



## **Formar para transformar: desafíos de la formación docente en educación inicial**

Estefany Hernández Cano

Centro de Investigación Educativa

Universidad Autónoma de Tlaxcala

20240046@uatx.mx

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

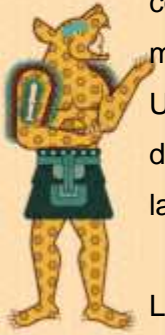
### **Resumen**

El presente documento propone un acercamiento crítico de la Política Nacional de Educación inicial (PNEI), en México, considerando la incorporación de este nivel educativo como un derecho constitucional, y la implementación del Plan de Estudios 2022 bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se busca analizar las tensiones existentes entre los marcos normativos y las condiciones reales de operación en los territorios, con especial atención a los desafíos relacionados con la cobertura, la profesionalización docente y la aplicación del enfoque crítico. A partir de una lectura situada en contextos específicos, se advierte la necesidad de traducir los avances legales en prácticas educativas pertinentes, éticas y transformadoras. La ponencia sugiere que el reconocimiento legal de la educación inicial debe ir acompañado de programas que valoren los saberes comunitarios, fortalezcan la formación profesional especializada y promuevan una justicia educativa desde los primeros años de vida.

Palabras clave: Educación inicial, Nueva Escuela Mexicana, Política Nacional de educación inicial, agentes educativos.

### **Panorama de salida**

La incorporación de la educación inicial como derecho constitucional en México, a partir de la reforma del artículo 3º (DOF, 2019), representa un giro en la comprensión del desarrollo infantil temprano. No obstante, persisten tensiones entre el reconocimiento y la materialización efectiva de este derecho, especialmente en contextos rurales e indígenas. Situaciones como, la poca



cobertura y la precarización del trabajo educativo el cual es ejercido mayoritariamente por mujeres, evidencian desafíos estructurales no resueltos (Cortez Yacila et al., 2024; SEP, 2023). UNICEF (2023) refuerza este punto al señalar que la cobertura desigual limita la universalización del derecho, mientras que Mejoredu (2022) enfatiza la necesidad de atender las condiciones laborales de los agentes educativos.

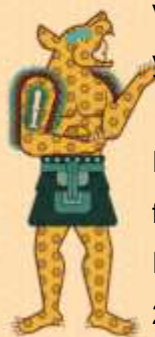
La educación inicial constituye un terreno estratégico donde se disputan sentidos formativos, culturales y políticos. Desde una mirada interseccional, se reconoce que las condiciones materiales, simbólicas y de género inciden directamente en la posibilidad de construir experiencias pedagógicas significativas (Cortez Yacila et al., 2024; SEP, 2023). En consecuencia, la presente ponencia destaca la necesidad de analizar críticamente el vínculo entre el discurso normativo y las prácticas educativas situadas.

Entonces, como objetivo general se pretende examinar el nuevo marco curricular y normativo de la formación de docentes en educación inicial desde una perspectiva crítica. Por eso, el visibilizar a los actores educativos docentes, familias y comunidades como agentes que producen y resignifican el currículo más allá de su ejecución técnica (González, et al. 2021). De igual manera, como advierte Alaníz-Hernández (2020), la política educativa no es neutra, sino un espacio de disputa donde se juegan relaciones de poder, sentidos sociales y horizontes ético-pedagógicos.

### **Enfoque normativo y conceptual**

La NEM representa un replanteamiento profundo del modelo educativo nacional desde una perspectiva transformadora, centrada en la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía crítica y participativa (SEP, 2022a). En este paradigma, la infancia ocupa un lugar central, no solo como población destinataria, sino como eje central en los procesos educativos. La implementación de la Fase 1 del Plan de Estudios 2022, correspondiente a la educación inicial, busca traducir estos principios en prácticas pedagógicas situadas, comunitarias y humanistas (Ventura, 2023).

Uno de los pilares fundamentales para la NEM, a diferencia de modelos anteriores, es la construcción de aprendizajes desde un enfoque que valora los saberes comunitarios, lingüísticos y territoriales de los pueblos originarios, afrodescendientes y de las comunidades rurales. Esta



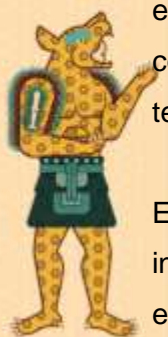
visión cobra especial relevancia en la educación inicial, donde el entorno, las relaciones afectivas y los vínculos simbólicos son esenciales para el desarrollo integral de las infancias (SEP, 2024).

