

# Educación Inicial en Modalidad no Escolarizada: El Camino hacia la Universalidad Establecida en el Artículo 38 de la Ley General de Educación

## Early Childhood Education, non-school-based Modality: the path to Universality established in Article 38 of the Ley General de Educación

Irving González-Osorio<sup>a</sup>

### Resumen

La universalización de la Educación Inicial en México es un desafío crítico para garantizar el derecho a la educación de la primera infancia. A pesar de los avances normativos y pedagógicos en las últimas décadas, la cobertura de este nivel educativo sigue siendo limitada, con solo un 4% de atención a nivel nacional. La insuficiente inversión pública, que en 2023 representó apenas el 0.6% del PIB, ha restringido el acceso de millones de niñas y niños a espacios educativos de calidad. En este contexto, la modalidad no escolarizada emerge como una alternativa viable para ampliar la cobertura sin comprometer la calidad del servicio. Este ensayo analiza el papel de esta modalidad en la inclusión de poblaciones vulnerables, sus implicaciones en la universalización de la Educación Inicial y los retos que enfrenta en términos de financiamiento y operatividad. A través de un enfoque crítico y basado en datos, se argumenta que fortalecer la modalidad no escolarizada puede ser una estrategia clave para avanzar hacia la universalidad de la Educación Inicial en México.

**Palabras clave:** Educación Inicial, universalización, primera infancia, política educativa, modalidad no escolarizada, cobertura educativa.

### Abstract

The universalization of Early Childhood Education (ECE) in Mexico remains a critical challenge in guaranteeing young children's right to education. Despite legislative and pedagogical progress in recent decades, coverage at this level remains limited, with only 4% of children nationwide receiving services. Insufficient public investment (just 0.6% of GDP in 2023) has hindered access to quality educational spaces for millions. In this context, the non-school-based modality emerges as a viable alternative to expand coverage without sacrificing quality. This essay explores the role of this modality in including vulnerable populations, its implications for universalizing ECE, and the challenges it faces regarding funding and implementation. Through a critical, data-driven analysis, the essay argues that strengthening the non-school-based modality could be a key strategy for advancing ECE universalization in Mexico.

**Keywords:** Early Childhood Education, universalization, early childhood, education policy, non-school-based modality, educational coverage.

<sup>a</sup>Universidad Universidad Pedagógica Veracruzana.

Correspondencia: Irving González Osorio.  
Universidad Pedagógica Veracruzana.  
Correo electrónico: irving.glez.osorio@gmail.com

## Introducción

Todo país que aspire a alcanzar la justicia social y el desarrollo económico sostenible debe contar con una política pública que atienda prioritariamente a su población más vulnerable: la primera infancia. En este sentido, México, como pionero en Latinoamérica, ha dado pasos importantes en las últimas décadas mediante la implementación de estrategias orientadas a fortalecer la Educación Inicial, con el propósito de ofrecer a los bebés, niñas y niños del país un entorno educativo de calidad y excelencia.

Durante el sexenio 2018-2024, se registraron avances significativos en el ámbito legislativo, normativo y pedagógico relacionados con este nivel educativo. No obstante, la implementación efectiva de dicho marco legal aún está lejos de consolidarse como una realidad tangible a nivel nacional.

La universalización de la Educación Inicial se mantiene como un objetivo lejano en el corto y mediano plazo. Las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) han sido limitadas, en parte debido a la escasa inversión pública dirigida a la primera infancia. Para 2023, este presupuesto representó apenas el 0.6 % del Producto Interno Bruto (PIB) (Sotomayor, 2023), beneficiando únicamente a 225,404 niñas y niños de un total de 5,764,054 con edades entre cero y 2 años con 11 meses (INEGI, 2020).

Frente a este panorama, la búsqueda de soluciones debe orientarse a dos frentes prioritarios: por un lado, identificar modalidades educativas más asequibles que no comprometan la calidad del servicio; por otro, incrementar la cobertura de atención, que en el ciclo escolar 2024-2025 apenas supera el 4% a nivel nacional.

El presente ensayo tiene como propósito analizar el potencial de la modalidad no escolarizada como una vía viable y estratégica

para avanzar hacia la universalización de la Educación Inicial en México.

