

EL DISEÑO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA PRIMERA INFANCIA:

— UN ESTUDIO COMPARATIVO —



1.

2:

3:

4::

5:::

Mario Díaz Villa
Deicy Correa Mosquera

VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN

USC
UNIVERSIDAD
SANTIAGO
DE CALI

EDITORIAL

El texto aquí registrado fue encontrado en el Repositorio institucional de la Universidad Santiago de Cali:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

Editorial _____

La Editorial Universidad Santiago de Cali (USC) es un espacio abierto a la comunidad santiaguina en donde estudiantes, docentes y el personal administrativo cuentan con la posibilidad de la publicación. En ella, las publicaciones son una expresión y muestra de las actividades de investigación y docencia, lo que a su vez se hace prueba del compromiso, la cultura y la calidad del contenido que garantiza la Universidad en todas las presentaciones en publicaciones teniendo como guía y haciendo pertinencia en las líneas editoriales correspondientes, todo en el marco de la alta calidad institucional a la que le apuesta la Universidad Santiago de Cali.

Cita este texto en los siguientes

formatos:

Apa:

Díaz Villa, M., & Correa Mosquera, D. (2018). El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia : un estudio comparativo [Ebook]. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Retrieved from <http://repository.usc.edu.co:9191/xmlui/>

Vancouver:

1. Díaz Villa M, Correa Mosquera D. El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia : un estudio comparativo [Internet]. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; 2018 [cited 15 July 2019]. Available from: <http://repository.usc.edu.co:9191/xmlui/>

Chicago:

Díaz Villa, Mario, and Deicy Correa Mosquera. 2018. El Diseño Curricular En La Formación De Docentes En La Primera Infancia : Un Estudio Comparativo. Ebook. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <http://repository.usc.edu.co:9191/xmlui/>.

Contenido relacionado:

<https://repository.usc.edu.co:8443/xmlui/>




[/publicausc](#)

EL DISEÑO CURRICULAR EN
LA FORMACIÓN
DE DOCENTES
EN LA PRIMERA INFANCIA:
— UN ESTUDIO COMPARATIVO —

Autores

Mario Díaz Villa 

Deicy Correa Mosquera 



EDITORIAL

Díaz Villa, Mario

El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia : un estudio comparativo / Mario Díaz Villa, Deicy Correa Mosquera. -- Editor Edward Javier Ordoñez. -- Bogotá : Panamericana Editorial, 2018.

246 páginas : fotografías ; 24 cm

Incluye índice de contenido

1. Desarrollo curricular 2. Planificación curricular 3. Planes de estudio 4. Formación profesional de maestros 5. Educación en la primera infancia I. Correa Mosquera, Deicy, autora II. Ordoñez, Edward Javier, editor III. Tít.

375.001 cd 22 ed.

A1611953

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



EL DISEÑO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA PRIMERA INFANCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO.

© Universidad Santiago de Cali.

© Autores: Mario Díaz Villa, Deicy Correa Mosquera

1a. Edición 200 ejemplares

Cali, Colombia - 2018

ISBN: 978-958-5522-07-7

ISBN (Libro digital): 978-958-5522-08-4

Fondo Editorial University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordoñez

Editor en Jefe

Comité Editorial Editorial Board

Rosa del Pilar Cogua Romero

Monica Chávez Vivas

Edward Javier Ordoñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapie

Saúl Rick Fernández Hurtado

Sergio Antonio Mora Moreno

Francisco David Moya Cháves

Proceso de arbitraje doble ciego:

"Double blind" peer-review

Recepción/Submission:

Octubre (October) de 2017

Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:

Febrero (February) de 2018

Correcciones de autor/Improved version submission:

Mayo (May) de 2018

Aprobación/Acceptance:

Agosto (August) de 2018

Diseño y diagramación

Juan Diego Tovar Cardenas

Universidad Santiago de Cali

Tel. 5183000 - Ext. 322

Cel. 301 439 7925

Impresión

Samava Ediciones E.U.

Tel. (2) 8235737

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 323 - 324 - 414



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

CONTENIDO

▶ Prólogo.....	13
▶ Introducción.....	15
▶ CAPÍTULO 1 De los programas de formación universitaria de docentes de educación infantil: problemas generales	19
▶ CAPÍTULO 2 Formación y campo de estudio de la infancia	27
▶ CAPÍTULO 3 La infancia en las políticas nacionales	51
▶ CAPÍTULO 4 El campo del diseño curricular	67
▶ CAPÍTULO 5 De la formación de educadores para la primera Infancia.....	115
▶ CAPÍTULO 6 De los programas de formación para la primera infancia	137
▶ CAPÍTULO 7 Consideraciones generales sobre los programas	201
▶ Referencias bibliográficas	221
▶ Acerca de los autores	241
▶ Pares evaluadores	243

INDICE DE FIGURAS

▶ Figura 1. El campo de estudio de la infancia.....	32
▶ Figura 2. El campo del diseño curricular: relaciones y funciones	69
▶ Figura 3. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial	84
▶ Figura 4. Orientaciones para la cualificación del talento humano.	85
▶ Figura 5. Componentes estructurales de las bases curriculares.....	92
▶ Figura 6. Primero y segundo ciclo de la educación inicial en Chile.....	95
▶ Figura 7. Diagrama de ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos.....	101
▶ Figura 8. Articulación entre la educación inicial y primer grado de EGB.	102
▶ Figura 9. Características del docente de educación inicial	103
▶ Figura 10. Ciclos de la educación básica regular en Perú	106
▶ Figura 11. Plan de estudios de la educación básica regular.....	107
▶ Figura 12. Descripción de las unidades de aprendizaje	110
▶ Figura 13. Enfoques transversales de la educación inicial.....	112
▶ Figura 14. Estructura del sistema colombiano de formación de educadores.....	131

ÍNDICE DE CUADROS

- ▶ **Cuadro 1.** Programas de servicios de desarrollo de la primera infancia..... 48
- ▶ **Cuadro 2.** Estructura de la educación inicial en Perú 56
- ▶ **Cuadro 3.** Antecedentes de las políticas, programas y proyectos de la primera infancia en Colombia: 1960 - 2010..... 60
- ▶ **Cuadro 4.** Diferencias y similitudes en el diseño de los contenidos curriculares de la educación preescolar y la educación inicial 88
- ▶ **Cuadro 5.** Características de los niños del primero y segundo ciclos de la educación parvularia..... 95
- ▶ **Cuadro 6.** Elementos organizadores del currículo 100
- ▶ **Cuadro 7.** Aspectos que enfatizan las áreas del primer ciclo de educación inicial..... 109
- ▶ **Cuadro 8.** Segundo ciclo de educación inicial (tres a cinco años) 110
- ▶ **Cuadro 9.** Distribución de créditos de la formación docente en Ecuador 120
- ▶ **Cuadro 10.** Modalidad del diseño curricular de la formación de docentes para la educación inicial, centrada en competencias. 126
- ▶ **Cuadro 11.** Componentes del DCBN..... 127
- ▶ **Cuadro 12.** Programas de Chile seleccionados 147
- ▶ **Cuadro 13.** Programas seleccionados en Perú 160
- ▶ **Cuadro 14.** Programas de Ecuador seleccionados..... 176
- ▶ **Cuadro 15.** Programas de Colombia seleccionados 188
- ▶ **Cuadro 16.** Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de Licenciatura en Educación Parvularia en Chile..... 204

- ▶ **Cuadro 17.** Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de Licenciatura en Educación Inicial en Perú..... **205**
- ▶ **Cuadro 18.** Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de Licenciatura en Educación Inicial en Ecuador **206**
- ▶ **Cuadro 19.** Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de licenciatura en pedagogía infantil en Colombia. **207**

ÍNDICE DE TABLAS

▶ Tabla 1. Oferta de educación superior en educación parvularia.....	121
▶ Tabla 2. Plan de estudios de la Carrera de Educación Inicial en Perú	129
▶ Tabla 3. Frecuencia de la nomenclatura de los programas seleccionados.....	141
▶ Tabla 4. Objetivos de los Programas.....	144
▶ Tabla 5. Número de Créditos de los programas de Chile y Colombia.....	209
▶ Tabla 6. Número de créditos de los programas de las universidades seleccionadas en Ecuador	210
▶ Tabla 7. Número de créditos de los programas seleccionados de Perú.....	211
▶ Tabla 8. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Chile	212
▶ Tabla 9. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Colombia	213
▶ Tabla 10. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Ecuador.....	214
▶ Tabla 11. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Perú	214
▶ Tabla 12. Categorías comunes de las nomenclaturas de las asignaturas	216



PRÓLOGO

La educación de la primera infancia puede considerarse un asunto sociocultural y de educación formal. En términos socioculturales las bases educativas son locales, contextualizadas, y referidas a prácticas informales en las cuales se adquieren habilidades, normas, valores, así como conocimientos primarios. En términos formales este tipo de educación está sometido a las políticas oficiales y a las diversas prácticas que de ellas se derivan, como es el caso del diseño del currículo. El currículo de la educación infantil es un medio fundamental para ordenar las prácticas formativas, no solo en términos de la regulación de las formas de actuación de los educadores (docentes), sino en términos de los contenidos y de las prácticas pedagógicas que se deben implementar en las instituciones educativas.

La tarea del Estado es formar el personal que se dedica a la educación en cualquiera de sus niveles, –a través de sus instituciones públicas o privadas–. Es conocido que, en el caso de la educación infantil hay una fuerte debilidad en la formación de personal especializado, y que gran parte de este personal carece de la certificación o no han recibido la suficiente formación. Esto ha determinado que los programas de formación en educación infantil hayan entrado en el mercado curricular y que las instituciones se orienten a participar en la formación en esta importante área de saber y de práctica. Son diversos los componentes que han entrado a ser parte de los procesos de formación, los cuales, a partir de las políticas globales se han estandarizado de tal forma que los objetivos del cuidado y la educación de la primera infancia se han tornado comunes en muchos países, los cuales han hecho suyo el principio de la formación integral del niño. Objetivos asociados al desarrollo de la motricidad, cuidado de la salud, desarrollo emocional, desarrollo de habilidades, se han reducido al lenguaje de las competencias, a partir de las cuales deben desarrollarse los aprendizajes. Estos, a su vez, se han convertido en patrones de acción que regulan el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los niños.

Dada la tensión existente entre las políticas genéricas –globales y estatales– y la discrecionalidad curricular de las instituciones, este libro tiene por objeto comparar y analizar los currículos y diseños curriculares de algunos programas

de educación infantil en varios países de América Latina. Para tal efecto, el libro parte del análisis del concepto de infancia y avanza en el estudio de los discursos relacionados con las políticas producidas en el ámbito internacional —a través de las agencias internacionales—, y el ámbito nacional —a través de los diversos organismos del Estado—. A lo largo de los capítulos se desarrolla el estudio del campo del diseño curricular y, a partir de este concepto, se elabora sobre los diseños curriculares que hacen parte de la política de los países estudiados y se realiza una comparación de los currículos de los programas de educación infantil —o sus equivalentes— tomando como objeto básico los respectivos planes de estudio. Las categorías que se utilizan para el análisis tienen que ver con los objetivos de los programas, las asignaturas, los créditos, la distribución temporal, y la organización curricular.

En términos generales, el libro es un intento de demostrar que no hay convergencia curricular en los programas de formación de profesionales de la educación infantil. Esto significa que dichos programas tienen diferentes formas organizativas que corresponden ya sea a las políticas gubernamentales de los respectivos países, ya sea a la política de cada institución.

La investigación curricular es un campo relativamente nuevo, y más nuevo el análisis descriptivo y explicativo de su estructura y dinámica. Es por esto que el presente volumen puede considerarse una expresión de las prácticas del campo curricular pero más que esto, un aporte al conocimiento de los problemas intrínsecos a los programas de educación infantil.

María Inés Medina Bermúdez



INTRODUCCIÓN

Este libro no es un tratado sobre la infancia ni un tratado sobre el currículo. Se trata de realizar un estudio comparativo y analítico de los currículos y diseños curriculares de programas de educación infantil en algunos países de América Latina.

El libro parte de la consideración según la cual la educación infantil –o sus equivalentes– ha tenido una larga trayectoria histórica, a través de la cual las concepciones de la infancia, así como las prácticas de su atención, cuidado y educación han variado como consecuencia de diversos factores que han ejercido su influencia en la sociedad.

Desde esta perspectiva, es posible considerar que la infancia es una construcción histórica y social que es el producto de las representaciones de cada época, y de cada contexto socio cultural. En consecuencia, no existe un concepto único de infancia, sino una diversidad de conceptos que con el tiempo tienden a volverse dominantes y rigen todas las prácticas contextuales que la toman por objeto.

En América Latina, la educación infantil no ha tenido relevancia histórica sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando las cifras mostraron la pobreza de la escolarización de la población infantil, así como la pobreza en su atención y cuidado.

Este volumen muestra que alrededor de la educación infantil hay un reparto de la oferta entre las instituciones públicas y las instituciones privadas. La importancia de establecer como parámetros educativos las edades entre cero y seis años ha permitido generar una diversidad de programas de atención, cuidado y educación que hoy están presentes en los países donde se han analizado los programas curriculares. La oferta de programas varía entre instituciones públicas y privadas, y entre la educación informal y la formal. En uno u otro caso ha sido posible observar la presencia de las políticas internacionales y nacionales, dentro del propósito de contribuir a disminuir la brecha educativa en la población infantil.

De conformidad con los planteamientos encontrados en los documentos internacionales y nacionales es posible concluir que la educación preescolar o

infantil se ha ido convirtiendo en una necesidad de la sociedad en el presente siglo. Por una parte, los programas educativos surgen como una respuesta a la necesidad de atender a la población infantil vulnerable. Por la otra, los programas están orientados a satisfacer las necesidades de las familias que en virtud de sus condiciones laborales requieren el cuidado de sus hijos por tiempos prolongados cada día. Esto ha conducido a la creación de programas de todo tipo, y a generar necesidades formativas en los actores educativos, muchos de los cuales no han sido preparados para desarrollar actividades formativas en este nivel educativo.

De acuerdo con el discurso de las agencias internacionales la educación preescolar tiende a repercutir positivamente en el futuro aprendizaje de los niños. De allí que este se tienda a vincular con el éxito educativo posterior de la población infantil. Tal como se plantea en la investigación, según Apple y King (1983), los niños pequeños que han sido escolarizados tienen mejores aprendizajes que aquellos que nunca han asistido a un centro educativo. De allí que cuando se revisa la literatura oficial sobre las políticas, estrategias y acciones acerca de la educación infantil, se encuentra que son diversas las agencias o instituciones que se han creado y promovido como centros de atención a la primera infancia: guarderías infantiles, escuelas maternas, escuelas de párvulos, centros de preescolar, etc., que se estratifican de acuerdo con la capacidad económica de la población.

En el desarrollo del análisis el libro compara los currículos de la formación de docentes de educación infantil en algunos países de América Latina. Se trata de establecer la manera como las instituciones públicas y privadas elaboran o diseñan el currículo de formación de los docentes de la educación infantil. En general, se puede observar que los programas tienden a formular contenidos centrados básicamente en los aspectos cognitivo, afectivo y social del niño, que incorporan actividades lúdicas, y que hacen énfasis en metodologías diversas para la formación de este grupo de edad.

Si bien, en general, los programas presentan objetivos o propósitos, establecen un perfil de egreso y un perfil ocupacional que más o menos es convergente; cuando se plantea el plan de estudios hay diversidad de criterios organizativos asociados a la unidad organizativa clásica, la asignatura. Esto muestra que no hay mayores desarrollos innovadores y que la mayoría de los cambios son producto de las orientaciones gubernamentales, expresadas en normas, reglamentaciones, guías, etc. En las universidades la convergencia es muy escasa, ya que en ellas impera la autonomía para proponer el currículo.

En síntesis, en este libro se muestra la importancia de avanzar en el estudio de la educación preescolar y de profundizar en sus desarrollos curriculares y pedagógicos.

Así, en el primer capítulo se plantean los problemas generales del diseño curricular de los programas de formación universitaria de docentes de educación infantil que ofrecen las instituciones de educación superior.

El segundo capítulo analiza los concepto de formación, de infancia, el campo de estudio sobre la infancia, y avanza en la descripción de las políticas internacionales pertinentes (UNESCO, UNICEF, otros).

El tercer capítulo trata el tema las políticas nacionales de formación de la educación en la primera infancia en algunos de los países latinoamericanos, y describe las políticas de los países seleccionados, en este caso, Chile, Perú, Ecuador y Colombia.

El cuarto capítulo desarrolla la temática relacionada con el diseño curricular, fundamental para la comprensión de las formas de organización curricular de los programas de formación de profesionales de la primera infancia. En este sentido, compara el diseño curricular de cada uno de los países seleccionados.

El capítulo quinto se refiere a la formación de educadores para la primera infancia, y describe las políticas de formación de educadores de este nivel en los países seleccionados. Para tal efecto se realiza un análisis de los programas curriculares de las instituciones estudiadas en cada país.

El capítulo sexto contiene el análisis de los diseños curriculares de los programas de formación de los países seleccionados.

El capítulo séptimo elabora las consideraciones generales sobre los programas analizados.

Finalmente, se plantean las conclusiones generales y algunas recomendaciones pertinentes.



CAPÍTULO 1

**DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN
UNIVERSITARIA DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN INFANTIL:
PROBLEMAS GENERALES**

CAPÍTULO 1

DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROBLEMAS GENERALES

El estudio de los fundamentos y tendencias teóricas sobre el currículo no es un fenómeno relativamente nuevo en el campo de la educación. La escuela como institución social ha ido evolucionando al tenor del desarrollo de la sociedad. Esto significa que las transformaciones de la escuela no son simplemente la expresión de la evolución de un sistema educativo que tiende a ser más desarrollado. La escuela, en sus diferentes niveles, cambia históricamente en función de su adecuación a las continuas necesidades sociales. En el caso de la formación de la infancia (o primera infancia) el problema es complejo porque involucra varios referentes fundamentales: los currículos de la educación infantil, los docentes como actores básicos del proceso, los currículos que forman a dichos docentes, así como los contextos institucionales en los cuales discurre la formación.

Los acelerados cambios políticos, económicos y sociales que sufren las sociedades, transforman los estilos de vida de los individuos y grupos, así como la forma de su educación y las relaciones sociales y laborales. En el caso de la infancia cada época produce sus propios modos de socialización y educación, pero también produce su propio concepto de niño. A manera de ejemplo, podemos citar a Aristóteles quien se refiere a los distintos períodos de la educación infantil.¹ Así mismo, en la Edad Media el objetivo de la educación era

1 Aristóteles, en su obra *Política*, plantea que hasta los dos años conviene ir endureciendo a los niños, acostumbRANDOLES a dificultades como el frío. En el periodo subsiguiente, hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal. Este ejercicio puede obtenerse, especialmente por el juego. Para Aristóteles, la mayoría de los juegos de la infancia debieran ser imitaciones de las ocupaciones de la edad futura.

preparar al niño para servir a Dios, a la Iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la Iglesia (Enesco, s.f.). Tenemos, entonces, que cada época genera cambios en las funciones educativas de los encargados de estas o sus equivalentes², que tienen a cargo la responsabilidad de formar.

Si bien es en la segunda mitad del siglo XIX cuando comienzan los estudios científicos sobre el niño y se inicia el desarrollo de investigaciones sobre su inteligencia; es en el siglo XX y, especialmente, en las últimas décadas que se ha empezado a reconocer la importancia que tienen los primeros años de vida del ser humano, no solo en el aprendizaje, y el desarrollo cognitivo y socio-afectivo posterior, sino también en el desarrollo social y económico de las sociedades. En relación con este último punto, no es extraño, como afirma Marchesi (2010) que los “economistas y los científicos sociales aseguren que los programas que promueven el desarrollo de los niños pequeños son la mejor inversión para lograr el progreso del capital humano y el crecimiento económico” (p. 7).

Este planteamiento muestra como hoy se tienen nuevas representaciones sobre la infancia, la cual constituye un capital humano en formación que con su paso por la educación adquiere el conocimiento y las competencias que pueden optimizar su posición en el mundo laboral. De allí que la formación de la primera infancia responda cada vez más a resolver necesidades externas y esté menos orientada a la formación del interior del ser. Casi que podríamos argumentar que la formación de la primera infancia está dirigida por las contingencias externas (Bernstein, 1998).

Sin embargo, la infancia no puede considerarse ni una categoría económica, ni una categoría natural determinada por la biología. Tampoco es una categoría meramente ontológica. Como plantea Pérez Sánchez (2004)

La infancia, por el contrario, es algo variable. A los niños se les han considerado de diferentes formas, en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en distintos grupos sociales. Además las definiciones no son fijas, están sujetas a un proceso de constante lucha y negociación

² Cuando se dice equivalentes se hace referencia a la diversidad de actores que intervienen en la atención, cuidado y educación de la primera infancia (padres, maestros, cuidadores, familia, etc.). Este asunto, de mucho interés, desborda los propósitos de este libro, el cual solo incluye los actores profesionalizados a través de programas curriculares, generalmente ofrecidos por la universidad o instituciones de educación superior no universitarias, normales o institutos pedagógicos.

tanto en el ámbito público (medios de comunicación, política social, ámbito académico) como en el privado (p. 37).

En consecuencia, el niño hace parte de la construcción histórica del concepto de infancia y del tratamiento a dicho grupo social. Bejarano Pérez (2010) plantea que para comprender cómo la educación infantil ha llegado a ser lo que es hoy se requiere un análisis de su trayectoria histórica, de las concepciones de cuidado, del porqué de la escolarización. Estos aspectos no están exentos de concepciones ideológicas sobre la infancia que han transitado a lo largo de los siglos. Esto significa que “la historia de la infancia no es propiamente la historia real de los niños sino más bien las representaciones que hacemos de estos” (Bejarano, 2010, p. 400). Estas representaciones están asociadas a condiciones socioeconómicas, culturales y educativas, con las cuales se pretende en la mayoría de los casos resolver los problemas de este grupo etario.

Si bien en siglos pasados el niño fue un referente de la filosofía y de la educación, no se consideró un objeto epistémico de estudio sistemático. La mayoría de los textos (Hegel, Kant, por ejemplo) hicieron énfasis en aspectos relacionados con la crianza y el cuidado, sin un desarrollo metodológico concreto que enmarcara sus planteamientos alrededor del tema propiamente educativo. En el siglo XVII Juan Amos Comenio, denominado el precursor del pensamiento pedagógico moderno, propuso en la educación para los niños entre cero y seis años el nivel que llamó “escuela materna”. Esta escuela es el equivalente a lo que hoy se conoce como guardería. En ella los niños se exponen a la naturaleza y, a través de esta, van aprendiendo las ciencias. En el siglo XVIII, Rousseau escribió en *Emilio*, una serie de principios y métodos que aún se consideran relevantes para la educación infantil, y conceptualizó al niño como un individuo diferente de los adultos, con su propia forma de ser, sentir y pensar. En siglos posteriores otros pedagogos continuaron ocupándose del tema de la infancia, no solo desde la perspectiva del aprendizaje sino, también, desde el cuidado. Entre los siglos XVIII y XIX pedagogos como Pestalozzi, Fröebel y Herbart, se preocuparon por ofrecer a los niños una educación que enriqueciera sus vidas y destinos. El pensamiento de Pestalozzi se dio en un momento en el cual las condiciones de pobreza imperaban en gran parte de los Estados en formación de Europa. Podemos decir que todos estos estudios fueron aleatorios y no configuraron una escuela de pensamiento, ni mucho menos estuvieron asociadas a políticas concretas sobre la infancia.

Las reflexiones y la generación de programas sobre la infancia coinciden con la apertura en el continente europeo de instituciones dedicadas a su protección.

En Inglaterra se crearon instituciones como las *Dame Schools*. Estas eran escuelas en las que una o más mujeres, sin una formación especial, se encargaban de custodiar y entretener a niños y niñas en sus propias casas o en un local habilitado con tal fin. A su vez, Robert Owen, industrial y socialista británico creó una guardería (*Infant School*) para los hijos de los trabajadores de su molino de algodón, a partir del primer año de edad.³

En Alemania se crearon los asilos de niños, y en Holanda las escuelas de juego. En Alemania, el pedagogo Fröebel puso en práctica sus ideas en una escuela a la que llamó “kindergarten” (OIT, 2012). En Francia se crearon las “salas de asilo” (*Salle d’asile*) inspiradas en las primeras escuelas infantiles inglesas (*Infant Schools*).⁴

El siglo XX trajo nuevas concepciones teóricas y prácticas sobre la infancia, ampliando, de esta manera, el horizonte investigativo de este campo de estudio. De manera breve, se puede mencionar el trabajo de María Montessori, la creación en Inglaterra de la escuela *Summerhill School* de A. S. Neill, y la *Beacon Hill School* de Bertrand Russel.⁵ De igual manera se tiene el desarrollo investigativo de Piaget.

Independientemente de las posturas teóricas o pedagógicas sobre el niño hay una convergencia al considerar que la primera infancia es una etapa del desarrollo en la cual la experiencia del niño se enriquece con el cuidado, la protección, el estímulo, el aprendizaje activo y especialmente lúdico.

Ahora bien, todo el desarrollo especulativo, investigativo e innovador alrededor de la infancia que data, como se ha planteado, de siglos pasados hizo que ésta comenzara a ser objeto de políticas públicas sobre su protección, cuidado o “atención” y educación. Hoy, estas políticas han tenido un amplio desarrollo en la educación infantil y han logrado institucionalizarla como un nivel de

3 La primera *Infant School* surgió en 1816 gracias a la creación por Robert Owen (1771-1858) en New Lanark (Escocia) de unas escuelas anexas a las fábricas de su propiedad para los hijos de los trabajadores.

4 Según Alcántara (1913) las salas de asilo representaban una alianza entre la caridad y la pedagogía, una transformación en sentido educativo y docente de los asilos benéficos para niños.

5 Bertrand Russell fue uno de los filósofos más relevantes de nuestro siglo. Russell, junto con su segunda esposa, Dora Black, creó una conocida escuela infantil *Beacon Hill School* en la década de los años veinte y treinta del siglo pasado en el Reino Unido. Allí intentó poner en práctica ese concepto del ser humano. Buscar una armonía constructiva entre nuestros impulsos, intelecto y fines de la vida. La vida espiritual da sentido al todo, el intelecto aporta los medios, el instinto es el motor que empuja, aporta la vitalidad, la fuerza. La escuela nació en 1927 con un número aproximado de veinte alumnos, entre los que se encontraban John y Kate, hijos de los Russell. La experiencia de *Beacon Hill* concluyó para Russell cuando se separó de Dora Black. Para Russell la educación debe estar inspirada en el amor y debe aspirar a infundir amor en los niños.

los sistemas educativos. Sin embargo, la educación o formación de la primera infancia no está exenta de problemas. Estos son diversos y se relacionan con:

- La disparidad de términos utilizados para su definición. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo –OIT–, los países y las instituciones internacionales utilizan diferentes nomenclaturas: atención y educación de la primera infancia (AEPI), educación y cuidado de la primera infancia, desarrollo del niño de corta edad o de la primera infancia, educación inicial y educación preescolar o de la primera infancia (OIT, 2012, p. 2). A esto se agregan términos como educación parvularia, educación infantil, o enseñanza pre-primaria, término que utiliza la UNESCO.
- La disparidad de criterios de los países en términos de sus políticas, programas, cobertura, estructuras organizativas para la atención y educación, así como de los recursos financieros destinados al servicio del cuidado y educación de este nivel.
- La falta de profesionales de la educación calificados, la carencia de condiciones de calidad de su formación, de su trabajo y de su remuneración.
- La escasa existencia de programas de formación de educadores para la primera infancia que favorezcan la calidad del servicio, especialmente en el sector de la educación pública (OIT, 2012, p. 7).

Son numerosos los problemas que se relacionan con la primera infancia. El que aborda este volumen se refiere al examen de un grupo de programas de formación de los profesionales de la educación infantil, comprendido entre los tres y los seis años de edad, que en la mayoría de los casos se denomina *educación preescolar, educación infantil, educación inicial o educación parvularia*.⁶ Esta educación tiende a diferenciarse de lo que se ha concebido en las políticas como *Atención y Educación de la Primera Infancia –AEPI–*. Es importante, en este sentido, distinguir el concepto de atención del concepto de educación, en expresiones como *atención a la primera infancia y educación de primera infancia*.

6 Independientemente de las nomenclaturas que se utilicen en los programas que se compararán entre los países seleccionados, en esta investigación se hará referencia preferiblemente al término *educación preescolar*. Esto permitirá distinguir este grupo de profesionales de otro personal dedicado a labores de cuidado y atención como el personal de guarderías, nodrizas, cuidadores, auxiliares de enfermería, asistentes voluntarios, además de otro personal especializado y no especializado para este nivel (madres comunitarias, enfermeros, psicólogos, nutricionistas, etc.).

El concepto de *educación* aplicado a la primera infancia, configura el concepto *educación para la primera infancia*, el cual se entiende como

Todo tipo de actividad educativa desarrollada antes de la enseñanza primaria obligatoria (que comienza a los seis años en la mayoría de los países) en diversos contextos: guarderías, jardines maternos, centros de atención infantil, jardines de infancia y jardines sociales, escuelas infantiles y preescolares y similares (OIT, 2012, p. 2).⁷

En el caso de los programas de formación de educadores dedicados a los niños entre tres y seis años, dichos educadores deben tener claridad de la forma y contenido de los programas de enseñanza preprimaria o preescolar, los cuales preparan a los infantes para su ingreso a la escuela primaria. Esto significa una transición problemática y compleja por la gran cantidad de dificultades sociales, culturales y económicas que la rodean.

Aquí es importante entender que el problema de la formación de los educadores para el preescolar no puede resolverse con la sola educación. La responsabilidad social de prestar una atención integral a la primera infancia no se circunscribe a la educación. Ella requiere el compromiso y la estrecha colaboración entre los diferentes organismos e instituciones garantes de ofrecer servicios de salud, vivienda, acompañamiento a las familias, y una formación acorde a las características y necesidades de los niños en sus años de transición a la educación primaria y a los diferentes contextos en los que se desarrollan. Según Marchesi (2010), de poco servirían los esfuerzos en mejorar la calidad de la educación si millones de niños continúan pasando hambre y no acceden a un puesto escolar hasta los cinco o seis años.

En este contexto, la formación de profesores de educación infantil adquiere una relevancia especial y abre un campo de investigaciones relevantes y pertinentes. El currículo de la formación del profesorado de educación in-

⁷ De acuerdo con la OIT, es necesario hacer una distinción entre dos grupos etarios, los niños menores de tres años por una parte, y los niños de tres a seis años por otra (en esencia, entre centros de primera infancia para los primeros y escuelas para los segundos). Casi la mitad de los países del mundo posee programas reglamentados de educación de la primera infancia antes de los tres años de edad. Estos programas suelen prever servicios de guardería y, en algunos casos, servicios de salud y actividades educativas en las propias guarderías, centros de día o jardines maternos. En su mayoría, se trata de centros privados. Los programas de enseñanza preprimaria están concebidos fundamentalmente para niños de tres a seis años como preparación al entorno escolar y como transición entre el hogar y la escuela, y sus denominaciones son diversas, a saber, educación inicial o preescolar (éstos son los términos más comunes en los diferentes países), o también educación parvularia o infantil (OIT, 2012).

fantil depende del interés del Estado que a través de sus políticas, estrategias y programas crea, en gran medida, un modelo de profesor que no solo debe inscribirse en el marco de las políticas nacionales e internacionales, sino que debe adecuarse a la diversidad de condiciones que muchas veces van más allá de sus competencias. Por lo tanto, si bien en el discurso es posible referirse a un paradigma formativo relativamente homogéneo, en la práctica dicho paradigma se disuelve por todas las determinaciones externas que implican hoy la educación de la primera infancia.

En este sentido, es importante conocer los fines, propósitos y metas que definen los programas de formación docente para la primera infancia (educación preescolar) en las diferentes instituciones de educación superior. Comprender los ideales de formación, la estructura curricular para el logro de los mismos; la organización de los contenidos, las metodologías de enseñanza y los criterios de evaluación, es una tarea compleja que requiere un estudio multidimensional si se aspira a comprender la relación entre las concepciones o enfoques sobre la infancia, la relación de ésta con los contenidos formativos para este grupo social, y los programas orientados a la formación de profesionales de la educación infantil.

De ahí la necesidad de interrogar el diseño curricular de los programas de formación universitaria de docentes de educación infantil que ofrecen las instituciones de educación superior.



CAPÍTULO 2

FORMACIÓN Y CAMPO DE ESTUDIO DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN Y CAMPO DE ESTUDIO DE LA INFANCIA

La infancia es una categoría social con identidad propia
Marchesi (2010).

2.1 DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN

En este capítulo se aborda el concepto de formación cuyo significado trasciende de las diferentes épocas. El concepto de formación es un concepto paradigmático. Su significado depende de diversas condiciones: históricas, socioculturales, económicas, y políticas. Son diversos los autores que se han referido al concepto de formación. Dado que la producción alrededor de este concepto es muy amplia nos limitaremos a considerar aquellos más relevantes que se han producido especialmente desde la filosofía.

El concepto de formación es histórico y arrastra o conlleva toda una carga semántica retrospectiva (Díaz Villa, 2012). Cuando lo examinamos en la historia observamos que este ha sufrido profundas modificaciones de conformidad con el surgimiento de perspectivas, teorías, modelos, prácticas, etc. Esto ha hecho que conceptos como educación, socialización o formación tiendan a hibridarse y a adquirir rasgos semánticos relativamente similares. Por esto no es fácil establecer límites precisos entre educación y formación, o entre formación y socialización secundaria. Así, alrededor de la formación y la educación, Ríos Acevedo (s.f.) plantea que el concepto de educación engloba el concepto de formación.

Por todas estas y otras razones, podemos argumentar que el concepto de formación no es puro, sino que ha sufrido modificaciones en el tiempo, y en el espacio social. Así, por ejemplo, para Kant (1985) “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p. 3). Desde su punto de vista, la educación comprende los cuidados y la formación (*Bildung*). Se entiende por cuidado las preocupaciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial

de sus fuerzas tanto físicas como espirituales. La formación (*Bildung*) comprende la disciplina y la instrucción (Ríos Acevedo, s.f.).⁸ De la misma manera, para Hegel la formación se asocia al libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos, y abarca la formación científica que coloca al ser en relación con lo universal. Según Hegel, a través de la formación se supera la propia naturaleza y el entendimiento. Este planteamiento lo interpreta Sopó (2007) como “el poder distanciarse de sí mismo y el diferenciar lo esencial de lo inesencial” (p. 43). De acuerdo con esta autora para Hegel “La formación es el paso del alma ingenua y natural al espíritu. Este paso exige despojarse de lo natural mediante la formación intelectual, mediante el ofrecimiento de la leche intelectual de lo racional, de lo universal y de costumbres buenas y rectas (Hegel, 1987, p. 37, citado por Sopó, 2007, p. 43). Estos planteamientos muestran la trascendencia del concepto de formación, y nos sirven de orientación para el desarrollo de propuestas educativas vinculadas al crecimiento intelectual y social de grupos e individuos.

