

# Hacia un modelo educativo de calidad del preescolar

María Teresa López Castro\*

**El propósito de** este documento es compartir una breve reseña de la evolución de la educación preescolar en México, desde 1970 a la actualidad, con base en experiencias personales y profesionales experimentadas al terminar mis estudios como maestra de educación preescolar. Dichas experiencias y las ideas que nutren el contenido de este documento se fundamentan en la posibilidad de desarrollar, observar y analizar desde diferentes espacios, roles y perspectivas teóricas, lo que me ha permitido la construcción de conocimiento desde una mirada crítica con pretensiones de ser objetiva, considerando en cada espacio los aspectos políticos, administrativos y circunstanciales de la educación y la sociedad.

\* Consultora independiente.

Durante los años que abarca el periodo de 1970 a la fecha, el trabajo educativo se ha concebido y organizado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas contemporáneas que han evolucionado, principalmente, del conductismo al constructivismo, lo cual ha implicado el compromiso institucional para la actualización de programas; el diseño y la edición de materiales de apoyo destinados a los alumnos y maestros, así como estrategias de actualización de maestros en formación y en servicio con diferentes funciones (docentes frente a grupo, directivos, autoridades y asesoras académicas) que han ido conformando la estructura de la institución del nivel de preescolar, con la finalidad de mejorar la organización y el trabajo educativo de los jardines de niños de todo el país. Algunas veces las deci-

siones han sido acertadas y otras no tanto, ya que las circunstancias en que se desarrolla la función de los jardines de niños en nuestro país es sumamente diversa geográfica, económica y socialmente.

Centrando el análisis en la parte pedagógica, se puede decir que durante el periodo de 1970 a 1981, las propuestas orientadas al mejoramiento de los programas se sustentaron en el enfoque conductista, lo cual generó que el diseño y contenido de documentos se establecieran en torno al desarrollo de metodologías orientadas a la revisión de temas; una de las primeras que revisé fue la propuesta organizada sobre temas y centros de interés, los cuales estaban calendarizados para trabajarse en todo el país, con la idea de asegurar el trabajo de ciertas materias relacionadas con el conocimiento

de la naturaleza y los aspectos de la vida social que pudieran ser de interés para los niños, por ejemplo, “La vaca y sus productos”, “Los oficios”, por mencionar algunos.

Esta forma de organizar el contenido de un documento normativo para el trabajo educativo en los jardines de niños fue con el objetivo de generar un instrumento que apoyara a las educadoras en el trabajo de planeación y evaluación. Esto significó que la función de los directivos fuera la de supervisar estos temas o centros de interés y que se trabajara como lo señalaba dicho escrito, lo cual generó en algunos planteles la homogeneización estereotipada del hacer en la escuela con sus consecuencias respectivas, al sacrificar la iniciativa, la creatividad y el crecimiento intelectual de los involucrados, por lo menos frente a las autoridades, ya que en todos los casos, la creación y mejora del trabajo educativo siempre han tenido la posibilidad de realizarse de manera clandestina, considerando la parte intuitiva nutrida por la ética personal a favor de atender los intereses y necesidades de los niños.

Esta postura institucional propició la convicción de que el trabajo en las aulas debería contemplar, entre otras cosas, que la docente elaborara previamente y de la forma “más bonita posible” materiales en serie y que, por otro lado, controlara el grupo, bajo la idea de disciplina que se concebía en ese momento, es decir, todos bien sentados, calladitos y trabajando de manera individual. Esto se podía constatar mediante el contenido de un álbum de actividades

que pudo haber fungido, con base en las concepciones actuales, como instrumento de evaluación, el cual evidenciaba el “trabajo realizado por los alumnos” al término del ciclo escolar. Lo que se pretendía favorecer y evaluar en aquel periodo de trabajo en la escuela con los niños de cuatro y cinco años, respondía a la noción de que la función del jardín de niños era apoyar el desarrollo de los niños, cuya madurez se determinaba a partir de la edad.

