 como un derecho de los niños, una oportunidad para los padres de familia, y también como un compromiso del personal -directivo, docente y de apoyo- de los Centros, de cumplir con los diversos propósitos planteados para este nivel. Por esta razón, la Educación Inicial debe promover programas dirigidos a los padres de manera tal que estos puedan adquirir conocimientos y habilidades para mejorar la atención y el cuidado de sus hijos en el hogar (DOF, 2009, JUNIO 22). Sin embargo, este interés formativo por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), no siempre está contemplado en otros servicios de atención y cuidado que existen en el país. La realidad en México es que prevalece la diversidad de instituciones y de modalidades de atención, cuidado y formación para la primera infancia, específicamente en la etapa de los 0 a los 3 años que cubre la Educación Inicial, ya que a partir de esta edad todos los niños deberían estar inscritos en la escuela para recibir educación preescolar, misma que desde el año 2002 es obligatoria en México.

En el año 2008 la SEP, en coordinación con otras instituciones, creó el *Programa de Fortalecimiento de la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil* (SEP-SEB, 2008), cuyos principales objetivos son: mejorar la calidad de los servicios de Educación Inicial; recuperar la rectoría de la SEP; ampliar la cobertura de los servicios; y elaborar un currículo básico que oriente la prestación de dichos servicios. Uno de los resultados más importantes de dicho esfuerzo es el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* (SEP, 2013) el cual en pocas palabras plantea:

Orientar el trabajo educativo de los niños de los 0 a los 3 años para favorecer el desarrollo de sus capacidades, y prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo

escolar, y así brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atiende (SEP, 2013, p.9).

Cabe señalar que, si bien este documento fue creado por diversas instituciones, dependencias y programas que ofrecen Educación Inicial en el país, son pocas las instituciones que lo conocen, y menos aun las que lo consideran como el modelo educativo de referencia (VILLASEÑOR, 2015).

Fue después de casi veinte años de que la SEP reconociera a la Educación Inicial, que en México apareció la primer *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil* (DOF, 2011, OCTUBRE 24) la cual establece que todas las instituciones públicas y privadas que atienden a la población menor de tres años deben garantizar el acceso de niñas y niños a la prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil en condiciones de igualdad, calidad, calidez, seguridad y protección adecuadas, que promuevan el ejercicio pleno de sus derechos. En el marco de esta ley, el "desarrollo integral infantil" se entiende como el derecho que tienen los niños a formarse física, mental, emocional y socialmente en condiciones de igualdad. La inscripción de este concepto sin duda implica un paso importante de cara a la exigencia de que todas las modalidades de atención y cuidado para la primera infancia comiencen a concebir su labor como algo integral, incorporando este importante elemento formativo dentro de sus prácticas cotidianas.

## **LA REALIDAD ACTUAL: DIVERSIDAD DE SERVICIOS, DIVERSIDAD DE MODELOS**

La Educación Inicial en México no forma parte de la educación básica obligatoria, sin embargo, forma parte del Sistema Educativo Nacional, cuya rectoría está a cargo de la SEP. Desde hace algunas décadas, la Educación Inicial forma parte de las estrategias que el gobierno ha implementado para atender las desigualdades sociales en el terreno educativo. Por esta razón, los programas de Educación Inicial han tenido un objetivo primordialmente compensatorio y se han dirigido, sobre todo, a las poblaciones rurales y a las urbanas marginadas. Estos programas han estado a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y de la Dirección de

Educación Indígena, (ambas dependencias adscritas a la SEP), prevaleciendo los modelos no escolarizados y semiescolarizados.

En la modalidad escolarizada, funcionan los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI's) cuyo propósito es brindar educación integral a los hijos de las madres trabajadoras en edades que oscilan entre los 45 días de nacidos y los 5 años de edad. De forma paralela, existen otras instancias gubernamentales que ofrecen servicios de Educación Inicial cuyo origen se remonta al año 1930, momento en el cual a través de la Reforma a la Ley Federal de Trabajo se obligó a los patrones a garantizar el cuidado de los hijos de sus trabajadoras durante la jornada laboral. En esta categoría encontramos las guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Ambas dependencias ofrecen servicios de manera directa e indirecta. A la modalidad indirecta se le denomina servicios 'subrogados' y son operados por particulares con fondos públicos.

En mayo de 2007 fue publicado el *Decreto por el cual se crea el Sistema Nacional de Guarderías y Estancias Infantiles* (DOF, 2007, mayo 10) cuyo propósito fue ampliar la cobertura a la demanda de los servicios de atención y cuidado infantil, acorde al marco de operación de cada programa. El Programa *Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras* se crea este mismo año ante la necesidad de ayudar a madres de bajos recursos y con la apremiante necesidad de integrarse al mercado laboral mediante actividades remuneradas. Es importante señalar que en el segundo trimestre del año 2009, sólo cuatro de cada diez mujeres en edad fértil (15 a 49 años) contaban con alguna ocupación o empleo que les prestara el acceso a una institución de salud por su trabajo.

De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social* (IMSS E INEGI, 2009), del total de niños menores de siete años cuya madre trabajaba, el 28,1% de esos niños se encuentra al cuidado de una abuela, el 26,4% concurren al trabajo de su mamá, el 17% está en la escuela, el 15,7% está al cuidado de otro familiar; el 9,3% es asistido por una guardería (pública o privada), y el 3,5% ya sea que está al cuidado de alguna persona que no es miembro de la familia, o bien, permanece solo en casa. En este sentido, las estancias infantiles han cumplido con el cometido de ampliar los servicios de cuidado para las madres trabajadoras, con o sin

seguridad social, al grado de que actualmente representan un alto porcentaje del total de servicios de cuidado a nivel nacional.

Otras instituciones que ofrecen servicios de Educación Inicial a sectores sociales más reducidos son el Instituto Politécnico Nacional, las Universidades Autónomas de los Estados, el sector paraestatal, particulares, y otros autónomos. En algunos casos la oferta representa una prestación laboral; en otros, es una iniciativa de particulares autorizados o subrogados; mientras que en otros más los servicios son ofrecidos gratuitamente por Asociaciones Civiles.

### **LA META: AUMENTAR LA OFERTA Y POTENCIAR EL CARÁCTER EDUCATIVO DE LA EI**

Diversos estudios internacionales demuestran que los servicios de guardería, generalmente, se limitan a mantener a los niños alimentados y seguros mientras sus padres trabajan. Y que dichos servicios no les brindan a los niños la estimulación cognitiva y socioafectiva que es esencial en esta etapa de su desarrollo (SHONKOFF Y PHILLIPS, 2000; YOSHIKAWA Y KABAY, 2015). Por esta razón, una de las prioridades del proyecto Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), es la atención integral a la primera infancia, ya que se considera imprescindible garantizar las condiciones básicas de alimentación y salud de los más pequeños, así como la estimulación variada y el apoyo a las familias en pro del desarrollo y la educación de sus hijos. Este interés se encuentra plasmado en la *Meta General Tercera*, la cual propone "Aumentar la oferta de Educación Inicial y potenciar su carácter educativo" (OEI, 2010, p. 150).