Otro filósofo que ha planteado el tema de la formación es Gadamer (1993). En su obra *Verdad y Método* (Vol. 1), ha dedicado una amplia sección a analizar el concepto de formación. De ésta rescatemos algunos puntos de vista, relevantes para nuestro análisis. Según Gadamer, un elemento que hace parte intrínseca de la formación es la cultura. Esto quiere decir que la formación está necesariamente inscrita en la cultura. Podríamos decir, apropiando a Díaz Villa (2012), que la cultura es en sí misma un principio formativo en la medida en que, constituye la forma de ser, la forma de relacionarse, el tipo de conducta, las maneras, las posiciones y disposiciones e identidad de los individuos.

Gadamer considera que la formación pasa a ser algo muy estrechamente ligado con el concepto de cultura. Según este filósofo, la cultura es un principio formativo que limita, delimita y regula la forma y contenido de las posiciones y disposiciones que el sujeto internaliza (Díaz Villa, 2012). Por esto es muy importante la definición que da Gadamer sobre la formación: ella “designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre” (1993, p. 14). En términos sociológicos este concepto sería asimilable a lo que Bourdieu (2003) ha denominado *habitus*.

8 Ríos Acevedo y Clara Inés (s.f.) hacen un acercamiento al concepto de formación en Kant. Desde su punto de vista, para Kant la disciplina es negativa y se refiere a la acción por la cual el hombre cambia su naturaleza. La disciplina es la introducción del ser en la cultura la cual actúa como un principio coercitivo. A diferencia de la disciplina, la instrucción es la que se refiere a la adquisición de la cultura como un principio cognitivo. Este es un punto de interés que se desarrollará más adelante, al referirnos a la formación en términos cognitivos. En este caso, los aportes de la psicología han sido de gran importancia.

Es evidente que el concepto de formación no ha permanecido estático. Él ha transitado desde la filosofía a otros campos de conocimiento, como la psicología y la sociología. En el caso de la psicología el énfasis se ha puesto en los aspectos cognitivos de la formación y, en el caso de la sociología, el concepto de espacio social ha sido fundamental para comprender como los procesos de formación (socialización primaria, y socialización secundaria) están determinados por los contextos sociales a los cuales pertenecen los grupos e individuos.

Desde el campo de la psicológica, la formación ha sido analizada por diversos autores ubicados en diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Aquí nos referiremos de manera breve a los planteamientos de Vigotsky (1979) por ser su obra un referente básico cuando se analizan las relaciones entre el aprendizaje y la cultura.

Podríamos decir que en Vygotsky (1978, 1979) el concepto de formación está asociado a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, y que el lenguaje juega un papel relevante en el modelo de desarrollo individual: “el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales” (UNESCO, 1999, p. 5). Para Vygotsky la formación implica el desarrollo de funciones compuestas tales como la memoria lógica o el pensamiento verbal.

Para Vygotsky, la interacción es determinante en los procesos de aprendizaje, y de adquisición general de la cultura. En este caso, la interacción social no se restringe a la relación con otros semejantes, sino que también se refiere a la interacción con los productos de la cultura. De allí que la interacción se entienda como una práctica sociocultural. Por una parte, intervienen los adultos, en cuanto son representantes de la cultura (interacción social). Por la otra, en el proceso de adquisición del lenguaje el niño adquiere los productos de la cultura, como por ejemplo el lenguaje, y todo el conjunto de funciones cognitivas que se van desarrollando en los procesos de formación (socialización primaria y secundaria). Los productos de la cultura pueden ser instrumentos culturales y, en consecuencia, agentes de formación mental y, también, de formación del desarrollo.

De acuerdo con Vygotsky

El niño aprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente, toda la conducta del niño se

fusiona y se arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones sociales del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales, se podría decir que el recién nacido es un ser social de hecho y de derecho (Ivic, 1989, p. 429, citado por Daniels, 2003, p. 37).

Esto significa que en el proceso de formación, en nuestro caso del niño, el papel mediador de los adultos es fundamental. Esta mediación se entiende como interacción social a través de la cual se aprenden los productos de la cultura. Los adultos son portadores de influencias y su actuación es una especie de ejemplo para quienes están en una etapa de formación, como sucede con los niños. De allí que, en la formación, el trabajo del adulto (padres o sus equivalentes y maestros) sea un trabajo complejo que requiere conocimiento del niño, de su actividad, de sus relaciones y de los contextos en los cuales el niño nace, crece y se desarrolla. Por esta razón, Daniels (2003) dice que el trabajo del maestro tiene un carácter profundamente creativo.

El concepto de formación es un concepto plural ya que ha sido apropiado por diversas disciplinas a partir de las cuales se piensa la manera como desde las etapas tempranas los individuos adquieren habilidades y conocimientos, así como valores, principios y reglas que los introducen en los límites que produce la cultura y la sociedad. A pesar de ser plural en su significado, el concepto de formación está indispensablemente asociado a las prácticas pedagógicas, las cuales influyen en la formación de la identidad y en el resultado del aprendizaje (Daniels, 2003).

En lo que sigue abordaremos el concepto de formación desde dos perspectivas. Por una parte nos referiremos brevemente a la formación de la primera infancia y, por la otra, nos centraremos en el análisis de la formación de los maestros para esta etapa de la vida.

2.2 DEL CONCEPTO DE INFANCIA: EL CAMPO DE ESTUDIO SOBRE LA INFANCIA

El campo de estudio sobre la primera infancia es muy complejo y a lo largo de la historia ha experimentado profundos cambios asociados a las bases sociales y culturales, así como a los desarrollos del conocimiento. Por esta razón podemos argumentar que el campo de estudio de la primera infancia es un asunto tanto epistémico como social y político. De acuerdo con Carli (s.f.) la experiencia social de la infancia se dimensiona hoy a partir de tres elementos

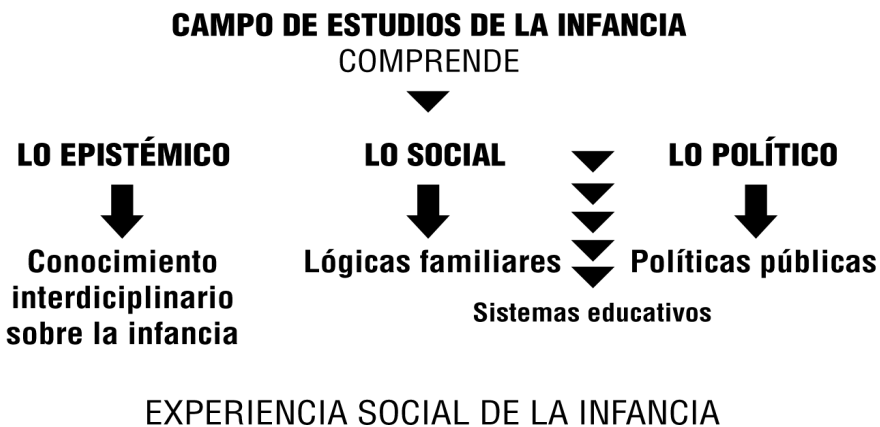


fundamentales: el contexto de redefinición de las políticas públicas, las lógicas familiares, y los sistemas educativos. Desde su punto de vista, estos elementos están modificando radicalmente las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones. A estos elementos habría que agregar el elemento epistémico, relacionado con los conceptos, enfoques y teorías sobre la infancia.

En relación con este último punto, se puede decir que la infancia es un campo de estudio que ha sido objeto no solo de disciplinas como la psicología, la biología, la sociología y otras sino que hoy se considera un campo de estudio interdisciplinario que tiene un amplio significado por su transversalidad teórica y metodológica, en adición a la pluralidad de enfoques que lo constituyen.

La siguiente figura representa estas relaciones:

Figura 1. El campo de estudio de la infancia



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como puede observarse, el campo de estudios de la infancia articula tres sub-campos: el epistémico donde se producen las teorías, los enfoques y, en general, los discursos sobre la infancia. Este es un campo interdisciplinario ya que son diversas disciplinas y regiones del conocimiento las que aportan a la comprensión de la infancia, entre otras la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, o la biología. Por lo tanto, el discurso sobre la infancia es un discurso interdisciplinario. A su vez, la infancia como objeto de estudio es muy compleja y ha variado mucho a lo largo de la historia.

Lo social es el espacio en el cual se desarrolla la infancia. Este campo es igualmente complejo porque se estructura a partir de diversos contextos: la familia, la comunidad, la escuela, el Estado. En el modelo (Figura 1) interesa básicamente el contexto de socialización primaria, esto es, la familia junto con sus lógicas internas. La familia tiene una estructura, una organización, unas formas de relación que producen un efecto muy grande en el desarrollo de los niños. Ella los cuida, instruye, y educa o normaliza. Podemos decir que en la familia hay una práctica pedagógica que para efectos metodológicos denominamos práctica pedagógica local (PPL).

Por su parte, el campo de lo político es el escenario donde se configuran las políticas sobre la infancia. Estas políticas van desde el campo internacional hasta el campo local, e inciden en los procesos formativos de los niños tanto en la familia como en la escuela. Ni el niño ni la familia escapan hoy al poder e influencia determinante de las políticas públicas.

Podemos decir, entonces, que la experiencia social de la infancia está cruzada por estos tres campos. Cuando el niño va al preescolar, por ejemplo, este espacio educativo ya tiene un concepto de niño que es epistémico, pedagógico, social y político. El preescolar anticipa sus representaciones sobre el niño, y propone otro tipo de niño que no es el que viene de la familia, es el niño abstracto de los discursos provenientes de los diversos campos que determinan el concepto. El niño del discurso del preescolar es un sujeto de legitimaciones diferentes al niño de la experiencia local (familiar). De ahí, que el tránsito del niño a la escuela sea un asunto complejo y, también, muy complicado.

Hoy son numerosos los problemas que tiene la infancia, no solo desde la perspectiva social sino, también, desde la perspectiva educativa. Socialmente la infancia en el mundo representa uno de los mayores intereses de las naciones ya que en este grupo de edad se concentran expectativas de todo tipo. En adición a esto, se presentan problemas en relación con la salud, la nutrición, el cuidado y la educación, y otros más severos como la violencia y el maltrato infantil en sus diversas expresiones. Casi todos ellos se han inscrito en los discursos de las políticas públicas globales (UNICEF, BANCO MUNDIAL, OMS, UNESCO) o estatales a través de las cuales se ha pretendido resolver los problemas de la infancia, vía programas educativos formales e informales.

Así, el cuidado, la atención y la educación temprana hacen parte de éstos y se han asociado al desarrollo socio-afectivo, cognitivo y moral de los niños. Por esta razón, las respuestas tienden a ser más contextuales ya que involucran procesos de interacción entre los niños y los adultos, responsables de su cuida-

do. Pero también son contextuales en la medida en que intervienen variables relacionadas con las políticas públicas de la infancia, que formulan estrategias internacionales y nacionales sobre el desarrollo infantil. Por esto se reitera que el tema de la infancia es un tema político, social, educativo y, finalmente, curricular, pues la educación y el cuidado de los niños hoy están formalizados a través de los currículos.

Esto hace que la infancia esté en las preocupaciones de académicos, investigadores, y especialistas de diversas instituciones que buscan no solo comprender el sentido que tiene la infancia, sino apoyar y lograr soluciones a los diversos problemas que afectan este grupo social.

Desde la perspectiva sociológica son diversos los autores que han investigado el tema de la infancia. Así, por ejemplo, Sandra Carli (s.f.) analiza este concepto como una construcción histórica de la modernidad y se concentra en el estudio del papel que juega la escuela con respecto a la educación de la población infantil.

Para Carli (s.f.).

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales (p. 7).

Este punto de vista rescata la intervención de los adultos no solo como partícipes sino como parte de la experiencia del niño. El papel que juegan los adultos es definitivo en las percepciones y representaciones que se tienen sobre el niño, esto es, en la imagen que se tiene de él. Dichas representaciones influyen en las acciones sobre el niño y en las interacciones con éste. A esto hay que agregar la construcción social de la niñez de acuerdo con los contextos socioculturales.

Uno de los problemas centrales que hoy deben asumir los investigadores es el cambio en las condiciones socioculturales bajo las cuales se construye la identidad de los niños, y la forma como dicha construcción incide ampliamente en sus formas de educación y en su futuro. De hecho, sabemos que los niños configuran con el transcurrir del tiempo una generación de adolescentes que poseen nuevas percepciones y representaciones sociales, establecen nuevas for-

mas de relación, y generan conflictos con los adultos, muchas veces difíciles de resolver. En este sentido, el estudio de la infancia es hoy un asunto sistémico que involucra otros actores y sistemas. Al respecto Carli (s.f.) manifiesta que hoy la experiencia infantil se ha transformado y ha afectado la experiencia de padres y maestros.

Desde su punto de vista,

Esta mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los Estados-nación, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales, y estructurales que afectan la escolaridad pública, y que convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo (Carli s.f., p. 1).

La construcción social de la infancia es un hecho histórico que está afectado por condiciones socioculturales y económicas. Esto significa que, en adición a las influencias de estas condiciones, no podemos separar el concepto de niño o infante de los contextos sociales en los cuales éste se inserta y desarrolla. En *Clase social, lenguaje y socialización*, Bernstein (1985) plantea que:

La estructura de clases influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones que las familias pueden tener entre ellas y penetra de manera profunda la experiencia social inicial adquirida en la familia (p. 45).

Esto afecta las formas de socialización que orientan al niño a diferentes órdenes de significado, los cuales tienen fuertes consecuencias para su vida escolar.

Como puede observarse, la experiencia cultural del niño tiene una relación directa con los contextos en los cuales se activan significados. Este punto de vista es de gran importancia para la educación, ya que ésta debe proporcionar al niño los principios y operaciones abstractas que le permitan comprender, en términos generales, el mundo.

Tenemos, entonces, que la importancia del estudio de la infancia como concepto no solo reside en comprender los macro aspectos relacionados con el cambio social y cultural sino, también, y de manera necesaria, los aspectos

relacionados con los contextos de interacción en los cuales ocurre la socialización del niño. De acuerdo con Bernstein (1985), dicha socialización se desarrolla dentro de un conjunto de contextos esenciales que se interrelacionan analíticamente. Este autor distingue cuatro contextos:

- El contexto regulativo, constituye las relaciones de autoridad dentro de las cuales se inculcan al niño las reglas morales y sus diversos fundamentos.
- El contexto instruccional, donde el niño adquiere el conocimiento objetivo de las cosas y personas, y adquiere habilidades de diferentes clases.
- El contexto imaginativo o inventivo, en el cual el niño es estimulado a experimentar y recrear libremente su mundo en sus propios términos y de su propia manera.
- El contexto interpersonal, en el cual el niño aprende a percibir sus estados afectivos y de los demás (p. 36).

Cuando se analiza el concepto de la infancia debemos en consecuencia, articular los puntos de vista macro-sociales y culturales con los micro-contextos de interacción, pues existe una interrelación entre estos aspectos que determinan el ser de la infancia en términos teóricos y prácticos. Así, como se plantea en el estudio de UNICEF-CINDE (2001), si las nuevas formas de actividad económica, relaciones sociales y acceso a la cultura, propias de la sociedad post-industrial han incidido poderosamente en el desarrollo humano, sus efectos se han dejado sentir en el aprendizaje y la educación. Dicha situación requiere prestar “una adecuada atención a la niñez, y ésta se realiza a partir de la familia, la comunidad y las instituciones” (p. 8). De allí que las actividades educativas y de desarrollo de la primera infancia, impliquen la responsabilidad integrada de maestros, familia y comunidad (UNICEF-CINDE, 2001).

Desde una perspectiva funcional, la infancia es concebida como un ciclo vital que ha sido descrita de diversas maneras.⁹ La heterogeneidad conceptual es relativamente problemática ya que no permite construir un concepto jerár-

⁹ De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación del Instituto de Estadística de la UNESCO (CINE) el nivel cero corresponde a la educación de la primera infancia. Este nivel se caracteriza por privilegiar un enfoque holístico orientado a dar apoyo temprano al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar. El nivel CINE 0 solo incluye programas de la primera infancia que incorporan un componente educativo intencionado. Estos programas están generalmente encaminados a desarrollar las destrezas socio-afectivas y académicas que permitirán al niño participar activamente en la vida social e ingresar a la educación primaria.

quicamento fuerte de infancia en la medida en que se yuxtaponen diferentes términos y diferentes significados. En este sentido, la conceptualización de la infancia no apunta a un solo espacio semántico, sino que expresa una variedad de posiciones sobre lo que es en definitiva la atención a éste período de vida y a la forma como se utiliza. Así, desde el punto de vista de UNICEF-CINDE (2001)

Cuando se analiza la bibliografía producida (...) para identificar este ciclo se recoge una amplia gama de expresiones: 'estimulación precoz o temprana', 'educación maternal', 'educación inicial', 'educación infantil', 'educación de primer ciclo', 'educación preescolar, pre-básica o pre-primaria', 'educación de la primera infancia', 'educación parvularia' y el nivel cero. (UNICEF-CINDE, 2001, p. 23).¹⁰

En términos semánticos, para la Real Academia de la Lengua Española (RAE), infancia proviene del latín *infans*, cuyo significado primario alude “a que todavía no habla” y define a los *infans o infantis* como aquellos que no tienen voz. La RAE delimita la infancia desde varias perspectivas, así: “i) el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad; ii) el conjunto de los niños de tal edad; y iii) el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación”. A su vez, define al infante como el niño que aún no ha llegado a la edad de siete años. Estas definiciones son demasiado descriptivas y pueden considerarse de muy bajo nivel conceptual.

Desde la perspectiva de la política educativa, “la primera infancia constituye una etapa fundamental en el proceso y desarrollo de la formación de la personalidad. En consecuencia, la atención, el cuidado y la educación de los niños en estas edades reviste una importancia crucial” (AMEI, 2005, p. 1). Para la política educativa, el cuidado de la primera infancia implica un sub-sistema educativo organizado y dirigido a la formación de este ciclo vital, cuyos fines y objetivos están orientados a garantizar el cumplimiento de las demandas sociales con respecto a la educación de este grupo de edad.

10 En el documento titulado “Primer Informe: Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe”, de la Facultad de Educación de la Universidad Central se plantea igualmente que la diversidad de nomenclaturas sobre la infancia se extiende a las instituciones que atiende este ciclo. Así es posible encontrar una amplia terminología como sala-cuna, guarderías, hogares de cuidado diario, casas-cuna, salas-nido, jardines infantiles, escuelas maternas y nursery.

Para la AMEI (s.f.)

Se entiende por educación de la primera infancia al sistema de influencias educativas estructurado, elaborado, organizado y dirigido para la consecución de los logros del desarrollo de todos los niños desde el nacimiento hasta su tránsito a la educación escolar obligatoria (p. 3-4).

Hay en esta definición una segmentación temporal estructural, y menos funcional, pues establece una etapa de la vida infantil en la cual no participa directamente la escolarización propiamente formal. Puede decirse que es un período intermedio en el cual se realizan aprestamientos formales con el apoyo de estrategias de interacción flexibles que tienden a la informalidad. También puede considerarse como una especie de educación complementaria que sin desconocer la educación y el cuidado otorgado en la familia contribuye al desarrollo psicosocial del niño, mejora su cuidado, atiende aspectos preventivos de su salud, de su nutrición, y fundamentalmente de sus rasgos socio-afectivos.

Por lo tanto, cualquiera que sea la denominación o nomenclatura que se asigne a este período, lo importante es reconocer la relevancia que tienen en él ciertos aprendizajes para el ingreso a la educación formal que, por lo general, coincide en muchos países con la edad de siete años. Es conocido que la educación de la primera infancia se realiza a través de diversas modalidades: unas formales y otras informales. Esto depende de la capacidad que tengan las instituciones para lograr desarrollar procesos más o menos escolarizados, orientados a favorecer el crecimiento cognitivo y socio-afectivo del niño.

2.3 LA INFANCIA EN LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES

Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones.

Sandra Carli

Las políticas públicas pueden considerarse discursos provenientes de los campos internacional (agencias u organismos internacionales) y nacional (el Estado) a través de los cuales se definen principios o lineamientos, compromisos, y estrategias, que están orientados a servir un determinado campo de acción en la sociedad. Por esta razón es posible encontrar políticas económicas, sociales, culturales o educativas, las cuales especializan sus objetos de acción o intervención. Las políticas surgen igualmente del interés por responder a demandas o necesidades no satisfechas, o de adecuar un determinado grupo social a las demandas que impone otro campo. Así, por ejemplo, las políticas educativas no solo responden a intereses culturales sino también a intereses económicos. En el caso que nos ocupa, resulta conveniente centrarnos en el papel que juegan las políticas en relación con la infancia. Estas políticas se refieren a un campo nuevo de estudio y de intervención, ya que la infancia se considera una categoría básica para el futuro de las naciones.

De hecho, si bien hay convergencia alrededor de las políticas sobre un determinado campo, esto no significa que haya convergencia conceptual. Cada organización o agencia define el campo de acción de conformidad con el interés, las necesidades o las exigencias históricas particulares. Cuando se analiza la documentación producida sobre la atención a la primera infancia, se puede observar una pluralidad de conceptos que a pesar de su convergencia poseen - significados diversos que deben ser analizados con cierta especificidad para facilitar su comprensión. Ahora bien, independientemente de la diferencia conceptual, hay una convergencia temática que, consideramos, puede servir metodológicamente para el análisis del discurso de las políticas sobre la infancia. Estos puntos que son abordados en el estudio de diferentes documentos se refieren al concepto de infancia, a las acciones que se emprenden sobre la infancia, a los agentes educativos, y a las modalidades educativas que se proponen y se desarrollan para este grupo social.

Un argumento inicial para la construcción de políticas públicas sobre la infancia es que los primeros años de vida son claves en el desarrollo de las potencialidades del individuo, y que las formas de su cuidado y educación tienen una relación directa con su bienestar y calidad de vida. Existe en este sentido una cierta relación entre desarrollo infantil y desarrollo humano. Este último tiene por objeto lograr el mejoramiento de la vida que llevamos y las libertades de las cuales disfrutamos (Sen, 2000). Para este autor, el mejoramiento del bienestar debe ser entendido como el proceso integral de diversos factores en los cuales están implicadas las capacidades (educación, capacitación, salud, vivienda). Sin embargo, para Amartya Sen, el mejoramiento del bienestar no se

garantiza si no está acompañado de un pleno acceso a las oportunidades (entre otras, empleo, crédito, acceso a mercados o a la información), que permitan que las personas puedan escoger el tipo de vida que quieren.

Son diversas las organizaciones internacionales que han aportado no solo sus conceptos sino, también, sus políticas y estrategias relacionadas con el cuidado y atención a la primera infancia.

Para la UNESCO (2010)

La primera infancia es una edad delicada que se caracteriza por la rapidez de la evolución física, cognitiva, lingüística, social y afectiva. El desarrollo cerebral es importante y decisivo antes de los siete años y especialmente durante los tres primeros años de vida, cuando se forman (o no) conexiones neuronales importantes. (...). Durante los primeros años de vida el desarrollo es considerable. En condiciones propicias se sentarán sólidas bases para el desarrollo y el aprendizaje fructuosos del niño (p. 2).

La UNESCO ha realizado diversas conferencias pertinentes, y ha presentado diferentes informes relacionados con la revisión de políticas de la primera infancia para ofrecer a los países la oportunidad de reexaminar sus directrices en este tema, poner de relieve los desafíos y las prácticas idóneas, y definir medidas específicas con el fin de mejorar dichas políticas. Estos documentos son el resultado de conferencias mundiales o continentales sobre la primera infancia.

En el año 2010, por ejemplo, se celebró la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).¹¹ Ésta estuvo referida al compromiso con la educación y la atención de la primera infancia.

Esta conferencia se apoyó en instrumentos normativos y operacionales internacionales relativos al desarrollo holístico de los niños tales como:

¹¹ Los participantes en la Conferencia de la UNESCO realizada en el año 2010 adoptaron el Marco de Acción de Moscú, que pone de manifiesto una serie de problemas que deben resolverse antes de cumplir con los objetivos de la atención y educación de la primera infancia. Entre estos desafíos figuran la falta de compromiso político, una financiación pública inadecuada, un apoyo exterior deficiente y la escasa calidad del tipo de educación que se brinda. A esta conferencia asistieron 1000 participantes de 193 estados miembros de la UNESCO (responsables de la formulación de políticas, investigadores, profesionales, representantes de organizaciones intergubernamentales, ONG, organizaciones de la sociedad civil, donantes bilaterales y multilaterales y organismos de las Naciones Unidas).

i) La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que obliga a los Estados miembros a garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño; ii) la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (1990), en la que se reconoce que el aprendizaje comienza con el nacimiento y que, por tanto, los Estados miembros deben velar por la atención y educación de la primera infancia (AEPI); iii) el Marco de Acción de Dakar (2000), en el que se insta a extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia como primer objetivo de la EPT, especialmente, pero no exclusivamente, para los niños más vulnerables y desfavorecidos (UNESCO, 2010)

Los objetivos más importantes de esta conferencia son los siguientes:

- Reflexionar sobre los instrumentos imprescindibles para ampliar la oferta de servicios de AEPI, equitativos, integrales y de buena calidad, en particular los marcos de políticas, estratégicos, institucionales, financieros y de ejecución (Objetivo IV).
- Reflexionar sobre elementos programáticos y operacionales de una oferta eficaz de servicios de AEPI: un marco conceptual y de programas para el desarrollo holístico de los niños, las competencias importantes de los educadores, el personal encargado de dispensar cuidados y otros profesionales y para profesionales de la AEPI, y los elementos para garantizar la calidad de los servicios, que incluyen la evaluación y un estudio de los efectos (Objetivo V).
- Determinar las necesidades en materia de creación de capacidad en los Estados miembros, las regiones y las subregiones, y debatir acerca de soluciones concretas para contribuir a responder a esas necesidades (Objetivo VI).

La atención a la primera infancia ha sido definida por la UNESCO (2010) como AEPI, esto es: Atención y Educación de la Primera Infancia. Dicha atención está orientada a fomentar el desarrollo y aprendizaje integrales de los párvulos, desde el nacimiento hasta la edad de ocho años. La “atención” comprende la salud, la alimentación y la higiene en un contexto seguro y estimulante. La “educación” comprende el estímulo, la socialización, la orientación, la participación y las actividades de aprendizaje y desarrollo. La “atención” y la “educación” son inseparables: ambas son necesarias y se refuerzan mutuamente a fin de crear una base sólida para el aprendizaje y el bienestar subsiguientes a lo largo de toda la vida.

Para la AEPI, los padres son los primeros cuidadores y educadores de los niños. Los programas de AEPI pueden organizarse según diversas modalidades, en contextos formales, no formales e informales, por ejemplo: programas de educación para los padres; programas de cuidado infantil con base en el hogar; programas de alfabetización familiar que refuercen la capacidad de lectura, escritura y los conocimientos de puericultura de los cuidadores, así como la incipiente alfabetización de los niños; programas de base comunitaria que combinen la salud, la alimentación y la estimulación precoz; centros de preescolar y guarderías; programas de preparación a la escolaridad, que faciliten la transición a la enseñanza primaria, etc.

En términos generales, para la UNESCO, la AEPI es fundamental para promover el desarrollo infantil en materias de salud, nutrición y educación. La promoción eficiente de estos aspectos es relevante para el desarrollo escolar ulterior del niño. También la AEPI busca disminuir las inequidades sociales compensando a través de sus programas el efecto de la desigualdad social en la atención y cuidado infantil. Para esto considera importante el apoyo financiero a los programas infantiles.

A pesar de todos los esfuerzos realizados en materia de AEPI, la UNESCO considera que es necesario mejorar las políticas y los marcos normativos que permitan mejorar la calidad de los servicios a la población infantil, ampliar la cobertura de éstos y, de esta manera, disminuir la brecha en relación con el acceso a los beneficios de los programas. También hace un llamado para que se mejore la competencia del personal que participa en la AEPI, en nuestro caso los educadores.

Este último aspecto es crucial si se considera que se requieren profesionales dedicados a la AEPI con formación pedagógica especializada, capaces de crear y utilizar métodos, estrategias y recursos pedagógicos adecuados para la edad de los niños. Una de las críticas centrales de la UNESCO, en este sentido, es que los maestros de preescolar, o su equivalente, “dan muchas veces prioridad a la adquisición de aptitudes académicas y prestan menos atención al estímulo del desarrollo social, afectivo y físico” (UNESCO, 2010, p. 9).

De hecho, la posición de la UNESCO con respecto a la infancia y a la AEPI no está alejada de las políticas socioeconómicas que hoy definen la vida, educación y trabajo de grupos e individuos. Para la UNESCO (2010):

La riqueza de los países en el siglo XXI no se define en términos de riqueza material, sino más bien en función de la capacidad de los países para preparar su capital humano con valores que son importantes en nuestra sociedad mundializada, como la igualdad, la justicia y el respeto de la diversidad y el medio ambiente (p. 11).

Esta posición está en coherencia con las políticas globales sobre el capital humano que hoy son paradigmáticas en la sociedad y han transformado la concepción de vida, educación y trabajo. En el caso de la infancia, el discurso de la UNESCO no está alejado de lo que se ha denominado el gobierno de los hombres, que abarca según Foucault (2012) “el gobierno de los niños, el gobierno de las familias, el gobierno de una casa, el gobierno de las almas, el gobierno de las comunidades” (p. 14). En este sentido, la infancia constituye un campo de estrategia gubernamental.

Analicemos ahora otra agencia de relevancia por su papel en la gestión de políticas y programas relacionados con la infancia. Se trata del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF–.¹² Para la UNICEF (2005) “La infancia, que significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años” (p. 1). Esta definición es funcional pues no invoca los anclajes, conflictos y dilemas que intervienen en el desarrollo de la infancia con bienestar y calidad. Así, dicha calidad puede verse interrumpida por diversas causas y contingencias. Desde la perspectiva de la UNICEF (2005):

Un niño secuestrado por un grupo paramilitar y obligado a portar armas o a someterse a la esclavitud sexual no puede disfrutar de su infancia, ni tampoco un niño que tiene que trabajar duramente en un taller de costura de la capital, lejos de su familia y de su comunidad natal. Tampoco disfrutan de la infancia los niños y las niñas que viven en la mayor miseria, sin alimentos adecuados, sin acceso a la educación, al agua potable, a instalaciones de saneamiento y a un lugar donde vivir (p. 13).

12 La UNICEF se creó en 1946 como un organismo dependiente de las Naciones Unidas. En 1953, la UNICEF se convirtió en organismo permanente del Sistema de Naciones Unidas con el mandato de responder a las necesidades de la infancia y proteger sus derechos. En 1960 cambió su estatus de organización de asistencia humanitaria por el de agente internacional de cooperación para el desarrollo. La educación fue considerada como la mejor herramienta posible para luchar contra la pobreza. En 1987 publicó el estudio: “Ajuste con rostro humano”, que generó un gran debate global sobre cómo proteger a los niños y mujeres de los efectos negativos de los ajustes y reformas económicas.

Como puede observarse la calidad de vida de los niños es una condición básica para su desarrollo y aprendizaje. La calidad de vida de los niños está asociada a diversos factores que pueden cambiar en el tiempo (de formas de vida tradicional a formas de vida moderna o postmoderna), y en el espacio (urbano vs rural; urbano-marginal-vs urbano clase media, etc.). Sin embargo, como plantea la UNICEF (2005), a pesar de estos factores y de los numerosos debates académicos sobre infancia, “siempre ha habido un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse” (p. 1).

El argumento de la UNICEF resulta de mucho interés, en la medida que aboga por la calidad como un elemento crucial del bienestar infantil. Sin embargo, debemos considerar que la infancia es un período de dependencia de los adultos de los cuales no puede separarse ni aislarse. Los niños tampoco pueden aislarse de sus condiciones de existencia y su desarrollo, crecimiento y prácticas lúdicas, dependen fundamentalmente de los contextos en los cuales están inmersos, y de las condiciones y recursos de dichos contextos.¹³ Un ejemplo que ilustra las diferencias en el acceso a los recursos económicos y culturales (salud, educación) como sinónimos de calidad o falta de calidad de la vida infantil son las cifras que proporciona la misma UNICEF en el reporte titulado Estado Mundial de la Infancia 2014, en el cual se plantea, por ejemplo, que los niños más pobres del mundo tienen menos posibilidades que los ricos de contar con la presencia de un profesional calificado al nacer. (UNICEF, 2014, p. 18). De acuerdo con la UNICEF (2014), esta situación riñe con uno de los principios de los derechos fundamentales de los niños. El Artículo 2° de dichos principios dice que “todos los niños y las niñas tienen derechos, sin importar la raza, el color, el género, el idioma, la religión; las opiniones públicas o de otra índole, el origen nacional, étnico o social; la riqueza; las discapacidades, y las condiciones del nacimiento entre otras” (p. 4). Así mismo, el reporte plantea que “de los aproximadamente 18.000 niños menores de cinco años que mueren todos los días, un número desproporcionadamente alto vive en zonas de las ciudades o el campo que carecen de servicios debido a la pobreza y a las condiciones geográficas” (UNICEF, 2014, p. 5).

En relación con la selección de indicadores y lo que dicen sobre la vida de los niños es importante observar lo que plantea el reporte de la UNICEF (2014).

¹³ El informe del proyecto Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (SITEAL 2009) afirma que en la experiencia juegan, entre otros aspectos, las condiciones socioeconómicas y culturales, las lógicas familiares y los medios masivos de comunicación, y cómo unas y otros impactan en la vida cotidiana de las niñas y los niños más pequeños y en el acceso a experiencias formativas.

En relación con el indicador “Peso inferior al normal/retraso en el crecimiento/emaciación (adelgazamiento patológico)”, se enuncia que: “Los niños bien nutridos presentan un mayor rendimiento en la escuela, llegan a ser adultos saludables y, a su vez, proporcionan a sus propios hijos un mejor comienzo en la vida” (p. 18).

En relación con América Latina, la calidad del cuidado infantil y la educación inicial han sido desde las últimas décadas objeto de políticas de los diferentes Estados, políticas que plantean la necesidad que los servicios institucionalizados a la infancia sean de calidad. Así,

El Consenso de Brasilia, aprobado por la XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2010), compromete a los Estados a desarrollar políticas y servicios universales de cuidado, basados en el derecho al cuidado. Por su parte, el Consenso de Santo Domingo aprobado por la XII edición de dicha Conferencia en 2013, ratifica la plena vigencia del Consenso de Brasilia y compromete a los Estados a ejecutar programas de cuidado (Navarro, 2014, p. 11).

El Informe del proyecto Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (SITEAL, 2009) plantea que el lugar de la primera infancia no solo va ganando importancia sino que invita a reflexionar sobre el papel de la educación en su sentido más amplio.