En esta lógica, la Fase 1 propone una reorganización del conocimiento mediante campos formativos que trascienden la estructura disciplinar tradicional: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, De lo Humano y lo Comunitario, Ética, Naturaleza y Sociedades (SEP, 2024). En relación con la NEM, esta estructura rompe con la fragmentación de contenidos y promueve una visión holística del aprendizaje, donde el juego, la exploración, el arte, la creatividad y la expresión simbólica tienen un papel central en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales (SEP, 2022a).

Es gracias a estos elementos y a la creciente oportunidad de profesionalización para las docentes en educación inicial impulsadas por la ANUIES, que se constituye un compromiso con la atención integral a la primera infancia (SEP, 2020). Sin embargo, este avance, aunque valioso debe ir más allá de lo técnico para incorporar una formación que a la par con los ideales de la NEM, sea situada y crítica como una postura ética y pedagógica. Esto implica que las futuras docentes no solo dominen técnicas de estimulación temprana o enfoques del desarrollo infantil, sino que también sean capaces de interpretar los contextos socioculturales en los que trabajarán, dialogar con las familias y resignificar los saberes comunitarios como parte integral de su práctica educativa (González, et al, 2021). Para Casillas (2024) la formación docente debe centrarse en la capacidad de leer el entorno, construir vínculos y actuar pedagógicamente desde una mirada sensible a la diversidad.

El análisis parte del reconocimiento de que la educación inicial no puede entenderse como una etapa neutra o exclusivamente técnica. En ella confluyen estructuras históricas, decisiones políticas y formas diferenciadas de concebir el cuidado, el desarrollo y la formación en la primera infancia (Alaníz-Hernández 2020). Lejos de responder únicamente a lineamientos normativos, los sentidos que adquiere este nivel educativo se configuran en relación con contextos concretos, saberes diversos y relaciones asimétricas.

Asimismo, se busca explorar el papel de las nuevas licenciaturas en educación inicial, impulsadas por instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las escuelas normales y las universidades autónomas, las cuales han adoptado esta oferta educativa con diversos matices. Estas licenciaturas constituyen una respuesta concreta a la necesidad de formar profesionales



especializados en este nivel, configurándose no solo como espacios para la adquisición de conocimientos técnicos, sino también como escenarios para la construcción de saberes desde el territorio, en clave intercultural, afectiva y comunitaria (SEP, 2020).

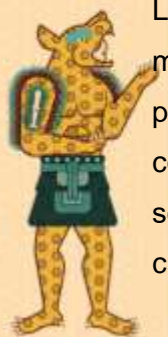
En este sentido, aunque los nuevos planes de estudio de estas licenciaturas incorporan innovaciones curriculares relevantes, corren el riesgo de fragmentarse si no se acompañan de estrategias efectivas de formación. El reconocimiento de la diversidad no puede limitarse al discurso, ya que se deben resignificar las prácticas de enseñanza y construcción de vínculos educativos (MEJOREDU, 2022). Por otra parte, un reto crítico radica en la distribución geográfica desigual de estas licenciaturas. Su implementación se ha concentrado en ciertos estados o regiones del país, dejando fuera a amplios sectores rurales e históricamente marginados (Cortez Yacila et al., 2024).

La formación docente, como se ha señalado, constituye un eje estratégico en este proceso. Las nuevas licenciaturas en Educación Inicial, aunque significan un avance importante. Para Ventura (2023), el desafío a analizar no consiste únicamente en la creación de planes innovadores, sino en garantizar que estos formen profesionales capaces de habitar contextos diversos con sensibilidad política, epistemológica y afectiva. Casillas (2024) y Ventura (2023) subrayan que esta formación debe ser crítica, situada y sensible a la diversidad cultural para responder de manera efectiva a los desafíos del nivel.

Esta situación no solo amplía las brechas territoriales, sino que evidencia la falta de una estrategia nacional de formación docente con esta perspectiva. Debido a esto, el análisis de cobertura debe abordarse desde una óptica de justicia social, no únicamente como un indicador de expansión de matrícula (Casillas, 2024). Situaciones como esta, también obligan a cuestionar las condiciones laborales en las que se insertarán las nuevas generaciones de docentes. ¿Qué lugar ocuparán en las estructuras institucionales? ¿Qué posibilidades reales tendrán de transformar sus contextos educativos si no se acompaña su formación con reconocimiento profesional, estabilidad laboral y condiciones dignas de trabajo? La profesionalización no puede agotarse en el aula universitaria: debe extenderse a los sistemas de contratación, acompañamiento profesional y desarrollo de carrera (Casillas, 2024).