La consecución del proyecto *Metas Educativas 2021* prevé, además, la implementación de 10 Programas de Cooperación de la OEI. Estos programas integran objetivos y estrategias que coinciden en buena parte con los objetivos de los diferentes organismos presentes en la región, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO (OREALC/UNESCO), el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). El Programa de Cooperación relacionado con la Meta General Tercera es el *Programa de Atención Integral a la Primera Infancia* que

contempla, entre otros objetivos, "lograr una adecuada formación y cualificación de las personas que están a cargo de los niños en edades iniciales del desarrollo"; y "proporcionar las infraestructuras y los recursos necesarios como condición inicial básica para garantizar una adecuada atención y una educación de calidad en los primeros años del desarrollo" (OEI ET AL., 2010, p. 237).

## **EL ELEMENTO CLAVE: EL PERSONAL DE EDUCACIÓN INICIAL**

En una investigación llevada a cabo en EEUU, a partir del Proyecto *Abecedarian*, quedaron demostrados los escasos resultados obtenidos, en relación a la inversión efectuada, en programas para la primera infancia en los que predominan interacciones "típicas"<sup>1</sup> entre maestros y niños. Esto significa que, si bien es cierto que la inversión en educación inicial reditúa en términos de desarrollo, como vimos arriba; lo cierto es que para ello hay que promover un tipo de educación que se caracterice por interacciones fuertes, que permitan el desarrollo integral de los niños. A grandes rasgos, el estudio concluye que, aun cuando el centro cuente con una excelente infraestructura o materiales costosos, la mera permanencia de los niños en él no garantiza en lo absoluto la calidad del servicio; pues lo importante de los centros es qué y cómo se trabaja en ellos (PERALTA, 2008); dos variables que dependen casi por completo del perfil de formación del personal a cargo de los niños, es decir, de los agentes directivos y educadores.

La UNESCO (2007) también ha reconocido que un factor determinante de la calidad en la AEPI es la interacción entre el niño y el personal encargado de su cuidado; una relación que depende de varios elementos: el primero de ellos es la preparación del personal del centro de cara a satisfacer adecuadamente las necesidades de los pequeños y a promover su desarrollo integral apoyando también a los padres de familia. Por otra parte, el segundo elemento tiene que ver con las condiciones de trabajo de dicho personal, es decir, con proveerles de una remuneración que les permita satisfacer sus necesidades básicas; mantener una baja proporción de niños

---

<sup>1</sup> Las interacciones "típicas" entre niños y adultos son aquellas en las que hay escasa o nula interacción entre ellos y que, cuando la hay, simplemente está relacionada con la rutina diaria. Escasean en ella las interacciones que funcionan mediante instancias de carácter más elaborado.

por grupo; y suministrarles material apropiado para trabajar en el aula.

Un importante número de informes y estudios sobre la atención y educación para la primera infancia advierten sobre la necesidad de contar con personal altamente calificado y especializado para atender de manera integral a la primera infancia (UNESCO-OREAL, 2008; UNICEF, 2008; EACEA Y EURYDICE, 2009). Al respecto, el más reciente Informe de la Comisión Europea sobre Educación y Atención a la Primera Infancia indica que las competencias del personal son esenciales para lograr un servicio de alta calidad (EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2014). Por esta razón es indispensable atraer, formar y retener a profesionales idóneos, pues la variedad de tareas que ha de abordar el personal de AEPI, aunado a la diversidad de los niños a su cargo, demanda de una formación permanente y de una reflexión constante sobre la práctica pedagógica, adoptando un enfoque sistémico de la educación enfocado a la profesionalización docente, así como a la capacitación y participación de todos los actores implicados.

Cabe destacar que, actualmente, existe una tendencia internacional a que los países aumenten el personal de AEPI y mejoren su formación, pues el elemento que está en juego es la calidad de la atención que reciben los pequeños, motivo por el cual los países deben recurrir a diversas estrategias para mejorar las cualificaciones del personal, entre ellas están el contar con esquemas de contratación flexibles, una formación adecuada, establecimiento de normas de calidad, y una remuneración que incite al personal a permanecer en su puesto de trabajo (UNESCO, 2007). En el caso de aquellos países en donde la formación inicial es poca o nula, es indispensable generar estrategias de formación, capacitación y actualización permanente que garanticen la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para atender a esta población de forma apropiada.

En el caso de México, las demandas relacionadas con el perfil profesional de quienes atienden en los centros de educación inicial han llevado a la conformación de leyes estatales en materia de Educación Inicial. Tal es el caso de Puebla, en donde en noviembre de 2013 se publicó la *Ley Estatal de Educación Inicial* (POEP, 2013, NOVIEMBRE 25) la cual establece como responsabilidad del Estado la de garantizar la calidad de los servicios de centros públicos y privados a través de la promoción de la idoneidad de los directivos

y los docentes para así garantizar el máximo logro del aprendizaje de los niños. El Artículo 7 de dicha Ley establece que la Educación Inicial deberá ser eminentemente formativa, laica y gratuita. Ahora bien, en relación con el perfil profesional de los centros de Educación Inicial (EI), el Artículo 11 establece como requisito para impartir formación en este nivel el haber obtenido el título y la cédula profesional de Licenciatura, Maestría o Doctorado en EI. No obstante, a pesar del reconocimiento de esta necesidad "en los países en desarrollo, el personal de los programas de AEPI ha recibido en general una formación mínima y además suele estar relativamente mal remunerado" (UNESCO, 2007, p. 4). Y al parecer, México no es la excepción, pues a pesar de las recomendaciones de los organismos internacionales e incluso de la legislación existente, las *Reglas de Operación del Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras* (DOF, 2014, DICIEMBRE 29), para el ejercicio fiscal 2015, establece que la persona que figure como responsable de la estancia deberá acreditar una escolaridad mínima de secundaria (nivel CINE 2), el estándar de Competencia EC0024 de Cuidado de las Niñas y los Niños en Centros de Atención Infantil, o bien la Certificación en el Estándar Correspondiente. En el caso del personal asistente, sólo es necesario ser mayor de edad y tener capacidad física y mental para atender a los niños. Sin duda, una normativa como esta no favorece la consecución del compromiso hecho por México ante los organismos internacionales, y más importante aún, no contribuye a disminuir las desigualdades sociales de los mexicanos desde la educación, tal y como se propuso desde un inicio.

El Informe de seguimiento de la Educación para Todos (UNESCO, 2015) considera que para mejorar la calidad de la AEPI es necesario que los niños pequeños establezcan una interacción cercana con sus educadores, es decir, que estos últimos logren estimular el desarrollo verbal, cognitivo y socioafectivo de los niños; motivo por el cual los educadores deben contar con los conocimientos básicos que les ayuden a comprender el desarrollo infantil, sus diferentes etapas y sus necesidades específicas. Y no sólo eso, pues el perfil del educador de AEPI se debe conformar, tanto por una adecuada formación profesional, como por una receptividad y sensibilidad personal apropiada para poder establecer relaciones afectivas confiables y perdurables.

En este sentido, desde hace ya varios años en algunos países

se ha ido configurando un perfil profesional específico del personal que atiende a la primera infancia. Tal es el caso de España, en donde el profesorado de Educación Infantil atiende a niños de entre los 0 a los 6 años, a pesar de que la educación gratuita y obligatoria inicia a partir de los 3 años de edad. Concretamente en dicho país la formación del profesorado de Educación Infantil incluye tres elementos básicos: 1) la importancia de su figura y de su formación para ejercerla en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños; 2) la vinculación de la formación a la adquisición de competencias que resulten eficaces en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a los niños y de los resultados que estos obtienen; y 3) responder al desafío de la fuerte implicación personal, el trabajo en equipo y la inserción cultural como dimensiones básicas de un buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños (ZABALZA Y ZABALZA, 2011). En este sentido, la propuesta de Mérida para la conformación de un perfil profesional del educador de Educación Inicial resulta un referente para pensar el tipo de competencias que debería desarrollar una persona que estará a cargo de un grupo de educación inicial (MÉRIDA, 2006). En el cuadro 1 presentamos sólo algunas de las competencias propuestas por la autora, hemos seleccionado aquellas que consideramos fundamentales en este contexto.