El Informe considera que:

Los primeros años son decisivos en la vida de todas las personas. Existe un consenso generalizado respecto de la especificidad, complejidad, importancia y velocidad de los procesos madurativos que ocurren en esta etapa de la vida, cuando se constituyen las bases materiales y simbólicas del sujeto. Al nacer, los niños cuentan con los mínimos recursos biológicos necesarios para sobrevivir y sin los cuidados atentos de los adultos son incapaces de superar los primeros meses de vida. La mayor parte del desarrollo del cerebro ocurre antes de que el niño cumpla tres años; entonces, antes de que muchos adultos se percaten de lo que está ocurriendo, las neuronas del niño proliferan, las sinapsis establecen nuevas conexiones con asombrosa velocidad y se marcan las pautas para el resto de la vida (SITEAL, 2009, p. 21).

Esta cita plantea la importancia que tienen los primeros años para el desarrollo y crecimiento de los niños. La constitución de las bases materiales y simbólicas tiene una relación directa con los contextos de existencia de los infantes. En los primeros años, la participación de los adultos es fundamental si se aspira a que el desarrollo cognitivo y socio-afectivo del niño transcurra en condiciones relativamente normales.

De allí que el cuidado y la educación sean una condición fundamental. Un buen cuidado (salud, nutrición, vestido, etc.) y una buena educación facilitan el desarrollo en el niño de “la confianza, curiosidad, intencionalidad, el autocontrol y capacidad para relacionarse y cooperar con los demás” (SITEAL, 2009, p. 21). Esto, evidentemente, depende en gran parte del tipo de atención inicial que recibe de sus padres, madres, maestros y cuidadores. “Cuando los niños y las niñas no están adecuadamente acompañados durante este proceso, difícilmente puedan luego recuperar el terreno perdido o alcanzar plenamente su potencial” (p. 23).

Estos planteamientos son, sin lugar a dudas, relevantes en términos teóricos. Sin embargo, es importante considerar que las condiciones bajo las cuales se ofrece cuidado y educación a los niños son multidimensionalmente determinadas. Entre todas esas condiciones se pueden mencionar, por lo menos, las que conciernen a la nutrición, la salud, y la educación. Ellas hacen hoy parte de las políticas de la infancia en América Latina, donde las condiciones de vida de los niños se dan en medio de muchas situaciones de vulnerabilidad.

Ahora bien, cuando se analiza el aspecto educativo de la infancia es importante considerar diversos factores que tienen igual incidencia en su desarrollo y aprendizaje. Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la primera infancia como un nivel que brinda la oportunidad de desarrollar los elementos cognitivos y socio-afectivos necesarios para su acceso a niveles educativos superiores. Existe acuerdo en que la escolaridad temprana es básica para que los niños de cualquier estrato amplíen su horizonte social y cultural y, de esta manera, se preparen para su ingreso en la educación primaria.

Cualquiera que sea su denominación equivalente, la escolaridad temprana introduce al niño en un orden, en formas de relación, favorece el desarrollo de su identidad, y le amplía la posibilidad de interacción social, necesaria para su desarrollo cognitivo y socio-afectivo. Los límites en los cuales ingresa son significativos para que adquiera el sentido del respeto, del compromiso, de la valoración de los otros y logre interactuar de forma que sea reconocido por

los demás. Desde la perspectiva cognitiva, los aprestamientos en habilidades le permiten afianzar su motricidad, reconocer contextos (instruccionales, regulativos, interpersonales) y poder realizar las prácticas adecuadas en el contexto adecuado.

Esto implica su inclusión en principios educativos, tarea que debe ser realizada con competencia y solvencia. De allí que sea necesario que tanto el cuidado como la educación que ofrecen las instituciones educativas de este nivel proporcionen a los maestros las herramientas pedagógicas pertinentes para que la formación de los infantes sea exitosa.

Es por esta razón que se requiere conocer las políticas educativas para la primera infancia, de tal forma que éstas puedan permitir el desarrollo coherente de las prácticas formativas en los contextos institucionales de otros niveles. En relación con este aspecto, es importante considerar las políticas educativas para la infancia, de manera general en América Latina, y de manera particular en los respectivos países.

En el documento titulado Metas Educativas 2021, éstas se han considerado básicas para transformar la educación en el Continente. En este documento se plantean dos metas que son de mucho interés para la educación de la primera infancia. La Meta educativa 7 propone:

Aumentar la oferta de educación inicial de 0-6 años, con los siguientes niveles de logro: conseguir que entre el 50 y el 100% de los niños de 3 a 6 años reciban atención educativa temprana en 2015 y que el 100% la reciba en 2021; lograr que entre el 10 y el 30% de los niños de 0 a 3 años participen en actividades educativas en 2015 y entre el 20 y el 50%, en 2021 (p. 107).

La Meta educativa 8, propone:

Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella. Conseguir que entre el 30 y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tenga titulación establecida en 2015 y que entre el 60 y el 100% disponga de ella en 2021 (p. 107).

Es probable que estas metas no se cumplan en su totalidad. Sin embargo, constituyen una aspiración importante de los países que buscan disminuir



las diferencias e inequidades sociales y económicas, favoreciendo el acceso a la educación temprana. Esto puede observarse en la diversidad de programas sobre la infancia que hoy se realizan en América Latina.¹⁴ El siguiente cuadro es solo un ejemplo de lo que ocurre en algunos países.

Cuadro 1. Programas de servicios de desarrollo de la primera infancia.

PAÍS	PROGRAMA DE SERVICIOS DE DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA	ESTADO
CHILE	Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) Fundación Educacional para el Desarrollo Integral del Menor (Fundación INTEGRA) Conozca a Su Hijo (CASH)	Nivel nacional Nivel nacional Piloto
COLOMBIA	Programa Hogares Comunitarios , Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Familiar en Acción	Nivel nacional Nivel nacional
HONDURAS	Atención Integral a la Niñez en la Comunidad (AIN-C) y su proyecto de Nutrición y Proyección Social Madres Guías del Christian Children's Fund de Honduras (CCF-H) ¹	Nivel nacional Piloto
MÉXICO	Programa Educación Inicial No Escolarizada del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) Programa de Desarrollo de Oportunidades (antes denominado "progresas")	Nivel nacional Nivel nacional
PERÚ	Proyecto de Atención Integral a Niños y Niñas Menores de Seis Años de la Sierra Rural (PAIN)	Piloto

Fuente: UNICEF (2009). Implementación a gran escala: El desarrollo de la primera Infancia en América Latina. Washington: UNICEF.

Estos programas son de gran relevancia comunitaria, especialmente para aquellos grupos sociales en desventaja socioeconómica y cultural. Ellos tienen desarrollos desiguales y no necesariamente son una solución total a los problemas de la población infantil. Como se plantea en el documento ECOSOC- Comisión A (s.f.),

A menudo los países fomentan servicios alternativos para los niños pobres que tienen poco o ningún acceso a los dispositivos generales de

¹⁴ Araujo, López-Boo, et al. (2013) consideraron 40 programas de desarrollo infantil en 19 países de América Latina, donde cuentan que en la región existe una larga ruta por recorrer en la definición, el monitoreo y el cumplimiento de estándares de calidad por parte de los proveedores que se encargan de la operación de los centros que ofrecen servicios de desarrollo infantil.

atención a la primera infancia; dichos servicios pueden ser económicos y estar dotados de innovaciones pedagógicas, pero su calidad y sostenibilidad suelen plantear problemas (p. 3).

Una posición similar es planteada por Flavia Marco Navarro (2014), consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Comisión que considera que la perpetuación de las desigualdades sociales desde edades tempranas en América Latina está relacionada con la ausencia del cuidado institucionalizado en los sectores de bajos ingresos en la mayoría de los países de la región, así como con las notorias diferencias de calidad entre los centros de cuidado y educación a los cuales acceden los distintos grupos socioeconómicos de la población según su nivel de ingresos.

A esto se agrega que la asignación presupuestaria que se destina a la primera infancia es sumamente modesta. Este es un asunto que tiene que ver con la financiación de los programas de educación para la infancia. Alrededor de ella ha habido una amplia discusión por parte de los economistas. Por ejemplo Lira (1994), al referirse a los programas de educación preescolar no convencional, plantea que la escasez de recursos que afecta a nuestros países ha obligado a “una revisión muy cuidadosa de los programas existentes a fin de escoger aquéllos que pudieran ser aplicados en forma económica, a una escala más masiva” (p. 14).

Esta autora considera que en países en vías de desarrollo, dentro del contexto de escasos recursos y múltiples problemas urgentes y de aparente alta prioridad compitiendo por estos recursos, para muchos planificadores y personas con poder de decisión no resulta evidente la necesidad de invertir en programas de educación preescolar.

A pesar de la existencia de políticas internacionales y nacionales sobre la educación infantil, y de los esfuerzos de los países por mejorar el servicio educativo para esta población, la UNESCO (2013) ha reconocido que:

El 80% de los niños que asisten a un programa de educación inicial en la región lo hacen en instituciones de dependencia privada, las cuales son escasamente reguladas, lo que impide monitorear la cantidad y variedad de programas existentes, así como sus procesos educativos y los cuidados ofrecidos en cada uno de ellos (p. 10).

De allí la dificultad de establecer criterios de calidad de los programas de atención y educación preescolar en América Latina, así como su financiación. A esto se agregan los múltiples factores que afectan la inversión de los programas, sus costos y sus impactos. Este asunto ha sido planteado por Vegas y Santibáñez (2010) quienes en un informe para el Banco Mundial, consideran que:

La inversión nacional en intervenciones de desarrollo de la primera infancia –DPI– resulta afectada por el nivel de desarrollo y crecimiento económico, el compromiso político y social, las actitudes culturales hacia la crianza, el beneficio percibido de programas de desarrollo en la primera infancia y otros factores como la participación de las mujeres en la fuerza laboral (p. 37).

Como puede observarse, el campo de estudio de la infancia es un campo bastante complejo donde confluyen discursos de diferentes tipos. Así, están los discursos del campo intelectual, los discursos de las agencias nacionales y de las internacionales que fijan criterios, describen conceptos, tipologías, elaboran políticas y muestran el mapa general de lo que es y lo que debe ser la infancia en términos de atención, cuidado y educación.



CAPÍTULO 3

LA INFANCIA EN LAS POLÍTICAS NACIONALES

CAPÍTULO 3

LA INFANCIA EN LAS POLÍTICAS NACIONALES

En lo que sigue se presentan de manera breve algunas de las políticas nacionales que son referentes básicos obligatorios para el desarrollo de las prácticas de formación de la primera infancia.

En general, las políticas públicas son discursos construidos por los Estados, relacionados con decisiones que se toman alrededor de situaciones que deben resolverse de manera permanente, o para un período de medio o largo plazo. Las políticas públicas hacen parte del discurso regulativo general del Estado y tienden a construir equilibrios y consensos sobre objetos específicos de intervención. Estas no necesariamente admiten opciones o alternativas pues, por lo general, enmarcan decisiones ajustadas a intereses hegemónicos que poco o nada resuelven los problemas. Es común encontrar políticas para la disminución de la pobreza de las agencias multilaterales. Sin embargo, cada día se incrementa más el número de pobres en el mundo, y si bien las cifras sobre su disminución muestran realidades estadísticas, la cruda realidad es que la brecha social se amplía cada vez más, y se ha convertido en una constante global. En este sentido, las políticas terminan siendo declaraciones retóricas que en muchos casos hacen más parte del discurso que de la confrontación a través de decisiones concretas de los problemas globales, nacionales o regionales que se deben resolver. Es el caso de las políticas sobre la infancia que abordaremos a continuación.

Dada la amplia gama de documentos de política sobre atención y cuidado de la primera infancia en América Latina, y que no es fácil establecer el estado actual de cada país en materia de discursos y prácticas sobre esta población etaria, se ha seleccionado un grupo de países de América del Sur que tienen una relativa historia común, y problemas similares en materia educativa.

Chile, Perú, Ecuador y Colombia son países ubicados en la costa del océano pacífico. Su carácter de países andinos hace que tengan rasgos sociocultura-

les relativamente comunes, independientemente de sus formas de gobierno, y de sus expresiones demográficas. De allí la importancia de establecer una comparación sobre aspectos inherentes a la educación infantil, en materia de políticas sobre la infancia, y de la estandarización de los diseños que rigen este tipo de educación.

3.1 CHILE

Cuando se analizan las políticas de la infancia en este país se observa que éstas están a cargo del Ministerio de Educación de Chile que es la instancia del Estado encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, y de velar por los derechos de todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados.

La educación infantil en Chile depende de la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia, creada mediante la Ley 20.835 en el año 2015 para modernizar y perfeccionar el servicio educativo que reciben los niños y niñas de Chile entre los cero y seis años.

La nueva Subsecretaría de Educación Parvularia tiene por objetivo establecer la elaboración y aplicación de políticas y programas en sala-cunas, jardines infantiles y establecimientos educacionales que cuentan con este nivel educativo. A su vez, la Intendencia de Educación Parvularia es la encargada de fiscalizar y de brindar la seguridad a las familias de que los niños asisten a lugares seguros. Además, permite mejorar la institucionalidad, la cobertura y la calidad de la educación.

Uno de los motivos para la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia fue mejorar la cobertura de la educación para este grupo de edad, ya que ésta solo llega al 15%. Además no se cuenta con buenos profesionales ni con condiciones favorables para el ejercicio de este trabajo.¹⁵

Según el ministro de Educación de Chile, Nicolás Eyzaguirre (2015), la educación parvularia es el primer nivel del sistema educacional chileno, y “se propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de

15 Eyzaguirre Nicolás, manifestó al respecto en una entrevista que “Estamos trabajando a toda máquina a lo largo del país por ampliar las salas cunas, hemos incluido a las educadoras de párvulos en la carrera nacional docente para lo cual tenemos que desarrollar los exámenes de certificación para que esa carrera sea material, estamos trabajando al máximo de nuestras capacidades”.

calidad para todos los párvulos, a través de diversos organismos e instituciones, en forma complementaria a la educación que realizan las familias” (p. 2).

Actualmente la educación parvularia pública en Chile se organiza en torno a tres instituciones: La Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI–¹⁶, Fundación INTEGRA 7, y la Unidad de Educación Parvularia (UEP) de la División de Educación General del Ministerio de Educación –MINEDUC–.

En general, las escuelas o jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI–, Fundación INTEGRA, y establecimientos privados, tienen la siguiente organización administrativa para los grupos o cursos:

- Sala Cuna Menor: niños/as de entre 84 días y un año de edad.
- Sala Cuna Mayor: niños/as entre uno y dos años de edad.
- Nivel Medio Menor: niños/as entre dos y tres años de edad.
- Nivel Medio Mayor: niños/as entre tres y cuatro años de edad.
- Primer Nivel Transición: niños/as de cuatro a cinco años de edad.
- Segundo Nivel de Transición: niños/as de cinco a seis años de edad.

El fin de estas instituciones es contribuir al cuidado y educación de niños(as) menores de seis años que no cuentan con atención educativa. Alrededor de este fin se desarrolla un proyecto educativo elaborado por la comunidad de cada localidad, especialmente para aquellas que están en situación de vulnerabilidad.

A pesar del interés por expandir el proyecto, la cobertura es escasa. De acuerdo con datos del Ministerio de Desarrollo Social, la población potencial y objetiva del Programa de Mejoramiento a la Infancia –PMI– alcanzó el año 2011 a un total de 5823 niños/as a nivel nacional.

16 La Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI– ofrece el Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia –PMI– en todo el país desde el año 2007. Para lograr su propósito el PMI articula cuatro líneas de acción: a) prácticas pedagógicas con criterios y condiciones para el logro educativo, b) participación de las familias, capacitación y formación periódica de los agentes educativos y claves, c) participación de los PMI en redes locales y d) gestión administrativa y financiera bajo adecuados criterios y marcos de procedimientos. El PMI tiene varias deficiencias como, por ejemplo, el que el personal no es especializado en educación parvularia. Esto afecta el currículo y las prácticas pedagógicas. También es un hecho que el Programa no cumple a plenitud lo que la UNESCO aconseja en materia de educación infantil.

3.2 PERÚ

En Perú, la educación preescolar abarca un período de cinco años (entre cero y cinco). Se caracteriza por no ser obligatoria, con excepción del quinto año. Este grado es obligatorio para iniciar la educación primaria. La educación inicial en Perú se inspira en una serie de principios relacionados con el cuidado, la seguridad, el mantenimiento de la salud, el desarrollo de la comunicación en el niño y el fomento de su autonomía. Todos estos principios tienen como base para su desarrollo la lúdica.

En Perú se creó oficialmente el nivel de educación inicial mediante la Ley General de Educación N° 19326, de 21 de marzo de 1972, para atender a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco años. Sin embargo, a este tipo de educación no se le dio el carácter de obligatorio.

En el año 1973 se oficializó el primer programa no escolarizado para niños de tres a cinco años. Éste se denominó Proyecto Experimental de Educación Inicial no Escolarizado –PROPEDEINE–. El propósito de este programa fue ampliar la cobertura en este nivel educativo. Más tarde este programa se convirtió en el Programa no Escolarizado de Educación Inicial –PRONOEI– y se extendió a todo el país.

En adición a este programa se crearon otros como el Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia –PIETBAF–, y el Programa de Atención Integral a través de los Grupos de Madres –PAIGRUMA–. Estos programas todavía funcionan.

De acuerdo con la Ley 28044 (aprobada en julio de 2003) la educación inicial es un nivel comprendido dentro de la denominada Educación Básica que atiende el desarrollo integral de los niños menores de seis años. Se divide en dos ciclos: un primer ciclo que corresponde a los grados de cero a dos años, y un segundo ciclo que se realiza entre los tres y cinco años. Estos ciclos abarcan las tres modalidades de educación básica que hay en este país, las cuales son: Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, y Educación Básica Alternativa. De acuerdo con la tabla siguiente, solo se consideraría Educación Básica Inicial a la Básica Regular y a La Básica Especial, que se ofrecen para niños menores de 6 años:



Cuadro 2. Estructura de la educación inicial en Perú.

ETAPAS	MODALIDADES	NIVELES/PROGRAMAS	CICLOS	GRADOS
Educación Básica	Básica Regular	Educación Inicial	I	0-2 años (no escolarizado)
			II	3-5 años (escolarizado)
	Básica alternativa	Educación Inicial	Inicial	2 grados de alfabetización
	Básica Especial	Educación Inicial	I	0-2 años
			II	3-5 años

Fuente: Adaptado de la Ley 28044 de julio de 2003.

A partir del año 2008 el Ministerio de Educación comenzó a impulsar el desarrollo de acciones promocionales orientadas al incremento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de los servicios de la educación inicial. Es así como, según fuentes estadísticas del Ministerio de Educación, en el año 2009 se atendía en Educación Inicial una población de 1.300.000 niños y se contaba con más de 11.000 centros educativos estatales –entre cunas y jardines infantiles– y más de 18.000 programas no escolarizados que atendían a 994.000 menores de seis años de edad (CNE, 2010, p. 10).

A pesar de los esfuerzos estatales por mejorar la atención en este nivel (educación inicial), su baja cobertura no solo afecta los niños de tres a cinco años, sino también el desempeño escolar en la educación primaria. A esto se agrega el bajo desempeño pedagógico de los docentes y promotores de la educación inicial, así como las bajas condiciones de la infraestructura educativa ofrecida a esta población, especialmente en los PRONOEI.

Un aspecto de gran interés en Perú es la reciente profesionalización de los maestros de educación inicial. Es así como en las facultades de educación de varias universidades peruanas se imparte hoy la Carrera de Educación Inicial. Esta Carrera se ha ido promocionando para ofrecer un mejor servicio de atención y educación a la población infantil. Es así como mientras en el año 2008 había 54.851 docentes de Educación Inicial que incluían promotoras educativas comunitarias a cargo de programas no escolarizados, en el año 2016 esta cifra se elevó a 93.938 docentes (IMEI, 2016). De acuerdo con el Instituto

Nacional de Estadística e Informática –INEI– al año 2016, el 99,1% de los docentes de Educación Inicial eran mujeres.

3.3 ECUADOR

La política pública sobre educación inicial en Ecuador está soportada por una serie de normas que la establecen como un nivel educativo de gran importancia para garantizar el derecho a la educación de los niños cuya edad esté comprendida entre cero y cinco años. Las normas que garantizan la educación inicial en este país se fundamentan en el respeto a la diversidad social, personal y cultural. Entre estas normas se encuentran la Constitución de la República (2008), el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017¹⁷, la Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia¹⁸, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), y el Código de la Niñez y Adolescencia (2003).

De conformidad con el Artículo 40 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2012 (LOEI):

El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas.

A su vez, el Artículo 27 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que el Sistema Nacional de Educación tiene tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato.

17 El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, del Ministerio de Educación, publicado en el año 2014, plantea las políticas de la primera infancia para el desarrollo integral como una prioridad de la política pública. El desafío actual es fortalecer la estrategia de desarrollo integral de la primera infancia, tanto en el cuidado prenatal como en el desarrollo temprano (hasta los 36 meses de edad) y en la educación inicial (entre tres y cuatro años de edad), que son las etapas que condicionan el desarrollo futuro de la persona. Recuperado de:

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>

18 El Currículo de Educación Inicial 2014 establece que la Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia considera como objetivo consolidar un modelo integral e intersectorial de atención a la primera infancia con enfoque territorial, intercultural y de género, para asegurar el acceso, cobertura y calidad de los servicios, promoviendo la corresponsabilidad de la familia y comunidad.

El nivel de educación inicial se divide en dos (2) subniveles:

- Inicial 1, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta tres años de edad.
- Inicial 2, que comprende a infantes de tres a cinco años de edad.

En Ecuador, la educación inicial se entiende como:

El proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños y niñas menores de cinco años que potencia su aprendizaje y promueve su bienestar, sin desconocer la responsabilidad formativa de la familia y la comunidad. Respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística; su ritmo propio de crecimiento y aprendizaje. Es imprescindible tomar en cuenta este último en el proceso de diseño y planificación de las actividades diarias, ya que todos los niños desarrollan las distintas destrezas en tiempos y momentos diferentes (Ministerio de Educación, s.f., p. 3).

Para el Ministerio de Educación de Ecuador se pretende que los niños y las niñas de edad preescolar desarrollen actividades de aprendizaje lúdicas por medio de la interacción con los otros, con la naturaleza y con su cultura. Por lo tanto,

Las actividades o experiencias a planificar deben proponerse en forma de juego, al aire libre, con diversidad de materiales en forma, tamaño, textura y color, usando recursos del medio y naturales. Es preciso considerar que lo que experimenten las niñas y niños en sus primeros años de vida tendrá una influencia permanente en su vida. (Ministerio de Educación, s.f. p. 3).

De acuerdo con el punto de vista del Ministerio de Educación de Ecuador “los padres y las madres, los familiares y otras personas de su entorno son muy importantes y deben darles cuidado, protección y afecto para garantizar la formación de niños felices y saludables, capaces de aprender y desarrollarse” (p. 5).

La dependencia encargada de orientar la política educativa para la infancia en Ecuador es la Dirección Nacional de Educación Inicial. Esta dependencia considera la importancia del juego en la educación inicial como una estrategia metodológica para el desarrollo de aprendizajes. De allí que su labor se oriente a organizar e implementar contextos de aprendizaje estimulantes, seguros y

saludables, a través de la adquisición de materiales didácticos, juegos exteriores infantiles y mobiliario, que garanticen experiencias de aprendizaje significativas, seguras y oportunas.

En el año 2002 se puso en vigencia el denominado Referente Curricular para Educación Inicial de niños de cero a cinco años titulado *Volemos Alto: Claves para cambiar el mundo*.¹⁹ Dado que este referente no cumplía con los nuevos criterios de diseño curricular definidos por el Ministerio de Educación, mediante el Acuerdo 0042-14, expedido en el año 2014, se oficializó el currículo de Educación Inicial, elaborado para sus dos subniveles. Este currículo es de carácter obligatorio para las instituciones públicas, particulares y fiscomisionales (Artículo 2º). Así mismo se delegó en la Secretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación, el control y supervisión de la correcta aplicación del Currículo de Educación Inicial en todas las instituciones educativas del país que oferten ese nivel (Artículo 3).

El documento *Currículo, Educación Inicial 2014* es un documento actualizado que recoge aportes de la trayectoria curricular acumulada en este nivel educativo en el país, así como experiencias e investigaciones innovadoras sobre la primera infancia que se han elaborado dentro y fuera del Ecuador. Estos estudios constituyen el sustento técnico para el Currículo de Educación Inicial (Currículo, p. 11). A este documento se hará referencia en la sección dedicada a los programas de formación para la primera infancia, donde intentaremos establecer una relación entre el Currículo de Educación Inicial promulgado por el Ministerio y los programas de formación de docentes para la primera infancia.

3.4 COLOMBIA

En Colombia las políticas públicas, programas y proyectos en favor de la primera infancia, tienen varias décadas de desarrollo, y han comprometido no solo a los organismos gubernamentales sino también a instituciones y organizaciones privadas. En materia gubernamental, la instancia encargada de definir la política educativa para la primera infancia y velar por su correcta implementación, con el apoyo de las entidades territoriales, es la Dirección de Primera Infancia.²⁰ Esta

19 El Referente curricular para la educación inicial de los niños de cero a cinco años tuvo una cobertura nacional y definió los lineamientos educativos para todos los programas, modalidades y personas, y para niños y niñas de cero a cinco años. Este referente tenía un carácter nacional unificador de la diversidad.

20 De acuerdo con la Dirección de Primera Infancia las líneas estratégicas de la primera infancia son: “Referentes de la Educación Inicial: Esta línea da cuenta del diseño, construcción y posicionamiento de los lineamientos técnicos y orientaciones para la educación inicial. Este conjunto de criterios conceptuales,



unidad depende del Viceministerio de Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional.

Son amplios los antecedentes históricos que, de acuerdo con el Ministerio, han sido relevantes para la consolidación de la política sobre la primera infancia. El siguiente cuadro, adaptado de la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional, describe los acontecimientos más importantes:

Cuadro 3. Antecedentes de las políticas, programas y proyectos de la primera infancia en Colombia: 1960-2010.

DÉCADA	EVENTO
1960 - 1969	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación del ICBF mediante la Ley 75 de 1968. 2. Creación de los Jardines Infantiles Nacionales. (Ministerio de Educación Nacional, 1962)
1970 - 1979	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), mediante la Ley 27 de 1974. 2. Inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional. Decreto No.088 de 1976. 3. Diseño del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN), que otorgó un énfasis particular a la población infantil (Plan de Desarrollo Para Cerrar la Brecha”, 1974 -1978). 4. Diseño de la Política Nacional de Atención al Menor, que enfoca la atención del menor de siete años atendiendo la situación de la salud y los procesos de socialización (Plan de Integración Social, 1978-1982).

metodológicos y técnicos se relacionan con: El Referente Técnico en Educación inicial, las Orientaciones Pedagógicas y el lineamiento de Cualificación del Talento Humano que trabaja con Primera Infancia. Fortalecimiento de la Educación Inicial: busca posicionar y establecer los mecanismos y procesos requeridos para que las Entidades territoriales certificadas incorporen y gestionen el desarrollo y posicionamiento de la Educación Inicial, fortaleciendo la labor del sector educativo. Gestión de la calidad para las modalidades de educación inicial: Esta línea estratégica define unos criterios y estándares para la prestación de servicios en diferentes escenarios, con el propósito de garantizar la calidad de las atenciones dirigidas a las niñas y niños. Como soporte fundamental de este propósito, se contempla el diseño e implementación de procesos de inspección, vigilancia y control en las entidades territoriales, en el marco de las competencias institucionales que le corresponden a cada sector del Estado. Cualificación de Talento Humano: Esta línea estratégica se encuentra orientada a generar procesos de actualización permanente en temáticas que aportan a la comprensión del sentido y alcance de la educación inicial, dirigido a los responsables del proceso de Atención Integral a la Primera Infancia”.

	<p>5. Creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) Ley 7 de 1979, que establece las normas para proteger a niños y niñas, promover la integración familiar, garantizar los derechos del niño y de la niña y ejercer funciones de coordinación de las entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor.</p>
1980 - 1989	<ol style="list-style-type: none">1. El Ministerio de Educación implementa el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad (Decreto No.1002 de 1984. Plan de Desarrollo, "Cambio con Equidad", 1982-1986).2. Diseño e implementación del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), mediante los cuales se brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de siete años. (ICBF, 1986).
1990 - 1999	<ol style="list-style-type: none">1. La Constitución Política de 1991, en su Artículo 67, establece que "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar".2. Creación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI), que retoma los planteamientos de la CDN y los de la Cumbre de Jomtiem (1990). El PAFI incluyó políticas y programas orientados a los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años.3. Creación de los Jardines Comunitarios con los que se brinda atención a los niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a poblaciones vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (ICBF, Acuerdo No.19 de 1993).4. Creación del Sistema General de Seguridad Social en Salud, que priorizó la atención de las madres gestantes y lactantes, de la población infantil menor de un año y de las mujeres cabeza de familia (Ley 100 de 1993).5. Creación del Programa Grado Cero que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años de edad, en coordinación con los sectores de salud y el ICBF. (Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994).6. Creación del Programa Familia, Mujer e Infancia, el cual entrega complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes y niños y niñas entre los seis y los 24 meses, y ofrece sesiones educativas a las madres para que realicen actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de dos años. (ICBF, 1996).7. Formulación del documento CONPES 2787 de 1995, una política pública sobre la infancia El Tiempo de los Niños, el cual es aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación.

	<p>8. Diseño y ejecución de la estrategia del Pacto por la Infancia, como mecanismo para descentralizar el PAFI y asegurar su ejecución a nivel local (Consejería para la Política Social de la Presidencia de la República y el DNP, 1996).</p> <p>9. Establecimiento de normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar (Ministerio de Educación Nacional, Decreto No.2247 de 1997). En 1999 se publican los lineamientos pedagógicos de este nivel.</p>
2000 - 2010	<p>1. Se promulga la Ley 715 de 2001 , que definió las competencias y recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) y estableció el Sistema General de Participaciones SGP. Esta ley posibilita la ampliación de cobertura en el grado obligatorio de preescolar y asigna recursos para alimentación escolar, en los establecimientos educativos, a niños y a niñas en edad preescolar.</p> <p>2. Aprobación del CONPES 091 de 2005, con el que se definen metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En cuanto a la primera infancia, aparece en los objetivos la erradicación de la pobreza extrema, el acceso a primaria universal, la reducción de la mortalidad infantil en menores de cinco años y el mejoramiento de la salud sexual y reproductiva.</p> <p>3. Adopción de los Consejos para la Política Social como mecanismo de coordinación de las diferentes instancias del SNBF (Plan de Desarrollo Hacia un Estado Comunitario, 2002-2006/2006-2010).</p> <p>4. Construcción participativa de política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia". Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años. (ICBF, 2006).</p> <p>5. Se promulga la Ley 1098 de 2006 , Código de la Infancia y la Adolescencia que deroga el Código del Menor. Esta Ley establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia.</p> <p>6. Aprobación del CONPES 109 de 2007 , el cual materializa el documento Colombia por la Primera Infancia y fija estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, al Ministerio de Educación y al ICBF, con el fin de garantizar la atención integral a esta población.</p> <p>7. 16. Aprobación del CONPES 115 de 2007 que distribuye los recursos del SGP Decreto 4875 de 2011 provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006 (Parágrafo transitorio 2° del Artículo 4° del Acto Legislativo 04 de 2007).</p> <p>8. Se promulga la Ley 1295 de 2009 o de atención integral a la primera infancia, por la cual se reglamenta la atención de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores 1,2 y 3 de SISBÉN, con la que el Estado plantea contribuir a la calidad de vida de las madres gestantes y a garantizar los derechos de las niñas y los niños desde su gestión.</p> <p>9. Se promulga el Decreto 4875 del 22 de diciembre de 2011 por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI-</p>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (s.f.).

A partir del año 2010 cobra mayor relevancia la política de atención a la infancia en el país. En el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el Gobierno Nacional incluye como política la Atención Integral a la Primera Infancia, y se desarrolla la estrategia De Cero a Siempre, orientada a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de los niños y las niñas menores de seis años, a través de un trabajo unificado e intersectorial, y a mejorar la cualificación de los actores implicados en atención integral de la Primera Infancia.

También en este período se incrementa la distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones para la atención integral a la primera infancia de las diferentes vigencias presupuestales (correspondientes al crecimiento adicional al 4% de la economía).²¹ Dichos recursos fueron asignados para el mejoramiento de las condiciones de atención a la primera infancia, en materia de infraestructura, construcción de nuevos Centros de Desarrollo Infantil para la Atención Integral a la Primera Infancia, formación de personal calificado, dotación de equipos, etc.

La Comisión Intersectorial de Primera Infancia, creada en el año 2011, se convierte en la instancia de coordinación y armonización de las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia (MEN, 2014).²²

Para este período se presta especial atención al reconocimiento de la oferta de programas de formación en educación inicial en el país, y a la construcción de lineamientos para la formación y cualificación de personal dedicado al trabajo con primera infancia en el país.

Como puede observarse, en materia educativa formal hay normas que datan de la década de los años sesenta del siglo pasado. Esto nos da una idea de lo tardía que ha sido la incorporación de este nivel al sistema educativo colombiano, lo cual ha afectado, evidentemente, la cobertura y la calidad de los programas, a pesar de los esfuerzos de los diferentes gobiernos por mejorar la atención y el cuidado a la primera infancia.

Solo hasta el año 1962 se crean los jardines infantiles nacionales, y en los años setenta se incluye la educación preescolar como el primer nivel del sistema

²¹ Véanse, por ejemplo los CONPES 152 y 162, en los cuales se definen distribuciones presupuestales para la atención integral a la primera infancia.

²² Por esta razón en el CONPES 162 de 2013 se incluye como una de las líneas de inversión Atenciones educativas y culturales, dentro de la cual se plantea la cualificación de maestros, maestras y otros agentes educativos vinculados a la educación inicial.

educativo formal (1976). En la década de los años ochenta se implementa el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez. En los noventa se establece que la educación preescolar debe tener como mínimo un año. A partir de la Ley 115 de 1994 este año se denomina Grado Cero. Hacia el final de la década (1997) se establecen las orientaciones curriculares para el preescolar. Todo este proceso requirió la formación de personal especializado para este nivel educativo, que condujo a la creación de programas de licenciatura en educación preescolar bajo diferentes denominaciones. Desde el año 2010 hasta la fecha se han producido logros importantes que se manifiestan en una mejor atención y educación a la primera infancia. El MEN ha producido diversos documentos que, en consonancia con las políticas internacionales, han buscado ejercer un mayor control y una mayor vigilancia a los procesos de formación de la primera infancia, de sus actores encargados, y de las agencias educativas correspondientes, especialmente, las universidades. La estrategia nacional De cero a siempre es un ejemplo de la creciente intervención de las agencias internacionales (Banco Mundial, BID, Instituto Interamericano del Niño, UNICEF, entre otras) y del Estado en materia de construcción la de política pública nacional sobre la infancia.²³

En síntesis, la importancia que ha tenido la educación preescolar en Colombia se debe a la incidencia de las políticas internacionales en relación con el reconocimiento de la necesidad de que los niños y niñas de este nivel desarrollen sus potencialidades cognitivas, y puedan socializarse tempranamente en los principios y valores que inspiran el ejercicio de una ciudadanía responsable. El logro nacional, requiere una evaluación y un redimensionamiento para alcanzar las metas propuestas en materia de equidad, oportunidades, y atención al desarrollo de los infantes colombianos.