Estos elementos me llevan a concluir que la función de la educadora estaba orientada a elaborar manualidades y sus respectivos materiales, así como a transmitir información, la cual era impensable que los niños pudieran conocer. Asimismo, la experiencia y permanencia en el trabajo con el grupo le permitía a la educadora desarrollar mejores estrategias y habilidades para mantener la disciplina, que recompensaba siempre y cuando todos los niños la escucharan sin derecho a réplica, pues se esperaba que aquello que la maestra explicara con el apoyo de materiales concretos como mesas de observación o ilustraciones, fuera “sumamente claro”, que todos aprenderían lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. Esto significa que con base en explicaciones, memorización, repetición, manualidades y algunas visitas a lugares relacionados con el tema a desarrollar se pretendía garantizar la madurez o el desarrollo de los niños y su socialización.

Después, entre 1981 y 1992, se reformularon algunas ideas centradas en la teoría epistemo-

lógica planteada por Piaget, lo cual implicó esbozar nuevamente los principios que señalaban cómo se construye el aprendizaje y la evolución del desarrollo cognitivo de las personas. Con base en estos planteamientos, en el nivel preescolar, se diseñaron dos programas que también se centraban en propuestas metodológicas estructuradas primero en 1981 con las unidades didácticas y, posteriormente, en 1992 con los proyectos, los cuales para algunas maestras se convirtieron en un fin en sí mismo. Se consideró que con atender las propuestas y los lineamientos señalados en cada documento se aseguraba que los niños se desarrollaban, y se ampliaba la posibilidad de centrar el proceso de aprendizaje como el elemento central del trabajo en el aula.

Esto trastocó las concepciones construidas anteriormente, sin embargo, la influencia de este cambio y del discurso no tuvo repercusiones significativas ni en la manera de trabajar en el aula ni en cómo se concebía el trabajo de los niños y la maestra. Aun cuando se comenzó a construir la idea de realizar con los niños unidades y proyectos completos que incluían actividades y juegos relacionados con el tema para alcanzar el aprendizaje, el interés continuaba centrado en llevar a cabo manualidades. A pesar de que surgió el interés en que los niños aprendieran a investigar y recopilar información sobre lo que iban a trabajar, esta propuesta terminó siendo una carga de trabajo para los padres o, incluso, definitivamente una demanda poco viable por su situación laboral y, en la mayoría de los casos,

sin participación de los niños. El resultado fue que la actividad se redujo a comprar monografías ilustradas que la maestra acumulaba y que los niños la creían como una actividad innovadora. En realidad, la educadora seguía controlando el nivel y la cantidad de información.

Otros cambios observados en torno a la participación de los niños y la educadora derivó del supuesto de trabajar con los proyectos, de acuerdo con el “interés” de los niños. Fue difícil para las educadoras desprenderse de los temas trabajados en los programas anteriores (1970-1981), por lo que su función de “observar y escuchar” a los niños en juegos libres o en las áreas de trabajo causó, en algunos casos, espacios de tedio y aburrimiento para los niños y de simulación por parte de la maestra (no intencional, debido a una comprensión errónea de lo que proponía el programa) ya que hasta que lograba escuchar una palabra, hilar ideas aisladas de los niños o hacerles preguntas dirigidas, proponía a los niños el tema que en realidad ella había determinado de manera previa.

Un elemento primordial que se agregaba al tema de la participación de los niños era la posibilidad de que intervinieran en la planeación y evaluación del trabajo, esto es, promover maneras de organización entre los niños, lo cual influyó para que la estancia de los niños en la escuela resultara más interesante; sin embargo, la transformación de las concepciones de la mayoría de las maestras no evolucionaron a la par, pues continuaban centrándose en la forma y no

en el contenido y menos en las formas de participación de niños y maestra.