Cuadro 1. Competencias mínimas del perfil profesional del profesional en Educación Inicial

Competencias cognitivas (saber)	Poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia, referidos especialmente al período que abarca al infante entre los 0 a 6 años de edad.
Competencias procedimentales (saber hacer)	Tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta el análisis del contexto educativo de la etapa 0-6 años. Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia. Observar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de 0-6 años, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender sus peculiaridades personales.

---

Competencias  
actitudinales  
(saber ser)

Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia.  
Comprometerse en actuaciones para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen que afectan a la infancia cuando ingresa en el Centro.

---

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Mérida (MÉRIDA, 2006, p. 680).

Como se observa en el cuadro, un aspecto importante del perfil personal de Educación Inicial es que debe preparar a los educadores para hacer frente a las desigualdades de origen de los alumnos, brindando igualdad de oportunidades a todos los infantes. Para ello, el educador debe contar con los conocimientos necesarios acerca del desarrollo integral del niño, y debe ser capaz de ponerlos en funcionamiento a través de una buena planeación educativa que favorezca las acciones formativas. En este contexto la planeación resulta ser un elemento fundamental de las buenas prácticas educativas en la medida en que permite al educador organizar los contenidos según las necesidades individuales y del grupo; evaluar sus resultados; e intervenir oportunamente, lo cual resulta en una mejora continua de su práctica.

Para Matus (EN CONAFE, 2010), la planeación es un intento de previsión, no de predicción; un cálculo que precede y preside la acción. La planeación, afirma el autor, "implica el establecimiento de condiciones para el desarrollo de una serie de acciones previamente identificadas y priorizadas para lograr cubrir las expectativas sociales" (p.34). El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* (MAEI) considera a la planificación como una forma de pensar y organizar anticipadamente los ambientes físicos y las actividades e intervenciones que se van a realizar con los niños: los proyectos que se diseñarán, los materiales, los espacios que se pondrán a su disposición, y los estímulos con que se elegirá acompañarlos. Asimismo, entiende a la planificación como un ejercicio intelectual de anticipación, evaluación y proyección que permite al agente educativo conocer los saberes de los niños, sus posibilidades, dificultades y dudas (SEP, 2013, p. 88). En el MAEI se consideran, dentro de la organización curricular, los siguientes ámbitos de experiencia: 1) vínculo e interacciones; 2) descubrimiento del mundo; y 3) salud y bienestar. Sin embargo, en el caso de las Estancias Infantiles, la planificación implica llevar a cabo una rutina diaria de actividades acorde a las necesidades y edades de los niños, así como "realizar

actividades de estimulación que contribuyan al desarrollo de las(os) niñas(os) en función de la planeación diaria que establezca el DIF Nacional” (DOF, 2014, DICIEMBRE 29, p.73). Como podemos observar, existen diferencias importantes en los documentos que sustentan las diversas modalidades de la Educación Inicial en el país.

Si bien es cierto que en los últimos años ha aumentado significativamente el acceso a los servicios, lo cual ha beneficiado a un buen número de madres trabajadoras, especialmente de madres de bajos recursos y sin acceso a la seguridad social, también lo es el hecho de que la calidad de los servicios en los centros puede poner en riesgo el desarrollo y la integridad de los niños, principalmente si estos no cumplen con los estándares mínimos de seguridad, baste recordar la tragedia ocurrida en la guardería ABC el día 5 de junio de 2009 en Hermosillo, Sonora<sup>2</sup>.

Pero la mejora de la calidad no solo implica garantizar la seguridad del servicio sino también que los Centros sean verdaderos espacios formativos que promuevan el desarrollo integral de los niños; es decir, no basta con que los niños estén seguros mientras sus padres trabajan, es preciso brindarles una educación de calidad que promueva su desarrollo integral y que permita mitigar las enormes desigualdades sociales que estos niños ostentan.

En México, el Artículo 2 de la *Ley de Educación Inicial del Estado de Puebla* (POEP, 2013, NOVIEMBRE 25) establece como responsabilidad del Estado la de garantizar la calidad de los servicios de educación inicial en Centros públicos y privados, suministrando los materiales e infraestructura necesarias, así como la organización escolar, métodos educativos e idoneidad del personal a cargo de los centros -tanto de directivos como de docentes- para así garantizar el máximo logro del aprendizaje de los niños. Pero, ¿caso esta Ley se cumple en la práctica cotidiana, y de igual forma en todas partes del Estado?

A continuación procuraremos dar a conocer el perfil

---

2 El día 5 de junio del año 2009 en Hermosillo, Sonora, se incendió la guardería “ABC” con niños y personal dentro. En dicho incendio 49 niños murieron y más de cien resultaron lesionados. En el año 2011 autoridades federales aprobaron la ley denominada “5 de julio” para establecer parámetros legales sobre las condiciones de operación de las guarderías. A cuatro años de su promulgación, las organizaciones civiles condenan que la norma no se implementa de igual manera en todos los Estados de la República Mexicana.

profesional del personal que labora en Centros de Educación Inicial de la Ciudad de Puebla, lo cual nos permitirá comprender mejor el perfil que prevalece en esta Ciudad, y si coincide o no tanto con los estándares internacionales recomendados, como con los requisitos establecidos por la *Ley de Educación Inicial del Estado de Puebla* (POEP, 2013, NOVIEMBRE 25). Para ello, traeremos a cuenta algunos datos proporcionados por la *Primera Encuesta de Educación Inicial de la Ciudad de Puebla, BUAP 2014* (VILLASEÑOR, 2014).

Los resultados que aquí presentamos corresponden a los indicadores relacionados específicamente con el perfil profesional de los responsables de los Centros (directores) y de los responsables frente a grupo (educadores-maestras), así como algunas de las funciones y características del Centro relacionadas con las acciones 'formativas' de los mismos.

## METODOLOGÍA

Con el propósito de conocer la situación de los servicios de EI que operan en la Ciudad de Puebla, en el año 2014 un equipo de trabajo de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, liderado por la Dra. Karla Villaseñor Palma, llevó a cabo la *Primera Encuesta de Educación Inicial de la Ciudad de Puebla*. El diagnóstico se realizó por medio de una encuesta *in situ* cuyos ítems fueron elaborados a partir de la revisión de los indicadores sobre servicios de AEPI propuestos por la Dra. Villaseñor (VILLASEÑOR, 2012, p.83 -84).

De esta manera, el instrumento estuvo conformado por 49 preguntas (18 dicotómicas, 8 de respuesta cerrada y 23 de opción múltiple) para ser respondidas por los encuestados, y un protocolo de observación con 37 ítems para ser completado por los encuestadores. Con el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, se procuró obtener datos del mayor número de Centros posible<sup>3</sup> La muestra final quedó

3 A este respecto cabe señalar que no existe una relación de todos los Centros que operan en la Ciudad, por lo cual fue necesario reunir información a partir de las páginas de transparencia de todas las dependencias, búsquedas en Internet y en directorios telefónicos. Aunado a ello, algunos de los Centros que estaban en funciones no accedieron a que se realizara dicha encuesta. Esto a pesar de los oficios, uniformes y credenciales que acreditaban la identidad de los estudiantes-encuestadores.

conformada por 186 centros, esto es, el 62% de los Centros que operan en la Ciudad según el registro.