Como puede observarse, las políticas nacionales sobre la infancia en los países mencionados presentan ciertas convergencias en material de definición de los criterios para la definición de este nivel. Hay algunas diferencias temporales en lo que concierne a su generación, aunque dadas las influencias de las agencias internacionales hoy se tiende a producir políticas nacionales que, en cierta manera, están estandarizadas y promueven el mismo tipo de formación, bajo principios relativamente similares.

23 La estrategia De Cero a Siempre fue aprobada como Ley de la República y sancionada por el Presidente de la República, el 2 de agosto de 2016. De acuerdo con esta ley, la atención integral a la primera infancia deberá ser implementada en todo el país, logrando avanzar en condiciones reales en favor del desarrollo integral de niñas y niños.

La descripción ha sido breve y no ha pretendido profundizar en los detalles sobre cada política nacional. Se ha tratado básicamente de ilustrar y crear un marco general que posibilite profundizar en los estudios de la política pública sobre la infancia, a partir de los numerosos estudios existentes y de los resultados de las políticas que cada país actualmente desarrolla.



CAPÍTULO 4

EL CAMPO DEL DISEÑO CURRICULAR

CAPÍTULO 4

EL CAMPO DEL DISEÑO CURRICULAR

Para comenzar es posible decir que el campo del diseño curricular puede considerarse un sub-campo del campo curricular. Este último es bastante complejo ya que se subdivide en numerosas prácticas que apoyadas en diversos discursos han ido convirtiéndose en espacios autónomos como ocurre, por ejemplo, con la planeación curricular, la evaluación curricular, la política curricular y, en el caso que nos ocupa, el diseño curricular. A esto hay que agregar que en cada sub-campo se encuentran diferentes concepciones que influyen directamente en las prácticas curriculares y en la manera como las instituciones elaboran sus currículos y sus planes de estudio.

El campo del diseño curricular depende no solo de concepciones o enfoques sino que está determinado por situaciones e influencias no curriculares (políticas, económicas, sociales, culturales), las cuales actúan sobre la naturaleza de las instituciones, y sobre los modelos formativos. Un ejemplo de esto es la manera cómo los cambios producidos en el conocimiento que, tradicionalmente organizado en disciplinas, han dado paso como plantea Díaz Villa (2007, 2015) a discursos híbridos (género, ciencias ambientales, ciudadanía, etc.) donde se privilegian concepciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, que hacen énfasis en “protocolos y procedimientos ligados al hacer y a la solución de problemas, los cuales han determinado la existencia de nuevos modelos curriculares que hacen parte de los proyectos educativos del siglo XXI” (2015, p. 23). Esto ha hecho que el diseño curricular sea una práctica funcional del currículo que responde, por lo general, a las concepciones dominantes en un momento dado.

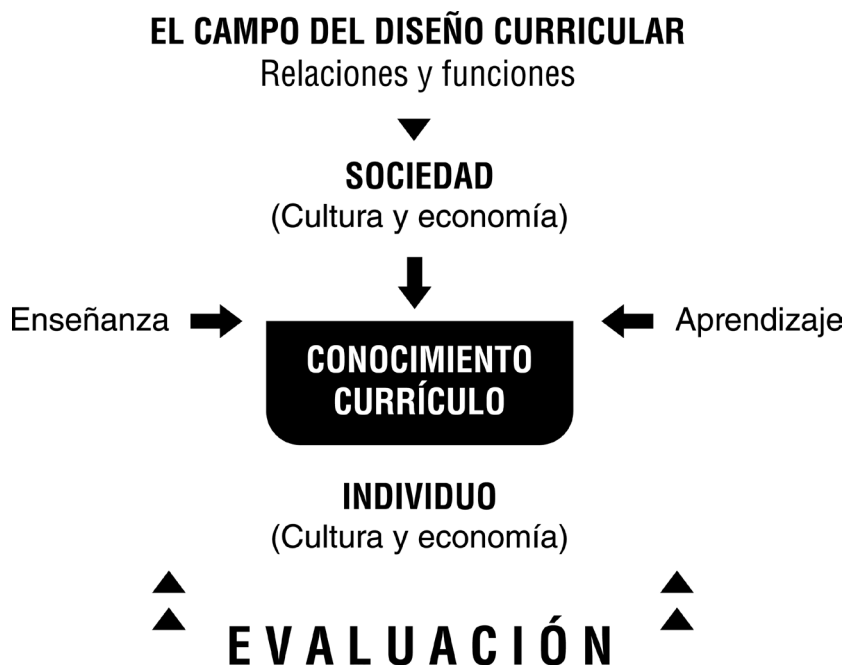
Según Magendzo (s.f.) por concepciones curriculares se entienden los aspectos doctrinarios e ideológicos que sustentan los diseños curriculares. Por diseño curricular se entiende el proceso racional, ordenado y burocrático de planificar y estructurar diferentes componentes del currículo (p.18). Si bien las concepciones (enfoques o perspectivas) son muy amplias, resulta conveniente presentar, por lo menos, un ejemplo de su variedad, Schiro, (1978, citado por



Magendzo, s.f.) identificó cuatro ideologías dominantes que soportan el desarrollo curricular. Estas son: la ideología académica, la ideología de la eficiencia, la ideología centrada en el niño, y la ideología constructivista. De acuerdo con Magendzo (s.f.), cada una de estas ideologías curriculares hace énfasis en objetivos educativos diferentes y tiene una forma distinta de aproximarse a entender el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, el aprendiz o la evaluación. Magendzo agrega que “cada ideología curricular tiene una visión distinta sobre la sociedad y sobre el rol que al currículum le cabe en mejorarla y en preparar al ciudadano capaz de integrarse y transformarla” (p. 18).

La siguiente figura ilustra el modelo de relaciones y funciones tales como las plantea Magendzo. En él podemos encontrar una determinación del conocimiento sobre el currículum, así como las relaciones con las cuales estas dos categorías entran en el proceso de diseño curricular. Cada uno de los elementos que componen el modelo depende de las concepciones propias de las ideologías mencionadas.

Figura 2. El campo del diseño curricular: relaciones y funciones.



Fuente: Adaptado de Magendzo (s.f.). Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Santiago de Chile: PIIIE.

El diseño curricular es un campo de prácticas que se considera relevante desde el punto de vista técnico para generar cambios en la selección, organización y distribución de los contenidos que constituyen un programa de formación. Hemos dicho que esta práctica se inspira en concepciones ideológicas diversas. Éstas, a su vez, dan origen a modelos. Así, el modelo de Hilda Taba (1974) se inspira en el diagnóstico de necesidades, ya sean de la sociedad, el individuo, la enseñanza o el aprendizaje. En este sentido, el conocimiento seleccionado respondería a dichas necesidades. Además de este modelo es posible encontrar otro que ha sido dominante –por no decir hegemónico– y es el que se ha basado en la definición de *objetivos conductuales*. Este modelo ha sido de gran importancia en la educación en América Latina y aún persiste, independientemente de que haya estudios más recientes.²⁴ Tanto el modelo de Taba como el basado en la definición de objetivos conductuales tienen sus fuentes en la obra de Tyler (1973). Para este autor el diseño curricular debe responder a cuatro preguntas básicas:

- ¿Qué propósitos educativos debe la escuela tratar de lograr?
- ¿Qué experiencias educativas deberían proveerse para conseguirse esos propósitos?
- ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
- ¿Cómo puede determinarse si esos propósitos se han logrado?

Como puede observarse, es posible que en estas preguntas esté el fundamento de algunos modelos de diseño curricular. Sin embargo, es importante trascender esta perspectiva y considerar el diseño curricular como una práctica que obedece a enfoques, criterios, propósitos o políticas, que directa o indirectamente regulan los procesos de configuración del currículo en un programa de formación. El diseño curricular se mueve entre la macro-política del Estado y las políticas propias de las instituciones que incluyen la misión, visión, proyecto institucional, demandas, y proyección institucional.

Los diferentes diseños que surgen en el campo del diseño curricular pueden considerarse propuestas que están fundamentadas en teorías o enfoques que oscilan entre lo epistémico y lo contextual (Muller, 2008). Lo epistémico

24 No es nuestro interés concentrarnos en el estudio de estos modelos, que si bien se han usado en muchos casos con referentes teóricos, en la práctica se expresan en el trajinado modelo de los objetivos. Esto hace parte de la retórica de las instituciones que manejan un discurso progresista en la teoría pero que en la práctica siguen reproduciendo los esquemas curriculares tradicionales o clásicos.

incluye posiciones y oposiciones alrededor de enfoques, teorías o métodos que dependen de los desarrollos de la comunidad académica en un momento determinado. También se refiere a enfoques, teorías o perspectivas sobre el aprendizaje, la enseñanza, el sujeto que aprende, así como a la concepción de conocimiento que se define. Así mismo incluye las concepciones de sociedad. Alrededor de lo epistémico pueden igualmente producirse relaciones, por ejemplo *enseñanza-aprendizaje, sociedad-individuo*.

Lo contextual se relaciona con las demandas que se realizan al sistema social, ya se trate de demandas económicas o demandas culturales. En el modelo tyleriano, las dos primeras preguntas formuladas son contextuales ya que hacen referencia a los propósitos sociales o culturales de la escuela y a las experiencias que en ella se realizan para el logro de dichos propósitos. Lo contextual también se refiere, y de manera esencial, a los problemas de poder intrínsecos a las formas de organización, funcionamiento o administración de un programa y a los agrupamientos de los actores académicos de una institución (Díaz Villa, 2007). También incluye, y de manera determinante, el poder del Estado para regular en diferentes formas y en diversos grados el currículo que circula en los establecimientos educativos, desde la educación preescolar hasta la educación superior. Para el Estado es claro que “la escuela es un dispositivo fundamental para escribir y reescribir la conciencia nacional (...) los nacionalismos son inseparables del Estado” (Bernstein, 1998, p. 28). Por esta razón, el Estado regula en gran parte el ser y el quehacer de la educación.

Cuando nos referimos a lo epistémico debemos considerar los diversos marcos de referencia teóricos que a partir de diferentes disciplinas intentan dar un significado a una determinada organización curricular. Así, por ejemplo, cuando hablamos de un diseño curricular centrado en asignaturas consideramos pertinente establecer una relación entre los aislamientos de los contenidos formativos y la manera como éstos expresan, a su vez, el aislamiento entre las diversas disciplinas (Díaz Villa, 2007). Esto significa que, desde una perspectiva epistémica, el diseño curricular se nutre tanto de la forma como del contenido de las disciplinas. Sin embargo, esta perspectiva se ha ido modificando como consecuencia de los cambios en la naturaleza del conocimiento. Al respecto, Lyotard (1987) ha planteado que el desarrollo del conocimiento ha tenido una orientación cada vez más práctica, regulada por criterios centrados en la acción. Por esta razón la educación infantil tiene una orientación muy práctica, centrada en el hacer del niño, en sus descubrimientos, y en todo el conocimiento que él pueda “construir”.

En la misma dirección, Gibbons (1998) plantea que hoy las formas de producción de conocimiento han cambiado sustancialmente y que ya la investigación no se asocia directamente a las disciplinas sino que depende de los problemas que la humanidad tiene que resolver casi que inmediatamente. Por esto Gibbons plantea que ha habido un cambio del Modo 1 de producción de conocimiento (disciplinario) al Modo 2 (centrado en problemas).

Esto implica un cierto rechazo del conocimiento disciplinario. Esta tendencia ha sido catalogada por algunos autores como positivista (Díaz, 1996). Desde la perspectiva de Díaz,

En la conformación histórica del conocimiento este pensamiento (positivismo) permitió el ordenamiento de las diversas disciplinas tanto de sus categorías específicas como de las metodológicas y lógicas que les eran propias (p. 25).

En este sentido, “la realidad, formalizada y segmentada, es ordenada en los compartimientos de las diversas materias para transmitirlos al estudiante” (Díaz Villa, 1996). Como puede observarse, la perspectiva disciplinaria que históricamente ha sido la fuente de la organización curricular, se ha convertido en objeto de crítica, ya que influye en una visión segmentada o fragmentada del conocimiento.

La influencia del positivismo ha sido determinante en la configuración de enfoques dominantes sobre el diseño curricular que podríamos denominar clásica. Así, autores como Bobbit, (1918), Tyler (1973), y Taba (1974), y sus seguidores, han sido paradigmáticos en los aportes y orientaciones relacionados con el diseño curricular. Esta influencia ha sido determinante en muchos países de América Latina en los cuales la organización curricular se caracteriza por la fragmentación y segmentación de contenidos que genera un determinado tipo de cultura académica y reproduce un cierto tipo de identidad pedagógica. Los argumentos planteados en esta sección podrán ser confirmados cuando nos refiramos directamente a los programas de formación de docentes de educación preescolar.

Sin embargo, en las últimas décadas los cambios en la forma de organización del conocimiento e, inclusive de la sociedad, han producido nuevas formas de organización y de relación que abarcan los campos epistémico y social. Así, desde el punto de vista epistémico Díaz Villa (2007) considera que asistimos al surgimiento de nuevos campos de conocimientos caracterizados por

su integración y su hibridez, en la medida que no pueden ser ubicados dentro una disciplina específica sino que se configuran a partir de la apropiación de conocimientos de diversas disciplinas. Campos como los relacionados con los estudios de género, los problemas ambientales, la ciudadanía, o la infancia, son campos que por su naturaleza no pertenecen a ningún espacio disciplinario. Ellos se configuran básicamente como inter o transdisciplinarios.

De acuerdo con algunos autores como Díaz Barriga (1996) en Latinoamérica el campo del diseño curricular surgió con una fuerte dependencia de la teoría curricular producida en los Estados Unidos. Díaz Barriga plantea que esta teoría responde a la lógica de la eficiencia. Para Díaz Barriga (1996), los asuntos del diseño curricular de los Estados Unidos

Forman parte de una pedagogía que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial. En este sentido, se trata de una pedagogía que solo busca preparar al hombre (individuo) para su incorporación a la producción (p. 15).

Esta teoría se produce a partir de la Segunda Guerra Mundial y está fundamentada en autores que pueden considerarse clásicos en el campo curricular. Entre otros están F. Bobbit, Ralph Tyler, Benjamín Bloom, e Hilda Taba (Díaz, 1996), algunos de ellos mencionados anteriormente. Para Magendzo (s.f.) esta concepción se denomina “concepción tecnológica” y se basa en los principios de la eficiencia social. La intención del diseño curricular tecnológico es

Preparar al sujeto niño-joven para que se convierta en adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio, de suerte que contribuya a mantener el equilibrio de la sociedad y propenda a su perfeccionamiento (p. 19).

Magendzo cita a Franklin Bobbit como precursor de esta concepción a principios del siglo XX, quien plantea que “el hombre es un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor” (Bobbit, 1918, citado por Magendzo, s.f., p. 19). Esta concepción, hemos dicho, se introdujo en América Latina en la década de los años sesenta, y se volvió paradigmática, debido a su reproducción por autores como José Antonio Arnaz, Raquel Glazman y María de Ibarrola, Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga.

A manera de ejemplo, citamos la sencilla obra titulada *La planeación curricular*, de Arnaz (1981), quien define el currículo “como un plan que norma

y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (p. 5). Si bien Arnaz considera que las definiciones de currículum pueden ser clasificadas en tres grupos –como plan, como el conjunto de experiencias de aprendizaje, o como resultado de las experiencias de aprendizaje– su libro se ubica en el primer grupo.

De acuerdo con Arnaz (1981)

Aunque los currículos difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común. En ellos se encuentran los siguientes elementos: a) los objetivos curriculares; b) el plan de estudio; c) las cartas descriptivas y d) un sistema de evaluación (p. 18).

Esta definición se centra en los aspectos instrumentales del currículo. El texto de Arnaz puede considerarse canónico desde el punto de vista procedimental para la elaboración del currículo de los planes de estudio. Su publicación, realizada por Editorial Trillas, ha tenido una amplia difusión en la mayoría de los países de América Latina. Podríamos decir que poco ha cambiado en la construcción formal de los planes de estudio, a pesar del cambio de enfoques curriculares en las últimas décadas (Díaz, 2015).

Una obra similar es la de Frida Díaz Barriga, et al. (1990) la cual se concentra, igualmente, en los aspectos procedimentales de la planeación educativa y la planeación curricular, la elaboración del perfil profesional, y la organización y estructuración curricular (diseño curricular). Esta obra metodológica ha tenido gran impacto en la universidad latinoamericana en la medida que “proporciona los conocimientos teóricos y metodológicos que permiten al profesional de la educación aplicar la metodología básica del diseño curricular en el nivel superior” (p. 5). Las definiciones de currículo que se presentan en este texto, entre ellas la de Hilda Taba (1974), Arnaz (1981), Arredondo (1981), Glazman y de Ibarrola (1978), son estrictamente instrumentales y se ubican dentro del enfoque tyleriano. En ellas el currículo se asocia a contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de la instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios. También incluyen aspectos relacionados con las necesidades y características del contexto, medios y procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado, todos ellos asociados al diseño curricular. Alrededor de éste, Frida

Díaz Barriga, et al., describen las tendencias teórico-metodológicas más relevantes del diseño curricular en México.

Díaz Villa (2015) considera que:

Los dos textos anteriores son una muestra del sistema de reducciones y sustituciones que se fueron insertando en el currículo. El efecto conjuntivo de los puntos de vista que circulan en estos textos permite inferir una lógica procedimental que se asumió, a mediados de la segunda mitad del siglo XX en México. Esta operación repite y reitera el diseño curricular como una tendencia progresiva que fue dando origen a un discurso curricular caracterizado por su énfasis instrumental y por sus vacíos epistémicos, expresados en la ausencia de definición del papel significante del conocimiento. Esto no quiere decir que el conocimiento haya sido desplazado en el currículo sino que su tratamiento poco implicó la consideración de sus lógicas internas.

4.1 EL CAMPO DEL DISEÑO CURRICULAR SOBRE LA INFANCIA

Generalmente se asume que la educación infantil ocupa la primera etapa de desarrollo de los niños y las niñas, y precede a la educación obligatoria. Ella posee diversas denominaciones –educación maternal, parvularia, preescolar preprimaria–, se realiza en jardines infantiles, escuelas infantiles –guarderías, etc.– y comprende las edades entre cero y seis años, que en diferentes países se puede dividir en dos ciclos (cero a tres años, y tres a seis años). De conformidad con los ciclos, es común encontrar instituciones específicas, personal especializado, y programas específicos.

Apple y King (1983) consideran que la configuración del currículo de la educación infantil está determinada por una serie de subsistemas y contextos que se articulan, entre los cuales están:

- El bagaje histórico preescolar creado por las formas pasadas de llevar a cabo las experiencias de educación infantil.
- El contexto político y administrativo, configurado desde la política general del Estado, al regular a través de la legislación y ordenación del sistema educativo la educación que debe ser igual para todos, proveyendo los medios necesarios para hacerla posible.
- El contexto más inmediato del aula donde tiene lugar la práctica peda-

gógica, configurada por maestros y maestras, por alumnos y alumnas, por las características propias de la institución educativa; elementos materiales, normas, relaciones interpersonales, contenidos o áreas a desarrollar y metodologías activas que hagan posible los fines que se plantean.

- El contexto personal y social modelado por las experiencias que cada individuo tiene y aporta a la vida escolar (tanto del alumnado como del profesorado) en los que se estructuran identidades, formas de relación, comportamientos, percepciones y representaciones del mundo.

En relación con la infancia son diversas las posiciones discursivas que han surgido en los últimos tiempos. Por una parte, encontramos perspectivas disciplinarias diferentes en relación con la conceptualización de la infancia o niñez. Éstas van desde la psicología, la sociología, la biología, y la antropología, hasta la filosofía. Por la otra, como se ha planteado en secciones precedentes, es posible observar el surgimiento de la infancia como objeto de políticas internacionales y nacionales. Mientras que en el primer caso se trata de enfoques epistémicos, en el segundo se trata de asumir al niño en relación con los problemas contextuales en los cuales está inserto, para buscar soluciones y alternativas a éstos. Podríamos decir que en este caso la etapa de la niñez como objeto de conocimiento se ha convertido en un problema de relevancia política, social y educativa (curricular), sobre el cual hay que producir soluciones. Desde esta perspectiva, son plurales las prácticas o acciones que hoy entran en el campo de la política y del diseño curricular sobre la infancia como son el cuidado, la salud, educación, el desarrollo del aprendizaje, las competencias, la socialización, los valores, el juego, etc. Esto ha hecho que el campo de estudios curriculares sobre la infancia se haya vuelto muy complejo, produciendo de esta manera una proliferación de discursos cuyo análisis genera grandes dificultades.

En este campo, de la misma manera que en todo campo epistémico, se producen tensiones alrededor de los enfoques, conocimientos y prácticas que se seleccionan y organizan para configurar no solo los currículos de preescolar sino también, para elaborar los programas orientados a la formación de docentes encargados de la educación infantil. Esto en razón de que el campo curricular es un campo ampliamente permeable a discursos provenientes de diversas fuentes. “El campo curricular debe ser considerado un espacio de generación de conocimiento que reconceptualizado o recontextualizado toma como referentes una diversidad de conocimientos provenientes de otros campos” (Díaz Villa, 2015, p. 15).

El diseño curricular de la educación infantil, o preescolar, presenta diversas formas de organización, las cuales no solo difieren de los diseños elaborados para los niveles superiores sino que también se diferencian en razón de las políticas nacionales, los propósitos educativos, y las diferencias establecidas en materia de edad en la población infantil. Esto significa que independientemente que se asuma genéricamente la caracterización de la primera infancia como un período comprendido entre cero y seis años²⁵, cada país establece, como se describió en secciones precedentes, sus propios criterios de clasificación etaria de la población infantil. Las diversas formas de organización curricular serán descritas brevemente en las secciones subsiguientes a la luz del estudio del diseño curricular para la infancia de algunos países de América Latina.

4.2 EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN COLOMBIA

En Colombia aparece por primera vez un modelo curricular para la infancia en la década de los años ochenta del siglo pasado. Ya en 1976 se había institucionalizado la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo. En el 1984 se crea el currículo de educación preescolar para niños entre cuatro y seis años. De manera general, el Decreto 1002 de 1984 estableció los planes de estudio para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.²⁶ Para el nivel de preescolar, el Decreto 1002 plantea como objetivo básico el siguiente: “Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socio-afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica” (Artículo 2).

25 Este acuerdo ha sido legitimado por agencias como la UNESCO y la UNICEF.

26 Un asunto de mucho interés aquí concierne a la manera como el Estado produce una serie de enunciados oficiales que se convierten en paradigmáticos en la medida en que deben ser seguidos por parte de las instituciones educativas. Es el caso de las definiciones oficiales que en materia curricular regulan el quehacer de las instituciones y sus actores. Un ejemplo es la definición de plan de estudios, formulada en el Decreto 1002 de 1984 que dice así: “Plan de Estudios el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración” (Artículo 1°, Parágrafo).

El Decreto 1002 estableció, igualmente, lineamientos generales para la educación preescolar entre otros:

Aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con sus características de desarrollo; utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y además servir como aprestamiento para la educación básica primaria. (Decreto 1002, Art. 4°).

Sin embargo, no se determinaron áreas específicas de trabajo para este nivel. Más adelante, este currículo se organizó en cuatro áreas: Trabajo Comunitario, Juego Libre, Unidad Didáctica, y el Trabajo en Grupo. También se incorporaron las denominadas “Actividades Básicas Cotidianas”. El trabajo educativo tenía al juego como principio básico para el desarrollo de la percepción, la motricidad, la afectividad, el lenguaje y la creatividad. (Fandiño y Reyes, 2012). En el año 1988, el MEN reestructura la División de Educación Preescolar, y crea el Grupo de Educación Inicial orientado a desarrollar estrategias y programas para ofrecer a los niños y niñas mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos se pueden mencionar el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) para las zonas rurales del país²⁷ y el programa SUPERVIVIR, orientado a los sectores más pobres de las zonas urbanas. Este programa era desarrollado por bachilleres de los colegios estatales en sus horas de Servicio Social. También estaba el Programa de apoyo al componente pedagógico en los hogares comunitarios del Bienestar Familiar que, soportado por maestros de preescolar, capacitaba a las madres comunitarias en los aspectos pedagógicos de la educación de los niños y niñas (Fandiño y Reyes, 2012).

Otros antecedentes del desarrollo del diseño del currículo de preescolar en Colombia son:

- a. La Constitución Política de 1991 en la cual se reconocieron los derechos de los niños como fundamentales y se estableció la obligatoriedad de, por lo menos, un grado en el nivel de preescolar, a partir de los cinco años (Artículo 67).

²⁷ A través del PEFADI se coordinaban acciones entre el ICBF, el MEN y las Secretarías de Salud. El objetivo de estas acciones era la educación familiar para el desarrollo intelectual y emocional del niño y la niña y el saneamiento ambiental. Los estudiantes de las normales desarrollaban parte de su práctica en este programa.

- b. La expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que refrendó la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y ordenó la elaboración de lineamientos generales para los procesos curriculares.²⁸
- c. La Resolución 2343 de 1996, expedida por el MEN, en la cual se formularon los indicadores de logro para los diferentes niveles de la educación formal, incluido el preescolar. Para este nivel los indicadores de logro se formularon a partir de las dimensiones del desarrollo humano. Estos indicadores siguen vigentes a la fecha.
- d. El Decreto 2247 de 1997, expedido por el MEN, mediante el cual se establecieron normas relativas a la organización del servicio educativo y las orientaciones curriculares del nivel preescolar. Se definió que la prestación del servicio educativo de nivel preescolar comprende tres grados: Pre-jardín, dirigido a niños y niñas de tres años; Jardín, a niños y niñas de cuatro años; Transición, a niños y niñas de cinco años de edad; este grado reemplazó el Grado Cero, hasta ese momento el grado obligatorio constitucional (Orozco, s.f.). En 1997, durante la reestructuración de los servicios educativos, el Grado Cero se convierte en el grado de Transición que se conserva hasta nuestros días.
- e. La Serie *Lineamientos Curriculares* de 1998, documentos preparados por el MEN entre los cuales se encuentra el del Preescolar, para los niños entre los tres y cinco años. Estos lineamientos se fundamentan en una concepción de los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión, y se basan en una visión integral de todas las dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual.²⁹

28 El Artículo 15° de la Ley 115 suscribe la siguiente definición: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. El Artículo 17° de la misma Ley establece que el nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad.

29 Una ley de gran importancia para la protección y desarrollo de la infancia es la Ley 1098 de noviembre de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. El Artículo 29 plantea que: “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la cual se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero hasta los seis años”. Esta Ley reconoce por vez primera que los infantes son sujetos de la educación, y que el Estado debe prestarles una atención integral en materia de salud y nutrición vacunación, protección contra los peligros físicos y educación inicial (Ley 1098/2006, Código de Infancia y Adolescencia, Artículo 29).

Según la argumentación oficial, el diseño curricular para la educación preescolar en Colombia, específicamente para el grado cero o sus equivalentes (transición), se fundamenta en una pedagogía activa, de carácter constructivista. Esta pedagogía se orienta hacia la creación de contextos de aprendizaje en los cuales el niño tiene un papel protagónico para el logro de los propósitos educativos o formativos. El discurso del diseño curricular de preescolar en Colombia formula orientaciones para la creación de ambientes de socialización y aprendizaje de los niños; busca promover en ellos la creatividad, el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura y, a través de amplios contextos de interacción, lograr que adquieran el sentido de las relaciones sociales que se requieren para vivir en comunidad.

La introducción del Grado Cero es uno de los más importantes logros de la educación infantil en Colombia, ya que permitió incrementar el acceso de la población infantil al servicio educativo. Otro logro importante, según los especialistas (Orozco, s.f.; Fandiño y Reyes, 2012), fue “la introducción de principios constructivistas y el reconocimiento de la importancia de la actividad de los niños en el aprendizaje que permitieron entender por primera vez la función de la educación preescolar por sí misma y no como preparación para la educación primaria” (Orozco, s.f. p. 4).

De particular importancia para esta sección es el análisis de la serie titulada *Lineamientos curriculares, preescolar* (MEN, 1998). En este documento se plantea que:

La educación preescolar tiene carácter propio, se basa en principios científicos y tiene en cuenta la maduración, el desarrollo y la socialización de niños y niñas. Sus principios y objetivos se diseñan en función de la educación de las niñas y los niños de esta edad, de sus necesidades y posibilidades, del momento del desarrollo en que se encuentran (...) ellos son el eje de este proceso y sus principales protagonistas (p. 10).

Igualmente, el documento plantea de manera concreta el significado y sentido de la educación preescolar en Colombia. Retoma la Declaración de la Conferencia Mundial Educación para Todos, (Tailandia, 1990), y se apoya en los pilares de la educación planteados en el documento *La educación encierra un tesoro*, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.

El sentido y significado de la educación preescolar, descrito en los *Lineamientos*, tiene su fundamento en la teoría del desarrollo humano, la cual se entien-

de como “un proceso gradual que depende de las oportunidades y experiencias de interacción y aprendizaje que el medio proporciona a los niños y niñas” (MEN, 1998, p. 9). En este caso, el aprendizaje se considera un producto de la relación sistémica del entorno físico y sociocultural.

En los *Lineamientos* también se define el marco de referencia del nivel preescolar al cual se ha hecho mención anteriormente. Así mismo se elaboran argumentos “que sustentan la acción pedagógica del preescolar dentro de la pedagogía activa con base en unos fundamentos pedagógicos y psicológicos que procuren el cumplimiento de los principios de integridad, participación y lúdica” (MEN, 1998, p. 12). El soporte de este planteamiento se encuentra en las teorías del desarrollo humano que consideran al sujeto como un ser creativo que produce y negocia significados, y construye su identidad como expresión de la cultura. En estos puntos de vista es posible encontrar el constructivismo como fundamento de la acción pedagógica que se realiza con los infantes. El niño o la niña se conciben, entonces, como constructores de conceptos, valores, sentido, cultura, espacios sociales y políticos, y constructores de su propia identidad.

Desde esta perspectiva se concibe la pedagogía como una estrategia para acentuar el carácter activo del niño en el proceso de aprendizaje, el cual se entiende como “la búsqueda de significados, crítica, inventos, indagaciones, en contacto permanente con la realidad. Aquí la actividad es considerada como un elemento fundamental que conduce más rápidamente al aprendizaje y al conocimiento” (MEN, 1998, p. 27), y el juego como el “motor del proceso de desarrollo del niño que se constituye en su actividad principal, a través de la cual interactúa y construye su identidad, formas de relación, conductas, carácter, y nuevos conocimientos” (p. 27).

Un referente fundamental que configura el significado y sentido de la educación preescolar en los *Lineamientos* son los principios que constituyen la educación preescolar. Estos principios son: **integralidad** (trabajo pedagógico integral), **participación** (referido a la organización y trabajo en grupo e intercambio de experiencia, aportes, conocimientos e ideas) y **lúdica** (referido al juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual se construye conocimiento) (MEN, 1998).

Todos estos aspectos hacen del niño el centro del proceso pedagógico e implican su comprensión en diferentes dimensiones entre las cuales se incluyen la dimensión socio-afectiva, la dimensión corporal, la dimensión cognitiva,

la dimensión comunicativa, la dimensión estética, la dimensión ética y la dimensión espiritual.

Los *Lineamientos pedagógicos de preescolar* son un referente fundamental para el diseño del contenido de las prácticas y acciones formativas de los infantes en Colombia. La fundamentación teórica supone la selección de una pedagogía orientada desde la acción y los logros educativos. Desde esta perspectiva, los pilares del conocimiento se consideran la base para el desarrollo de las competencias de los infantes. Estos pilares implican no solo estrategias pedagógicas que conduzcan a los logros del aprendizaje cognitivo y socio-afectivo sino que buscan que tanto el maestro como la institución creen espacios y contextos apropiados para el desarrollo humano de los niños y niñas. Esto implica igualmente una organización institucional del trabajo, y la construcción de un proyecto educativo que garantice que los lineamientos tienen su expresión concreta en las prácticas pedagógicas.

Los *lineamientos pedagógicos de preescolar* tienen sus fuentes directas en los organismos del Estado, el cual traza la ruta formativa, estableciendo los fundamentos, principios, estrategias y acciones que deben internalizar los docentes para el logro de los propósitos educativos. Este aspecto tiene una relevancia crucial pues el Estado se convierte en un actor fundamental que influye directamente –hasta el punto de elaborarlo– en el diseño curricular.

Hasta aquí se ha hecho referencia a la educación preescolar. Sin embargo, es importante aclarar que en la política del Ministerio de Educación se comenzó a dar una gran importancia a la denominada educación inicial. Por esto resulta conveniente establecer una diferencia semántica entre educación preescolar y educación inicial.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

La diferencia de la educación inicial con la educación preescolar se hace a partir de los rumbos y sentidos que ésta ha asumido históricamente. En el contexto colombiano, la educación preescolar hace parte del sistema educativo (de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994) y, en general, se ha concebido e institucionalizado en las prácticas mismas de los preescolares como el nivel preparatorio para la educación básica primaria. Las prácticas pedagógicas que allí se realizan se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños prepararse,

acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal. (MEN, 2014, p. 46).

Para este Ministerio:

La función de acompañar la transición de la niña y el niño al grado de educación preescolar, la educación inicial, más que definirse en función de ser preparatoria para este grado, tiene sentido en sí misma. Ésta se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. Así, la educación inicial abarca una idea más amplia que la propia enseñanza tal y como está referida comúnmente en el contexto escolar, donde tiende a hacerse énfasis en los aspectos cognitivos. Esta definición de intencionalidades pedagógicas se fundamenta en el reconocimiento de las características de las niñas y los niños, las particularidades de los contextos en que viven, sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos, preferencias, preguntas e hipótesis, ente otros (MEN, 2016, p. 47).

En el caso de la primera infancia, el Estado a través de la Dirección de Primera Infancia (dependencia del Ministerio de Educación) ha establecido los referentes teóricos, técnicos y pedagógicos para la educación de niñas y niños de cero a cinco años (educación inicial). Estos referentes están orientados a regular las prácticas pedagógicas de los maestros y otros agentes educativos.