Asimismo, es importante señalar que la comprensión e interpretación de la teoría de Piaget tuvo sus fallas, ya que los estadios se tradujeron a las etapas evolutivas generalizadas señaladas en las teorías anteriores, siendo condición para algunas educadoras determinar en qué estadio deberían empezar en cada grado de preescolar, sin tomar en cuenta que esto dependía de diversos factores como sus experiencias previas en el ámbito familiar y social.

Evitar el control sobre qué hacer y cómo hacerlo fue y sigue siendo hasta nuestros días, un elemento que pocas maestras han logrado modificar para dar paso a la intervención espontánea de los alumnos, y pasar a observar su manera de aprender con otra forma de concebir al niño: desprenderse de ideas como que los niños llegan al jardín de niños “en blanco” y que es hasta la educación primaria cuando comienza su aprendizaje<sup>1</sup> o que todos aprenden lo mismo y al mismo tiempo. Es necesario promover el trabajo intelectual autónomo mediante el conocimiento y no sólo a partir de los objetos físicos, sino que se requiere que evolucionen en sus formas de entender el mundo, que lo observen desde diferentes miradas y comprendan lo que los otros dicen y hacen, es decir, es fundamental crear empatía entre los niños y con la maestra.

<sup>1</sup> Al respecto, la doctora Ferreiro [2000] señala, “...afortunadamente, los niños no piden permiso para aprender”.

Por otro lado, cabe señalar que, en este periodo, la institución educativa responsable de este nivel educativo creó un ambiente de confianza para el aprendizaje de los niños de nuestro país que se tradujo en la ampliación de cobertura mediante diferentes formas de atención, necesidad originada por la falta de maestras en los diversos espacios geográficos del país; se transformó la función de las autoridades para que existiera congruencia entre lo que se plantea en los programas y las demandas al trabajo en las escuelas; se actualizó la formación de docentes en las normales del país; se imprimió el primer libro texto-cuaderno de trabajo gratuito para este nivel educativo; se publicó una guía para los padres de familia y la educadora con el propósito de devolverle a los padres la parte que les corresponde en relación con la responsabilidad del estudio y aprendizaje de los niños, y se incursionó en el uso de la tecnología para la diversificación de medios para el aprendizaje y la enseñanza.<sup>2</sup>

Es importante señalar que para mejorar la pertinencia de los materiales para los niños, se llevó a cabo entre 1989 y 1990 la investigación diagnóstica *¿Cómo y qué se enseña en preescolar*

<sup>2</sup> Se edita un CD con actividades de lenguaje y matemáticas, cuya distribución fue limitada y su uso se determinó por dos factores, por un lado, que la escuela contara con equipo de computación y, por otro, por el nivel de acercamiento y habilidades de las educadoras u otro personal del plantel para usar la computadora.

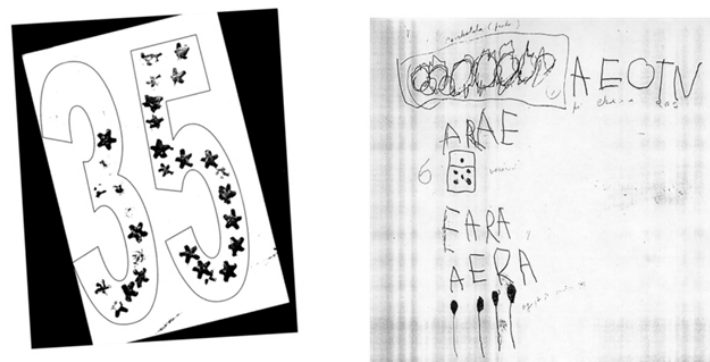
de matemáticas?<sup>3</sup> de corte cualitativo, con la finalidad de obtener información que diera cuenta de cómo y qué estaban haciendo las maestras respecto a la enseñanza de las matemáticas; se observaron actividades en las cuales las maestras ya habían sustituido algunas manualidades, por ejemplo, reemplazaron rellenar la representación de un número con bolitas de papel, por actividades o juegos en los que los alumnos tenían que resolver problemas matemáticos con estrategias personales que les implicaba determinar una cantidad, contar los objetos que correspondían a la numerosidad de la colección, representar esto de manera gráfica y, al mismo tiempo, hacer la lectura de esta información registrada por otros (véase ilustración 1).