Para ello, se abordarán las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué implicaciones conlleva la universalidad de la Educación Inicial? ¿Por qué la modalidad no escolarizada podría asumir este reto? ¿Qué impacto ha tenido dicha modalidad en la inclusión de poblaciones vulnerables? ¿Y cómo podría evolucionar en el contexto de las nuevas tecnologías o los cambios demográficos?

Este ensayo se desarrolló a partir de un enfoque analítico-documental, sustentado en el examen crítico de fuentes oficiales, informes gubernamentales y literatura especializada en torno a la educación inicial en México. Se integraron datos cuantitativos provenientes de organismos como el INEGI, la SEP, CONEVAL y UNICEF, así como referencias normativas y presupuestarias recientes, con el objetivo de argumentar la viabilidad de la modalidad no escolarizada para avanzar hacia la universalidad establecida en la Ley General de Educación. La interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva crítica, priorizando el análisis de brechas, cobertura, e inversión.

## Educación inicial, modalidad no escolarizada

La primera infancia —de cero a seis años— es una etapa fundamental en el desarrollo humano, ya que en este periodo se establece la estructura básica cerebral. Diversos investigadores de múltiples disciplinas sostienen que las inversiones en esta fase generan un alto retorno, debido a que los niveles bajos de desarrollo son difíciles de revertir y suponen altos costos (Santi-León, 2019). Las intervenciones en la primera infancia pueden, por tanto, tener un impacto transformador en la vida de las personas.

La educación inicial, que forma parte de la primera infancia —de ceros a dos años,

11 meses— es un mecanismo efectivo para contribuir en la equidad de oportunidades de las niñas y los niños, al disminuir las brechas de aprendizaje entre diferentes grupos socioeconómicos (Waldfoegel, 2015), así como en la desigualdad de género.

Martínez (2020) define la educación inicial como un proceso educativo organizado y fundamentado que se ofrece a niños de cero a tres años, orientando también a los padres y cuidadores que interactúan con ellos. Esta etapa educativa busca desarrollar la capacidad de aprendizaje y establecer condiciones de igualdad para el ingreso y la permanencia en los niveles educativos posteriores.

Todos los países de América Latina han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), lo cual compromete a los Estados a garantizar el derecho a la educación en todas las etapas de la niñez. En este contexto, UNICEF (2019) señala que muchas constituciones políticas de la región han incorporado dichos derechos, lo cual facilita el monitoreo de los compromisos estatales.

En América Latina, desde 2010, se ha impulsado una reforma significativa en la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), encabezada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esta reforma se enfoca en la creación de estándares de calidad, políticas públicas integrales y marcos curriculares para niños de 0 a 3 años. También contempla el establecimiento de instancias intersectoriales para monitorear y evaluar las políticas y servicios destinados a esta etapa.

México ha experimentado un avance relevante desde mayo de 2019, cuando se reformó el Artículo 3º constitucional (CPEUM, 2019). A partir de dicha reforma, la educación inicial se reconoce como un derecho para bebés, niñas y niños, y se integra como parte de la educación básica, requiriendo mecanismos de seguimiento que aseguren su implementación efectiva (SEP y OEI, 2022).

En el contexto internacional, Noruega incluyó desde 2009 el acceso universal a servicios de educación temprana desde el primer año de vida (OECD, 2022, pp.147-148) ; sin embargo, no lo ha elevado a rango constitucional, lo que posiciona a México como el único país miembro de la OCDE en reconocer este derecho desde la Constitución.

La Ley General de Educación (LGE), en sus artículos 37 al 41, reafirma que la educación inicial es el primer nivel de la educación básica, conforme al Artículo 3º de la CPEUM. Este reconocimiento implica un cambio de paradigma, al pasar de ser un servicio asistencial dirigido principalmente a madres trabajadoras, a concebirse como un derecho educativo pleno para niñas y niños.