El diseño curricular de la educación inicial se realiza a través de doce referentes técnicos agrupados de la siguiente manera:

- La serie de orientaciones pedagógicas, compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.
- La serie de orientaciones relacionada con la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral, que agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad, así como las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad.
- El referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia (MEN, 2014).

Las siguientes figuras ilustran los diferentes referentes técnicos de la educación inicial:

Figura 3. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial.

Orientaciones pedagógicas para la educación inicial: se encuentran integrados por seis (6) Documentos así:



2. Documento N° 20: el sentido de la educación inicial



3. Documento N° 21: el arte en la educación inicial



4. Documento N° 22: el juego en la educación inicial



5. Documento N° 23: la literatura en la educación inicial



6. Documento N° 24: la exploración del medio en la educación inicial



7. Documento N° 25: seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial

Fuente: Colombia, Ministerio de Educación. Educación Inicial. (2014). Colombia cuenta con referentes técnicos para la educación inicial.



Figura 4. Orientaciones para la cualificación del talento humano.



Orientación para la cualificación del talento humano vinculado a la atención integral:

documento que ofrece criterios técnicos, conceptuales, metodológicos y operativos para fortalecer la planeación y ejecución de los procesos de actualización del talento humano que trabaja con la primera infancia.

Documento N° 19: cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia

Fuente: Colombia, Ministerio de Educación. Educación Inicial. (2014). Colombia cuenta con referentes técnicos para la educación inicial.

De particular interés para el análisis del diseño curricular de la educación inicial es la *Serie Orientaciones Pedagógicas*, integrada por los primeros seis documentos de la Figura N° 4.³⁰ Con estos documentos (Documento N° 20 a documento N° 25) se busca guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial. Estos abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo. Los contenidos de la Serie se plantean como orientaciones para los educadores de la primera infancia. Estos contenidos vinculan directamente la experiencia cotidiana del niño a sus aprendizajes, a partir de la orientación pedagógica de los docentes, quienes se asumen como poseedores de un saber pedagógico específico. Un principio que fundamenta los contenidos de la Serie es la integralidad, según la cual el desarrollo de la infancia debe articular lo psico-bio-social y cultural. Sin embargo, los contenidos no están organizados de la misma manera que el currículo de los niveles superiores (educación básica, educación media, educación superior).

³⁰ Los documentos de la *Serie Orientaciones Pedagógicas*, así como los otros documentos de referencia (*Orientaciones para favorecer el desarrollo de la calidad*, y *Orientación para la cualificación del talento humano vinculado a la atención integral*) hacen parte de la política del Ministerio de Educación Nacional el cual, a partir del año 2010, asumió el compromiso de generar un trabajo intersectorial en la construcción e implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre.

Independientemente de la apertura a la diversidad, y la no formalización de los contenidos propios del currículo explícito, es posible decir que el currículo de la educación inicial en Colombia es un currículo en el cual subyace un determinado tipo de sujeto, que se orienta al desarrollo de competencias y habilidades en el marco de una sociedad supuestamente abierta a todos los escenarios globales, en los cuales los mercados, económicos y cultural, son la base de la constitución de identidades descentradas de fuentes tradicionales, y recentradas en las nuevas dinámicas del capitalismo flexible. De allí el fuerte énfasis en la educación integral, la cual se configura con una serie de estrategias que recuperan formas ideales de socialización primaria dependientes de contextos presentes como la familia, la comunidad, la región y, en general, el entorno cultural.

Es importante tener en cuenta que el hecho que no haya contenidos formalizados no implica que el aprendizaje sea espontáneo.

Sin embargo, el hecho que la educación inicial sea intencional significa que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada para propiciar los aprendizajes institucionalizados que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo. La sistematicidad proviene de su organización con arreglo a criterios y decisiones que tienen que ver con los contenidos y métodos y con las maneras como ellos se despliegan en los tiempos que se disponen para educar, en consideración a las características y particularidades de las niñas y los niños (MEN, 2014, p. 45).

El giro que se ha producido en la educación que antecede a la básica primaria en Colombia ha pretendido integrar así sea informalmente dos etapas que han estado clasificadas en decretos, normas, lineamientos, guías, etc., esto es, la educación preescolar³¹ y la educación inicial. En términos semánticos hay una diferencia entre estos dos tipos de educación, que incide en la distinción entre qué se enseña y cómo se organiza. Así, según el Ministerio de Educación mientras la educación preescolar, básica y media, organizan su propuesta a través de la enseñanza de temas y conceptos que se derivan de áreas específicas o para el desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en acoger, cuidar y potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia. Por lo

31 El Artículo N° 15 de la Ley 115 de 1994 dice: “la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Todos estos aspectos se han extendido a la educación inicial.

tanto, se habla de un proceso de acompañamiento e impulso de los procesos de desarrollo integral y armónico, que no solo hacen énfasis en su crecimiento cognitivo.

¿Qué significa esta diferencia para el diseño curricular? La diferencia conceptual entre educación preescolar y educación inicial se basa en la diferencia entre los rasgos estructurado/no estructurado; sistemático/no sistemático; explícito/no explícito. Esto significa para las agencias oficiales del Estado, en nuestro caso el Ministerio de Educación Nacional, que a diferencia de la educación preescolar:

En la educación inicial no se definen contenidos temáticos o disciplinares, pues la práctica se dota de sentido a partir de los intereses, gustos, preferencias y preguntas que surgen en la relación cotidiana entre las niñas, los niños y los adultos (MEN, 2014, p. 80).

No estructurado, no sistemático, no explícito, no significa que el diseño no sea regulado. Esto se puede demostrar con los documentos que integran la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial, las cuales son explícitas.

En el documento se agrega que

De esta manera, no existe un plan de estudios para la educación inicial ni unos conceptos básicos que deban aprenderse para pasar de un nivel a otro, pues el énfasis está puesto en los procesos de desarrollo que se potencian y las capacidades que se derivan, por ejemplo, de las posibles hipótesis que hacen niñas y niños para resolver sus preguntas, de sus esfuerzos por encontrar respuestas coherentes (MEN, 2014, p. 80).

Desde el punto de vista de la selección no se presentan mayores diferencias. Así, el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura pueden considerarse contenidos curriculares comunes a ambas formas de educación. La diferencia se encuentra, como se plantea en el cuadro que sigue (Cuadro N° 4), en la organización, ya que los contenidos de la educación inicial se consideran abiertos, flexibles, no estructurados, no sistemáticos, aunque los procesos son todo lo contrario.



Cuadro 4. Diferencias y similitudes en el diseño de los contenidos curriculares de la educación preescolar y la educación inicial.

EDUCACIÓN PREESCOLAR (ORGANIZACIÓN CONTENIDOS)	EDUCACIÓN INICIAL (ORGANIZACIÓN CONTENIDOS)
Sistemática Estructurada Explícita (relativamente) Secuencia relativamente explícita ³²	No sistemática No estructurada No explícita Secuencia no explícita

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Para finalizar, es importante tener en cuenta la tendencia global a la unificación de un solo sistema de educación previa a la educación básica, la cual se ha hecho explícita en la relativa convergencia de los documentos oficiales de los países estudiados. Por lo tanto, la tendencia parece ser seguir los lineamientos de la educación inicial aplicándolos a la educación preescolar. Esto no implica que discrecionalmente las instituciones que ofrecen educación preescolar se adecuen a los principios de la educación inicial. Muchas de ellas siguen ofreciendo una educación organizada sistemáticamente.

4.3 EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

La educación parvularia en Chile tiene una historia asociada a la influencia europea, con la creación de los primeros *Kindergartens*. Desde los inicios del siglo XX el servicio fue prestado por instituciones privadas, aunque tempranamente incluyó el compromiso del sector público. A partir de este compromiso se crearon las primeras escuelas de párvulos y, en consecuencia, las primeras escuelas de educadores de párvulos. La primera escuela fue creada en la Universidad de Chile en 1944.

En la década de los años setenta se creó, como se dijo en secciones precedentes, la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI– (Ley 17.301), Corporación de Derecho Público, “funcionalmente descentralizada, autónoma, que tiene a su cargo la creación, planificación, promoción y estímulo,

coordinación y super-vigilancia tanto de la organización como del funcionamiento de los jardines infantiles” (Decreto 1.574 de 26 de junio de 1971).³² En este decreto se define el concepto de jardín infantil y el carácter de la educación parvularia en términos de cuidado y educación. El Artículo 31° de este decreto establece que la educación parvularia es aquella educación correspondiente a su edad.

Destinada a dirigir el proceso, desarrollo y crecimiento, a través de una formación armónica de los distintos aspectos de su personalidad biológica-psicológica y social promoviendo la adquisición de conducta, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y juicios de valor de acuerdo a las diferencias individuales y a las necesidades y aspiraciones sociales, dentro del contexto de las grandes orientaciones y propósitos del sistema nacional de educación, establecidos por el Ministerio de Educación Pública (Decreto 1.574, Artículo 41).³³

La educación parvularia de Chile ha tenido algunas modificaciones a lo largo de su desarrollo. Una de las principales reformas se ubica en la década de los años noventa del siglo pasado (1996) cuando se estableció de manera oficial la Reforma Educacional,

La que profundizó estos cambios organizando las definiciones operativas en torno a cuatro ámbitos principales: los programas de mejoramiento de las prácticas docentes, la actualización y perfeccionamiento de los educadores, la extensión de la Jornada Escolar y la Reforma Curricular de los diferentes niveles del sistema educativo. (MINEDUC - Chile, 2001, p. 67).

En coherencia con esta reforma se produjeron cambios –cualitativos y cuantitativos– sustantivos en la educación parvularia. Esto condujo a que a finales del año 1998 se iniciara la Reforma Curricular de la educación parvularia. Esta reforma se inspiró en la necesidad de mejorar y potenciar la calidad de los aprendizajes de los menores de seis años; en la necesidad de ofrecer una visión actualizada de

32 Este decreto reglamenta el funcionamiento de los jardines infantiles. Una de las funciones de la JUNJI es evaluar los planes y programas a nivel de párvulos, padres o tutores, y comunidad.

33 Una de las principales modificaciones de La Ley 20.835 del 5 de mayo de 2015 se produjo en el año 2015 cuando crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, y la Intendencia de Educación Parvularia. Esto se realizó mediante la Ley N° 20.835. De acuerdo con esta ley la Subsecretaría de Educación Parvularia, será el órgano de colaboración directa del ministro de Educación en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica.

los paradigmas, principios y prácticas pedagógicas de la educación parvularia, y en la necesidad de definir criterios y objetivos homogéneos en función de la calidad de este tipo de educación y de su articulación con la Educación Básica.

Entre los principales propósitos de esta reforma estuvieron los siguientes:

- Mejorar sustantivamente la calidad de la educación parvularia favoreciendo aprendizajes relevantes y significativos, asegurando su equidad y la participación familiar y de la comunidad nacional.
- Contar con un marco curricular para el nivel, compuesto de objetivos y contenidos esenciales orientadores en especial sobre el para qué, el qué y el cuándo aprenden los párvulos, estableciendo una base cultural esencial para todos ellos, y dar continuidad, coherencia y progresión al currículum a lo largo de las distintas etapas que aborda la educación parvularia (MINEDUC - Chile, 2001, p. 68).

En consecuencia, se propuso un currículo contextualizado que implicaba, a partir de la realidad del sector o *hábitat* del niño, generar diagnósticos pertinentes, y producir cambios significativos en las prácticas pedagógicas. En este sentido, el currículo recuperaba la relación niño-sociedad (intereses del niño-intereses de la sociedad). Los intereses de la sociedad se consideraban un “referente curricular”, en tanto colocaban las intenciones de la sociedad chilena como el punto de partida para generar desarrollos “armónicos” de los niños.

Es claro que los diseños curriculares de gran parte de los países son ejemplos de la manera como la construcción del currículo se considera un asunto de interés para el Estado, en la medida en que a través de él se configura un determinado tipo de sujeto educativo que luego se convierte en sujeto social. Es por esta razón que el currículo, y las prácticas de su diseño operan sobre la base de un discurso nacional, especialmente, orientado a la infancia y adolescencia, en la medida que estos grupos son fácilmente moldeables, y sobre los cuales pueden ejercer influencia los proyectos nacionales.

El documento *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, (2001a)³⁴, publicado en formato de libro, está conformado por cuatro capítulos, a saber: Fundamentos, Organización curricular, Ámbitos de experiencia para el aprendizaje, y Contextos de aprendizaje.

³⁴ Inicialmente se habló de “referentes curriculares”.

En su presentación se plantea la necesidad fortalecer la educación para el siglo XXI. De esta manera,

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia corresponden al nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Ellas toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo a inicios del siglo XXI, y han sido elaboradas teniendo como criterio fundante el derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos (MINEDUC - Chile. 2001a, p. 8).³⁵

Este currículo se fundamenta en los principios de bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, estos principios establecen una concepción más amplia y flexible de la pedagogía de párvulos actual, y del potencial de aprendizaje de los niños. Ahora bien, cuando se examinan los aspectos curriculares del documento se observa que éstos giran alrededor del concepto de párvulo (los niños como eje central del currículo), y de educadores comprometidos con el desarrollo de un aprendizaje abierto, sensible, reflexivo, creativo, y comprometidos con su quehacer profesional, coherente con los desafíos y escenarios actuales.

La organización del diseño curricular que contienen las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* está integrada por los fines y objetivos de la educación parvularia y por cuatro componentes estructurales a saber:

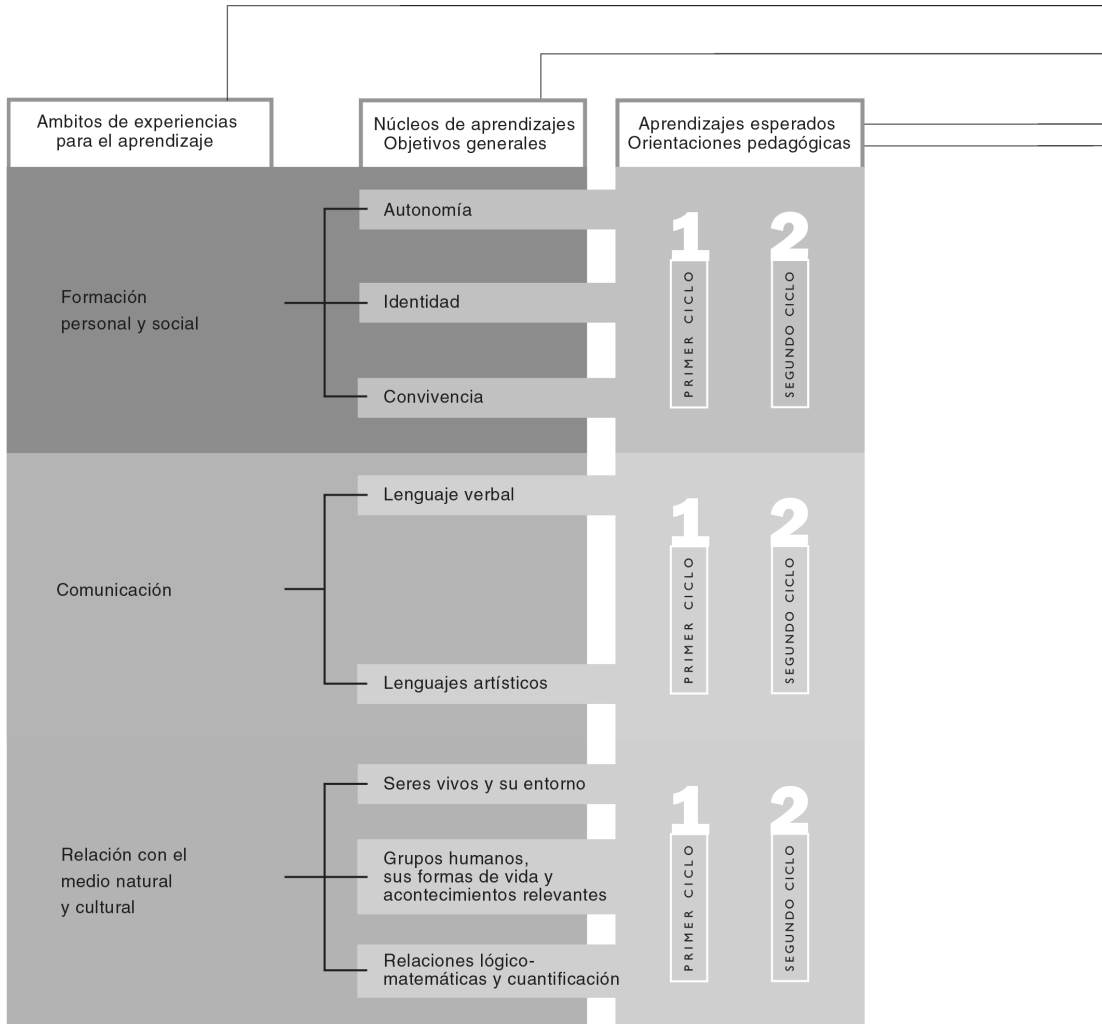
- Ámbitos de experiencia para el aprendizaje,
- Núcleos de aprendizaje,
- Aprendizajes esperados, y
- Orientaciones pedagógicas.

35 “Las Bases Curriculares reemplazan tres programas oficiales operantes en el nivel preescolar: Programa de Sala Cuna (cero a dos años), Programa para el Nivel Medio (dos a cuatro años) y Programa para el Primer y Segundo Nivel de Transición (cuatro a seis años). Estos programas, vigentes desde hace dos décadas y con estructuras y lenguajes diferentes, tenían limitaciones para asegurar la continuidad dentro del nivel y requerían ser actualizados de acuerdo a los nuevos aportes de la investigación y los cambios de diverso tipo que afectan los contextos de aprendizaje en los que se desenvuelven las niñas y niños en los inicios del siglo XXI” (p. 9).

Las temáticas o ejes temáticos se abordan de una forma transversal e integrada y se diseñan según las características de cada contexto y comunidad educativa.

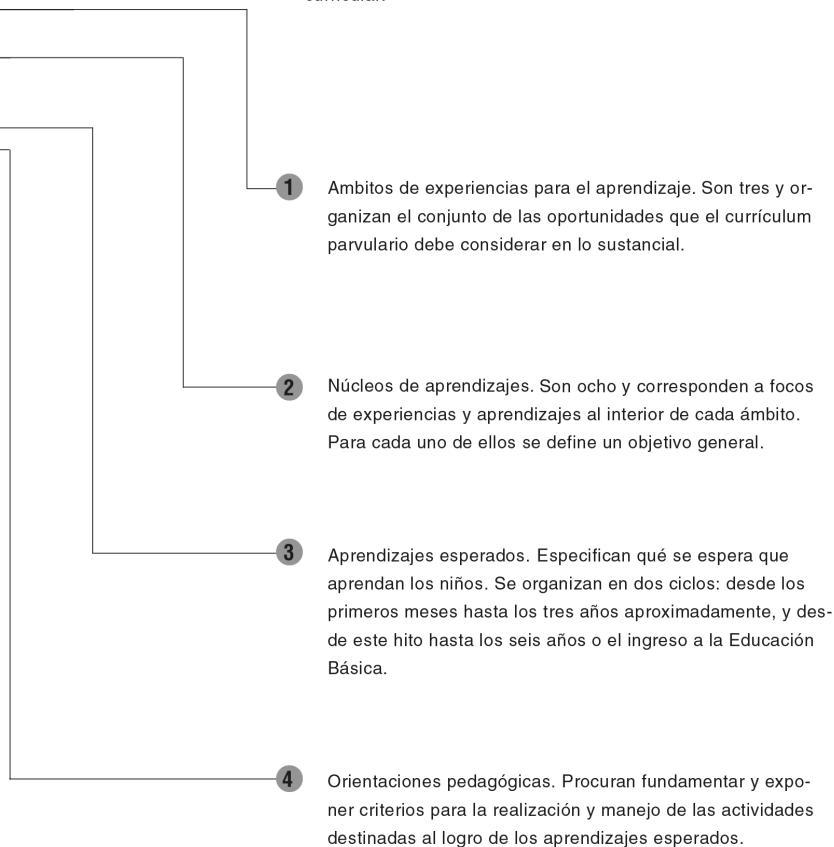
La siguiente figura muestra el diseño curricular de la organización parvularia, contenido en las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.

Figura 5. Componentes estructurales de las bases curriculares.





Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se organizan en términos de cuatro componentes o categorías de organización curricular.



Fuente: (MINEDUC - Chile, 2001a, p. 24).

Como puede observarse, los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje se dividieron en: a) formación personal y social, b) ámbito de la comunicación y, c) ámbito de la relación con el medio natural y cultural. En su conjunto, éstos han abarcado campos de acción donde se llevan a cabo procesos claves para la tarea formativa y de aprendizaje de la educación parvularia. Los ámbitos de

experiencia se han interrelacionado, y funcionado de manera incluyente entre los niños y las niñas.

Los ámbitos de experiencias para el aprendizaje señalados representaron durante más de una década el nivel de organización más amplio de las Bases Curriculares, las cuales tuvieron su fuente, como hemos dicho, en el documento del año 2001 titulado *La Educación Parvularia en Chile*. Dentro de cada ámbito se formularon los núcleos de aprendizajes,

Que representan ejes en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes esperados. Los núcleos constituyen los énfasis centrales que deben ser favorecidos por la educación parvularia en cada ámbito (...). Para cada núcleo de aprendizaje se plantea un objetivo general, que enuncia e integra los propósitos educativos fundamentales que se buscan en ese eje, desde los primeros meses hasta el ingreso a la educación básica (MINEDUC – Chile, 2001a, p. 28).

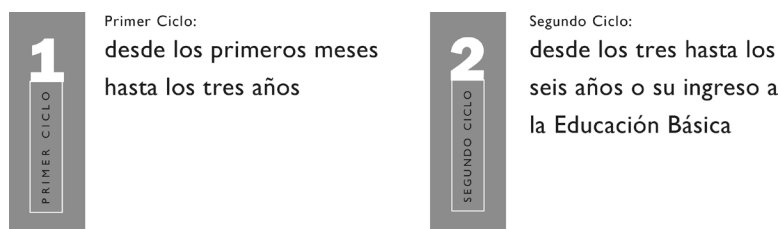
A su vez, los aprendizajes esperados se distribuyeron en dos ciclos: Ciclo 1 y Ciclo 2. Cada ciclo tiene una secuencia. En el primer ciclo la secuencia es explícita, dada la mayor incidencia del desarrollo evolutivo en el logro de los aprendizajes. En el segundo ciclo, su selección, secuencia y ubicación es más flexible, ya que muchos de los contenidos dependen de los aprendizajes previos o de los niveles de desarrollo alcanzados anteriormente.

De acuerdo con el documento *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*

La organización de los aprendizajes esperados en dos ciclos sigue la tendencia mundial en este aspecto. Ella se basa en que alrededor de los tres años se cumple un período importante del desarrollo, porque se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses o porque adquieren otros énfasis; a la vez que se inician otros nuevos, que van adquirir luego otra dimensión al iniciarse la Educación Básica (MINEDUC 2005, p. 35).



Figura 6. Primero y segundo ciclo de la educación inicial en Chile.



Fuente: (MINEDUC, 2001a, p. 30).

Como puede observarse, el concepto de ciclos de aprendizaje es un concepto que alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo. Este concepto está asociado a secuencias y ritmos que pueden ser flexibles o no flexibles. En el caso de la educación parvularia la flexibilidad se impuso como una necesidad no solo curricular sino pedagógica en la medida que le asigna pertinencia y jerarquía a los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo. La flexibilidad también significa que el niño pueda transitar del primer al segundo ciclo antes de cumplir los tres años, o algunos meses después de haberlos cumplido.

La siguiente figura resume las características de los niños del primero y segundo ciclo de la educación parvularia de acuerdo con las *Bases curriculares de la Educación Parvularia*, formuladas en el año 2001 y reditadas en el año 2005.

Cuadro 5. Características de los niños del primero y segundo ciclo de la educación parvularia.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
Atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos. Integración y participación progresiva en pequeños grupos.	Participación más independiente y activa de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas. Integración a grupos más grandes y/o con niños mayores. Mayor dominio, control y coordinación sobre sus movimientos. Inicio del pensamiento intuitivo les permite establecer relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente el lenguaje y la capacidad de comunicación. Ampliación y diversificación de sus relaciones interpersonales. Logro del control de los esfínteres.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En síntesis, el documento *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* presenta de manera completa el diseño curricular de la educación parvularia en Chile a partir del año 2005, y abarca desde los objetivos formativos hasta los contenidos específicos, organizados en ocho núcleos que componen los ámbitos de experiencia para el aprendizaje. Así mismo, diseña las orientaciones pedagógicas para cada uno de los aprendizajes esperados, tanto en el primer ciclo como en el segundo ciclo.

El diseño curricular de la educación parvularia formulado para esta fecha era altamente explícito y planificado a partir de criterios previamente establecidos. Si bien es conocido que la planificación constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular, este diseño se caracterizaba por su rigidez con respecto a la actividad del maestro, en la medida en que en él se hacían explícitos los factores y componentes del currículo. Al maestro solo le restaba aplicar los desarrollos del trabajo planificado que implican una selección explícita de contenidos, su jerarquización de conformidad con los ciclos, la secuencia y ritmo del aprendizaje y, finalmente, la evaluación.

El diseño curricular de la educación parvularia se inscribe dentro de la gran reforma curricular de la educación chilena de la década de los años noventa que contemplaba los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, el plan de la jornada escolar completa para todos los establecimientos educativos y los programas de perfeccionamiento docente.

Recientemente, la promulgación de la Ley que creó la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia (Ley 20.835) ha permitido, de acuerdo con el gobierno, “asegurar mayor calidad y regulación del sistema en el nivel preescolar, y fortalecer el diseño de las políticas públicas nacionales”. Esta Subsecretaría de Educación Parvularia se ha encargado de elaborar, coordinar y evaluar las políticas y programas en educación inicial. Esto hace que la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) –que concentraba distintas funciones– se dedique exclusivamente a entregar un servicio educativo de calidad, apoyando la gestión y el desarrollo pedagógico de los jardines infantiles. La JUNJI tendrá a su cargo crear y planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de jardines infantiles.

También, dentro de este proceso de reforma, la Subsecretaría ha prestado mucha atención al mejoramiento de la calidad tanto en los estándares de la formación inicial de educadoras de párvulos, como en la gestión de los centros

educativos y la implementación de las prácticas pedagógicas que promuevan mejores aprendizajes de los niños que asisten al nivel de educación parvularia del país. La carrera docente será también tema de regulación.³⁶ Esto significa que se prohíbe a cualquier institución no universitaria impartir la carrera de educación de párvulos; será obligatoria la acreditación de las instituciones y programas que ofrecen educación de párvulos, y se creará una malla curricular común de contenidos en los primeros años de formación de los y las educadoras.

La reforma de la educación parvularia en Chile se plasma en la promulgación de las nuevas bases curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación en el año 2017. Estas bases que serán exigidas a partir del año 2019 se basan en

Conocimientos derivados de la investigación y de prácticas pedagógicas pertinentes y colaborativas, que valoran el juego como eje fundamental para el aprendizaje. Desde esta mirada, se actualizan los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico (...). Sobre la base de los principios asumidos en el primer currículum nacional para la educación parvularia en el año 2001, estas Bases Curriculares integran y renuevan sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros (Chile, MINEDUC (2018, p. 3).

En términos generales, las nuevas bases incluyen objetivos de aprendizaje para tres niveles, relacionados a los Ámbitos de Desarrollo Personal y Social, de Comunicación Integral, y de Interacción y Comprensión del Entorno, y pone en el centro de su diseño a los niños y niñas que se encuentran en esta etapa de formación.³⁷

36 Entre las funciones que tiene la Subsecretaría de Educación Parvularia están:

- Proponer al Ministro de Educación, las políticas, planes y programas en las materias relativas a la educación parvularia.
- Elaborar y proponer al Ministerio de Educación las bases curriculares, programas de estudio, adecuaciones curriculares, y modalidades educativas aplicables al nivel parvulario.
- Elaborar y proponer al Ministerio de Educación un plan nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia.

37 Estas bases curriculares serán exigibles para todos los establecimientos que cuenten con reconocimiento oficial del Estado o que quieran obtener esta certificación, a partir del año 2019.

Si comparamos los diseños curriculares de la educación inicial de Colombia y Chile, podemos observar que la formación está compuesta por métodos absolutamente determinados que dividen el aprendizaje en estadios formales, los cuales replican los estadios tradicionales *herbartianos*. Este es un asunto de gran interés que muestra el papel transhistórico que juega la normalización de las prácticas pedagógicas. Estas se han convertido cada vez más en objeto de regulación de tal forma que la discrecionalidad del maestro es cada vez menor, y más adaptada a los lineamientos que gobiernan la interacción social.

Desde Herbart se han establecido estadios formales a través de los cuales debe transcurrir cada objeto de aprendizaje. La discusión sobre el número de estadios resulta, en este caso, arbitraria pues cada país recontextualiza los principios del diseño curricular. Las Nuevas Bases Curriculares para la educación parvularia en Chile ofrecen un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones, para el trabajo pedagógico e implementación directa en el aula. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, “han sido concebidas como un referente para la organización integral de una trayectoria formativa de calidad, respetuosa de las características, intereses, fortalezas y necesidades de las niñas y los niños, de modo que potencien el desarrollo y el aprendizaje en esta etapa decisiva, a través de proyectos educativos innovadores” (MINEDUC, 2018, párr., 5).

4.4 EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ECUADOR

Un primer referente curricular de la educación inicial en Ecuador, de inicios de la década de los años 2000, es el documento titulado *Volemos Alto, claves para cambiar el mundo ¡Dale cinco minutos!*, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación y el Ministerio de Bienestar Social. El documento está subtítulo como Referente curricular para la educación inicial de los niños de cero a cinco años y fue publicado en el año 2002. El Referente curricular tiene una cobertura nacional y define lineamientos educativos para todos los programas, modalidades y personas, y para niños y niñas de cero a cinco años.

En la actualidad el diseño curricular de la educación inicial en Ecuador cuenta con un amplio conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación. Entre éstos se encuentra el documento titulado *Currículo Educación Inicial 2014*. En este documento se define de manera concreta la estructura curricular de la educación inicial.

En primer lugar, se definen las cinco características básicas del diseño curricular a saber: coherencia, flexibilidad, integración curricular, progresión y comunicabilidad (p. 17).

Cada característica se refiere a aspectos específicos del currículo y se define de manera concreta, así:

- *Coherencia*: en la elaboración de los diferentes apartados es necesario considerar los fines y los objetivos de la educación inicial, sus ideas fundamentales y sus concepciones educativas.
- *Flexibilidad*: la propuesta tiene un carácter orientador que admite diferentes formas de ejecución y la utilización de diversos materiales de apoyo curriculares, que permitan su adaptación a los diferentes contextos nacionales.
- *Integración curricular*: implica mantener equilibrio de los conocimientos curriculares para lograr la formación integral, considerando los ámbitos del sentir, pensar y actuar de los niños en sus procesos de aprendizaje.
- *Progresión*: porque las destrezas descritas en los diferentes años de edad, que abarca esta propuesta, han sido formuladas con secuencialidad y gradación determinando alcanzar diferentes niveles de dificultad.
- *Comunicabilidad*: es indispensable enfatizar en la claridad de los enunciados para facilitar su comprensión y apropiación (*Currículo Educación Inicial 2014*, p. 17)

En segundo lugar, se describen los elementos organizadores de los contenidos, alcance, secuencia y pertinencia de los aprendizajes. Estos elementos son:

- Perfil de salida.
- Ámbitos de desarrollo y aprendizaje.
- Objetivos de subnivel.
- Objetivos de aprendizaje.
- Destrezas.
- Orientaciones metodológicas, y
- Orientaciones para el proceso de evaluación.



El siguiente cuadro describe cada uno de los elementos organizadores:

Cuadro 6. Elementos organizadores del currículo.

Fuente: Currículo Educación Inicial (2014, pp. 17-18).

PERFIL DE SALIDA	ÁMBITOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	OBJETIVOS DE SUBNIVEL	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DESTREZA	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	EVALUACIÓN
Es la descripción de los desempeños esenciales que debe demostrar el niño al finalizar la educación inicial en todas sus modalidades. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que este nivel educativo no es obligatorio, por lo tanto, este perfil no puede convertirse en un prerrequisito para ingresar al primer grado de Educación General Básica.	Son campos generales de desarrollo y aprendizaje, que responden a la formación integral de los niños y orientan las diferentes oportunidades de aprendizaje.	Son espacios curriculares más específicos, que se derivan de los ejes de desarrollo y aprendizaje que identifican, secuencian y organizan los objetivos de aprendizaje y las destrezas en cada uno de los subniveles de educación inicial.	Orientan las expectativas de aprendizaje que se requieren alcanzar en cada subnivel educativo, posibilitando lograr el perfil de salida. A partir de estos se derivan los objetivos de aprendizaje. Su formulación está definida en función de cada uno de los ámbitos.	Son enunciados del logro de las destrezas que se desea alcanzar en un período determinado. Son intenciones explícitas de lo que se espera conseguir por medio de la acción educativa.	En una línea similar a los otros niveles educativos, las destrezas se expresan respondiendo a la interrogante ¿qué deberían saber y ser capaces de hacer los niños? Estas destrezas se encontrarán graduadas y responderán a las potencialidades individuales de los niños, respetando sus características de desarrollo evolutivo y atendiendo a la diversidad cultural.	Es el conjunto de sugerencias técnicas que permite tomar decisiones oportunas acerca de la acción educativa y de las interacciones que se requieran para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde el enfoque cualitativo.

La organización curricular de los aprendizajes establece tres ejes de desarrollo y aprendizaje para toda la educación inicial: desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación. De cada uno de los ejes se desprenden los ámbitos para cada subnivel. Los ámbitos planteados en el Subnivel Inicial 1 son más integradores, mientras que los planteados en los siguientes años tienden a ser más específicos. Sin embargo, los ámbitos en los dos subniveles guardan total relación y correspondencia.

La siguiente figura ilustra las relaciones propias del lenguaje curricular de la educación inicial en Ecuador:



Figura 7. Diagrama de ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos.



Fuente: Equipo Técnico de la División Nacional de Currículo, 2014.

Como puede observarse por la figura, la organización curricular está compuesta por tres ejes, once ámbitos y dos subniveles. El primer subnivel está compuesto por cuatro ámbitos, mientras que el segundo comprende siete ámbitos. Cada eje, y cada ámbito, tienen una descripción específica que apunta a desarrollar los logros esperados de acuerdo con el perfil de egreso. En adición a esta organización se encuentran las denominadas dimensiones que orientan la organización de los ambientes de aprendizaje. Estas dimensiones son:

- Dimensión funcional, relacionada con el modo de utilización de los espacios, adecuación, polivalencia, materiales y accesos de los niños a éstos.
- Dimensión física, referida al espacio físico y sus condiciones de estructura, a los materiales, el mobiliario, la organización y distribución de los mismos.
- Dimensión relacional, que tiene que ver con las relaciones que se establecen entre los docentes y los niños, los niños entre sí, entre los adultos,



las normas que las regulan, la forma de definir las y la participación del docente en los espacios y actividades que realizan los niños, y

- Dimensión temporal, vinculada a la organización y distribución del tiempo y a los momentos en que son utilizados los espacios (*Currículo Educación Inicial*, 2014, pp. 50-56).