En relación con el uso del lenguaje en el aula el resultado del diagnóstico fue desesperanzador, ya que en la mayoría de las 97 aulas observadas, las maestras acaparaban la palabra y la forma de participación de los alumnos era muy escueta y orientada a responder preguntas cerradas, lo cual los limitaba a expresarse en una sola palabra, por ejemplo, un “sí”, un “no”, un color o un número, esto, por supuesto, no implicaba generar ideas propias y formas de expresión más elaboradas.

Respecto al uso de materiales se observó que existía mayor diversidad, pero pocas veces se utilizaban como recursos para resolver problemas matemáticos; por el contrario, se continuaban aplicando actividades en las cuales sólo el uso de figuras geométricas podría relacionarse con

<sup>3</sup> Coordinada por la investigadora Miriam Nemirovsky con la participación de maestras, entre las que me incluyo, con la función de asesoras técnico-pedagógicas de la entonces Dirección General de Educación Preescolar (antes de la federalización señalada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB], 1992).

### Ilustración 1. Evidencias del cambio de actividades manuales de la escuela tradicional y algunas innovaciones que se encontraron en: *Investigación diagnóstica. ¿Cómo y qué se enseña en preescolar de matemáticas? 1989-1990*



las matemáticas (las maestras recortaban cuadrados, triángulos y círculos, y describían sus características, lo cual limitaba la actividad de los niños a repeticiones verbales, por ejemplo, “cuadrado, cuatro lados iguales”), pegar las figuras en determinada posición y decorar el cuadro con diversos materiales.

Esta investigación dio pie a que se elaborara un material para las maestras con la intención de reorientar sus concepciones y erradicar prácticas que entorpecen la funcionalidad de las matemáticas como herramienta para la evolución del pensamiento y como un lenguaje que enriquece la forma de interpretar el entorno.

Otro año significativo para la educación preescolar fue 1997, cuando se inicia la modificación de los programas de las escuelas normales en que se impartía la licenciatura para la educación preescolar, proceso que se culmina con

su implementación en el ámbito nacional en el año 2000. Este programa se centra en el perfil de egreso, específicamente en el desarrollo de habilidades docentes, de lo cual se esperaba, entre otras cosas, que las futuras maestras desarrollarían habilidades para comprender y trabajar con los programas que fueran surgiendo y su formación no se limitara al trabajo con el programa que, en el mejor de los casos estaba vigente en el periodo de su formación. Esa visión ya vislumbraba que las reformas no deberían surgir a partir de ciertos periodos que arrojaran buenas o malas prácticas, sino que la transformación curricular debería ir a la par de los avances científicos y tecnológicos, ya que la función de la escuela es formar personas competentes.<sup>4</sup> En este mismo año el nivel de preescolar se integra a la educación básica, mientras que en 2002 se inicia la reforma de la educación preescolar y se determina que también sea obligatoria la asistencia de los niños de tres, cuatro y cinco años de edad al jardín de niños.

Esta reforma fue un proceso inédito, ya que no sólo se centró en el cambio del programa sino que tomó en cuenta el acompañamiento como estrategia para lograr cambios de fondo hacia una didáctica y gestión escolar que permitieran avanzar hacia prácticas educativas congruentes con los nuevos enfoques didácticos, generados por la teoría de Piaget y otros

autores contemporáneos, para la construcción de nuevos conocimientos. Aunque estas necesidades de cambio eran ya sentidas por la comunidad académica, no se había concretado en acciones y recursos que apoyaran dicha transformación. Se reconocía y se sufría el problema generado por las diversas interpretaciones de las metodologías de programas anteriores, en lo cual también influían las responsabilidades y demandas que la institución les señala a partir de la función que desempeñaran, su experiencia y sus creencias del deber ser de la escuela.