El artículo 38 de la LGE establece que el Estado —a través de la Federación, entidades y municipios— deberá generar progresivamente las condiciones necesarias para brindar este servicio educativo. Asimismo, señala que:

Las autoridades educativas fomentarán una cultura a favor de la Educación Inicial con base en programas, campañas, estrategias y acciones de difusión y orientación, con el apoyo de los sectores social y privado, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales. Para tal efecto, promoverán diversas opciones educativas, como las desarrolladas en el seno de las familias y a nivel comunitario, mismas que deberán ser apoyadas por las instituciones encargadas de la protección y defensa de la niñez. (Ley General de Educación [LGE], 2024, p. 17)

La educación inicial es ahora un derecho garantizado para la niñez mexicana. En consecuencia, el Estado, a través de la SEP, tiene la responsabilidad de ofrecerlo, garantizar su acceso y promover su importancia desde el nacimiento hasta los dos años con once meses. Este desarrollo, como menciona Freyre (2023), debe sustentarse en la mejora de prácticas de crianza de madres, padres, cuidadores primarios y mujeres embarazadas,

sin necesidad de que ocurra exclusivamente en centros escolares.

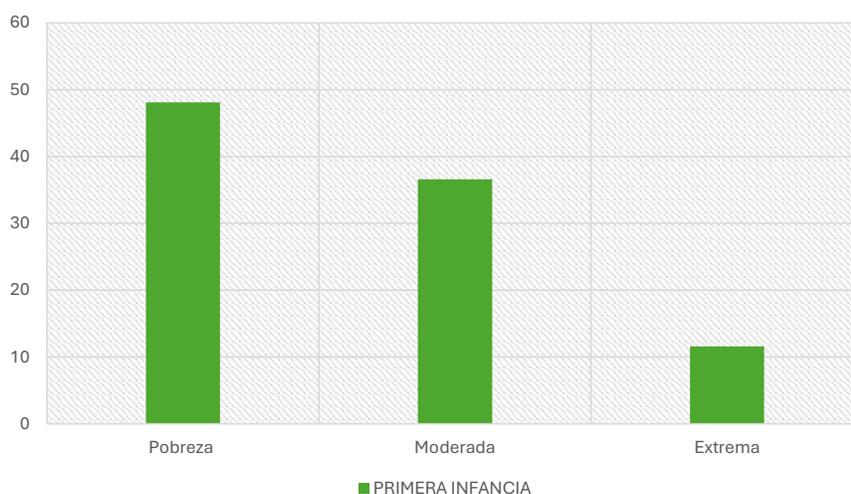
Este nuevo marco normativo ha impulsado transformaciones importantes en la organización, financiamiento y operación de los servicios de educación inicial. No obstante, sigue siendo necesario diseñar un modelo operativo claro que priorice las necesidades reales de la población infantil menor de tres años.

Durante el periodo 2018-2022, México fue testigo de un proceso sin precedentes: la construcción de la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI), resultado del trabajo conjunto entre expertos de organismos multilaterales, instituciones académicas, dependencias públicas y organizaciones de la sociedad civil. En marzo de 2022, este esfuerzo cristalizó en un documento rector cuyo propósito es claro y profundo: potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años, en entornos ricos en experiencias afectivas, educativas y sociales, acompañando a las familias en sus prácticas de crianza (SEP, 2022, p. 8).

Fruto de esta colaboración interinstitucional, el Gobierno Federal publicó en 2018 los Lineamientos de Operación del Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI), que a partir de 2021 evolucionaron en Reglas de Operación. Desde entonces, este programa ha mantenido su esencia: contribuir a la ampliación de la cobertura de servicios de educación inicial en las modalidades Escolarizada y No Escolarizada, favoreciendo el desarrollo integral de niñas y niños desde su nacimiento hasta los dos años con once meses (...). (SEP, 2025, p.7). Desde el 2018 al 2025 el PEEI se ha consolidado como el principal mecanismo de financiamiento para infraestructura, mobiliario, recursos didácticos y, sobre todo, para la formación y profesionalización de los agentes educativos responsables de ofrecer estos servicios desde la SEP.

Sin embargo, el ideal de alcanzar la universalidad en la educación inicial sigue siendo un horizonte lejano. Según datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), el 36.3% de la población mexicana vive en situación de pobreza multidimensional, lo que equivale

Figura 1. Pobreza en la Primera Infancia mexicana 2022.