Por ello, el presente documento tiene como objetivo principal exponer los avances y tensiones de las recientes reformas vinculadas con la educación inicial en México. En particular, se explora la





Ley General de Educación (LGE) en lo referente a la educación inicial, la implementación del modelo de la NEM y la Fase 1 del Plan de Estudios 2022, articulando estos elementos con los procesos actuales de formación docente. Se propone mostrar cómo la educación inicial puede constituirse en el cimiento de un proyecto educativo emancipador, humanista y situado, que no se limite a preparar para el “inicio escolar”, sino que garantice condiciones dignas, equitativas y culturalmente pertinentes para el desarrollo integral de la infancia (SEP, 2022b).

Es así, que se plantea para la LGE el fortalecimiento institucional para la atención a este nivel educativo, mediante la articulación intersectorial entre salud, desarrollo social, cultura y educación (SEP, 2024). Esta perspectiva reconoce la complejidad de las condiciones que atraviesan la vida de niñas y niños, y ha derivado en la reconfiguración de estructuras administrativas dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como la creación de la Dirección General de Educación Inicial (DGEI), así como en el diseño de programas de formación para agentes educativos, responsables de estancias infantiles y educadoras comunitarias (SEP, 2022b).

No obstante, se ha observado como la implementación de este marco legal enfrenta todavía importantes desafíos estructurales, entre los más relevantes se encuentran: la escasa cobertura de servicios educativos para esta etapa, especialmente en zonas rurales, la falta de condiciones laborales dignas y de profesionalización para quienes se desempeñan en este nivel, y la persistencia de visiones que subestiman la participación de las infancias (Cortez Yacila et al., 2024). Según datos de la SEP (2023), apenas el 8% de la población de 0 a 3 años accede a algún tipo de educación inicial formal, lo que evidencia una profunda brecha entre el derecho reconocido y su cumplimiento efectivo.

Es debido a esto que, aunque las reformas en pro/beneficio de la educación inicial representan un avance significativo, su completa materialización requiere acciones sostenidas, recursos adecuados, voluntad política y un compromiso comunitario. Lo anterior permite señalar que, resulta pertinente señalar que, el que estas condiciones se cumplan será posible mientras sea consolide un modelo educativo que verdaderamente coloque a las niñas y los niños en el centro del proceso, reconociéndolos como sujetos de derecho y actores desde los primeros años de vida (Alaníz-Hernández, 2020).

## Reflexiones finales



Si bien el reconocimiento legal de la educación inicial como un derecho universal y su integración en el marco de la NEM constituyen avances normativos relevantes, uno de los principales desafíos actuales radica en la brecha entre el discurso jurídico y la realidad institucional. A pesar de los lineamientos emitidos por la SEP y de la existencia de la Política Nacional de educación inicial [PNEI] (2022b), en múltiples regiones del país persisten limitaciones estructurales: la cobertura educativa sigue siendo restringida, los servicios se encuentran fragmentados entre distintas dependencias y niveles de gobierno, y el personal, en su mayoría mujeres, continúa enfrentando condiciones laborales precarias y escaso reconocimiento profesional. Este desfase se manifiesta con particular intensidad en contextos rurales e indígenas (Alaníz-Hernández, 2024).

La incorporación de la Fase 1 del Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022a), aunque representa un esfuerzo por reconocer la especificidad pedagógica de los primeros años de vida, ha generado incertidumbre entre los actores educativos debido a la falta de recursos materiales, formación especializada y espacios adecuados para su implementación. En muchos centros de atención a la primera infancia, persisten carencias de infraestructura básica, escasez de materiales culturalmente pertinentes y ausencia de personal con preparación específica, lo que dificulta sostener prácticas pedagógicas alineadas con los principios del nuevo marco normativo (Cortez Yacila et al., 2024).