Ahora bien, para realizar el análisis de los datos se organizaron los 186 Centros en tres categorías: públicos, privados y subrogados, tal y como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Muestra por tipo de centro

Tipo de Centro	N
Privados	36 centros
Públicos	5 centros
Subrogados	145 centros
TOTAL	186 centros

Fuente: Elaboración propia

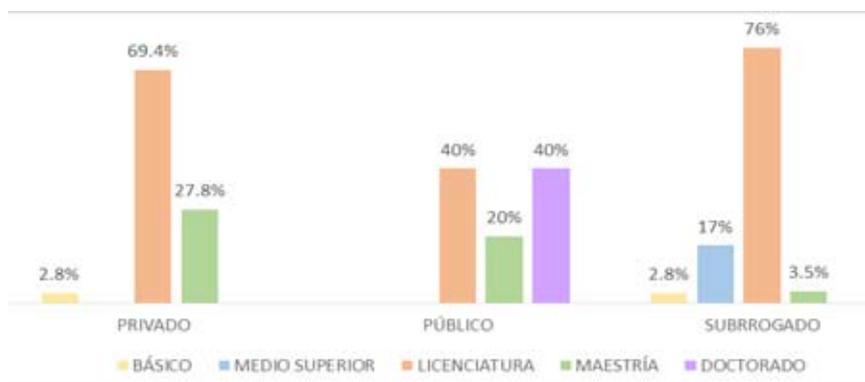
El cuadro nos muestra claramente que la mayoría de los centros de la Ciudad de Puebla son de carácter subrogado (78%). Recordemos que la *Ley de Educación Inicial del Estado de Puebla* (POEP, 2013, NOVIEMBRE 25) establece como responsabilidad del Estado garantizar la calidad de los servicios de educación inicial tanto en los centros públicos como en los privados, sin distinción alguna. Sin embargo, más adelante veremos en qué medida el tipo de centro podría estar vinculado también a un cierto perfil personal diferencial de quienes laboran en ellos.

### **RESULTADOS: EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL EN PUEBLA**

En el ámbito internacional, la UNICEF exhorta a que al menos el 50% del personal que labora en los Centros educativos posea un título profesional reconocido de estudios sobre atención a la primera infancia o de algún ámbito relacionado ello (UNICEF, 2008). Y esta recomendación se torna especialmente significativa en relación con el personal directivo, pues si la toma de decisiones recae sobre dichos cargos, su ignorancia y/o inexperiencia acerca de las necesidades y características específicas que conllevan la atención y los cuidados de la primera infancia podrían tener consecuencias nefastas en relación a los servicios que se ofrecen. Veamos a continuación los datos recogidos por la encuesta a este respecto:

En el gráfico 1 se observa que el nivel de estudios más alto lo tienen los directores de los centros públicos, en donde 60% de ellos cuenta con posgrado y el grado mínimo obtenido es de licenciatura. El nivel más bajo de estudios del personal directivo es el de aquellos que laboran en los centros subrogados, en donde el 19.8% no cuenta con estudios de licenciatura. La situación de los centros subrogados difícilmente cambiará si antes no cambia la normativa de las estancias infantiles que actualmente piden como requisito mínimo el nivel CINE 2. Pero ciertamente el nivel de estudios es sólo un aspecto a tomar en cuenta, el otro es el área de formación de aquellas personas que si cuentan con estudios de nivel superior.

Gráfico 1. Nivel de estudios del director del centro según tipo de centro



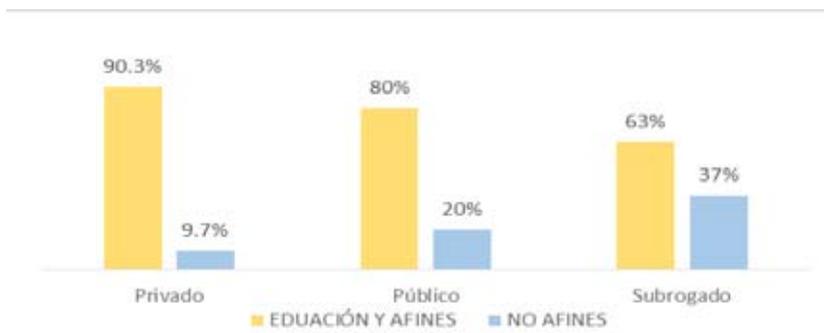
Fuente: Elaboración propia

Debido a la diversidad de áreas de formación reportadas por el personal directivo, hemos clasificado las áreas en dos tipos: 1) educación y afines, y 2) no afines. En la primera se incluye la formación en áreas como pedagogía, ciencias de la educación, educación preescolar, psicología, puericultura, y el caso de una persona con formación en el área de salud (enfermería). En 'no afines' se encuentran los casos de todas aquellas personas que tienen formación en campos muy lejanos al de la EI, como son los estudios en computación, leyes o mercadotecnia, entre otras.

Podemos advertir que los directivos de los centros subrogados, además de tener el nivel de estudios más bajo respecto a los de otros tipos de centros, también tienen el menor porcentaje (63%) de

directivos con una formación específica o afín a la EI. El resultado de un bajo nivel de estudios, aunado a la falta de formación en el área de EI, sin duda pudiera ser un elemento decisivo en la falta de calidad de dichos centros; sobre todo considerando, como dijimos antes, que se trata de agentes educativos cuya responsabilidad es la de supervisar, gestionar, orientar y tomar decisiones de suma relevancia para el desarrollo integral de los niños del centro.

Gráfico 2. Área de formación del director del centro según tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

Veamos ahora el perfil de las educadoras a cargo de grupo. Hemos dividido el análisis considerando la variable 'nivel al que atienden', y distinguiendo entre dos grandes grupos: lactantes (de 45 días a 18 meses) y maternas (19 a 36 meses).

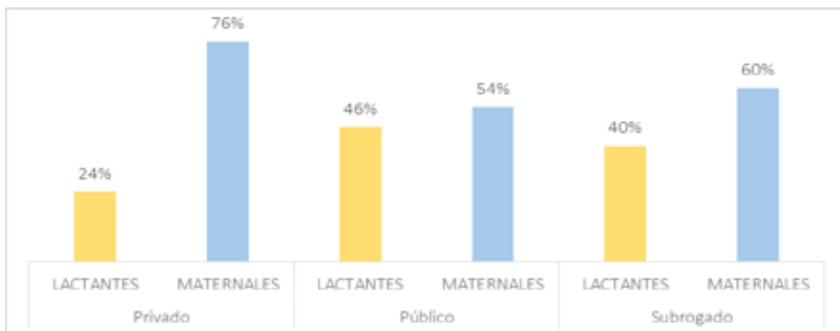
En el gráfico 3 podemos observar que en todos los tipos de centro prevalece un mayor porcentaje de educadoras que atienden a los grupos de maternal. Los centros privados son los que tienen el menor número de grupos de lactantes, y los centros públicos los que más. A partir de la encuesta pudimos comprobar que buena parte de los centros privados solo ofrecen servicios de maternal ya que solo reciben a niños que ya caminan y/o controlan esfínteres. También podemos inferir que los centros privados atienden a menor cantidad de lactantes debido a las exigencias que requiere la atención y el cuidado de éste grupo de niños. En términos económicos, el cuidado de lactantes requiere mayor inversión por parte del centro en términos e infraestructura (cuneros, cambiadores, etc.) y de personal (menos niños por

persona adulta).