Fuente: Elaboración propia basada en la ENIGH 2022.

a 46.8 millones de personas. Aún más alarmante, 9.1 millones de personas —el 7.1% de la población nacional— se encuentran en condiciones de pobreza extrema (INEGI, 2022).

Este panorama es aún más adverso cuando se enfoca en la primera infancia. Las niñas y niños de cero a seis años no solo presentan mayores tasas de pobreza general (48.1%) y extrema (11.6%), sino que también encabezan los niveles más altos de carencias sociales, siendo la más significativa el acceso a la seguridad social, con un 59.3% (CONEVAL & UNICEF México, 2023).

Para responder a la enorme diversidad de contextos en los que viven los bebés, niñas y niños de cero a tres años, el Gobierno de México, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha desplegado una serie de acciones diseñadas para adaptarse a distintas realidades. Estas intervenciones están dirigidas no solo a la infancia temprana, sino también a sus familias, reconociendo el papel fundamental que estas juegan en el desarrollo integral de los pequeños.

Sin embargo, la magnitud del reto es inmensa. A pesar de los múltiples esfuerzos, las acciones son aún insuficientes para atender a los 5,764,054 niñas y niños menores de tres años (INEGI, 2020). Durante el ciclo escolar 2023-2024, solo 225,404 recibieron atención en instituciones con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), lo que representa una cobertura de apenas el 4% (SEP, 2023).

Este dato resulta especialmente alarmante si se considera que ya han transcurrido cinco años desde que se elevó este derecho a rango constitucional, sin que se observen transformaciones significativas. Una de las principales causas de esta inercia es la baja inversión destinada a la primera infancia, que en 2023 apenas alcanzó el 0.6% del PIB nacional (Sotomayor, 2023).

De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE), en sus artículos 35, fracción

III, y 37, fracción I, la educación inicial puede ofrecerse en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. La modalidad escolarizada opera en Centros de Atención Infantil (CAI), ya sean públicos, subrogados o privados. Estos centros han ido adaptándose al currículo nacional (Alaníz-Hernández, 2020), aunque su crecimiento se ve limitado por la ausencia de una regulación estricta que estandarice su funcionamiento, incorporación y refrendo.

Según cifras del Gobierno Federal, 198 CAI llevaron a cabo acciones de protección civil y seguridad, beneficiando a 13,140 niñas y niños (Gobierno de México, 2024). Cada uno de estos centros puede recibir hasta \$400,000.00 MXN anuales a través del Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI), lo que representa una inversión aproximada de \$6,027.40 MXN por niño o niña atendida, sin considerar alimentación ni sueldos, que son cubiertos por el FONE. La estructura mínima de personal por CAI contempla al menos 24 figuras educativas.

Por otro lado, la modalidad no escolarizada se presenta como una opción flexible, basada en la colaboración entre agentes educativos y las familias. Esta alternativa, desarrollada en espacios comunitarios, busca empoderar a madres, padres y cuidadores primarios mediante una intervención pedagógica sensible a sus contextos (MEJOREDU, 2023).

Según la Estadística 911, el 44% de los usuarios de educación inicial acceden al servicio público, mientras que el 46% lo hacen a través de centros privados (SEP, 2023), lo que evidencia una fuerte correlación entre el acceso y el nivel socioeconómico de las familias.

En este escenario, la modalidad no escolarizada cobra especial relevancia, ya que representa una oportunidad para garantizar el acceso equitativo a programas de excelencia, especialmente para grupos históricamente discriminados (Rozengardt, 2020, p. 12). Además, múltiples estudios

han demostrado que la educación inicial de calidad tiene un impacto aún mayor en familias vulnerables, al reducir las brechas derivadas de carencias estructurales (Ryan et al., 2006; Ruhm y Waldfogel, 2011).

En este sentido, esta modalidad se entiende como una alternativa educativa fundamentada en el trabajo comunitario de los agentes educativos junto con madres, padres y cuidadores primarios, quienes son los primeros responsables del cuidado, bienestar y educación de niñas y niños de cero a tres años.