El trabajo realizado con los diferentes actores educativos para modificar su hacer cotidiano y sus expectativas se concretó en un nuevo programa (2004),<sup>5</sup> con el objetivo de identificar elementos insuficientes o ambiguos mediante el seguimiento y la evaluación de las prácticas de trabajo, para lo cual, entre otras cosas, se organizaron sesiones de intercambio de experiencias de trabajo docente y de asesoría. Es decir, esta experiencia de reforma del nivel preescolar se desarrolla, hasta este momento, según la perspectiva de que la transformación y mejora del trabajo educativo no se logra a partir del cambio de un programa, sino que la transformación de las prácticas de trabajo en cualquiera de las funciones requiere de un proceso de aprendizaje largo, continuo y sostenido, que enfrenta el reto de modificar la concepción de quiénes y cómo son los niños actualmente, su circunstancia so-

cial, cómo se aprende, qué hay que eliminar e implementar para responder a sus necesidades e intereses de aprendizaje, los requerimientos de formación de los maestros, la transformación, mejora y optimización del uso de los espacios y materiales congruentes con el enfoque actual, la participación de autoridades, regresar a los padres de familia su papel de principales educadores de sus hijos y que vean a la escuela como un recurso que los apoya, pero que no es suficiente, sino que su participación es fundamental, al igual que la congruencia en lo que aprenden los niños en los dos ámbitos en los que permanecen la mayor parte de su tiempo.

Entre las experiencias que he tenido como parte promotora de la reforma, me permito compartir el análisis del desarrollo de una situación didáctica que ejemplifica algunos cambios señalados en el programa y los documentos de apoyo que se han producido para la formación de los maestros en servicio y que me brinda algunos elementos para responder a la pregunta: ¿qué ambiente de estudio y aprendizaje estamos queriendo construir?

En un grupo de tercer grado de preescolar en el que asisten niños con una edad que oscila entre 5 y 6 años, la consigna que la educadora planteó fue la siguiente:

“Niños, los llamé porque necesito que me ayuden. Siéntense y escuchen con atención. Los niños de primero no se saben los números y quiero que me ayuden a realizar un libro para que ellos los aprendan”. La sesión de trabajo ob-

<sup>4</sup> Término que remite a las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, Jomtien, 1990).

<sup>5</sup> Revisado en 2011.

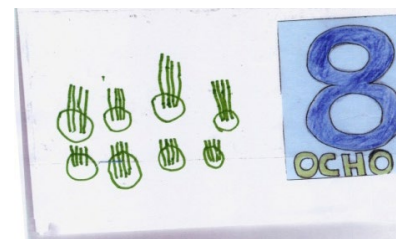


servada<sup>6</sup> mostró su confianza en las capacidades de organización y toma de decisiones de los niños; su interés porque los niños hicieran propuestas que animaba a que las justificaran, dando tiempo para ponerse de acuerdo para realizar la actividad solicitada, sin ningún modelo dado a seguir con el fin de que quedara “bonito” (véase ilustración 2), escuchando y aceptando las propuestas espontáneas de participación de los niños y manteniéndose como observadora de lo que hacían, orientando a los niños para que revisaran el trabajo realizado y descubrieran por sí mismos errores que se presentaron en la organización y en una de las producciones de los niños.

Asimismo, aprovechó propuestas independientes de los acuerdos de equipo, las cuales tomaron diferentes direcciones, unas para resolver necesidades que se presentaron en su realización y otras para enriquecer las posibilidades sobre cómo elaborar de distinta manera el producto de la actividad. Esto benefició la diversificación y el enriquecimiento de las ideas de los pequeños, sin necesidad de calificar de bueno o malo o de seleccionar sólo una u otra propuesta, ya que lo importante para la educadora fue que respondieran a la intención de la

<sup>6</sup> Experiencia de trabajo de la profesora Patricia Calatayud García, estudiante de la maestría de Desarrollo Infantil de la UPV. Participaron niños y niñas de tercero de preescolar del jardín de niños Rosaura Zapata del puerto de Veracruz en el mes de junio de 2007.