Los centros públicos y subrogados atienden un mayor porcentaje de lactantes (niños de 45 días a 18 meses), por lo tanto son estos tipos de centros a los cuales recurren el mayor número de madres trabajadoras con o sin seguro social.

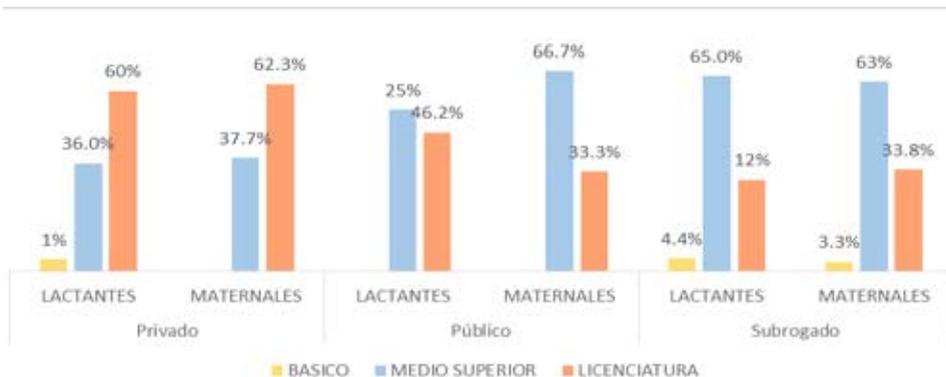
Pasemos ahora al perfil profesional de las educadoras, comencemos por el nivel de estudios (gráfico 4).

Gráfico 3. Porcentaje de educadoras a cargo de grupos de lactantes y maternal por tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Nivel de estudios de las educadoras según el grupo que atienden por tipo de centro

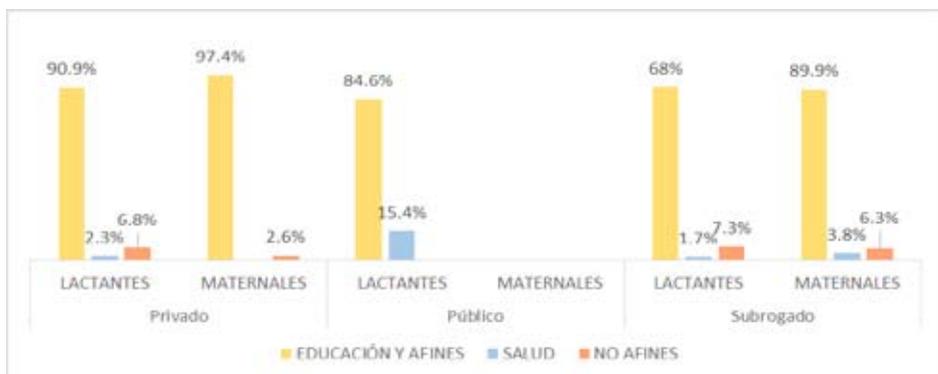


Fuente: Elaboración propia

El gráfico 4 muestra que el nivel de estudios más bajo,

coincidiendo con el de las directoras, es el de las educadoras de los centros subrogados. Un dato alarmante en este sentido es que 69.3% del personal de lactantes en los centros subrogados solo cuentan con estudios de nivel básico o medio superior. Tanto en los centros públicos como en los subrogados, menos de la mitad de las educadoras cuentan con un título profesional. Sin embargo, un dato interesante es que, a diferencia del personal directivo, la mayoría de las responsables de grupo sí tiene formación en áreas relacionadas con la educación (ver gráfico 5). En esta ocasión, para el análisis de la variable 'área de estudios' de las educadoras, se construyeron tres categorías: 1) educación y afines; 2) no afines; y 3) salud. Se agregó la categoría 'salud' debido al alto número de casos en donde el perfil de la educadora es *enfermería*.

Gráfico 5. Área de estudios de las educadoras según el grupo que atienden por tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior podemos observar que en los tres tipos de centro prevalece como área de formación *educación y afines*. Algunos los centros públicos, aunque en menor medida, el rol de la educadora lo realiza una enfermera, estos centros suelen ser precisamente los ofrecidos por instituciones de salud como el IMSS y el ISSSTE.

Queremos resaltar el hecho de que en Puebla, desde hace ya algunas décadas, existen escuelas privadas que ofrecen la carrera de *Técnico en atención infantil o Puericultura*. Este perfil es el que prevalece (53%) actualmente en los centros de EI de la ciudad. A raíz de la aparición del *Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil* (SEP-SEB, 2008), algunas instituciones públicas

comenzaron a ofertar la licenciatura en Educación Inicial. Actualmente en Puebla existen escuelas privadas que ofrecen estudios de nivel superior como la *Licenciatura en puericultura y desarrollo infantil*, o la *Licenciatura en desarrollo integral infantil*. Esta modificación en los programas que actualmente se ofertan, seguramente generará una tendencia favorable hacia la profesionalización de las personas a cargo de grupos en este nivel educativo. Recordemos que, según establece la *Ley de Educación Inicial del Estado de Puebla* (POEP, 2013, NOVIEMBRE 25), es requisito para impartir formación en este nivel el haber obtenido el título y contar con la cédula profesional de Licenciatura, Maestría o Doctorado en Educación Inicial que lo acredite. Aunque, y subrayamos, la Ley carece aún de normativa, por lo que aún no existen mecanismos para exigir su cumplimiento.

Recordemos que además de la formación inicial, otro elemento fundamental del perfil profesional es 'la capacitación y/o actualización' del personal, pues este es un recurso indispensable para garantizar mejores resultados y prácticas en el centro como resolver problemas, optimizar recursos, corregir errores de forma oportuna. Sobre este indicador, se les preguntó a los responsables del centro cuántas horas aproximadas al año destinan a la capacitación y/o actualización del personal. Los resultados muestran que son los centros públicos los que, en promedio, destinan una mayor cantidad de horas a esta actividad, mientras que los Centros privados son los que menos horas dedican a este rubro (ver gráfico 6).

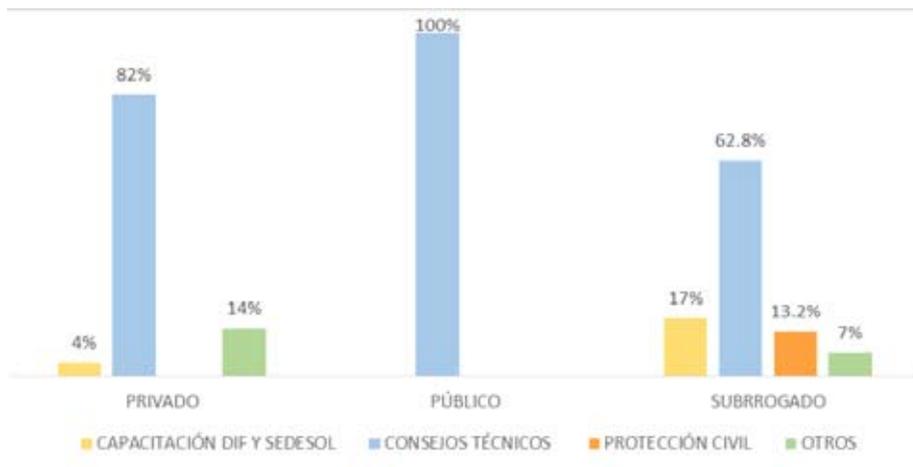
Gráfico 6. Promedio de horas al año destinadas a capacitar y/o actualizar al personal por tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

En materia de capacitación y actualización es importante considerar el tipo y la calidad de la formación que se imparte, ya que en Latinoamérica existe una tendencia a impartir pocas horas de capacitación y a que ésta sea de mala calidad (PREAL, 2001). En este sentido, los responsables de los centros consideraron como la principal forma de capacitación y actualización a los llamados *Consejos Técnicos Escolares (CTE)*<sup>4</sup>.