Esta modalidad se construye sobre tres principios fundamentales:

- Educación, entendida como el proceso de brindar a los cuidadores herramientas para comprender el desarrollo infantil y la relevancia de las experiencias tempranas.
- Compromiso, que implica la participación activa de las familias en la creación de entornos amorosos, ricos y estimulantes.
- Empoderamiento, enfocado en fortalecer la confianza y capacidad de decisión de madres y padres en favor del bienestar de sus hijos.

La SEP ofrece esta modalidad y la financia a través del Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI), que incluye dos programas. El primero es el de Visitas a los Hogares, donde los agentes educativos con clave FEI (Agente Educativo Federalizado de Educación Inicial Transferido) o CEII DIN (Centro de Atención de Educación Inicial Indígena, que atiende a niños de 45 días a 2 años 11 meses) realizan visitas semanales a los hogares de las familias. Estas visitas tienen una duración aproximada de una hora y media (SEP, 2019).

El segundo programa corresponde a los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI), espacios dedicados a promover una crianza respetuosa y una alimentación saludable para niñas y niños de

cero a tres años. En su operación, se incluye la participación de madres, padres o cuidadores primarios en la preparación de una comida diaria que cumpla con todos los nutrientes y componentes esenciales para ofrecer una alimentación equilibrada. Este servicio tiene una capacidad máxima de veinte niñas y niños, junto con sus familiares (SEP, 2020).

A través de la Estrategia de Visitas a Hogares, durante el ciclo escolar más reciente se logró atender a 21,710 niñas y niños gracias al compromiso de 477 agentes educativos federalizados y 289 agentes de educación inicial indígena (Gobierno de México, 2024). Este esfuerzo representó una inversión mensual de \$1,600.00 MXN por agente educativo (FEI y CEII DIN) como apoyo para transporte, lo que equivale a \$677.43 MXN anuales por cada beneficiario, sin contar el salario base correspondiente a su plaza.

Paralelamente, la Secretaría de Educación Pública informó que 11,214 niñas y niños, junto con sus familias, se beneficiaron de las prácticas de crianza impulsadas desde los 164 Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) que operan en el país (Gobierno de México, 2024). La inversión destinada a cada agente educativo en esta modalidad fue de \$12,500.00 MXN mensuales, acompañada de \$18,000.00 MXN al mes para alimentación, hasta \$200,000.00 MXN para mobiliario y equipamiento de nuevos centros, y un tope de \$20,000.00 MXN para baúles didácticos (SEP, 2023). En total, la inversión aproximada por familia beneficiada fue de \$8,570.00 MXN<sup>1</sup>.

Ante este panorama, la modalidad no escolarizada de la SEP emerge como la alternativa más viable para avanzar hacia la universalidad de la educación inicial en México. No solo implica una inversión considerablemente menor respecto a la modalidad escolarizada, sino que

---

1 El cálculo se estimó considerando que los 164 CCAPI ejercieron el total de los montos correspondientes a los rubros de mobiliario y equipamiento y baúl didáctico.

su impacto se extiende más allá de los bebés, niñas y niños (BNN), alcanzando también a madres, padres y cuidadores primarios, cuyas prácticas de crianza se ven transformadas de forma positiva.

A pesar de sus virtudes, la educación inicial —especialmente en su modalidad no escolarizada— enfrenta retos estructurales. Diversos diagnósticos coinciden en señalar como uno de los principales obstáculos su carácter no obligatorio, lo que dificulta su acceso por parte de la población, al no existir una conciencia clara sobre los beneficios que conlleva. Esta realidad se traduce en una oferta insuficiente por parte del Estado y una demanda limitada por parte de las familias, afectando la efectividad del modelo.

Para avanzar hacia una oferta adecuada, es indispensable no solo ampliar la provisión, sino también garantizar condiciones físicas, materiales y de mobiliario que permitan crear ambientes de aprendizaje seguros, pertinentes y culturalmente respetuosos. En 2025, muchos de estos espacios continúan siendo vulnerables a las condiciones climáticas y, en muchos casos, se localizan lejos de los hogares o centros de trabajo de las familias, lo que representa una barrera de acceso. Así, el contexto urbano o rural en el que se pretende establecer el servicio no escolarizado debe ser una variable central en su diseño e implementación.