Un aspecto de gran relevancia tiene que ver con la articulación de los ejes de la educación inicial con los componentes de los ejes de aprendizaje de la Educación General Básica. La siguiente figura, elaborada por el equipo Técnico de la División Nacional de Currículo, ilustra dicha articulación:

Figura 8. Articulación entre la educación inicial y primer grado de EGB.

EJES DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	EDUCACIÓN INICIAL		EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
	ÁMBITOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE		COMPONENTES DE LOS EJES DEL APRENDIZAJE
	0-3 años	3-5 años	5-6 años
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Vinculación emocional y social	Identidad y autonomía	Identidad y autonomía
		Convivencia	Convivencia
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y CULTURAL	Descubrimiento del medio natural y cultural	Relaciones con el medio natural y cultural	Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural
		Relaciones lógico/matemáticas	Relaciones lógico/matemáticas
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	Comprensión y expresión del lenguaje	Comprensión y expresión oral y escrita
		Expresión artística	Comprensión y expresión artística
	Exploración del cuerpo y motricidad.	Expresión corporal y motricidad	Expresión corporal

Fuente: Equipo Técnico de la división Nacional de Currículo, 2014, p. 20.

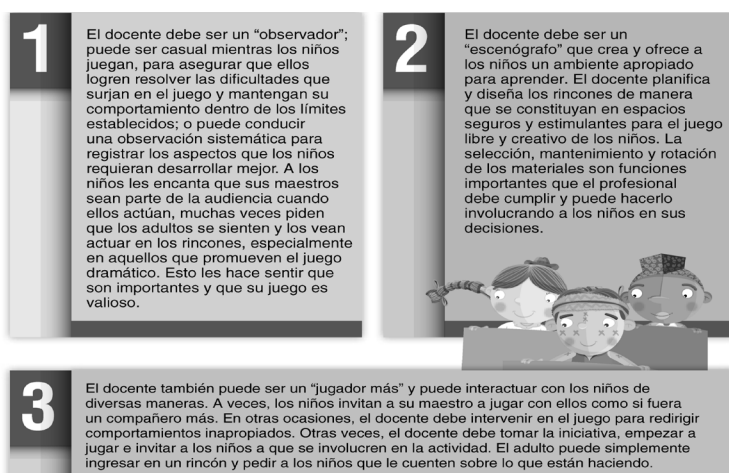
El diseño curricular del *Currículo Educación Inicial 2014* incluye un actor fundamental como es el docente. Se asume que la educación inicial debe estar orientada por

Profesionales competentes y comprometidos que sean capaces de ofrecer una variedad de oportunidades de aprendizaje, que inviten a los niños a involucrarse, a pensar y a hacer las cosas por ellos mismos,

proporcionándoles el tiempo para que jueguen, interactúen entre sí y con los materiales. Asimismo, deben conocer a los niños de su grupo para saber cuáles son sus intereses, escucharlos atentamente y alentarlos (*Currículo Educación Inicial*, 2014, p. 41).

Esto significa que el docente debe ser un observador, un escenógrafo, y un jugador más. La siguiente figura ilustra los rasgos básicos del docente, como mediador de las interacciones de los niños con los objetos y con las personas

Figura 9. Características del docente de Educación Inicial.



Fuente: *Currículo Educación Inicial* (2014, p. 42).

Se puede observar que la organización del diseño curricular de la educación inicial en Ecuador se establece en ejes, ámbitos, componentes, dimensiones y subniveles. El lenguaje del diseño se extiende a momentos de la evaluación. De gran importancia es analizar la manera como la regulación se extiende hasta los aspectos normalizadores de las destrezas, habilidades y conductas. Así, cada subnivel, está conformado por unos objetivos y por la caracterización de los ámbitos de desarrollo y aprendizaje para los infantes (emocional y social, medio natural y cultural, lenguaje verbal y no verbal, y cuerpo y motricidad).

En síntesis, esta organización de diseño abarca la educación inicial y la educación general básica, aunque en el año 2016 se lanzó el denominado Currículo de los niveles de educación obligatoria 2016, en el cual se reforma la Educación Básica General. Ella difiere de las formas de organización del currículo de Chile y Colombia, aunque cuando se examinan los contenidos se encuentra

convergencia curricular de estos. Esto se debe a que si bien hay autonomía nacional para la organización del currículo, este no puede sustraerse a las determinaciones de los organismos globales que con sus discursos hegemónicos regulan la dinámica de la educación, y la constitución de la identidad de los sujetos, desde muy temprano en sus vidas.

4.5 EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN PERÚ

Ya se ha planteado que en Perú el nivel de educación inicial hace parte de la organización de la Educación Básica Regular. La Ley General de Educación N° 28044, señala la necesidad de la existencia de “currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades” (Artículo N° 13). Esto tiene el propósito de garantizar la articulación entre el nivel de la educación inicial y el de la educación básica regular. El nivel de educación inicial atiende a niños y niñas menores de seis años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada y,

Promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad, contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos. El Estado asume el compromiso y responsabilidad de atender sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial (Artículo N° 13).

El diseño curricular de la educación inicial está incluido en el documento del *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular* (DCN) y es parte integrante de éste. Aquí es importante recordar que en Perú la Educación Básica Regular (EBR) es la modalidad que abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. En consecuencia el DCN “contiene los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país”, tal como está planteado en los objetivos del DCN. Está dividido en tres partes a través de las cuales se establece el lenguaje de la organización curricular (áreas, ejes, y temas transversales), y los principios que fundamentan dicha organización.

Es interesante observar que la organización curricular en áreas, ejes y temas transversales, trasciende la clásica organización del conocimiento en asignaturas. De

hecho este es un asunto de gran controversia, ya que el paso del conocimiento organizado en materias (o asignaturas) que replican la organización disciplinaria, disuelve el conocimiento clásico, y lo convierte en un conjunto de temas generales y amplios que no están en ninguna disciplina. De allí que una unidad organizativa del DCN en Perú, sea el tema transversal. La transversalidad aquí implica la no existencia de un lugar específico para el conocimiento. A su vez, los temas transversales rompen la diferencia entre conocimiento científico y conocimiento común, por lo que se da amplia relevancia al conocimiento ancestral de los antiguos pobladores peruanos, y se exhorta a respetar la cosmovisión científica andina y selvática.

La primera parte contiene los fundamentos y orientaciones de la EBR, la segunda presenta las áreas curriculares de la EBR, y la tercera comprende el Diseño Curricular Nacional (DCN) por nivel educativo: educación inicial, primaria y secundaria. En lo que concierne a los contenidos curriculares, éstos están organizados en áreas que se consideran la unidad organizativa mayor. Las áreas son cuatro (4):

- Lógica matemática
- Comunicación integral
- Personal social, y
- Ciencia y ambiente

Los ejes curriculares nacionales son tres:

- Aprender a vivir juntos
- Aprender a hacer, y
- Aprender a ser

A su vez, los temas transversales que integran el DCN son siete, a saber:

- Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía
- Educación en y para los derechos humanos
- Educación en valores o formación ética
- Educación intercultural
- Educación para el amor, la familia y la sexualidad



- Educación ambiental
- Educación para la equidad de género

Estos temas se evidencian en los logros de aprendizaje esperados, contenidos en las unidades didácticas. Ellos permiten establecer la secuencia de los aprendizajes que los estudiantes desarrollarán en los siete ciclos de la EBR.

Otro componente del DCN tiene que ver con los ciclos. Estos son procesos educativos que se distribuyen y desarrollan en función de logros de aprendizaje. La Educación Básica Regular contempla siete ciclos que se inician desde la primera infancia, con la finalidad de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles. Los ciclos se distribuyen en grados. Así mismo se tiene en cuenta la dedicación en horas obligatorias y horas de libre disponibilidad.

La siguiente figura ilustra los ciclos de la EBR en la República de Perú:

Figura 10. Ciclos de la educación básica regular en Perú.

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
NIVELES	Inicial		Primaria						Secundaria				
CICLOS	I	II	III	IV	V	VI	VII						
GRADOS	años	años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º
	0-2	3-5											

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular -Proceso de Articulación*, p.7.

El DCN abarca desde los objetivos hasta los procesos de evaluación, incluye el modelo de competencias, y se estructura a partir de logros de aprendizaje por niveles educativos. Así para el nivel de educación inicial se explicitan ocho logros educativos expresados en términos de competencias generales. Por ejemplo, “Se reconoce como persona con derecho a ser tratada con respeto por los otros; niños y adultos de su familia y comunidad”, o “Actúa con respeto



y cuidado en el medio que lo rodea, valorando su importancia, explorando y descubriendo su entorno natural y social” (DCN, p. 16).

La siguiente figura describe el tránsito de las áreas desde el primer ciclo de la educación inicial hasta el VII ciclo con el cual concluye la educación secundaria. Se observa que se transita de áreas generales a componentes específicos de éstas.

Figura 11. Plan de estudios de la educación básica regular.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
NIVELES	Educación Inicial		Educación Primaria						Educación Secundaria				
CICLOS	I	II	III	IV	V	VI	VII						
GRADOS	años	años	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Áreas Curriculares	Relación consigo mismo Comunicación Integral Relación con el medio natural y social	Lógico - Matemática	Lógico - Matemática						Matemática				
		Comunicación Integral	Comunicación Integral						Comunicación				
			Educación por el Arte						Idioma extranjero / originario				
		Personal Social	Personal Social						Educación por el Arte				
			Educación Física						Ciencias Sociales				
			Educación Religiosa						Persona, Familia y Relaciones Humanas				
		Ciencia y Ambiente	Ciencia y Ambiente						Educación Física				
									Educación Religiosa				
						Ciencia, Tecnología y Ambiente							
						Educación para el Trabajo							
TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCACIONAL													

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular-Proceso de Articulación*, p.18.

Como puede observarse en la figura, las áreas curriculares de la educación inicial están divididas en dos ciclos. En el primer ciclo, que comprende los niños entre cero y dos años, se han establecido tres áreas curriculares que son:

- Relación consigo mismo.
- Comunicación integral, y
- Relación con el medio natural y social.



Cada una de estas áreas contiene aspectos diferentes que se enfatizan, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 7. Aspectos que enfatizan las áreas del primer ciclo de educación inicial.

RELACIÓN CONSIGO MISMO	COMUNICACIÓN INTEGRAL	RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL
Psicomotricidad Identidad Autonomía	Afectividad y sentimiento de pertenencia a su medio social Conocimiento y conservación del medio natural Pensamiento lógico-matemático	Expresión y comprensión oral Comprensión de imágenes y símbolos Expresión a través del arte

Fuente. Adaptado de Ministerio de Educación, República de Perú (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular -Proceso de Articulación.*

El documento es muy explícito en lo que se refiere a la formulación de las orientaciones para la programación curricular del primero y segundo ciclo. Al ser un documento oficial, se trazan en él todas las indicaciones, orientaciones, y actividades que debe realizar el maestro para que los niños logren el desarrollo de sus competencias.

El segundo ciclo comprende las edades entre tres y cinco años. Aquí las áreas son cuatro.

- Personal social
- Ciencia y ambiente
- Lógico matemática, y
- Comunicación integral

La siguiente figura ilustra la relación de inclusión entre las áreas y los componentes.



Cuadro 8. Segundo ciclo de educación inicial (tres a cinco años).

COMPONENTES POR ÁREAS	
ÁREA	II CICLO (3 - 5 AÑOS)
PERSONAL SOCIAL	Perceptivo, Orgánico - Motriz y Sociomotriz.
	Identidad.
	Desarrollo de la autonomía.
	Socialización y regulación emocional.
CIENCIA Y AMBIENTE	Conocimiento y conservación del ambiente natural.
	Intervención humana en el ambiente.
LÓGICO MATEMÁTICA	Número, relaciones y funciones.
	Geometría y medida.
	Estadística y probabilidad.
COMUNICACIÓN INTEGRAL	Expresión y comprensión oral.
	Comprensión lectora.
	Producción de textos.
	Expresión y apreciación artística (musical, plástica, corporal y dramática).

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular* -Proceso de Articulación, p.77.

En este segundo ciclo cada área se estructura en componentes. De allí que los logros esperados estén en función de los componentes que se ilustran en el cuadro anterior. Cada componente tiene una descripción detallada de los logros de aprendizaje (competencias) y se convierte en un principio regulador del quehacer del docente. Esto significa un seguimiento fuertemente enmarcado de la actividad de los niños y niñas, física y mentalmente.



Esto se expresa igualmente en la programación curricular que se divide en programación anual y en programación a corto plazo. La programación está orientada a que se considere la totalidad de las competencias y logros de aprendizaje. Para ello se han creado las unidades didácticas que se desarrollan alrededor de temas específicos e incluyen una secuencia explícita de actividades.

Es así como en el DCN se establece cuatro tipos de unidades didácticas:

- Proyectos de aprendizaje
- Unidades de aprendizaje
- Módulos de aprendizaje específico, y
- Talleres

La siguiente figura ilustra las diferencias entre las tres primeras unidades:

Figura 12. Descripción de las unidades de aprendizaje.

Proyecto de Aprendizaje	
Características	Estructura
<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia de actividades de aprendizaje. - Integra áreas. - Se obtiene un producto. - Dura menos que la Unidad de Aprendizaje pero más que el módulo. - Surge de un interés y/o necesidad concreta de los niños. - Permite la participación del niño en la planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre del Proyecto. - Justificación. - Preplanificación del docente (Logro de aprendizaje: capacidad- actitud). - Planificación o concertación con los niños. - Programación de actividades (actividades / estrategias / recursos / cronograma). - Evaluación.

La unidad de aprendizaje: se organiza a partir de las necesidades, intereses y saberes de los niños/as, quienes participan activamente en la construcción de sus aprendizajes mediante la exploración, la indagación y el descubrimiento de su realidad.

Se desarrolla a través de una secuencia de actividades de aprendizaje que facilitan, en los niños/as, el desarrollo de las capacidades previstas. Al término de la unidad tendrán un conocimiento más profundo y más amplio de diversas situaciones trabajadas en la unidad. Las actividades nacen de la discusión que realizan con el apoyo del docente.

Los módulos de aprendizaje específico: son unidades didácticas que se organizan a través de actividades de aprendizaje como una necesidad de reforzar y consolidar aprendizajes que no fueron logrados por los niños y niñas al realizar sus proyectos o unidades de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje surgen del análisis que hace la docente a través un organizador, como por ejemplo los círculos concéntricos o los mapas conceptuales.

Módulos de Aprendizaje Específico	
Características	Estructura
<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia de actividades pertinentes para tratar un contenido específico. - Posibilita el reforzamiento, consolidación de aprendizajes específicos. - No integra áreas. - Su duración es más breve que los proyectos y unidades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre del módulo. - Selección de logros de aprendizajes capacidades y actitudes. - Análisis que realiza el docente del contenido a través de diferentes técnicas (mapa conceptual, círculo concéntrico, etc.) para organizar sus actividades. - Programación de actividades (actividades, estrategias, recursos, cronograma). - Evaluación.



UNIDAD DE APRENDIZAJE	
Características	Estructura
<ul style="list-style-type: none">- Secuencia de actividades de aprendizaje.- Integra áreas.- Tiene una duración más larga que los Proyectos y módulos.- Responde a las necesidades, intereses, saberes y problemas de los niños.- Propicia alto nivel de participación y compromiso.- Permite actividades muy variadas.- Se profundizan contenidos a través de la investigación.	<ul style="list-style-type: none">- Nombre de las unidades (parte de las necesidades, intereses, saberes y problemas de los niños).- Análisis y discusión de la situación con los niños.- Logro de aprendizaje / capacidades y actitudes.- Programación de la secuencia de actividades (actividades/ estrategias / recursos / cronograma).- Evaluación.

Los talleres: son otra forma de integrar el trabajo en la Educación Inicial (3,4 y 5 años), seleccionándose competencias específicas que se pueden desarrollar a través los talleres. Un taller es una propuesta abierta que niñas y niños escogen para realizar sus producciones y desarrollar sus talentos. Pueden ser artísticos, productivos, científicos, etc.

Los talleres necesitan ambientes apropiados que se pueden acondicionar en las aulas con los materiales o instrumentos que se requieren. Los talleres pueden desarrollarse una vez por semana. Cada docente de la Institución Educativa se especializa de acuerdo con sus potencialidades en un taller determinado. Los niños de la Institución Educativa eligen libremente en qué taller inscribirse durante el tiempo de duración del mismo. La docente organiza el trabajo a través de un plan específico donde deberá considerar: justificación, objetivos, metas, estrategias, competencias y capacidades que desarrollará en los niños durante la duración del taller.

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular -Proceso de Articulación*, (p. 111).

Finalmente, el DCN plantea las orientaciones para la evaluación de los logros de aprendizaje de acuerdo con las competencias y actitudes establecidas para cada ciclo. Esta evaluación se divide en cuatro etapas a saber.

- Evaluación de contexto
- Evaluación de inicio
- Evaluación de proceso, y
- Evaluación final

Es importante agregar que de conformidad con la Resolución Ministerial Número 199 del 25 de marzo de 2015 se modificó parcialmente el DCN de la Educación Básica Regular, en lo que concierne a las competencias y capacidades de algunas áreas curriculares, y se introdujeron indicadores de desempeño para cada grado y/o ciclo.

En el año 2016 se formuló, dentro de la Educación Básica Regular, el programa curricular de Educación Inicial. Este se planteó en términos curriculares y



pedagógicos. El currículo apuntó a que todos los estudiantes tengan una visión integral y común de los aprendizajes. La tarea pedagógica estuvo orientada a “desarrollar las competencias de niños y niñas de acuerdo con las demandas de la sociedad actual” (*Programa Curricular de Educación Inicial*, 2016, p. 4).

En este documento se formulan de nuevo los dos primeros ciclos de la Educación Básica Regular (primero y segundo ciclo de educación inicial), se establece los principios que orientan la educación inicial; se plantean los enfoques transversales de la educación inicial (Figura 15) y se integran a la práctica pedagógica. Así mismo, se establecen las orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa; las competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y sus respectivos desempeños en las diferentes áreas de formación.

Este es un documento normativo que se caracteriza por su exhaustividad en la formulación de los diferentes aspectos de la formación inicial.

Figura 13. Enfoques transversales de la educación inicial.



Fuente: Perú-Ministerio de Educación (2016). Programa Curricular de Educación Inicial, p. 11.

En síntesis, cuando se comparan los diseños curriculares de la Educación Inicial de los países mencionados (Chile, Perú, Ecuador y Colombia) se observa que son pocas las diferencias en cuanto a los enfoques, y en cuanto a las estructuras organizativas de los currículos. Esto nos muestra cómo cada vez más hay una orientación a la unificación curricular que reproduce las políticas globales definidas por las agencias internacionales en materia de educación³⁸, y en materia curricular, a través de estrategias intersectoriales que terminan en la definición de los diseños curriculares sobre la infancia en cada país. El concepto de infancia es apropiado de las agencias internacionales e introduce políticas de equidad de género como en Chile. La política intersectorial sobre la infancia se convierte en planes nacionales, que se acomodan a los enfoques nuevos del desarrollo humano, de la eliminación de la pobreza, de la equidad de género. La transversalidad se convierte en el principio básico del diseño curricular, y la orientación curricular y pedagógica se convierte en un principio básico de la formación de los docentes, quienes administran el currículo con muy poca creatividad, pues todo está dicho y todo está hecho.

Esta es una característica del currículo postmoderno el cual está centrado en el control de la conciencia. Es un currículo estandarizado y poco diferenciado que parte de discursos normalizadores que pretenden recentrar las identidades tradicionalmente centradas en principios culturales dominantes del orden nacional, alrededor de la consideración global de la identidad y la subjetividad. Los procesos de formación hoy dependen más que nunca de los discursos supranacionales que se han ido imponiendo como parámetros que definen el ser y el quehacer de las instituciones educativas sin importar el nivel al cual pertenezcan, bajo los principios de la eficiencia y la eficacia. De allí que el currículo de la Educación Inicial se haya, en términos *foucaultianos*, normalizado alrededor de enfoques que se han vuelto hegemónicos, y que la pedagogización se extienda a todas las esferas de la vida social, incluida la vida privada de las familias, las cuales entran en el campo regulatoria de la vida social, a través de múltiples prácticas pedagógica.

38 Ya se ha mencionado como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el BIRF, la UNICEF, entre otras agencias, establecen las políticas, y lineamientos a través de un diverso número de documentos. El estudio específico de estos documentos desborda los límites y propósitos de este volumen.



CAPÍTULO 5

**DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES
PARA LA PRIMERA INFANCIA**

CAPÍTULO 5

DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA PRIMERA INFANCIA

5.1 CONSIDERACIONES GENERALES

El tema de la formación de educadores para la primera infancia es relativamente recientes, aunque muy amplio en consideración a la diversidad de políticas, programas y acciones que los países han emprendido con el propósito de regular, fomentar y expandir los servicios de atención y educación de la primera infancia.

De acuerdo con la UNESCO, ya en la década de los años ochenta se presentaba en América Latina un aumento de la matrícula en el nivel pre-primario, aunque los porcentajes eran muy reducidos (7,8% en 1980 y 14% en 1989). Este rápido crecimiento se debió al nuevo papel que comenzó a asumir la mujer en el mundo del trabajo, lo cual hizo que los países de la región abrieran cursos de pre-primaria, denominados kínder y prekindergarten, para intentar que la escuela fuera el sucedáneo de la educación de la primera infancia, dados los cambios en las bases económicas y laborales de la sociedad, en general, y de manera particular en la familia. Sin embargo, la escuela no logró satisfacer plenamente y con solvencia estas necesidades.

Es por esto que para este período la UNESCO y la UNICEF reclamaban elevar sustancialmente la calidad de los programas de formación de educadores. Diversos factores fueron causales de la baja calificación de los docentes, lo cual se reflejó en el baja remuneración, la dificultad de atraer estudiantes, y el rechazo de los docentes a trabajar en zonas apartadas de difícil acceso, y en condiciones precarias de vida. Esto hizo que se propusieran incentivos y que se crearan condiciones más flexibles de trabajo (Schiefelbein, 1993).

Es evidente que esta situación cambió desde la década de los años noventa del siglo pasado hasta hoy. En primer lugar, los acuerdos globales realizados sobre la educación (Declaración Mundial sobre Educación para todos, Jontiem,

1990; Foro Mundial de la Educación-Dakar 2000; PREALC, Cuba 2002; los Objetivos del Milenio, que incluían la universalización de la educación básica al año 2015; Proyecto Regional para América Latina y el Caribe, 2002-2017) fueron una muestra del interés de las naciones, en asociación con las agencias internacionales, por procurar una educación ligada al mejoramiento del desarrollo económico y social de los países (Vélaz, 2005).

A pesar de esto, aún no ha sido fácil alcanzar las metas propuestas, especialmente las que conciernen a los Objetivos del Milenio. Además, muchas de las estadísticas no son coincidentes, y muestran las relativas disparidades en la forma como los sistemas educativos del continente desarrollan sus políticas y estrategias relacionadas con el incremento de la educación básica y, de manera especial, con la educación preescolar. Ésta última se ha redefinido como educación inicial y su énfasis se ha puesto tanto en la atención y cuidado como en lo educativo. Así mismo, la educación inicial se ha considerado la base del desarrollo cognitivo y social posterior, y reemplaza el concepto de educación preescolar, que sugiere una escolaridad previa a la educación primaria.

En lo que concierne a la formación de educadores existen en América Latina disparidades entre la proporción de docentes y la calidad de su formación. Esto ha hecho que se planteen soluciones varias relacionadas con la transformación del oficio del docente de educación básica, para dar respuesta a las nuevas demandas de las sociedades latinoamericanas: nuevos perfiles y demandas de los estudiantes, cambios en la composición familiar, surgimiento de nuevas agencias de socialización (internet, medios de comunicación, redes sociales, etc.), nuevas demandas del mercado laboral, nuevos fenómenos de exclusión social, entre otros (Vélaz, 2005). Por esto, Torres (2000) en su obra *Educación para todos: la tarea pendiente*, considera que más que calificación de los docentes lo que se requiere es formación, esto es, comprensión amplia de los problemas y competencias teórico-prácticas para resolverlos.

También son varias las diferencias que se presentan en relación con la formación de maestros para la primera infancia. En primer lugar, se ha prestado atención a unificar los criterios para la definición de la primera infancia. En segundo lugar, se ha tratado de construir categorías clasificatorias relativamente comunes, debido a que la pluralidad de programas ha hecho que surjan diversos actores educativos para la población entre cero y seis años, unos con mayor formación y calificación pedagógica que otros. En tercer lugar, se ha intentado crear políticas alrededor de los planes y programas dirigidos a la formación de profesionales y expertos en materia de educación de la

primera infancia. Finalmente, no ha sido posible establecer la unificación de las nomenclaturas pues cada país latinoamericano pretende tener las suyas. Así, las denominaciones dadas a los profesionales son diferentes en América Latina: profesor pre-primario (Ecuador), educador de párvulos (Argentina, Chile), licenciado en educación preescolar y licenciado en pedagogía infantil (Colombia). En Perú se hace referencia a carreras de Educación Inicial, etc.

Constanza Alarcón (s.f.) en una revisión de la literatura sobre preescolar plantea que en las modalidades formativas existe una gama de posibilidades: auxiliares, técnicos, normalistas y licenciados, y agrega que dichas modalidades presentan diferencias en cuanto a tiempos y contenidos de formación, así como diferencias en el estatus académico. En cuanto a los contenidos de formación, dice Alarcón que en unos casos se privilegia la formación conceptual e investigativa y en otros predomina la formación técnica y práctica. Estas diferencias están asociadas a la duración de la formación.

De manera general, todos los países de América Latina poseen políticas, estrategias y programas, relacionados con la formación de docentes para la primera infancia o educación inicial. A continuación se presentan algunos ejemplos de documentos básicos de las políticas y diseños curriculares pertinentes, ya se trate del contenido de la educación inicial, ya se trate de la formación de educadores para este nivel:

Bolivia: *Diseño curricular base para la formación de maestros de nivel inicial.* Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

Argentina: *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la República. Instituto Nacional de Formación Docente.

Ecuador: *Currículo Educación Inicial 2014.* Ministerio de Educación Nacional.

Colombia: *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* (Programas de Formación Inicial de Maestros). Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior.

Chile: *Bases curriculares de la educación parvularia (2001, 2018).* Ministerio de Educación.

En lo que sigue describiremos brevemente algunas de estas políticas. En capítulos posteriores se hará referencia a los programas de formación profesional para este campo, en los países seleccionados.

5.2 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA EN ECUADOR

En Ecuador, las más recientes políticas se inspiran en el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Las líneas generales de este plan fueron acordadas por el Consejo Nacional de Educación en el año 2006. De acuerdo con este Plan, se encuentra en funcionamiento el nuevo sistema de formación docente y de la carrera docente. Ahora bien, la Política N° 7 del Plan plantea la revaloración de la profesión docente, el desarrollo profesional, las condiciones de trabajo y la calidad de vida de los docentes. Esta política intenta superar la formación débil y desactualizada de los maestros y construir un sistema integral de desarrollo profesional. En consecuencia, esta política se expresa en el proyecto “Nuevo Sistema de Formación Docente, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida de los Docentes Ecuatorianos”. El propósito es estimular el ingreso a la carrera docente de las generaciones jóvenes. Esto ha conllevado la transformación de los Institutos Superiores Pedagógicos en la Universidad Pedagógica (UP), la implementación de la formación docente en educación infantil a nivel de licenciatura, la capacitación de docentes de la Universidad Pedagógica en áreas definidas del diseño curricular, y la formación de docentes de la Universidad Pedagógica a través de maestrías y doctorados; la aplicación de la evaluación interna, externa y la acreditación de la UP; la implementación del sistema de desarrollo profesional por créditos, implementación de las TIC, y otras metas de igual importancia.³⁹

Como parte del desarrollo de esta Política (Política N° 7 del Plan Decenal) el Consejo Nacional de Educación Superior –CONESUP– emitió en el año de 2005 el Acuerdo N° 264 mediante el cual se establece el Diseño Curricular por Competencias para el Profesor de Educación Básica, donde se determinan los objetivos de formación, el perfil por competencias, los escenarios de actuación y la matriz curricular para alcanzar la formación de este docente. En

³⁹ Se puede asumir que gran parte de estas políticas han sido generalizadas dadas las estrategias globales planteadas en los documentos de las agencias internacionales. Esto significa una tendencia a la homogenización de los procesos formativos, así como de los diseños curriculares.



términos de competencias, el maestro de educación básica debe ser mediador de aprendizajes significativos y funcionales, diseñador del currículo, gestor de la calidad, evaluador de logros, y promotor de la participación comunitaria (Fabara Garzón, 2013).

El sistema de desarrollo profesional por créditos de los educadores de preescolar o educación infantil se distribuye tal como se presenta en la siguiente tabla:

Cuadro 9. Distribución de créditos de la formación docente en Ecuador.

EJES DE FORMACIÓN	HORAS	CRÉDITOS	PORCENTAJE
Formación humana	160	10	5,4
Formación básica	480	30	16,2
Formación profesional	2256	141	76,2
Optativas	32	2	1,2
Libre elección	32	2	1,2
Práctica profesional (ASERO)	800	20	
Trabajo de graduación	240	15	
SUMA	4000	220	100,0

Fuente: Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE 2010-2011.

Así mismo se han establecido estándares de desempeño docente en cuatro dimensiones: a) Desarrollo curricular, b) Gestión del aprendizaje, c) Desarrollo profesional y, d) Compromiso ético.

5.3 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

En Chile, las bases curriculares de la educación parvularia se establecieron en el año 2005. Esto conllevó el mejoramiento de la formación de docentes para este nivel educativo. Sin embargo, de acuerdo con García-Huidobro (s.f.) son muy escasos los estudios de la formación de educadoras y educadores de párvulos en Chile. Solo hasta el año 2005 se publicaron tres documentos de política sobre el tema: uno sobre política de educación de párvulos, otro sobre la formación inicial de profesores, y un tercero sobre la profesionalización de los docentes. García-Huidobro plantea que ninguno de ellos aborda la formación inicial de los educadores (as) de párvulos.



Alrededor de la formación de docentes de educación parvularia en Chile se han producido algunos documentos que abordan parcialmente el tema. Entre otros se pueden mencionar *Educación preescolar, Estrategia Bicentenario (2005)*⁴⁰, *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005)*, *Docentes para el Nuevo Siglo (2006)*. Estos documentos abordan tangencialmente el tema de la formación de educadores(as) de párvulos. A pesar de que son diversos los programas que ofrecen formación profesional de educadores(as) de párvulos, el porcentaje de estudiantes es muy bajo y solo llega a un 3% de la educación superior. De acuerdo con García-Huidobro (óp. cit.) para el año 2006 la Carrera de Educación Parvularia se ofrecía en 50 instituciones de educación superior y en 125 sedes distintas. En el año 2013, se ofrecía en 46 instituciones de educación superior: Universidades del Consejo de Rectores, Universidades Privadas e Institutos Profesionales, distribuida en 121 sedes.⁴¹

Tabla 1. Oferta de educación superior en educación parvularia.

	Instituciones	Sedes	%	Matrícula*	%	Vacantes	%	Arancel
UCR	18	26	20.8	793	22.59	962	25.3	\$ 1.228.131
UPR	27	74	59.2	1.805	51.40	1.426	37.4	\$ 1.423.714
IP	5	25	20.0	913	26.00	1.420	37.3	\$ 821.250
Totales	50	125	100	3511	100	3.808	100	\$ 1.157.698

UCR: Universidades del Consejo de Rectores.

UPR: Universidades Privadas.

IP: Institutos Profesionales.

Fuente: Consejo Superior de Educación. Índices 2006.

* Matrícula de la carrera de E. Parvularia corresponde al año 2004.

Fuente: García-Huidobro, Juan Eduardo (s.f.). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. En Foco 80, p. 5.

En el año 2008 la población matriculada en programas de educación parvularia ascendía a 4991 en las 18 instituciones de las universidades del Consejo de Rectores (públicas). La población estudiantil se ubicaba mayoritariamente en las universidades privadas. Ahora bien, es evidente que la población matriculada en programas de educación parvularia en Chile se ha incrementado considerablemente. Su mayor aumento se produjo en el año 2012 con 16.220

40 Los autores de este documento son Paula Pacheco F., Gregory Elacqua y José Joaquín Brunner R.

41 Chile. Consejo Nacional de Educación (s.f.), Elige Carrera. Buscador de carrera: Educación Parvularia.

estudiantes. A partir de esta fecha comenzó a declinar. Es así como en el año 2017 la cifra de matriculados en programas de educación parvularia descendió a 10.900.⁴²

En su estudio, García-Huidobro (s.f.) concluía que:

La educación parvularia es una formación altamente profesionalizante, por lo que se da gran importancia a las materias referidas a la formación pedagógica y a los procesos conducentes al crecimiento y aprendizaje de los niños, en tanto que el acento de muchas materias se pone en la práctica concreta y cotidiana de la profesión (p. 9).

Esto hace pensar la distancia que hay entre el diseño curricular de la Educación Parvularia y la formación de educadores para este nivel. Sin embargo, a partir de la promulgación de la Ley 20.835 de mayo de 2015⁴³ mediante la cual se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia se establecen las acciones pertinentes orientadas a crear una política de formación de educadores. Es en este sentido que el gobierno ha desarrollado una nueva política nacional docente, que incluya nuevos requisitos para aquellos estudiantes interesados en formarse como docentes, y para la acreditación de los programas universitarios de pedagogía.

La nueva Política Nacional Docente tiene programas de corto, mediano y largo plazo para el fortalecimiento, profesionalización y revalorización de la docencia y del liderazgo directivo como elementos centrales de un sistema educativo de calidad, y sus dos ejes principales son el Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores y el Desarrollo de una Nueva Carrera Docente.

En este proyecto se ha contemplado la profesionalización de la educación parvularia, ya que esta ha sido muy subvalorada. Al respecto, una representante del Ministerio de Educación –MINEDUC– manifestó que en la incorporación de la educación parvularia la Política Nacional Docente “nos sitúa dentro del sistema de otra forma: no somos las educadoras de párvulos miradas sólo desde el cuidado; nosotros educamos, por lo tanto tenemos que tener una consideración de profesionales de la educación” (Palma, 2015, párr. 9).