**Ilustración. 2. Propuestas de Libros de números, educadora Patricia Calatayud García. Veracruz, junio de 2007**



actividad. De igual manera, empleó los aprendizajes previos de los niños y la oportunidad de traerlos a cuenta, de manera funcional para la actividad que estaban realizando, es decir, le encontraron sentido a lo que incluyeron espontáneamente, lo cual hizo que la educadora se sorprendiera por la iniciativa que tuvieron de revisar su trabajo.

El registro del desarrollo de actividad puede servir como muestra de ruptura con el sentido administrativo y poco útil que se le ha dado a la actividad del docente responsable del grupo:

Los niños utilizaron estrategias de conteo que los ayudaron a resolver el conflicto. Entre todos planearon diferentes formas de dar respuesta a este problema. Presentaron estrategias de comprobación para ver si el material numérico a utilizar estaba completo. Compartieron sus estrategias de comprobación entre todos, se respetaron las ideas y todos colaboraron para que cada uno realizara su comprobación a su manera, aprendiendo todos de las propuestas de sus compañeros.

Contrasta este registro con aquellos que se caracterizaban por ser monótonos, repetitivos y elaborados sin interés y sin conciencia sobre el objetivo de aprendizaje de los niños y, sobre todo, sin concebir a la evaluación como punto de partida necesario para la siguiente planeación.

Para continuar con esta reseña del proceso institucional de transformación de la educación preescolar en México, es necesario mencionar

que en el año 2011, el trabajo de las autoridades académicas se orientó hacia un nuevo intento para articular los tres niveles de la educación básica, lo cual significa que la obligatoriedad de los padres y el derecho de los niños de asistir a la escuela abarque 12 años de escolaridad (tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). La articulación de estos tres niveles ha implicado que se determinen premisas o principios teóricos, cambios administrativos, y se precisen, entre otras cosas, las funciones de los involucrados en la formación de los estudiantes de educación básica.

En los tres niveles educativos,<sup>7</sup> la planeación es uno de los elementos fundamentales que se ha precisado; al respecto, se pretende que ésta

<sup>7</sup> Cada uno de estos tres niveles educativos atiende niños diferenciados por la edad. El ingreso a preescolar es desde los dos años ocho meses y cabe señalar que para este nivel aunque es obligatorio no se puede hablar todavía de 100% de cobertura por falta de recursos económicos, lo cual ha implicado darle prioridad al ingreso a tercer grado y la evaluación sólo es formativa y se extiende un certificado sólo de asistencia sin que represente documento indispensable para ingresar al siguiente nivel. En la primaria los alumnos ingresan desde los seis años y el documento que se extiende al término de cada año es aprobatorio, así como el del término de los seis grados, lo cual es requisito para ingresar a la secundaria (último nivel de la educación básica). En ésta los alumnos en su mayoría ingresan a los 11 o 12 años de edad y al término de los tres años se les extiende el certificado oficial de haber terminado su educación básica, en el cual se registra el historial académico cuantitativo y cualitativo del estudiante, necesario para ingresar a la educación media superior.

ya no sea un documento de carácter meramente administrativo, sino un instrumento en el que la educadora se apoye para llevar un seguimiento de las actividades que trabaja con los alumnos y registre aquello que le ha sido útil. Asimismo, se espera que la planeación se reoriente a partir de los resultados de la evaluación y, así, ambos instrumentos, planeación y evaluación, se conviertan en el binomio que dé cuenta de los siguientes elementos: del trabajo educativo basado en procesos de aprendizaje cada vez más completos y complejos, de una participación de la maestra en mejora continua y relacionada con el diseño y la selección de actividades, y del desempeño del profesor con la finalidad de que pueda mejorar la eficacia del problema o la gestión del mismo. Por otro lado, reitero que para apoyar a las maestras en el programa actual existen principios que orientan a los maestros para comprender los cambios que se quiere ir logrando.