La demanda de servicios de educación inicial no depende únicamente de su disponibilidad, sino de la percepción y la concienciación de las familias y comunidades usuarias. Factores como la edad de los cuidadores primarios, los posibles beneficios económicos que el servicio represente, la gratuidad o costo del mismo, así como las creencias y prácticas socioculturales, influyen de manera decisiva en la decisión de ingreso de niñas y niños a la vida institucional. Además, la relación entre la oferta educativa y las condiciones familiares, laborales o académicas resulta determinante

para la participación efectiva de las familias (Rozengardt, 2020).

En este marco, el éxito de los servicios de educación inicial en modalidad no escolarizada dependerá de su capacidad para adaptarse a las particularidades de cada comunidad: sus tiempos, dinámicas, estructuras sociales y realidades territoriales.

Tanto los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) como la estrategia de Visitas a los Hogares son ejemplos de esquemas diferenciados que buscan ajustarse a esas realidades. Cada uno responde a características operativas y metodológicas específicas, de acuerdo con la población que atiende.

En este sentido, los proyectos de Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) y la estrategia de Visitas a los Hogares presentan diferencias operativas y metodológicas significativas que responden a las características de la población que atienden. Por ejemplo, el programa de Visitas a los Hogares contempla sesiones domiciliarias de una hora y media a la semana, focalizadas en comunidades de alta y muy alta marginación, incluidas aquellas de población indígena (SEP, 2019). En contraste, los CCAPI operan en zonas urbano-marginales con poblaciones mayores a 2,500 habitantes, y brindan atención durante cinco horas diarias, con horarios flexibles y adaptados a las condiciones de la comunidad (SEP, 2020).

Alcanzar una cobertura del 90% en educación inicial representa, por tanto, un desafío ambicioso y estructural, que exige la articulación entre instituciones nacionales y organismos internacionales, así como una planificación financiera sólida y sensible a las condiciones del país.

Según datos del INEGI (2020), el 79% de la población en México reside en zonas urbanas, mientras que el 21% vive en comunidades

Tabla 1. Estimación de servicios e inversión para lograr la universalidad de la Educación Inicial en México

	Población	Estrategia/Programa	Servicios requeridos	Inversión del PEEI
Rural	1,210,451	Visitas a los Hogares	43, 230 AE	\$69,168,000 MXN
Urbana	4,553,604	Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia	66,965 CCAPI	\$40,580,790,000 MXN
	5,764,054		110,195	\$40,649,958,000 MXN

Fuente: Elaboración propia basada en datos de Sexto Informe de Gobierno e INEGI 2020.

rurales con menos de 2,500 habitantes. Con base en esta distribución, se estima que la población objetivo para la estrategia de Visitas a los Hogares asciende a 1,210,451 niñas y niños, mientras que el proyecto CCAPI podría ampliar significativamente la cobertura, con un alcance estimado de 4,553,602 menores.

Esta distinción permite visualizar el potencial transformador de ambos modelos, siempre y cuando se consideren como parte de una estrategia integral y diferenciada que priorice la equidad, el respeto a la diversidad y la inversión sostenida en la primera infancia.

Es fundamental reconocer que, tanto la disponibilidad de recursos como la asignación presupuestaria necesaria para alcanzar la universalidad de la educación inicial en México resultan, en el corto plazo, poco viables, no solo en términos financieros, sino también en el terreno político.

Este panorama pone de manifiesto la complejidad del desafío que enfrentan los tres niveles de gobierno —federal, estatal y municipal—, así como el Poder Legislativo, en su responsabilidad de garantizar de forma gradual el acceso universal, equitativo y oportuno a los programas de educación inicial.

Pese a las limitaciones presupuestarias, el compromiso con la primera infancia no debe postergarse, sino reorientarse estratégicamente. Existen diversas rutas

para avanzar hacia la cobertura universal, entre ellas, la priorización de las poblaciones más vulnerables, el fortalecimiento de las modalidades no escolarizadas, y el diseño de modelos territoriales diferenciados que respondan a las necesidades y capacidades de cada comunidad.

En este sentido, el camino hacia la universalidad no se limita a una expansión masiva, sino que requiere una planeación sensata, equitativa y sostenida, centrada en el bienestar de los bebés, niñas y niños, y en el fortalecimiento de quienes cuidan, educan y acompañan su desarrollo desde los primeros años de vida.