Gráfico 7. Tipo de capacitación y/o actualización del personal según tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

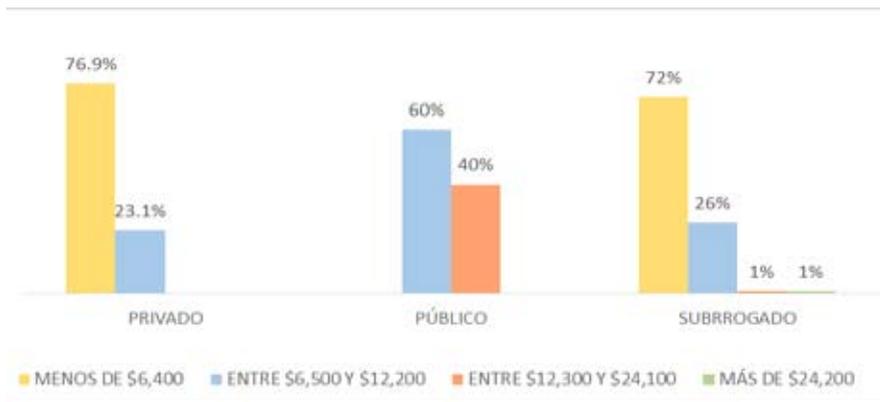
En el caso de los centros subrogados, cuentan como formación los cursos ofrecidos por DIF y SEDESOL. Queremos apuntar que el tipo de formación que ofrecen estas dos dependencias suele ser de bajo impacto ya que por lo general se tratan contenidos relacionados con la normativa institucional y algunas recomendaciones sobre el cuidado de los niños. De igual modo, la formación de Protección Civil está dirigida a hacer recomendaciones sobre la seguridad de los establecimientos y, si acaso, sobre primeros auxilios. Sólo el 14% de los centros privados, y el 7% de los centros subrogados consideran otro tipo de formación y/o capacitación. Este resultado apunta a

4 El Consejo Técnico Escolar es el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión (SEP, 2010).

una necesidad urgente de formación y capacitación de los actores educativos, un punto esencial al que se debe atender con urgencia si se quiere impulsar verdaderamente el carácter educativo de los servicios.

De acuerdo con la literatura internacional el salario de los agentes educativos debe ser el capítulo principal del presupuesto de educación (OECD, 2012). Concretamente para UNICEF (2008) las condiciones salariales y laborales del personal a cargo de la educación inicial deben estar acorde con las de profesiones con un campo de acción más amplio, como la enseñanza y la asistencia social. Según el tabulador de salarios de la Secretaría de Educación Pública, el salario promedio de un director de educación preescolar es de \$6,500 (seis mil quinientos pesos) mensuales, de modo que los directores de educación inicial, muchos de los cuales son también directores de preescolar, deberían estar por encima de este rango.

Gráfico 8. Salario del director del centro según tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

Según los resultados de la encuesta casi el 77% de los directores de centros privados y el 72% de los directores de centros subrogados tienen un sueldo mensual inferior al que sugiere la normativa actual. Por su parte, los centros públicos son quienes mantienen los sueldos "más justos", ya que ninguno gana menos del mínimo pero tampoco exceden los \$24,100 (veinticuatro mil cien pesos) al mes. En cambio, resulta curioso observar que en uno de los centros subrogados la directora gana más de \$24,200 (veinticuatro mil doscientos pesos)

al mes, cuando la mayor parte de sus pares gana menos de \$3,000 (tres mil pesos) al mes.

Gráfico 9. Salario de las educadoras frente a grupo según tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

Si bien el tabulador de al SEP establece para las educadoras un salario superior a los \$5,800 (cinco mil ochocientos pesos) mensuales, el 45.5% de las educadoras de los centros privados y en el 77.7% de las de los centros subrogados tienen un sueldo inferior a los \$3,000 (tres mil pesos) mensuales. Un dato verdaderamente crítico, dado que el bajo sueldo propicia la movilidad constante del personal; máxime si vinculamos este elemento al nivel de responsabilidad que tienen estos agentes educativos.

Un elemento que permite reconsiderar los salarios de las educadoras es su relación con las horas de trabajo, al menos con la duración de la jornada educativa. Los resultados fueron los siguientes.

Gráfico 10. Porcentaje de niños que asisten según rangos horarios por tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

La duración de la jornada educativa es menor en los centros privados, esta situación puede deberse al aumento de los costos para los padres, ya que la mayoría de los centros ofrecen un horario de 9 a 13 horas. A partir de este horario, se cobra por hora extra más los servicios de alimentación. El 60% de los niños que acuden a centros públicos, por lo general, acuden entre 6 y 7 horas diarias, mientras que el 40% permanece en el centro por 8 horas o más al día. Los centros subrogados son en los que más niños permanecen por más horas: el 50% permanece entre 6 y 7 horas diarias, mientras que el 47.1% se queda por 8 horas o más al día, cabe señalar que el personal de los centros subrogados atiende la jornada educativa completa. Retomando la variable "salario", observamos que las educadoras de los centros subrogados tienen las peores condiciones laborales: trabajan más horas al día y ganan menos de \$3,000 (tres mil pesos) al mes.

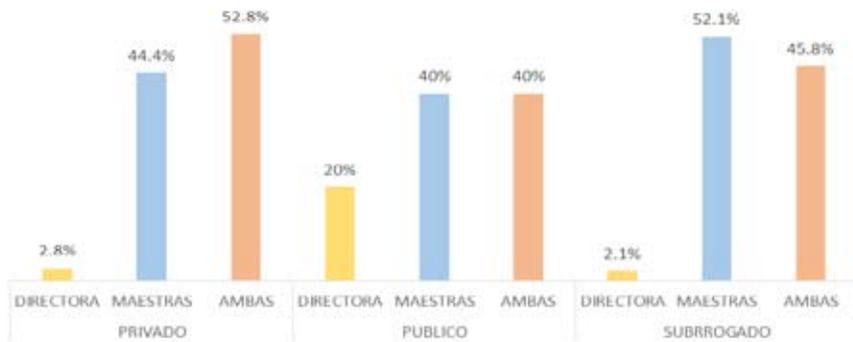
Las largas horas de atención son una mala condición para las educadoras pero una ventaja para las familias. Los centros subrogados y los públicos permiten a las familias la posibilidad de adaptar el horario de los niños a los horarios de trabajo de las madres trabajadoras. Por lo general, los servicios inician entre 6 y 7 de la mañana y finalizan entre 5 y 8 de la noche. Es importante señalar que la permanencia de niños menores de un año en un centro de cuidado infantil durante muchas horas se considera, de manera generalizada, inapropiada (UNICEF, 2008).

Otro aspecto importante, como veíamos en el apartado teórico, es sin duda la planeación. En este sentido, se consideró importante saber si los centros llevan a cabo acciones de planeación y, de ser así, quiénes llevan a cabo dichas acciones. Los resultados fueron los siguientes (gráfico 11).