Otro aspecto destacable es la ausencia de mecanismos de evaluación y seguimiento contextualizados. Las prácticas de evaluación aún se basan en criterios estandarizados, muchas veces desconectados de los territorios en los que se desarrollan las infancias. Estas prácticas no consideran las condiciones históricas, culturales y afectivas que conforman el día a día de niñas y niños (Fondo de las Naciones Unidas [UNICEF], 2023), lo que limita la construcción de indicadores significativos y reproduce una lógica tecnocrática que entra en contradicción con los fundamentos del nuevo modelo educativo (Cabrera y Santos, 2021).

Frente a este panorama, se requiere una inversión que garantice condiciones laborales dignas, acompañamiento pedagógico situado y procesos de evaluación coherentes con la complejidad sociocultural de la educación inicial (Alaníz-Hernández, 2024). Asimismo, resultará necesario construir políticas públicas con un enfoque territorial, que no ignoren las realidades locales, sino que reconozcan a las comunidades como puentes legítimos en la construcción del sentido educativo (Ventura, 2023). Desde esta perspectiva, uno de los mayores desafíos es evitar que la



educación inicial se convierta en un nuevo campo de tecnificación y control social. La construcción de una educación transformadora desde la primera infancia requiere más que prácticas pedagógicas, sino que estas sean situadas, dialógicas y profundamente vinculadas a las formas de habitar la infancia que existen en los pueblos y comunidades de México (UNICEF, 2023).

Las reformas actuales en educación inicial ofrecen un marco normativo con alto potencial para transformar las condiciones educativas desde la primera infancia. No obstante, su concreción efectiva requiere más que un compromiso comunitario, también una formación crítica de las y los agentes educativos, y una escucha activa de los territorios. Solo bajo estas condiciones será posible construir una educación inicial que no solo invoque la justicia social, sino que la practique y encarne desde los primeros días de vida.

## Referencias

- Alaníz-Hernández, C. (2024). ¿Agentes o educadores? Panorama de la profesionalización docente de educación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29 (103), 949-959. [https://comie.org.mx/multimedia/textos/RMIE\\_103.pdf](https://comie.org.mx/multimedia/textos/RMIE_103.pdf)
- Casillas, M. (2024). Balance y prospectiva de la educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 29(103), 1069–1078. <https://www.comie.org.mx/revista/v2024/rmie103-12.pdf>
- Cortez Yacila, H. M., Meneses Hernández, H., Carro Olvera, A., & Castillo Aguilar, R. (2024). La formación continua en Educación Básica y su expresión territorial en el estado de Tlaxcala. Plaza y Valdés Editores / El Colegio de Tlaxcala A.C.
- González Ortiz, A. M., Arzola Franco, D. M., y Gutiérrez Reyes, M. A. (2021). La participación de madres y padres de familia en los procesos educativos. Memoria electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2041.pdf>
- Mejoredu. (2022). La política de educación inicial en México: Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos. Informe ejecutivo. Perfiles Educativos, 44(175), 182–199. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.175.61025>
- Mejoredu (2023). Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2020, 20 de julio). Boletín No. 195: *Analizan SEP y ANUIES plan de estudios de Licenciatura en Educación Inicial*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-195-analizan-sep-y-anui-es-plan-de-estudios-de-licenciatura-en-educacion-inicial?idiom=es>
- SEP. (2022a). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. [https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1\\_Marco-Curricular\\_ene2022.pdf](https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf)
- SEP. (2022b, 18 de marzo). *Acuerdo número 05/03/22 por el que se emiten los programas de estudio de la Educación Básica: Plan de estudios 2022*. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0)
- SEP. (2024). *Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1*. Dirección General de Desarrollo Curricular. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/09/242\\_5\\_s0\\_Programa\\_Sintetico\\_Fase1.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/09/242_5_s0_Programa_Sintetico_Fase1.pdf)
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2023). *Licenciatura en Educación Inicial y Gestión de Instituciones: Plan 2023* [Documento institucional]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. [https://www.researchgate.net/publication/373064994\\_Las\\_implicaciones\\_de\\_la\\_nueva\\_escuela\\_Mexicana\\_en\\_el\\_proceso\\_pedagogico](https://www.researchgate.net/publication/373064994_Las_implicaciones_de_la_nueva_escuela_Mexicana_en_el_proceso_pedagogico)

UNICEF México. (2023). Hacia la universalización de la educación inicial en México: Brechas, retos y costos. UNICEF México. <https://www.unicef.org/mexico/media/7241/file/Hacia%20la%20universalizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20en%20M%C3%A9xico%3A%20brechas%2C%20retos%20y%20costos.pdf>