## Conclusiones y reflexiones finales

La búsqueda de la universalidad en la educación inicial en México conlleva profundas implicaciones para el desarrollo social y económico del país. Garantizar el acceso a una educación de calidad desde los primeros años de vida no solo promueve el desarrollo integral de niñas y niños, sino que también contribuye a la reducción de desigualdades y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este contexto, la modalidad no escolarizada se presenta como una alternativa viable para afrontar los desafíos actuales, al ofrecer flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades específicas de cada comunidad. Asimismo, para garantizar una buena administración pública se necesita reconocer una serie de derechos cuyo origen deriva de la prerrogativa inicial, los cuales consisten en la

petición, acceso a expedientes e información, implementación de tecnologías que faciliten la actividad, respuestas prontas en el menor tiempo posible, garantía de ser escuchado previo a una decisión que atañe a la autoridad, obtención de respuestas verbales o por escrito en las lenguas que así fue requerido, por mencionar los más trascendentales.

Esta modalidad puede asumir el reto de la universalidad al facilitar la creación de entornos educativos que se ajusten a las realidades socioculturales y económicas de las familias, especialmente en zonas marginadas. A través de programas como los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) y las Visitas a los Hogares, se ha demostrado que es posible involucrar activamente a las familias y comunidades en el proceso educativo. Este enfoque no solo mejora el acceso a los servicios, sino que también fortalece la participación de los cuidadores primarios en la formación de sus hijas e hijos.

El impacto de la modalidad no escolarizada en la inclusión de poblaciones vulnerables ha sido notable, al brindar acceso educativo a sectores históricamente marginados. Sin embargo, para que esta modalidad despliegue todo su potencial, es indispensable realizar inversiones adecuadas y establecer políticas públicas que prioricen la educación inicial, asegurando que todas las niñas y niños, sin importar su contexto, tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente.

En relación con las nuevas tecnologías, esta modalidad —caracterizada por su flexibilidad y adaptabilidad— puede integrar herramientas digitales que amplíen su alcance y enriquezcan las experiencias de aprendizaje. Esto incluye el uso de plataformas virtuales y recursos interactivos para fomentar la comunicación entre agentes educativos y familias, como se evidenció durante la pandemia de COVID-19 con el programa “Aprende en Casa”.

Respecto a los cambios demográficos, si bien la población de cero a tres años ha experimentado un ligero descenso en las últimas décadas, persisten importantes brechas de acceso, así como una oferta educativa concentrada en zonas urbanas bajo la modalidad escolarizada. La modalidad no escolarizada, tradicionalmente orientada a contextos rurales e indígenas de alta marginación, puede aprovechar las tecnologías emergentes para superar las barreras geográficas y extender su cobertura a sectores urbanos marginados y poblaciones en situación de movilidad. De esta manera, se garantiza una atención diferenciada, equitativa y sensible a los contextos familiares y comunitarios, haciendo efectivo el derecho a la educación inicial para todos los niños y niñas.

En suma, esta modalidad no solo representa una alternativa, sino que constituye un camino estratégico hacia la universalización de la educación inicial en México. Su fortalecimiento podría transformar positivamente la vida de millones de niñas y niños, sentando las bases para un futuro más inclusivo, equitativo y prometedor.

## Referencias

- 1]. Alaníz-Hernández, C. (2020). La obligatoriedad de la educación inicial en México: un escenario poco probable. En *Educación y reforma en México: a propósito de la cuarta transformación* (Primera, pp. 121–154). Ediciones Del Solar. <https://posgrado.iztacala.unam.mx/wp-content/uploads/2023/09/Farfan-Enrique-6.pdf>
- 2]. CONEVAL & UNICEF México. (2023). *Pobreza infantil y adolescente en México, 2022*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/pob\\_infantil/2022/Pobreza\\_infantil\\_y\\_adolescente\\_en\\_Mexico\\_2022.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/pob_infantil/2022/Pobreza_infantil_y_adolescente_en_Mexico_2022.pdf)
- 3]. CPEUM. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)