Otro elemento clave para la articulación de los tres niveles escolares es la forma de la evaluación, la cual en preescolar se señala como esencialmente formativa; esto implica centrar la mirada en los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus capacidades; para los otros dos niveles se incluye de manera relevante el aspecto formativo con la intención de traducir esto en niveles de la mejor forma posible, ya sea mediante escalas cualitativas o numéricas, pero con el propósito de comunicar de otro modo lo que tradicionalmente se traducía con una evaluación numérica. Se pretende que los padres

de familia comprendan lo que han aprendido sus hijos y en qué y de qué manera los pueden apoyar en su estudio. La comunicación con los padres de familia acerca de la formación y el aprendizaje de sus hijos es un trabajo que sigue en proceso de construcción, ya que es todo un reto para la comunidad educativa desde cualquiera de sus trincheras.

Estos y otros elementos obligan a reflexionar sobre la función de la escuela; comúnmente se ha concebido como el espacio en el que aprenden los alumnos, sin embargo, este planteamiento debe ampliarse para considerarla como la oportunidad en la que la escuela sea el espacio para que aprendan niños, maestros, padres de familia y la sociedad en general, mediante la colaboración y comunicación de todos los involucrados en la educación de los niños. Se trata de cimentar una escuela con características diferentes que nos permita consolidar una

didáctica que sea congruente con la forma en que se construye el conocimiento en cualquier etapa de la vida, es decir, niños y adultos.

Esta expectativa de formación comunitaria conlleva a crear espacios de estudio y comunicación cercana y continua para no sólo discutir cuestiones teóricas, sino también compartir y analizar situaciones reales del día a día en el aula, a fin de que los maestros de los tres niveles avancen hacia la construcción de una educación básica que evite rupturas abruptas al pasar de un nivel a otro, y que impacten en la reducción del tiempo destinado para el estudio de los alumnos. Este trabajo debe estar claramente orientado hacia la identificación de necesidades de atención, la creación de manera colegiada de los acuerdos de mejora, la evaluación y posible modificación de aquello que sea necesario, para asegurarse que se está mejorando el espacio de estudio y aprendizaje.

Finalmente, sobre las reformas en la educación y los cambios de programas, mi experiencia me permite asegurar que cuando hay vocación, los maestros se adelantan a las reformas, ya que son seres sensibles que escuchan las necesidades y los intereses ante los cambios fundamentales para atender a las nuevas generaciones. A estos maestros los he podido identificar mediante sus actitudes frente a los cambios institucionalizados en los periodos de reformas educativas y se observan de manera más inmediata con el discurso y las nuevas propuestas, ya que han sido testigos sensibles de lo que ya no funciona y visionarios de hacia dónde empezar a construir una nueva manera de hacer su trabajo, posiblemente sin sustentos teóricos, pero sí con grandes habilidades intuitivas que desarrollan por el amor y la responsabilidad hacia los niños y por su función de maestros. Para todos ellos, mi reconocimiento y toda mi empatía: felicidades.



## Referencias bibliográficas

**Canellas, A. M.** (2004). "El desafío de evaluar los aprendizajes matemáticos". En *0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

**Delors, J.** (1994). "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro: el correo de la UNESCO*. México: UNESCO, pp. 91-103.

**Hoyuelos, A.** (2004). "Una pedagogía de la transgresión. Caminando por hilos de seda". *Revista Infancia en Europa* 04.6. Italia: Ayuntamiento de Reggio Emilia.

**Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2011). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.

**Tonucci, F.** (2013). *La importancia de los primeros años*. Conferencia. México.

**Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)** (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas para todos, Jomtien, Tailandia, 5-9 marzo 1990*.