En primer lugar, cabe destacar que 100% de los Centros respondieron afirmativamente a la pregunta acerca de si llevan a cabo acciones de planeación. En segundo lugar, se dio a conocer quiénes llevan a cabo dichas acciones. La única diferencia importante que se observa es que en el 20% de los centros públicos son las directoras quienes llevan a cabo la planeación, es decir, que la forma de organización de este tipo de centro es más directiva o centralizada. También resulta interesante observar que en los tres casos, un alto porcentaje de los Centros dejan exclusivamente a cargo de los educadores o maestras las tareas de planificación, lo

que por otra parte podría significar poco control o falta de supervisión institucional.

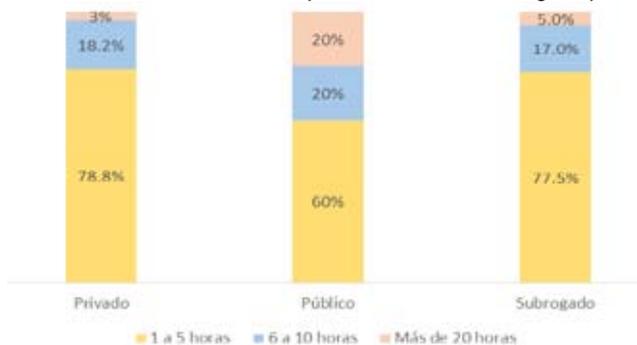
Gráfico 11. Persona (s) que planifica(n) según tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

Otro dato importante en relación con la planificación es el número de horas al mes dedicadas a este importante proceso educativo. El Gráfico 12 resume el número de horas promedio que se dedican a planificar en el centro. Es importante destacar que únicamente pedimos la referencia de la planificación colectiva, ya que fue el responsable del centro quien respondió a la encuesta, y esta persona no podría dar cuenta de las horas de planificación que realizan individualmente las educadoras (las horas en casa por ejemplo).

Gráfico 12. Horas al mes dedicadas a la planificación colectiva según tipo de Centro



Fuente: Elaboración propia

Las horas dedicadas a la planificación, de manera colectiva, son sin duda un signo de la importancia que tiene para el centro el proveer acciones formativas y no solo de cuidado; así mismo, se relacionan estrechamente con la existencia o no de un proyecto compartido de centro. Resulta interesante observar que en todos los tipos de centro el personal se reúne entre 1 y 5 horas al mes para planificar, siendo en los centros públicos en donde encontramos un mayor porcentaje (el 40%) que se reúne por más de 6 horas al mes para planificar.

Analicemos ahora el contenido de la planificación. En la encuesta pedimos a los encargados que priorizan los contenidos considerados en su planeación. Les pedimos que eligieran los tres contenidos más frecuentes de su planeación y que asignaran un valor del 1 al 3 según el orden de importancia (donde 1 es el más importante). Los contenidos fueron propuestos a partir del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* (SEP, 2013). Para analizar los resultados, invertimos la escala de manera tal que el valor 3 fuera para la actividad considerada como la más importante.

En el gráfico 13 podemos observar que las tres actividades consideradas como las más importantes en la planificación son: la exploración, el juego y el movimiento. Las dos primeras promueven el descubrimiento del mundo a través de los sentidos y son actividades que suelen requerir menor grado de control y diseño por parte de los educadores o maestras. Muchas veces la planificación de este tipo de contenidos consiste en incluir actividades relacionadas con las manualidades.

Gráfico 13. Prioridad de contenidos en la planeación por tipo de centro



Fuente: Elaboración propia

Es preciso destacar el hecho de que la literatura, el arte y la investigación son los contenidos menos considerados en la planificación, dado que modelos exitosos de atención y formación para niños de 0 a 3 años, como el Reggio Emilia (VECCHI, 2010), o High Scope (SCHWEINHART ET AL., 2005), consideran que estos tres ámbitos son los pilares del desarrollo infantil temprano.

## **REFLEXIONES FINALES**

Durante muchos años la mirada hacia la primera infancia ha estado restringida a los aspectos biofísicos del desarrollo infantil. Su atención, cuidado directo y educación han sido tareas asignadas mayormente a las familias y específicamente a las mujeres (madres). De esta manera, podemos afirmar que la irrupción de la primera infancia en la escena pública es algo reciente. En este sentido, la adhesión de la CIDN, hace tan solo un cuarto de siglo, y la necesidad de reforzar la presencia de este grupo poblacional a través de una Observación General por parte del Comité Internacional de los Derechos del Niño en el año 2007 son, sin lugar a dudas, expresiones de un proceso incipiente que tiene como correlato directo un debate plagado de tensiones y desacuerdos respecto al posicionamiento de la primera infancia en los distintos espacios institucionales (ALEGRE, 2013). Todo esto explica, de algún modo, este lento camino que venimos transitando, desde la incorporación de la EI a las agendas políticas de los Estados, hasta el tan esperado logro de una educación inicial integral que hoy vemos tan lejos.

Como pudimos confirmar a través de los resultados de la investigación, la dimensión educativa del desarrollo infantil actualmente está desfigurada en la realidad de las prácticas y en los Centros de EI en Puebla. Si bien la ley reconoce la importancia del desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños durante esta etapa de su vida, lo cierto es que allí, el proceso educativo requiere de saberes específicos y entornos especializados que distan mucho de la realidad de los Centros en cuestión. Hoy, a seis años de la publicación de las recomendaciones de la UNESCO para aumentar la calidad de los servicios de AEPI, en Puebla seguimos postergando la tarea de mejorar la calidad del personal

que labora en dichos Centros, especialmente en lo que respecta a sus calificaciones, su formación y sus condiciones de trabajo (UNESCO, 2009). Esto nos permite afirmar que el verdadero reto de la Educación Inicial en Puebla consiste en potenciar su carácter educativo a través de la mejora del perfil del personal de EI: mediante estrategias de contratación más flexibles y una remuneración adecuada que incite a los educadores a permanecer en sus puestos de trabajo; pero también aplicando políticas encaminadas a aumentar el número del personal dedicado a este nivel educativo; brindándole, además, una formación continua que le permita actualizarse permanentemente y mejorar su desempeño.

Por último, y a modo de recomendación, quisiéramos subrayar el hecho de que si bien la inversión en los servicios de Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI) resulta muy eficiente como estrategia política concreta para disminuir las desigualdades sociales, esto supone un mínimo de calidad y equidad en dichos servicios. Es decir, si bien es sabido que la inversión pública en atención y educación es una herramienta poderosa para abordar la desigualdad; convertir la equidad en un objetivo explícito de la política educativa puede mejorar significativamente los resultados educativos (FRIED y GARTON, 2014). Por ello, la articulación entre el componente educativo, y el resto de las prestaciones orientadas a garantizar el desarrollo de las capacidades de los niños pequeños constituye una de las expresiones más acabadas de la integralidad en la política educativa (SIPI, 2015).

La brecha entre el perfil actual del personal que labora en los centros de Educación Inicial en Puebla y lo establecido, tanto por la normativa estatal, como por las recomendaciones internacionales; pone de manifiesto la incongruencia entre “el ser” y “el deber ser” de la educación de nuestros niños y niñas. Aún falta mucho por hacer, pues mientras no se promueva el carácter educativo de los centros y, no exista una atención integral de la primera infancia, tampoco habrá un cambio significativo respecto a la contención de las desigualdades de origen y la promoción del desarrollo individual y social.