- 4]. Freyre, R. (2023). La importancia de la participación de madres y padres en la educación inicial. *Educación en movimiento*, 16(2), 3–8. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B16\\_Boleti%CC%81n\\_EeM.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B16_Boleti%CC%81n_EeM.pdf)
- 5]. Ley General de Educación [L.G.E.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 07 de junio de 2024 (2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- 6]. Gobierno de México. (2024). Sexto Informe de Gobierno 2023-2024. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/fca41ae3c4cbdcaef337442e3adbe0e.pdf>
- 7]. INEGI. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://beta.cuentame.inegi.org.mx/descubre/>
- 8]. INEGI. (2022). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2022. [https://en.www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022\\_ns\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://en.www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022_ns_presentacion_resultados.pdf)
- 9]. Martínez, T. (2020). Estimación del gasto público en primera infancia. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). <https://ciep.mx/estimacion-del-gasto-publico-en-primera-infancia/>
- 10]. MEJOREDU. (2023). Programa de formación Educación inicial no escolarizada 2023-2028 (Primera). MEJOREDU. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/no\\_escolarizada/Programa\\_formacion\\_Educacion\\_inicial\\_2023-2028.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/no_escolarizada/Programa_formacion_Educacion_inicial_2023-2028.pdf)
- 11]. OECD. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators (2022a ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- 12]. Rozengardt, A. (2020). Lo no Formal en la Atención y Educación de la Primera Infancia. UNESCO. [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/TEMPLATE.DPC\\_%20Primera%20infancia.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/TEMPLATE.DPC_%20Primera%20infancia.pdf)
- 13]. Ryan, R. M., Fauth, R. C., y Brooks-Gunn, J. (2006). Childhood Poverty: Implications for School Readiness and Early Childhood Education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 323-346). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. [https://www.researchgate.net/publication/232471879\\_Childhood\\_Poverty\\_Implications\\_for\\_School\\_Readiness\\_and\\_Early\\_Childhood\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/232471879_Childhood_Poverty_Implications_for_School_Readiness_and_Early_Childhood_Education)
- 14]. Ruhm, C., y Waldfogel, J. (2011). Long Term Effects of Early Childhood Care and Education (IZA Discussion Paper No. 6149). Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit GmbH. <http://ftp.iza.org/dp6149.pdf>
- 15]. Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143–159. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- 16]. SEP. (2019). Programa de visitas a los hogares: Manual para los agentes educativo (Segunda edición). [https://drive.google.com/file/d/1UL9HZ2M\\_lqT-1C29zE15zLTJn7co3U1/view](https://drive.google.com/file/d/1UL9HZ2M_lqT-1C29zE15zLTJn7co3U1/view)
- 17]. SEP. (2020). Manual para la organización y funcionamiento de los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (Primera edición). <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/peei/wp-content/uploads/sites/24/2022/11/MANUAL-PARA-LA-ORGANIZACION-Y-FUNCIONAMIENTO-DE-LOS-CCAPI.pdf>
- 18]. SEP. (2022). Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0)
- 19]. SEP. (2023). Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- 20]. SEP. (2025). ACUERDO número 05/02/25 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Expansión de la Educación Inicial para el ejercicio fiscal 2025. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5749338&fecha=17/02/2025#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5749338&fecha=17/02/2025#gsc.tab=0)

- 21]. SEP & OEI. (2022). Memoria de la Educación Inicial en México (2022a ed.). <https://bit.ly/3C0CK0A>
- 22]. Sotomayor, A. T. (2023). El Presupuesto para la Primera Infancia en 2023: Avances y retos . <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/4snipi/>
- 22]. UNICEF. (2019). La adecuación normativa a la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina: Avances y deudas con la niñez (Alan Lud, consultor). Panamá: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/lac/media/9646/file/PDF%20La%20adecuacion%20normativa%20a%20la%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino%20en%20America%20Latina.pdf>
- 23]. Waldfogel, J. (2015). The role of preschool in reducing inequality. IZA World of Labor. 219 doi: 10.15185/izawol.219. <https://wol.iza.org/articles/role-of-preschool-in-reducing-inequality/long>

**Recibido:** 12 de marzo de 2025.

**Corregido:** 20 de junio de 2025.

**Aceptado:** 09 de julio de 2025.

**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.