42 Véase, Chile. Consejo Nacional de Educación. Matrícula Instituciones/Programas de educación superior.

43 La Ley 20.835 fue promulgada el 5 de mayo de 2015.

La promulgación de la Ley 20.835 permitió establecer el Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Esta propuesta contempla cuatro dominios, a saber:

- Preparación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Creación de un clima propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Responsabilidades profesionales.

Otro documento de interés, producido en el marco de la Ley 20.335 es el titulado Hoja de Ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad (Chile, MEN, 2017). Este documento presenta las líneas de acción que constituyen el marco del Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, y define un conjunto de medidas para avanzar en una mayor equidad y calidad desde la primera infancia.

En síntesis, la formación de docentes de Educación Parvularia en Chile es una educación heterogénea que se ofrece de manera abierta. En este sentido, la mayoría de las investigaciones han observado que en las carreras de Educación Parvularia el marco de regulación es débil, que la acreditación es baja, que el cuerpo docente tiene pocos especialistas, escasamente vinculados a la investigación, y que existe una precariedad en la organización y déficit bibliográfico (Universidad Alberto Hurtado, 2013).

También se ha considerado que el trabajo de la educadora de párvulos no está regulado. Todo depende del acuerdo entre el empleador y la profesional. Tal vez por ello, es que el nivel de ingresos es el más bajo en el país del escalafón profesional. Falta una carrera docente, con estándares y carácter identitario; hay que partir de la dignidad de este trabajo

Por esta razón, frente a la educación parvularia la nueva Política Nacional Docente incluye la aplicación de estándares en la formación inicial docente, la acreditación de las carreras, requisitos mínimos de ingreso de los nuevos estudiantes, y el establecimiento de una carrera docente que mejore los salarios. Toda esta política está en pleno desarrollo en Chile.

5.4 POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL EN PERÚ

Examinemos ahora la formación de educadores para la primera infancia en la República de Perú. En este país la formación de los docentes de Educación Inicial está regulada por el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica. En el año 2010 se produjo el documento titulado Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial⁴⁴. Este es un documento marco que está en coherencia con la Ley General de Educación N° 28044, y con la Resolución Directoral N° 0165 del 8 de febrero de 2010. De conformidad con esta resolución se aprueban los diseños curriculares básicos nacionales para las carreras profesionales pedagógicas de educación inicial y otras carreras de educación. Estos diseños deben ser aplicados en los institutos y escuelas de educación superior pedagógicos públicos y privados. Ahora bien, cada instituto o escuela de educación superior contextualizará el plan de estudios de cada carrera, en este caso, el de la Educación Inicial (Artículo 2° de la Resolución Directoral 0165).

El Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial (DCBN) se fundamenta en un diagnóstico de la realidad de la formación inicial docente peruana, y acoge los acuerdos globales que orientan la educación. También está en correspondencia con las bases legales que regulan la educación en Perú y, de manera importante, formula una concepción de currículo y establece los principios curriculares de la Educación Inicial.

El documento también formula el perfil profesional del egresado, el plan de estudios de la carrera profesional de profesor de Educación Inicial, así como las fases del desarrollo curricular.

El DCBN recupera los desarrollos realizados a partir del año 2000 cuando se generalizó en Perú el diseño curricular y se introdujo la investigación (investigación-acción) desde el comienzo de la formación. En el año 2009 se ponen en vigencia los diseños curriculares experimentales para las carreras de Educación Inicial y educación primaria. Estos diseños fueron establecidos para tratar

⁴⁴ Este documento mantiene los elementos más relevantes de las estructuras curriculares anteriores, e incorpora los nuevos avances científicos y tecnológicos a un nuevo enfoque de formación centrado en competencias.

de resolver el problema de los bajos logros de los estudiantes, generalizado en el país, especialmente en las áreas de comprensión lectora y lógico-matemática. Entre las causas de los bajos logros se consideró la débil preparación de los maestros, la inestabilidad de la gestión institucional, y el desfase de los modelos pedagógicos con respecto a la pedagogía global.

Con base en el diagnóstico de la realidad educativa nacional y de la formación de los docentes, el DCBN planteó una nueva propuesta orientada a mejorar la forma y contenido de los procesos formativos. Para tal efecto formuló el concepto de currículo como una construcción sociocultural y se lo consideró un proceso antes que un producto, con características interculturales.

Este enfoque se caracteriza por “una mayor participación de los docentes y de los otros actores socioeducativos, en el desarrollo curricular (desde el diseño hasta la aplicación del currículo), en función de las demandas y necesidades educativas nacionales, regionales, locales e institucionales” (Perú. Ministerio de Educación, 2010, p. 19).

Este marco se convierte en un fundamento abstracto, y por demás heterogéneo, pues incorpora posiciones de diversos autores que han definido el currículo de manera diferente.⁴⁵ Más que una definición unificada de currículo lo que presenta el DCBN es una descripción de enfoques que concluye con el más reciente, el “Currículo con Enfoque por Competencias”.

En el DCBN este enfoque se considera “la tendencia mundial actual para una formación profesional más integral y con desempeños más eficientes” (Perú. Ministerio de Educación, 2010. p. 21).

Por lo tanto, se convierte en “el principal sustento para diseñar currículos con base en competencias”. Este enfoque, se dice, está en coherencia con los principios curriculares, propios de un currículo centrado en procesos. Estos son:

- Participación y flexibilidad.
- Mediación del aprendizaje.
- Reflexión en y desde la práctica para la reconstrucción social, y
- Evaluación con énfasis formativo.

45 Entre ellos están: L. Stenhouse, P. Jackson E. Eisner, Jimeno Sacristán, Freire, Ángel Pérez Gómez, y Cesar Coll, Tadeu da Silva.



El enfoque de competencias, paradigmático en el DCBN es determinante del perfil del profesional de Educación Inicial. Al respecto se argumenta que “el perfil es el conjunto de competencias que los estudiantes deben lograr al finalizar su proceso de formación docente. Se constituye en un referente para los formadores que acompañan el proceso y para los que tienen la responsabilidad de asumir decisiones de política educativa” (Ministerio de Educación, 2010, p. 19).

El perfil se estructura en dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño. Las dimensiones del perfil son tres: Dimensión personal, Dimensión profesional pedagógica, y Dimensión socio-comunitaria. El siguiente cuadro ilustra la modalidad del diseño curricular de la formación de docentes para la educación inicial, centrada en competencias.

Cuadro 10. Modalidad del diseño curricular de la formación de docentes para la educación inicial, centrada en competencias.

DIMENSIONES	COMPETENCIAS GLOBALES	UNIDADES DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p><i>Dimensión personal:</i> propicia la profundización en el conocimiento de sí mismo, la identificación de motivaciones, potencialidades y necesidades de desarrollo personal y profesional.</p>	<p>Expresa la actuación de los estudiantes frente a una dimensión del perfil.</p>	<p>Son componentes de una competencia global, describen logros específicos a alcanzar.</p>	<p>Son componentes de la unidad de competencia, señalan los resultados que se espera logren los estudiantes, para lo cual incorporan un enunciado evaluativo de la calidad que se debe alcanzar.</p>
<p><i>Dimensión profesional pedagógica:</i> implica el dominio de contenidos pedagógicos y disciplinares actualizados de su área de desempeño y la adquisición permanente de nuevas habilidades, capacidades y competencias profesionales.</p>		<p>Hacen referencia a las acciones, condiciones de ejecución, criterios y evidencias de conocimiento y desempeño.</p>	<p>Están descritos en forma general, de tal manera que pueden ser trabajados en cualquier área; al docente le corresponde contextualizarlos, considerando las características y necesidades de sus estudiantes y la naturaleza propia del área.</p>
<p><i>Dimensión socio-comunitaria:</i> fortalece el convivir armónico, buscando el bien común y el desarrollo de la identidad institucional, local, regional y nacional a través del desarrollo de habilidades sociales y práctica de valores en diferentes espacios de interacción.</p>		<p>Su estructura comprende: un verbo de acción, un objeto, una finalidad y una condición de calidad.</p>	

Fuente: Adaptado de, Perú, Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial (DCBN).



Un ejemplo de la manera como se articulan las dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño, está representado en la siguiente tabla en la cual se muestra cada uno de estos componentes del perfil profesional. Se ha tomado como referente la dimensión profesional pedagógica por ser ésta la que se relaciona de manera directa con “los contenidos pedagógicos y disciplinares y con la adquisición de habilidades, capacidades y competencias profesionales para gestionar eficientemente aprendizajes relevantes para la inserción exitosa de los alumnos en la educación, el mundo laboral, y en los procesos y beneficios del desarrollo humano y social” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 19).

Cuadro 11. Componentes del DCBN.

DIMENSIÓN	COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
PROFESIONAL - PEDAGÓGICA	2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando los fundamentos teóricometodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto contribuir a la formación integral del ser humano y a las demandas del contexto.	2.1 Domina teorías y contenidos básicos, los investiga y contextualiza con pertinencia en su tarea docente, dando sustento teórico al ejercicio profesional. 2.2 Contextualiza el currículo para dar respuestas innovadoras a las necesidades socio educativas, en un marco de respeto y valoración de la diversidad. 2.3 Desarrolla procesos pedagógicos fundamentados en la teoría y la experiencia educativa, considerando la interdisciplinariedad e interculturalidad para atender las necesidades y demandas del entorno. 2.4 Orienta su desempeño docente en función de los resultados de los procesos de evaluación educativa y toma decisiones para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo.	2.1.1 Analiza y sistematiza información de fuentes primarias, de resultados de innovaciones e investigaciones, así como de bibliografía actualizada. 2.1.2 Maneja teorías y enfoques pedagógicos actuales que sustentan los procesos de enseñanza aprendizaje. 2.1.3 Domina los contenidos de la carrera y los organiza para generar aprendizajes en diferentes contextos. 2.1.4 Fundamenta teórica e interdisciplinariamente su práctica pedagógica en el marco de concepciones éticas y sociales del conocimiento, de la ciencia y de la educación en general. 2.2.1 Caracteriza la realidad educativa aplicando métodos desde los diversos enfoques y paradigmas de la investigación. 2.2.2 Maneja referentes nacionales y mundiales respecto a problemas contemporáneos, retos y perspectivas de la educación, ante las demandas sociales. 2.2.3 Formula propuestas pedagógicas innovadoras considerando el resultado de sus investigaciones, los lineamientos de política educativa vigentes y las demandas del contexto. 2.3.1 Planifica, con enfoque interdisciplinario y pertinencia, procesos de enseñanza y aprendizaje. 2.3.2 Selecciona y diseña creativamente recursos y espacios educativos en función a los aprendizajes en sus alumnos. 2.3.3 Aplica estrategias didácticas pertinentes e innovadoras que promueven aprendizajes en sus alumnos. 2.3.4 Utiliza las TIC en los procesos pedagógicos que desarrolla. 2.3.5 Diseña, selecciona o adapta estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos educativos y las características de los alumnos. 2.3.6 Sistematiza experiencias educativas desarrollando procesos y estrategias pertinentes. 2.4.1 Aplica con idoneidad técnicas e instrumentos de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 2.4.2 Promueve la participación democrática de los actores educativos en la evaluación. 2.4.3 Utiliza los resultados de la evaluación para la toma de decisiones. 2.4.4 Autoevalúa la eficacia de su quehacer educativo en relación con los logros de aprendizaje de sus alumnos.

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial, pp. 26.

Un aspecto que debe ser motivo de análisis es el que concierne al plan de estudios. Por lo general, en la educación profesional universitaria es común que las instituciones creen sus propios planes de estudio de los programas de formación, ya sea de manera autónoma, ya sea siguiendo las orientaciones del Estado, con base en sus lineamientos. En la mayoría de los casos, los lineamientos corresponden a la formalización del currículo, esto es, a lo que generalmente debe contener un programa de formación. Las instituciones, en este caso, tienen la relativa autonomía para adaptar, modificar, o contextualizar dichos lineamientos. En el caso del DCBN de Perú, el plan de estudios está explícitamente organizado, y constituye el marco de referencia de la carrera.

La carrera está organizada en dos etapas:

La primera etapa se desarrolla en cuatro semestres académicos y está orientada a una formación general que le permite al futuro educador lograr las respectivas competencias. Esta etapa privilegia la formación disciplinar, la aproximación a la realidad del estudiante y de su medio, así como a los fundamentos de su profesión. Tiende a desarrollar habilidades lingüístico-comunicativas orientadas a mejorar la competencia oral y escrita, la comprensión y producción de textos, y aquellas requeridas para ubicar, organizar y procesar información con el uso de TIC. Busca también, a través de la práctica, que los primeros contactos con los niños y la comunidad sean positivos y motivadores, ahondando la práctica de valores y sobre todo el respeto por la diversidad.

La segunda etapa comprende del quinto al décimo semestre académico. Se orienta a una Formación Especializada que desarrolla las competencias necesarias para el manejo de la especialidad ligada a la práctica educativa, específicamente con los alumnos del I y II ciclos de Educación Básica Regular. Esta etapa es de análisis y sistematización teórica a partir de la experiencia vivida y de teorización de los fenómenos educativos observados en su aproximación al aula. Acentúa los procesos de abstracción y generalización. Tiende a desarrollar a la vez el pensamiento creativo, crítico y complejo, al mismo tiempo que busca consolidar el juicio moral autónomo y el compromiso con la educación. Favorece la profundización del conocimiento de las áreas propias de la Carrera de Educación Inicial. En IX y X semestres plantea la práctica intensiva y su vinculación con la investigación (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 19).



Cada semestre abarca 18 semanas, 30 horas semanales, para un total de 540 horas. El total de horas de la carrera es de 5.400. El desarrollo de las sesiones es presencial en los ocho primeros semestres y en los dos últimos se alternan la asesoría presencial y a distancia, ya que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una Institución Educativa o Programa de Educación Inicial. El siguiente es el plan de estudios del programa expresado en horas y créditos:

Tabla 2. Plan de estudios de la Carrera de Educación Inicial en Perú.

		PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL												X						
		I		II		III		IV		V		VI			VII		VIII		IX	
ETAPAS	ÁREAS	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	
	FORMACIÓN GENERAL	Ciencias Sociales I - II	4	3	2	2														
Matemáticas I - IV		4	3	4	3	4	3	4	3											
Comunicación I - IV		4	3	4	3	4	3	4	3											
Inglés I - IV		2	1	2	1	2	1	2	1											
Tecnologías de la información y comunicación I - IV		2	1	2	1	2	1	2	1											
Educación Física I - II		2	1	2	1															
Arte		2	2																	
Cultura Emprendedora y Productiva I -II						2	2	4	3											
Cultura Científico Ambiental I - II		2	1	2	2	2	1													
Religión, Filosofía y Ética I - II						2	2	2	2											
Psicología I - III	2	2	4	3			4	3												
Comunidad y Educación Inclusiva					2	2														
Desarrollo Vocacional y Tutoría I - II	2	1	2	1																
Currículo I -II					2	2	2	2												
Educación Intercultural					2	2	2	2												
Práctica I - IV	2	1	2	1	2	1	2	1												
Investigación I - III			2	1	2	1	2	1												
Opcional I - IV / Seminarios	2	2	2	2	2	2	2	2												
FORMACIÓN ESPECIALIZADA	Estimulación oportuna I - II								4	3	4	3								
	Psicomotricidad												4	3						
	Didáctica aplicada al Área Personal Social							4	3											
	Didáctica aplicada al Área de Comunicación I - II							4	3	6	5									
	Didáctica del arte para Educación Inicial I - II									2	1	4	3	4	3					
	Didáctica aplicada al Área de Matemáticas I - II									4	3	4	3							
	Didáctica aplicada al Área Ciencia y Ambiente													4	3					
	Trabajo con Padres de Familia y Comunidad												4	3						
	Programas y Proyectos para la atención del infante														4	3				
	Propuestas metodológicas para el trabajo en Educación Inicial														2	2				
	Prevención y Detección de Problemas de Aprendizaje y Conducta										4	3								
	Teoría de la Educación I - II								4	4	4	4								
	Inglés V - VII								2	1	2	1	2	1	2	1				
	Currículo de Educación Inicial I -II								4	3			4	3	4	3				
	Gestión y Organización de Instituciones Educativas y programas de Educación Inicial I - II																4	3	4	3
	Investigación Aplicada I -V										2	2	2	2	2	2	6	5	6	5
	TIC Aplicada a la Educación Inicial								4	3										
Práctica Pre-Profesoral I - VI								2	2	2	1	4	2	6	3	20	14	20	11	
Opcional V - VII / Sanitarios de Actualización								2	2			2	2	2						
Número de Horas	30		30		30		30		30		30		30		30		30		300	
Número de Créditos		21		22		23		22		24		23		22		22		22	19	220

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial, p. 32.

Así mismo se establecen los contenidos formativos para cada área del plan de estudios semestre por semestre.

Finalmente se establece el proceso de desarrollo curricular, se formulan orientaciones para la elaboración de los *syllabus* de los cursos, se describen las estrategias metodológicas y las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes.

Como puede observarse, el DCBN para la formación de docentes de Educación Inicial en Perú es altamente centralizado y las instituciones deben adaptarlo y contextualizarlo. El centralismo curricular, en este caso, se expresa de manera muy explícita en el hecho que el DCBN va precedido de la Resolución Directorial del 8 de febrero de 2010, que en el Artículo 2° de su resuelve dice literalmente: “Los Institutos y Escuelas de Educación Superior contextualizarán el Plan de Estudios Específico de cada carrera, respetando los contenidos básicos comunes establecidos en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales aprobados”.

5.5 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA

En relación con Colombia se puede decir para comenzar que los antecedentes más próximos de la educación preescolar se encuentran en la Ley 115 de 1994, la cual reconoce a la educación preescolar como un grado obligatorio y como un nivel educativo que tiene enorme importancia en la formación y desarrollo del niño. Sin embargo, conviene anotar que ya durante la década de los años noventa (período de 1990 a 1994) se estableció el Plan de Acción en favor de la Infancia en el cual, por primera vez, se menciona el Grado Cero. A partir de esta época comienzan a consolidarse los planes de atención a la infancia, los cuales intentan resolver las necesidades de atención, cuidado y educación a la primera infancia. Estos planes incluyen desarrollo y educación inicial. En ellos se define la educación de la primera infancia como un proceso continuo y natural, múltiple, complejo y cambiante de acuerdo con el nivel de desarrollo.

La educación inicial, o de la infancia, ha demandado la necesidad de contar con docentes capacitados que integrados al Sistema Colombiano de Formación de Educadores⁴⁶ adquieren el conocimiento y las herramientas pedagógi-

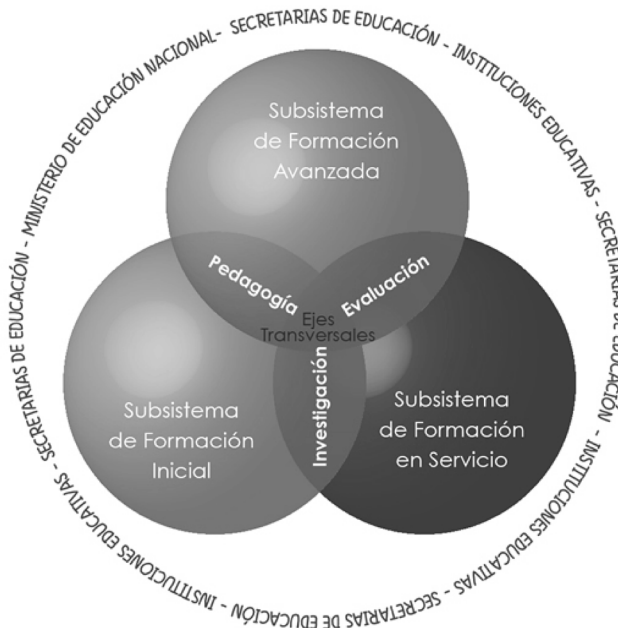
46 “El sistema de formación de educadores hace posible la articulación de los subsistemas de forma-



cas para conocer y reconocer contextos y responder pedagógicamente frente a las diferentes capacidades y necesidades de los estudiantes.

La siguiente figura muestra la estructura del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

Figura 14. Estructura del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.



Fuente: Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2018). Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

La estructura del Sistema Colombiano de Formación de Educadores se apoya en una serie de organismos encabezados por el Ministerio de Educación, y está coordinado por una agencia de dicho Ministerio: la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Esta agencia es la encargada de

ción inicial, la formación en servicio (o continua) y la formación avanzada, para que desde la autonomía de las instituciones formadoras de docentes, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, se avance en el desarrollo de estrategias de formación efectivas para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio.

coordinar la política de formación docente y fomentar el mejoramiento de su calidad.

Dentro del marco de esta política, y como parte del sistema, las instituciones educativas, las universidades y las escuelas normales superiores, especialmente, tienen la responsabilidad de desarrollar los procesos de formación para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles del sistema educativo.

Entre las acciones que hacen parte de las políticas y estrategias del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, en el año 2007 se elaboró un documento denominado *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes*, estructurado en cuatro grandes partes tituladas:

- Políticas públicas hoy.
- Recorrido histórico en la configuración de la figura del maestro.
- Propuesta.
- Aportes para un sistema de formación.

Luego, en el año 2010 se estructuró el documento titulado *Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores*. La reestructuración de este documento, realizada con la participación de diferentes asociaciones y organismos del Estado (ASCOFADE, CONACES, secretarías de educación), dio como resultado la formulación de un nuevo documento en el año 2012 titulado *Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores*, y en el año 2013 el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (2013).

El documento elabora orientaciones concretas en lo referente a los Principios del Sistema Colombiano de Formación de Educadores; los Objetivos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores; la Estructura y Organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, y los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

La responsabilidad de la formación, como hemos dicho, se asigna a las facultades de educación. Ellas son las instituciones responsables de desarrollar en los educadores en formación las competencias constitutivas de su profesión e incentivar su profesionalización, y deben asumir el compromiso de fortalecer la formación con los más altos niveles de preparación y comprensión en el contexto educativo. En adición a las facultades de educación que ofre-

cen los programas de licenciatura, está el ciclo de formación complementaria de las normales superiores, que también son escenarios donde se forman los educadores. Es por esto que ambas instituciones –facultades de educación y normales superiores– se encargan de la formación de licenciados en educación preescolar, y de docentes normalistas para la educación preescolar. Las diferencias entre estos dos docentes se establecen en términos de los procesos de formación, el tiempo dedicado a la formación, y la titulación. Así, las facultades de educación otorgan el título de Licenciado(a) en determinada área del conocimiento, en un nivel de escolaridad o en la atención a poblaciones específicas. Por esto es común referirse a los licenciados en preescolar o sus equivalentes (pedagogía infantil). Por su parte, las normales superiores otorgan el título de Normalista Superior.

Un aspecto que es importante considerar es el relativo al diseño de los currículos para la formación de los educadores. Si bien las escuelas normales superiores, las universidades, y dentro de éstas las facultades de educación, tienen autonomía para diseñar los currículos, éstos están sometidos al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que implica la autoevaluación, la evaluación externa con fines de obtener el Registro Calificado, y de Acreditación de Alta Calidad.

Otro aspecto de la regulación estatal de los programas de formación de educadores tiene que ver con el sistema de créditos. Los planes de estudio de las licenciaturas deben estar organizados en créditos (entre 160 y 170 créditos). Los créditos hacen parte del conjunto de requisitos establecidos por el MEN a través de su organismo asegurador de la calidad como es la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad –CONACES–. Todas estas regulaciones están consagradas en el Decreto 1205 de 2010.

Sin embargo, a partir del año 2014 el Ministerio de Educación Nacional comenzó a replantear los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas de Licenciatura en Educación, incluida la educación preescolar o infantil. En mayo de 2014 se publicó la versión preliminar de los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, y en agosto del mismo año se publicó la versión definitiva.

En este documento se precisan las condiciones de calidad de los programas de pregrado en educación para la obtención del Registro Calificado. En materia curricular los programas deben presentar una estructura flexible y pertinente.

Así mismo deben plantear el perfil y las competencias del docente relacionadas con enseñar, formar y evaluar, y las áreas del programa.

El proceso de regulación se profundiza con nuevas leyes y decretos. Es así como en la Ley 1753 de 2015 se promulga un artículo (Artículo 222) que plantea la obligatoriedad de la Acreditación de Alta Calidad para los programas de las licenciaturas en el plazo de dos años, son pena de perder la vigencia del Registro Calificado.⁴⁷ En el mismo año se expide el Decreto 1075, por el cual se expide la reglamentación única del sector de la educación colombiana. Este decreto establece orientaciones básicas de evaluación de los programas, y de verificación de las condiciones de calidad. A este decreto se agrega el Decreto 2450 de diciembre de 2015, que reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas de licenciatura, así como la Resolución 02041, la cual establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura. Esta resolución se perfecciona con la Circular N° 14 que precisa los aspectos pertinentes al Registro Calificado y a la acreditación de las licenciaturas, y con la “Guía para la elaboración del documento maestro de Registro Calificado”.

De particular interés es la Resolución 02041 que endurece la reglamentación en materia de presentación de las condiciones de calidad del Registro Calificado y de denominación de los programas. El currículo de los programas de formación de licenciados se regula fuertemente, al punto de definir los componentes de formación de los futuros licenciados: un componente de fundamentos generales que abarca las competencias generales, ciudadanas, investigativas, matemáticas y de lenguaje, y establece la obligatoriedad de alcanzar el nivel B1 del idioma inglés; un componente de pedagogía y ciencias de la educación, relacionado con las competencias específicas del licenciado, un componente del saber específico o disciplinar y, finalmente, la práctica pedagógica la cual debe tener obligatoriamente 50 créditos.

En síntesis, es una reglamentación taxativa que genera inquietudes sobre la autonomía universitaria y sobre la cultura institucional que puede

⁴⁷ El Artículo 222 dice literalmente: “Acreditación de alta calidad a licenciaturas. Los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley. Los programas de licenciaturas a nivel de pregrado que no cuenten con el requisito de cohortes antes mencionado deberán adelantar el trámite de acreditación en alta calidad en un plazo de dos (2) años, una vez cumplido el mismo. La no obtención de dicha acreditación en los términos anteriormente descritos, traerá consigo la pérdida de vigencia del registro calificado otorgado para el funcionamiento del mismo”.

considerarse un principio básico que inspira el sello de cada institución. Esto ha conllevado igualmente dudas sobre si efectivamente el reglamentarismo conduce al mejoramiento de la calidad, en un país en el cual la norma alterna con la política. Parece que esta situación no es propia del país, sino que hace parte de los procesos de normalización propios de la globalización económica y cultural.

Como puede observarse por el análisis en los países estudiados, hay una diversidad de criterios relacionados con la formación de los docentes. Los programas varían de un país a otro, y las regulaciones oscilan entre la definición explícita del diseño curricular como ocurre en Perú, donde se regula la formación de profesores para la primera infancia en los institutos superiores, y en Colombia donde la normatividad comenzó a hacerse explícita y rígida a partir de los decretos 272 de 1998, y 2566 de 2003, concluyendo en la actualidad con el Decreto 1280 de 2018. Hay igualmente diferencias entre estas políticas y aquellas que se plantean en la universidad y para la universidad. En Colombia, por ejemplo, el MEN establece los criterios para el otorgamiento del Registro Calificado para los programas de educación preescolar. En cambio, en Perú las universidades gozan de autonomía para la definición de este tipo de currículos. Esto nos muestra que en materia de diseño curricular las prácticas son arbitrarias en aspectos formales, aunque los contenidos reciben fuertes influencias o determinaciones externas, dada la creciente uniformidad de principios y criterios que se distribuyen a través de los discursos de las agencias globales, que regulan en gran parte las políticas de formación en la educación superior, y comienzan a plantear formulaciones sobre el aprendizaje. Así, por ejemplo, en el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018*, preparado por el Banco Mundial, este organismo advierte sobre una crisis de aprendizaje en la educación a nivel global. En el informe se recomiendan medidas de política concretas para ayudar a los países en desarrollo para resolver la grave crisis del aprendizaje. Entre otras están: realizar evaluaciones más eficaces de la situación, utilizar la evidencia sobre lo que funciona y lo que no funciona para orientar la toma de decisiones relativas a la educación, y movilizar a los distintos sectores de la sociedad para impulsar cambios educativos que promuevan el “aprendizaje para todos”. Aquí se observa cómo el aprendizaje ha comenzado a convertirse en objeto de la política pública global, en adición a la intervención en otros objetos educativos como, por ejemplo, la evaluación, el rendimiento, los logros, las competencias, y el escrutinio público.

Para concluir este capítulo, podríamos plantear que el campo de la educación es cada vez más un campo debilitado en su autonomía, al convertirse

en un espacio visible, susceptible del control de agencias hegemónicas que tienden cada vez más a normalizar la vida, la educación y el trabajo de grupos e individuos. El currículo de la educación inicial, como todo currículo, hoy hace parte de la racionalidad política de los Estados y de sus consecuentes políticas públicas. A partir de éstas viaja a la experiencia más concreta de la escuela determinando lo que se enseña, las formas de su organización, y cómo se enseña. Los documentos referenciados en este capítulo son solo un ejemplo de la manera como el macro-espectro de la política global penetra las esferas institucionales a través de un discurso retórico que invisibiliza el control y la regulación bajo principios de mejoramiento, bienestar, calidad de vida y desarrollo humano, categorías estas que enmascaran el poder y el control que se inserta suave e invisiblemente en la conciencia de individuos y grupos.



CAPÍTULO 6

DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

CAPÍTULO 6

DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

6.1 DESCRIPCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

En este capítulo se realiza el estudio de programas de pregrado en educación preescolar de los países mencionados en el capítulo anterior, y se introduce una descripción de los aspectos curriculares de un grupo de dichos programas, especialmente, de los pertenecientes a las universidades de los sectores, público o privado, que ofrecen este tipo de formación.

La Guía de Universidades Altillo (2015) muestra que en Chile, Colombia, Perú y Ecuador, hay 149 instituciones que ofrecen el Programa De Educación Inicial o sus equivalentes.

El análisis que realizaremos de estos programas incorpora la interpretación de los aspectos que constituyen el diseño curricular de algunos programas seleccionados, e intenta establecer sus similitudes y diferencias. Parte del análisis se basa en las descripciones y explicaciones presentadas en capítulos anteriores, en los cuales se han planteado las transformaciones de los discursos sobre la infancia, que han transitado de las concepciones o enfoques diversos a enfoques educativos más homogéneos, basados en políticas y estrategias globales que se han incorporado como componentes esenciales de una economía y de un mercado educativo globalizados. La tendencia a homogenizar los discursos y prácticas educativas se observa en la manera como en el siglo XXI los enfoques sobre el niño y el aprendizaje se caracterizan por ser, cada vez más, relativamente similares. A manera de ejemplo, pueden citarse el constructivismo, las competencias, o la flexibilidad y, recientemente, las tendencias de la neurociencia, que comienzan a definir de otra manera el aprendizaje y a formular estrategias de corte constructivista.

En el caso de la educación infantil, en el tránsito de la educación nacional a la educación globalizada, los programas que han surgido en los diferentes países replican las políticas de las agencias internacionales, no solo en materia de atención, cuidado, y educación sino, también, en materia de formación de los docentes para este nivel educativo. De allí que haya una estrecha relación entre los conceptos actuales de educación de la infancia y los conceptos asociados a la formación de los docentes parvularios, de infantes, de educación preescolar, o de educación inicial, como se la ha llamado en diversas ocasiones.

Es importante aclarar que el análisis tiene una base documental, fundamentada en toda la información impresa o digital obtenida sobre los programas de preescolar o educación infantil de los países mencionados. Los aspectos cuantitativos como el número de asignaturas (obligatorias, electivas, organizativas en distintas formas como áreas, núcleos, ejes, etc.), y distribuidas en el tiempo (horas, número de créditos o de semestres) serán objeto de comparación. Estos últimos datos (créditos, semestres) se asocian más con la arbitrariedad de la regla relacionada con la distribución temporal del currículo que depende, unas veces, de las condiciones señaladas por las autoridades oficiales del Estado y, otras, por la institución. En algunos de los países estudiados el Estado fija por norma los criterios temporales relacionados con el número de horas, sin hacer referencia a créditos. Es el caso de Perú y Ecuador. En Colombia las horas están asociadas a un rango de créditos y al valor de éstos.

Ahora bien, dada la magnitud de la población de programas de educación preescolar o equivalentes en los países seleccionados (Chile, Perú, Ecuador y Colombia), que asciende a 149 programas, se seleccionó aleatoriamente un conjunto de éstos entre universidades o instituciones universitarias públicas y privadas.

Cuando se analizan las políticas curriculares sobre la primera infancia, contenidas en algunos de los documentos revisados en los países estudiados⁴⁸, se observan varios aspectos de aquellas, entre otros:

48 Ya hemos hecho referencia a los siguientes documentos:

- Chile: *Bases curriculares de la educación parvularia 2018*
- Ecuador: *Currículo educación inicial 2014*.
- Perú: Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de la educación inicial, 2010, y Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación, 2005.
- Colombia: Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación nacional inicial, y Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el marco de la atención integral.

- El interés de los países por ampliar la cobertura en materia de atención, cuidado y educación, a la primera infancia.
- El interés por mejorar los programas de formación de los docentes para la primera infancia, creando requisitos y exigencias gubernamentales que regulan parcialmente los programas de formación, dentro del propósito por mejorar las denominadas competencias docentes.⁴⁹
- La regulación de currículos explícitos que exponen objetivos de aprendizaje y estrategias pedagógicas para los actores que trabajan con la primera infancia, así como la incorporación progresiva de evaluaciones estandarizadas, de los aprendizajes de los infantes.

Por lo general, la mayoría de los programas de formación de educadores de la primera infancia se han orientado a establecer un perfil especializado para docentes de niños entre los tres y los seis años de edad. Este perfil se define en términos de lo que hace un docente con grupos infantiles, y de los ambientes en los cuales labora y de los aprestamientos pedagógicos. El examen de los perfiles de algunos de los programas analizados muestra una relativa similitud en cuanto al quehacer pedagógico del docente.

Los diseños curriculares han sido sometidos a diferentes reformulaciones que están en coherencia no solo con los cambios conceptuales que se han producido sobre la infancia o sobre el niño sino, también, con los cambios en las políticas internacionales y nacionales.

La comparación que se desarrolla en este capítulo considera los siguientes aspectos: Nombre del programa, objetivos, perfil de egreso, aspectos curriculares generales, plan de estudios, título académico, número de asignaturas, número de créditos, número de horas, y número de semestres.

La consideración de algunos de estos aspectos se hace de manera genérica. Los aspectos que señalamos bajo el subtítulo “Aspectos curriculares básicos de los programas” serán descritos a partir de la información que estos presen-

⁴⁹ Es el caso de Perú donde se ha establecido de manera explícita el diseño curricular básico nacional para la carrera profesional del Profesor de la Educación Inicial. En el caso colombiano se ha producido una serie de documentos compuestos por referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia, y una serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Esta serie de orientaciones pedagógicas expone los principios básicos de una propuesta educativa para niños y niñas en la primera infancia. La serie está compuesta por un conjunto de guías pedagógicas.



tan. Aquí hay que tener en cuenta que la información documental ha sido obtenida en gran parte de los respectivos portales de las universidades o de los programas, en algunos casos, la información es amplia, en otros es muy deficiente. Esto implica un proceso posterior de búsqueda y análisis a partir de nuevas fuentes.