## **INITIAL EDUCATION IN PUEBLA, MEXICO: THE CHALLENGE OF ENHANCING THE EDUCATIONAL CHARACTER AND REDUCING SOCIAL INEQUALITIES FROM EARLY CHILDHOOD**

### **ABSTRACT**

This paper presents some of the main arguments about the potential of Care and Early Childhood Education (ECCE) as development factors for people and as political strategy to reduce social inequalities. To a large extent, this potential depends on the quality of services, and quality in turn depends on the profile of the staff in charge of ECCE. Some data from the "First Early Childhood Education Survey Puebla 2014" (Villasenor, 2014) were analyzed. The focus was the profile of the staff working in the centers and its adequacy to the "Early Childhood Education Law of the State of Puebla" (POEP, 2013, NOVEMBER 25). Likewise, it was determined whether that profile was in accord with international standards. One of the main conclusions of this research is that there is a big gap between the current profile of the staff working in Early Childhood Education centers in Puebla, the state regulations, and the international standards. The staff profile does not promote educational centers, which represents a challenge for comprehensive early childhood care in Puebla, and the rest of the country. If it is intended that the national policy on early childhood is really efficient and effective in mitigating inequalities and promoting individual and social development, then there is still much work to do.

**Keywords:** Early childhood, early education, education policy, social inequality, professional profile.

### **REFERENCIAS**

- ALEGRE, S. Cuaderno 04. El desarrollo infantil temprano: entre lo político, lo biológico y lo económico. Fundación Arcor / UNICEF, Septiembre 2013.
- BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda, Washington D.C., The World Bank, 2012.
- CONAFE. La planeación, diseño y evaluación en educación inicial. Promotor educativo. Cuaderno aprender para enseñar, México, CONAFE, 2010.
- CONAPES. Política Pública Nacional de Primera Infancia. Colombia por la primera infancia, Documento 109, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, 2007.

D'ALESSANDRE, V.; ROGER, C.; HERNÁNDEZ, X.; SÁNCHEZ, Y. Cuaderno 09. Políticas integrales para la Atención y Educación de la Primera Infancia. Aportes a un debate en proceso, Fundación Arcor / UNICEF, Marzo 2015.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. (2007, mayo 10). Decreto por el que se crea el Sistema Nacional de Guarderías y Estancias Infantiles. Secretaría de Salud, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, DOF 10-05-2007.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. (2009, junio 22). Ley General de Educación, Secretaría de Educación Pública, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, DOF 22-06-2009.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. (2011, octubre 24). Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. DOF 24-10-2011.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. (2014, diciembre 29). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras para el ejercicio fiscal 2015, Secretaria de Desarrollo Social. DOF 29-12-2014.

EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa, Informe de Eurydice y Eurostat, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2014.

ESQUIVEL, G. Desigualdad extrema en México. Concentración del poder político y económico, México, OXFAM, 2015.

EURYDICE; EACEA. Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in europe, Brussels: Eurydice, 2009.

FRIED, M.; y GARTON, J. (EDS.). Iguales. Acabemos con la desigualdad extrema. Es hora de cambiar las reglas, Reino Unido, OXFAM GB, 2014.

HECKMAN, J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children, Science, 312(5782), 2006, 1900–1902.

IMSS e INEGI. Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social, Aguascalientes, INEGI, 2009.

MARCHESI, A. Controversias en la educación española, Madrid, Alianza, 2000.

MÉRIDA, R. La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. Revista de Educación, 341, Septiembre-diciembre 2006, 663-686.

MYERS, R.; MARTÍNEZ, A.; DELGADO, M.A.; FERNÁNDEZ, J.L.; y MARTÍNEZ, A. Desarrollo Infantil Temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones, México, BID, 2013.

NACIONES UNIDAS. Declaración del Milenio, Nueva York, Naciones Unidas, 2010.

## Educación inicial en Puebla... - *Karla V. Palma e Laura P. Araújo*

OECD. PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student a Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing, 2013.

OEI. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, Madrid, OEI, 2010.

PERALTA, V. La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. Espacio para la infancia, N° 29, La Haya, Fundación Bernard van Leer, Julio de 2008.

PERIÓDICO OFICIAL DEL ESTADO DE PUEBLA. (2013, NOVIEMBRE 25). Decreto del Honorable Congreso del Estado, por el que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Ley de Educación del Estado de Puebla; asimismo expide la Ley de Educación Inicial del Estado Libre y Soberano de Puebla. POEP 25-11-2013.

PREAL. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina, Santiago de Chile, Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, 2001.

SCHWEINHART, L. J.; MONTIE, J.; XIANG, Z.; BARNETT, W. S.; BELFIELD, C. R.; NORES, M. Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40, Ypsilanti, High/Scope Press, 2005.

SEN, AK. Investing in early childhood: its role in development, Conference on Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood, 14 Marzo 1999, Inter-American Development Bank, Washington, DC. 1999.

SEP. Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, México, SEP, 2013.

SEP-SEB. Programa de Fortalecimiento de la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil, México, SEP, 2008. [en línea: <http://www.educacioninicial.sep.gob.mx/>]

SHONKOFF, J., and PHILLIPS, D. (Eds.). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

SHONKOFF, J. The Road to a New Energy System: Mobilizing Science to Revitalize Early Childhood Policy. Issues in Science and Technology, 2009. [en línea: <http://www.issues.org/26.1/shonkoff.html#>]

SIRAJ-BLATCHFORD, I., and WOODHEAD, M. Effective Early Childhood Programmes. Early Childhood in Focus (4), Milton Keynes, The Open University, 2009.

TEDESCO, J. Educar en la sociedad del conocimiento, México, FCE, 2014.

UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. París: UNESCO, 2007.

UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, París, UNESCO, 1990.

UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para

- Todos 2000-2015: Logros y desafíos, París, UNESCO. 2015.
- UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza, París, Ediciones UNESCO, 2009.
- UNESCO. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, UNESCO, 2000.
- UNESCO-OREALC. Indicadores de la Educación de la Primera Infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto, Santiago de Chile, UNESCO, 2008.
- UNICEF. El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados, Report Card Innocenti, Madrid, UNICEF, 2008.
- VECCHI, V. Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. New York, Routledge, 2010.
- VILLASEÑOR, K. 1ª Encuesta de Educación Inicial, ©VILLASEÑOR, 2014.
- VILLASEÑOR, K. Primera Encuesta de Educación Inicial en Puebla: información elemental para saber por dónde andamos, Conferencia presentada en el Seminario Educación Inicial: estado actual y perspectivas profesionales, BUAP, Puebla, Marzo de 2015.
- VILLASEÑOR, K. Un buen inicio: Indicadores de buenas prácticas de AEPI en Puebla, México, Tesis Doctoral, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.
- WATKINS, K. and ALEMAYEHU, W. Financing for a Fairer, More Prosperous Kenya: A review of the public spending challenges and options for selected Arid and Semi-Arid counties, The Brookings Institution, s/d, 2012.
- YOSHIKAWA, H. and KABAY, S. The evidence base on early childhood care and education in global contexts. Background paper for EFA Global Monitoring Report, 2015.
- ZABALZA BERAZA, M. y ZABALZA CERDERIÑA, M. La formación del profesorado de Educación Infantil, en: Revista Tribuna abierta, CEE Participación Educativa, 16, marzo de 2011, 103-113.

**Aprovado em julho de 2015**

**Publicado em dezembro de 2015**