A pesar de estas limitaciones ha sido posible tener un panorama general de los programas y elaborar las comparaciones más relevantes. En lo que sigue, se describen los aspectos comparativos de los nombres de los programas y los objetivos, los cuales presentan una relativa similitud. Así mismo, nos concentraremos en los aspectos curriculares básicos, que son objeto de descripción y comparación.

6.2 DE LA NOMENCLATURA DE LOS PROGRAMAS

Cuando se revisa la nomenclatura de los programas se observan variaciones en lo que respecta a la denominación. Así, entre 38 programas seleccionados aleatoriamente, de los países estudiados, las nomenclaturas se distribuyen tal como aparece en la siguiente tabla:

Tabla 3. Frecuencia de la nomenclatura de los programas seleccionados.

NOMBRE DEL PROGRAMA	FRECUENCIA
Licenciatura en Pedagogía Infantil	5
Licenciatura en Educación Preescolar	5
Pedagogía en Educación Parvularia	4
Educación Parvularia	6
Educación Inicial	17
Educación Infantil	1
TOTAL	38

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Esta tabla muestra que no hay uniformidad de criterios con respecto al nombre del programa ya que en algunos casos se hace referencia a Licenciatura (Pe-

dagogía Infantil, o Educación Preescolar) y, en otros, a Educación Parvularia, Educación Inicial, Educación Infantil, o Pedagogía en Educación Parvularia.

De una u otra manera, los términos infantil, preescolar, inicial o parvularia son el núcleo de la actividad curricular y pedagógica.⁵⁰ A manera de ejemplo, en la Universidad Adventista de Chile y en la Universidad Viña del Mar el nombre del programa es *Educación Parvularia*. Estas universidades otorgan el título de *Educador de Párvulos*. En Perú y Ecuador hay diferencia entre la formación realizada en la universidad y la realizada en un instituto de educación superior. Así, por ejemplo, mientras que la Universidad Peruana Unión otorga el título de *Licenciado en Educación: Especialidad Inicial y puericultura*, y la Universidad Nacional de Santa otorga el título de *Licenciado en Educación: Especialidad Educación Inicial*, el Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado *Alfonso Ugarte*, de Ecuador, ofrece la *Carrera de Educación: Inicial* y otorga Título de Profesor(a).⁵¹ Igualmente se encuentran programas de Licenciatura en Educación Parvularia, Educación Inicial, y Educación Infantil. La Universidad Mayor de Chile otorga el título de Educador(a) Párvulo y Profesional de Educación Básica Primer Ciclo.⁵²

Sin embargo, el nombre que más se usa en América Latina es Educación Inicial. Este nombre coincide con aquel que usan las agencias internacionales como la UNESCO cuyo compromiso es impulsar políticas de universalización de una educación inicial de calidad. Este es el nombre que se ha adoptado para definir las políticas globales en relación con la infancia.

50 En capítulos anteriores se ha hecho referencia a las diferentes denominaciones y formas de organización en las suele organizarse el sistema de atención, cuidado y educación a la primera infancia. De la misma manera que ocurre con la educación básica, este nuevo nivel educativo se divide en dos o tres ciclos. Generalmente, el último ciclo suele recibir la denominación de “preescolar” o “preprimaria”, en tanto que los ciclos anteriores se suelen denominar “educación parvularia”, “inicial” o “de la infancia”. Ellos se han intentado integrar bajo la denominación de educación inicial. Este último nombre ha sido usado en los encuentros internacionales de educación inicial y preescolar auspiciados por la UNESCO.

51 El currículo de la “Carrera de Educación Inicial” posee el currículo definido por Ministerio Educación de la República del Perú, consignado en el documento Diseño Curricular Básico para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial

52 Es conveniente recordar que en Chile la escuela primaria se divide en dos ciclos y cada ciclo se divide en diferentes niveles llamados Niveles Básicos o N.B. El primer ciclo (ciclo I) va de 1º a 4º grado y el segundo ciclo (ciclo II), de 5º a 8º grado.

6.3 DE LOS OBJETIVOS

Cuando se comparan los objetivos se observan pocas diferencias en la racionalidad de los programas. En términos generales los programas estudiados tienen tendencias generales en relación con los objetivos, en los cuales puede establecerse el predominio de una formación general, centrada en competencias o habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad (dos nuevos conceptos estelares de las reformas educativas), así como la extensión de la formación básica común. Conviene aclarar que cuando se revisaron los objetivos de los programas se encontró que no todos ellos los presentan de manera explícita en los documentos revisados.

En esta sección revisaremos los objetivos de manera general sin hacer referencia a país o programa, en virtud de que casi todos ellos convergen alrededor de la formación de profesionales idóneos, capaces de generar ambientes de aprendizaje a los niños y las niñas de los respectivos países. Para mayor especificidad organizaremos los objetivos por categorías, lo cual nos permitirán ver el énfasis que se coloca cuando se plantean.

Los descriptores básicos con los cuales se encabezan los objetivos son, por lo general, los siguientes:

- Formar profesionales capaces de....
- Formar profesionales expertos...
- Formar pedagogos infantiles que tengan capacidad...
- Formar licenciados con...
- Formar maestros de educación preescolar...

A estos descriptores generales se les agregan acciones y cualidades personales. La tabla siguiente ilustra las acciones más comunes que se colocan como objetivos, y las cualidades más relevantes. Cuando no se menciona en el enunciado “formar (...) capaz de”, se enuncia “con competencias para”.



Tabla 4. Objetivos de los Programas.

OBJETIVOS ASOCIADOS A DESEMPEÑOS RELACIONADOS	FRECUENCIA	CUALIDADES	FRECUENCIA
1. Generar ambientes y procesos educativos	5	Espíritu emprendedor	5
2. Generar propuestas innovadoras	4	Vocación de servicio	4
3. Formación integral de los niños y niñas hasta los siete años.	7	Sólidos principios que dignifiquen lo humano	3
4. Respeto a la diversidad cultural	4	Actitud investigativa	3
5. Describir y analizar críticamente la diversidad cultural	3	Responsabilidad	5
6. Desarrollo integral	4	Autonomía	3
7. Desarrollo integral y bienestar	1	Creatividad	3
8. Promover el aprendizaje de los niños	3	Capacidad de diálogo con sus pares.	3
9. Promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas	2	Sentido ético	4
10. Comprender y actuar ante la problemática educativa infantil	3	Capacidad crítica	3
11. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica	5	Proactivo	1
12. Fortalecimiento de la investigación	3	Valores cristianos	1
13. Reflexionar sobre su que hacer	2	Compromiso con la formación	4
14. Óptima atención de los niños y las niñas menores de siete años	2		
15. Toma de decisiones profesionales	3		
16. Sólida base teórica en las ciencias de la educación	1		
17. Capacidad reflexiva e instrumental suficiente.	1		
18. Investigar permanente su propio quehacer	2		
19. Participar en el proceso de mejoramiento continuo	4		
20. Desarrollo integral de los niños	6		
21. Orientar el aprendizaje de niños y niñas	5		
22. Tomar decisiones profesionales eficaces	1		
23. Resolución de los problemas educativos.	4		
24. Orientar el aprendizaje de niños y niñas	6		
25. Reflexionar sobre su práctica pedagógica	6		
26. Diseñar, implementar y evaluar experiencias significativas de aprendizajes	5		
27. Fortalecer un carácter emprendedor	3		
28. Ejercer con liderazgo el quehacer profesional	3		
29. Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas	2		
30. Conocer las áreas temáticas profesionales	3		
31. Diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas	1		
32. Potenciar en los niños su pensamiento concreto	2		
33. Promover aprendizajes oportunos y pertinentes	1		

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como puede observarse, los objetivos son muy amplios y no hay convergencia en cuanto a su formulación. Se contabilizaron 33 objetivos que se repiten de unos programas a otros. Sin embargo su frecuencia es relativamente baja. Esto es un indicador de que cada programa aparece como algo aislado y su comparación con otros programas parece no existir. Es claro que hay factores que hacen que los programas sean diferentes, pero esto no implica que se puedan presentar semejanzas en cuando a los objetivos planteados. El punto problemático de los objetivos es que son enunciados retóricos en la mayoría de los casos y no logran expresarse en resultados ricos en efectos sobre el crecimiento intelectual, personal o social de los infantes. Los factores de los pocos logros de los objetivos tanto de la educación inicial como de la formación de educadores en este campo son múltiples y diversos, y están asociados generalmente a la manera como se movilizan los recursos para el desarrollo de este nivel educativo.

Este se ha convertido en un asunto de intervención por parte de las agencias internacionales que coadyuvan indirectamente a la financiación de la educación en muchos países del globo. Las pruebas internacionales de evaluación de los infantes muestran serias debilidades en sus aprendizajes, tal como se manifiesta en el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018, Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general*, donde se ilustran varios factores que afectan el aprendizaje de los niños, uno de ellos relacionado con los docentes. Así mismo, para esta agencia, la educación infantil tiene un profundo rezago en América Latina.

De hecho, los objetivos son declaraciones prospectivas sobre intencionalidades potenciales, que no necesariamente pueden cumplirse en el desarrollo de la formación. En este sentido, no es fácil establecer la calidad de los programas estudiados en función de sus objetivos, ya que si directa o indirectamente todos tienden a confluir en el desarrollo genérico de conocimientos, habilidades, y valores o principios, estos loables prospectos se inscriben en la retórica de las instituciones, las cuales muchas veces dicen más de lo que hacen, o hacen menos de lo que dicen.

6.4 ASPECTOS CURRICULARES BÁSICOS DE LOS PROGRAMAS.

Esta sección incluye los aspectos enumerados anteriormente, tales como el perfil de egreso, la estructura curricular o formas de organización curricular (asignaturas, áreas, núcleos, ejes, módulos), la malla curricular, título académico, número de asignaturas, número de créditos, número de horas y número de semestres.

El lenguaje que regula la estructura del currículo de los programas de formación seleccionados para este estudio es muy variado. Por lo tanto, no es fácil hacer una comparación sobre parámetros comunes ya que cada institución tiene su propia organización curricular. La homogeneidad del lenguaje proviene, más bien, de las propuestas elaboradas por los gobiernos de los respectivos países (Colombia, Chile, Ecuador y Perú). Aquí es conveniente reiterar la diferencia entre la formación definida a partir de las políticas de los respectivos ministerios de educación, y las políticas curriculares de las universidades.

En algunos casos, dentro de una institución, cada programa tiene una organización curricular que no necesariamente coincide con la organización de los demás programas. Esto muestra la relativa heterogeneidad curricular que es posible encontrar en las instituciones, debido a la falta de políticas curriculares institucionales que orientan el diseño de los programas. Esto se ha ido supliendo con las normas estatales que adecúan las políticas internacionales.

En lo que sigue se realiza una descripción aproximada de los programas de cada país seleccionado. Las fuentes documentales que presentan las instituciones son relativamente incompletas cuando se analizan los programas, de conformidad con la información que aparece en las respectivas páginas de Internet. Superando esta dificultad, se analizan sus particularidades de acuerdo con las categorías descriptivas establecidas previamente. También se intenta esclarecer las similitudes y diferencias en las estructuras curriculares. Es importante aclarar que, en la mayoría de los casos, no se presentan definiciones del lenguaje utilizado sino que éste parece ser una simple nomenclatura clasificatoria.

6.4.1 CHILE

Los programas de formación seleccionados aleatoriamente en Chile fueron diez: ocho de universidades privadas y dos de universidades públicas. Los programas fueron los siguientes:



Cuadro 12. Programas de Chile seleccionados.

UNIVERSIDAD	SECTOR	SEDE	PROGRAMA
Pontificia Universidad Católica de Chile (UCH)	Privada	Santiago	Pedagogía en Educación Parvularia
Universidad de Ciencias de la Informática (UCINF)	Privada	Santiago	Pedagogía en Educación Parvularia
Universidad de Las Américas (UDLA)	Privada	Santiago	Educación Parvularia
Universidad del Desarrollo (UDD)	Privada	Santiago	Pedagogía en Educación de Párvulos
Universidad Mayor de Chile	Privada	Santiago	Pedagogía en Educación Parvularia y básica para primer ciclo
Universidad Adventista de Chile (UNACH)	Privada	Ñuble	Educador de Párvulos
Universidad de Viña del Mar (UVM)	Privada	Valparaíso	Educación Parvularia
Universidad Católica del Maule (UCM)	Privada	Maule	Educación Parvularia
Universidad Arturo Prat (UNAP)	Pública	Iquique	Educación Parvularia
Universidad del Bío-Bío.	Pública	Concepción	Pedagogía en Educación Parvularia

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Como puede observarse en el cuadro, la educación parvularia es el concepto dominante en Chile. Los programas se definen como Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Parvularia, y Educación de Párvulos. Esta nomenclatura no necesariamente coincide con el título o con el grado de licenciatura.

Aquí es importante establecer la diferencia entre el título profesional y el grado de licenciatura. De acuerdo con el Comité Técnico de Educación de la Comisión Nacional de Acreditación, en el documento *Criterios generales de evaluación para licenciatura* (Chile, CNA, 2007) se señala que:

El grado de licenciado se otorga al alumno de una universidad al completar un plan de estudios que le confiere las competencias teóricas, metodológicas y prácticas en una disciplina específica que lo califican para desenvolverse en ella. El grado de licenciado habilita para la docencia en educación superior de nivel básico, la participación en la investigación y la prosecución en estudios de postgrado en la misma disciplina o en otra afín (p. 7).

El grado de licenciado se diferencia de la obtención del título profesional. Al respecto en el documento *Criterios de Evaluación de Carreras de Educación* (Chile, CNA, 2007) se señala que:

Para el proceso de titulación, el estudiante de pedagogía deberá demostrar evidencia, a través de la evaluación de sus conocimientos y la demostración de un desempeño adecuado durante la práctica intensiva, de haber desarrollado las capacidades generales propias de un titulado y haber alcanzado los estándares de egreso establecidos en estos criterios. Para el proceso de obtención del grado, el estudiante de pedagogía deberá demostrar, a través de un trabajo de investigación y su defensa, los conocimientos bases de la Ciencia de la Educación y el manejo de estrategias propias de la investigación educativa (Chile, CNA, 2007 p. 8).

Examinemos brevemente algunos de los programas de Chile. La consideración que haremos será descriptiva y permitirá tener una visión general de cada programa seleccionado.

El programa de *Pedagogía en Educación de Párvulos* de la Universidad del Desarrollo (UDD) de Chile ofrece el título de Educador de Párvulos y el grado de Licenciado en Educación. Posee una estructura curricular organizada en ocho áreas:

- Área fundamentos
- Área de competencias docentes
- Área psicología
- Área disciplinaria
- Área de formación complementaria
- Área de prácticas (eje articulador)
- Tres cursos-sello UDD, y
- Tres cursos que se toman en otras disciplinas y facultades

El eje articulador de la carrera es el área de prácticas que considera desde el primer semestre la relación con el medio educativo en su diversidad y diferentes modalidades. El modelo de práctica es de carácter gradual y progresivo, desde una primera aproximación a la realidad *in situ*, el conocimiento de buenas prácticas, la reflexión permanente y colaborativa respecto de ellas, hasta la

demostración por parte del alumno/a de un desempeño como profesor/a en aula, con plena autonomía, en el octavo semestre.

El perfil de egreso se basa en una serie de principios o características que tienden a ser comunes a la mayoría de los programas seleccionados. Así mismo, el perfil se expresa en términos de competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas incluyen aspectos valorativos como ética, emprendimiento y liderazgo, responsabilidad pública, autonomía, eficiencia, visión global, visión analítica, y comunicación. Las competencias específicas están referidas al análisis del contexto y la práctica pedagógica, el diseño curricular, la didáctica del aula y la evaluación. El programa tiene 55 asignaturas distribuidas entre las ocho áreas y ocho semestres. El promedio de asignaturas por semestre es de siete, lo cual implica una sobrecarga de trabajo para el estudiante. Además, el exceso de áreas muestra una dispersión que no favorece una formación integral.

La Universidad Mayor de Chile ofrece el programa de *Pedagogía en Educación Parvularia y Básica para primer ciclo*. Este programa se realiza en diez semestres. El perfil del egresado es muy similar a los demás perfiles y está expresado en competencias desagregadas por niveles que se evalúan al término de cada bloque del currículo. La estructura curricular del programa se establece en áreas y asignaturas. Las áreas son cuatro, a saber: área de formación básica, área de formación específica, área de formación en gestión, y área de formación general. El total de asignaturas asciende a 63, de las cuales solo dos son electivas que se ubican en el décimo semestre. Estas dos asignaturas electivas hacen parte del área de formación general junto con cuatro niveles de inglés (de segundo a quinto semestre), una asignatura sobre desarrollo de competencias, otra sobre autogestión del conocimiento, y una última sobre realidad chilena e internacional. Como puede observarse, el de área de formación general representa el 13,5% del total de la formación. Este mismo porcentaje (13,5%) pertenece al del área de formación básica. El área de formación en gestión representa el 14,3% y el área de formación específica es de 58,7%.

El sistema de certificación de competencias permite evaluar los desempeños, de la siguiente manera:

- IV semestre: evaluación y certificación de competencias del bachillerato
- VIII semestre: evaluación y certificación de competencias de la licenciatura
- X semestre: evaluación y certificación de competencias perfil de egreso

El programa plantea un perfil genérico, un perfil de egreso, y la correspondiente certificación de competencias. El perfil de egreso se expresa en términos de competencias, como las siguientes:

- Evidencia en su quehacer profesional un espíritu de emprendimiento que le permitirá proponer objetivos para sí y para otros.
- Toma decisiones en situaciones de incertidumbre y articula los medios conducentes al logro de los objetivos que se ha propuesto.
- Demuestra capacidad crítica y de autocrítica que le permite persistir en la búsqueda de situaciones genuinas a los problemas, control de la impulsividad, tolerancia a la incertidumbre y ambigüedad.
- Aplica habilidades básicas de investigación y para diseñar proyectos.
- Demuestra capacidad para el autoaprendizaje que se concreta a través de la búsqueda de información relevante, análisis y aplicación de estrategias de aprendizaje autónomo (Chile, CNA, 2007 p. 8).⁵³

Por su parte, el perfil genérico plantea que:

El egresado de la Universidad Mayor evidenciará en su quehacer profesional la capacidad de emprendimiento la que le permitirá con creatividad proponer objetivos para sí o para otros, tomar decisiones en situaciones de incertidumbre y de articular los medios conducentes al logro de los objetivos que se ha propuesto; con capacidad crítica y autocrítica que le permitirá persistencia en la búsqueda de soluciones genuinas a los problemas y manejar sus propias emociones con tolerancia a la incertidumbre y ambigüedad; con habilidades básicas de investigación y para diseñar proyectos; con capacidad para el autoaprendizaje la que se evidencia a través de la búsqueda de información relevante, análisis y aplicación de estrategias de aprendizaje autónomo y con capacidad para integrar equipos inter y multi-profesionales (Chile, CNA, 2007 p. 8).

Como puede observarse, estos perfiles son muy amplios y describen un educador de párvulos con una diversidad de competencias certificables que lo habilitan para ocuparse en diversos contextos. Esta situación nos muestra cómo los perfiles se presentan más como un prospecto de responsabilidades y actividades que resultan difíciles de cumplir en un programa, sobre todo cuando las

⁵³ Véanse perfiles en el Portal de la Universidad.

áreas o asignaturas (6.3 por semestre) están organizadas de conformidad con diferentes orientaciones.

La Universidad pública Arturo Prat (UNAP) ofrece la Carrera de Educación Parvularia. Otorga el grado académico de Licenciado en Educación y el título Educador de Párvulos, Mención Educación Inclusiva. La carrera tiene diez semestres, se realiza en la modalidad presencial y posee un sistema curricular semi-dirigido. El perfil profesional de la carrera no dista mucho de las de otros programas de Chile y de los países estudiados: transmisor de la cultura, transformador del acto educativo y ser sensible a las necesidades de los niños o párvulos.

La malla curricular posee 62 asignaturas. No se visibiliza una organización de la estructura curricular, pues la malla solo relaciona las asignaturas por semestre. Sin embargo, en este plan de estudios se observan las determinaciones curriculares institucionales, las cuales han sido consignadas en un amplio documento titulado *Modelo Metodológico de Diseño Curricular para la UNAP: De la Teoría a la Práctica*. De acuerdo con este documento

El proceso de diseño y rediseño curricular en las carreras de la Universidad Arturo Prat se enmarca en las orientaciones estratégicas declaradas en el modelo educativo institucional, como también en coherencia con los propósitos explicitados en el plan de desarrollo estratégico institucional (p. 20).⁵⁴

Es interesante observar que en el programa prima una concepción técnica de diseño curricular encarnada en los autores básicos como Hilda Taba (1974), Arredondo (1981), Arnáz (1981) y Casarini (1999). El documento hace igualmente énfasis en la formación basada en competencias (genéricas y específicas), apropiada por el plan de estudios del programa de Licenciatura en Educador de Párvulos.⁵⁵ Si bien, no es fácil identificar la forma de organización curricular, de acuerdo con los tres tipos que se caracterizan en el documento (lineal o rígido por asignaturas, flexible o mixto, y modular) se observa de acuerdo con la organización de la malla curricular que el programa combina la forma de organización lineal o rígida, con algo del tipo flexible, ya que incorpora asignaturas electivas. Este es un asunto que se extiende a la mayoría

⁵⁴ Véase documento en el Portal de la Universidad.

⁵⁵ La mayoría de las universidades chilenas han transformado sus programas de estudio a partir de la orientación de la formación basada en competencias y su subdivisión en competencias genéricas y específicas.

de los programas estudiados, en los cuales siempre se presenta un número minoritario de asignaturas que, por lo general, son constituyentes de un modelo curricular agregado, donde las asignaturas se yuxtaponen, y están aisladas las unas de las otras.

En la Universidad Viña del Mar se ofrece la *Carrera de Educación Parvularia*, el título profesional de Educador de Párvulos, y el grado de Licenciado en Educación. Esta Carrera tiene una duración de nueve semestres, está acreditada por cuatro años hasta diciembre de 2018 en la sede de Viña del Mar. La modalidad que se desarrolla es diurna. Su objetivo básico es diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas innovadoras y pertinentes a los contextos socioculturales, capaces de potenciar en los niños su pensamiento concreto. La carrera se plantea como teórico-práctica, ya que desde el primer año los estudiantes vivencian prácticas en diferentes contextos como jardines infantiles, colegios particulares, y en otras instituciones equivalentes. La práctica pedagógica está centrada en el trabajo en equipo ya que éste es fundamental para la socialización de los infantes, desde los 85 días de nacidos hasta los seis años de edad.

El perfil de egreso es muy similar al de las otras carreras seleccionadas: “diseñador de propuestas pedagógicas innovadoras y pertinentes (...) profesional ético, colaborador, participante en redes comunitarias”.⁵⁶ Este perfil se refiere a la educadora de párvulos, lo cual sugiere que la carrera atiende básicamente población femenina. La malla curricular tiene 57 asignaturas distribuidas en cuatro ejes de formación: a. Formación inicial, b. Formación general, c. Formación en Ciencias Básicas o disciplinas fundamentales, y d. Formación Disciplinar y prácticas. El programa no presenta el número de créditos, ni la organización porcentual de los ejes de formación. El promedio de asignaturas por semestre es aproximadamente de cinco, lo que implica mayor tiempo independiente del estudiante para el desarrollo de sus compromisos académicos.

En la Universidad Católica de Maule el programa que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación se denomina “Educación Parvularia” La carrera es de corte esencialmente humanista que permite la realización profesional y personal a través de la atención y educación de la infancia. La propuesta del perfil es “formar un educador integral, competente, reflexivo, solidario, flexible, atento

56 De acuerdo con el Proyecto Educativo de la UVM 2011 -2015 el perfil de egreso de cada carrera se estructura sobre tres dimensiones: conocimientos especializados, habilidades y capacidades académicas, y actitudes, cualidades y características personales del egresado UVM. Este documento se encuentra disponible en el Portal de la Universidad.

a las demandas de la sociedad contemporánea y transformador social”.⁵⁷ Las competencias del perfil se desagregan en generales y especializadas; incluye además conocimiento científico y profesional, y actitudes éticas y valores. La carrera posee un sistema de tutoría de apoyo académico y personal a los estudiantes y una línea de práctica: incremental, reflexiva e investigativa que se inicia en el primer año de formación.

La malla curricular está compuesta por 50 asignaturas las cuales se distribuyen en tres etapas de desarrollo integral a lo largo de los ocho semestres de duración del programa: la primera etapa se extiende hasta el cuarto semestre; la segunda etapa hasta el sexto semestre, y la tercera hasta el octavo semestre. El estudiante puede optar a una mención, en inglés, matemática o lenguaje.

El programa es el producto de las políticas de innovación curricular de la Universidad Católica de Maule y de lo exigido por el Sistema de Educación Superior Chileno. No presenta el número de créditos ni los pre-requisitos, aun cuando el programa se acoge a las directrices institucionales y a las dadas por el Sistema de Créditos Transferibles (SCT).⁵⁸

En la Universidad del Bio Bio, la Facultad de Educación y Humanidades ofrece el programa de *Pedagogía en Educación Parvularia*. Como las otras carreras semejantes de Chile otorga el grado de licenciado y el título profesional de Educador(a) de Párvulos. El título y el grado corresponden a una estructura curricular compuesta de dos ciclos: licenciatura y título profesional.

El perfil del egresado corresponde a un profesional

Con una sólida y amplia formación pedagógica y disciplinaria, capaz de convertirse en un comunicador(a) y mediador(a) del aprendizaje en los diferentes contextos educativos; crear equipos de trabajo disciplinarios e interdisciplinarios que permitan generar conocimiento nuevo sobre los diversos procesos educativos y pedagógicos propios del nivel.⁵⁹

57 Véase, Universidad Católica de Maule. Perfil de Egreso.

58 De acuerdo con este sistema, 60 créditos académicos representan el tiempo de dedicación para que un estudiante de tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de formación. Ese tiempo varía entre 1.440 y 1.900 horas anuales. Más adelante se compara el sistema de créditos de las universidades seleccionadas.

59 Véase, Universidad del Bio Bio. Pedagogía en Educación Parvularia, Perfil de egreso.

El programa se desarrolla en ocho semestres. La malla curricular del programa posee 42 asignaturas las cuales se cursan en ocho semestres, para un promedio de 5.25 asignaturas por semestre, lo cual implica un balance entre el tiempo presencial y el tiempo independiente semanal. El programa se rige por las orientaciones para implementación del modelo educativo en el marco de la renovación curricular en la Universidad del Bío-Bío, de julio de 2010.⁶⁰

El diseño del plan de estudio comprende dos áreas: un área específica o disciplinaria, y un área integral genérica. Éstas, a su vez, facilitan el desarrollo de las competencias genéricas y específicas. En lo que concierne a los contenidos de los cursos, el programa establece tres tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. El programa está distribuido en créditos, aunque no se menciona el número de éstos para la carrera. Sin embargo, se asume que ésta entra dentro de los rangos establecidos de conformidad con el Sistema de Créditos Transferibles (SCT).⁶¹ A diferencia de los otros programas revisados, en éste los conocimientos se segmentan en tres elementos. Sin embargo, no fue posible establecer la dinámica pedagógica que articula lo conceptual con lo procedimental y lo actitudinal.

En la Universidad Adventista de Chile está el Programa de *Educación Parvularia*. La carrera está acreditada hasta el año 2019 y se ofrece en la modalidad diurna. Tiene una duración de cinco años, aun cuando el régimen de estudios es semestral, y otorga el título de Educador de Párvulos y el grado de Licenciado en Educación.

De acuerdo con el perfil de egreso,

El Educador de Párvulos de la Universidad Adventista de Chile, posee un pensamiento crítico, reflexivo e innovador que le permite generar nuevas alternativas en las soluciones. Evidencia habilidades de liderazgo en el trabajo en equipo; tiene buen manejo de las herramientas técnicas y tecnológicas. Es capaz de diagnosticar, planificar, gestionar y evaluar programas de aprendizaje (Universidad del Bío-Bío, julio de 2010).

El plan de estudios es anual y está compuesto por 71 asignaturas, que muestran el excesivo número de estas, semestralmente.

60 Este documento contiene las orientaciones básicas para ejecutar los procesos de rediseño curricular, con sus respectivos componentes, definiciones institucionales vinculadas con la incorporación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) y Formación Integral, entre otros.

61 En la Universidad del Bío-Bío un crédito es equivalente a 30 horas cronológicas de carga horaria total del alumno, asociada al trabajo académico presencial y autónomo.

Antes de 2018, la malla curricular estaba conformada en mayor proporción por las áreas de especialidad y profesional, y la de menor proporción por el área de prácticas con dos asignaturas en el octavo y noveno semestre. En la actualización del año 2018 no se establece una diferencia entre las asignaturas de la especialidad y las asignaturas profesionales. Una modificación importante en esta actualización se produjo en el área práctica que discurre a lo largo de la carrera a partir del segundo semestre.

La Universidad de las Américas (UDLA), con sede en Santiago, ofrece el Programa de *Educación Parvularia*, re-acreditado hasta el año 2016. Otorga el título de Educador de Párvulos y el grado de Licenciatura en Educación. Además para la titulación se exige tener aprobadas todas las asignaturas del Plan de Estudios, el Examen de Grado y el Examen de Título.

El programa dura ocho semestres, y posee uno adicional de especialidad (lectoescritura en educación inicial, y educación informática).

La estructura curricular de la Carrera de Educación Parvularia se sustenta en fundamentos que emanan, en primer lugar, de la Misión y Visión de UDLA y de su Facultad de Educación. El perfil del egresado de Educación Parvularia de la UDLA se relaciona con el desarrollo de la formación valórica, el fortalecimiento de la comunicación, la creatividad y el juego. El egresado promoverá estrategias que fomenten, valoren y favorezcan el trabajo de y con la familia; poseerá actitud crítica, reflexiva e investigativa; resolverá problemas combinando conocimientos de distintas disciplinas.⁶²

En coherencia con el perfil de egreso que orienta el desarrollo e implementación del currículum de la carrera, el programa se organiza en cuatro áreas de formación, coherentes con el modelo educativo de la Universidad. La estructura curricular de la carrera en áreas aborda la totalidad de las temáticas formativas del Educador de Párvulos, además de aquellas que son propias del Licenciado en Educación. Las áreas y sus respectivas asignaturas son:

- Área de formación general
- Área de formación en la especialidad
- Área de formación profesional, y
- Área de formación práctica

⁶² Véase Universidad de las Américas. (2011). Informe de Autoevaluación Educación Parvularia.

El número de asignaturas del programa es de 47. En coherencia con los estándares orientadores para la Carrera de Educación Parvularia (MINEDUC), a partir del año 2013 se realizan ajustes y mejoras en los programas de asignaturas para transversalizar las indicaciones emanadas de la autoridad ministerial. Esta revisión y fortalecimiento de los programas académicos incluye la incorporación de recursos tecnológicos de soporte virtual que cuentan al día de hoy con trece aulas disciplinares, como apoyo a la docencia y a los estudiantes.

Entre los años 2014 y 2015 se ajustan progresivamente las asignaturas de práctica al modelo hexagonal de FEDU, respondiendo a la tributación de los resultados de aprendizaje del perfil de egreso, de acuerdo con el Modelo Educativo UDLA.

La Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece el programa de *Pedagogía en Educación Parvularia*. Otorga el título de Educador de Párvulos y el grado académico de Licenciado en Educación. Para obtener el título de licenciado se requieren haber acumulado 400 créditos, y para el título profesional, igual número de créditos (400). El programa tiene una duración de ocho semestres académicos, y está acreditado hasta el año 2023.

De acuerdo con el perfil de egreso los profesionales de Educación Parvularia son expertos en el desarrollo integral de los niños de nivel parvulario. Esto mediante el conocimiento de estrategias educativas pertinentes para el primer y segundo ciclo de la Educación Parvularia, que permiten fomentar el desarrollo del niño a partir de los diversos ámbitos del aprendizaje (emocional-social, motriz y cognitivo), que establecen las bases para la vida futura del niño en cada una de sus etapas de crecimiento.

Para este programa, las tareas que el futuro educador de párvulos deberá asumir en el sistema educacional implican, fundamentalmente:

- Toma de decisiones profesionales y eficaces en la resolución de los problemas educativos en la escuela, sustentadas y respaldadas en una sólida base teórica en las ciencias de la educación, y con la capacidad reflexiva e instrumental suficiente
- Ser un investigador permanente de su propio quehacer, en la búsqueda continua del mejoramiento de su acción de educador con responsabilidad, plena autonomía, creatividad y capacidad de diálogo con sus pares

- Participar en el proceso de mejoramiento continuo de la pertinencia y relevancia de la educación en su unidad educativa⁶³

La carrera se caracteriza porque ofrece un Major en Educación Temprana, y un Major en Educación Inicial. También ofrece tres Minors: el primero en interculturalidad, el segundo en recursos educativos y juegos, y el tercero en expresión infantil. Los cursos Major y Minor se pueden tomar a partir del quinto semestre (un curso).

Este es quizás uno de los programas más flexibles entre el conjunto de programas de Educación Parvularia en Chile. El total de asignaturas es de 47. El programa se organiza en conjuntos de cursos clasificados así:

- Formación básica-fundante de la licenciatura respectiva (60 créditos)
- Otros cursos propios de la licenciatura respectiva (60 créditos)
- Cursos electivos de formación general (50 créditos). Aquí los alumnos deberán aprobar cursos de otras disciplinas cuyo contenido no tenga equivalencia con asignaturas del currículo propio
- Formación teológica (10 créditos), de un listado de cursos que la Facultad de Teología dicte para estos efectos
- Formación antropológico-ética (10 créditos)
- Cursos que promueven las habilidades comunicativas en español (40 créditos)

El resto de créditos se distribuye entre los cursos Major y los cursos Minor. Este programa, como se ha dicho, es uno de los más flexibles, ya que incorpora la posibilidad que el estudiante pueda elegir un conjunto de electivas que aportan a sus intereses, formación general y, sobre todo, a su vocación profesional.

Finalmente tenemos el programa de *Pedagogía en Educación Parvularia* de la Universidad de Ciencias de la Información (UCINF), con sede en Santiago. La carrera forma profesionales capaces de diseñar, implementar y evaluar currículos de Educación Parvularia. Posee una orientación básicamente práctica, ofrece una mención en inglés, así como la posibilidad de complementar

63 Véase perfil de egreso en el Portal de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pedagogía en Educación Parvularia.

la formación propia con una especialización en otras disciplinas a través del programa de Minors. Así mismo desarrolla una formación basada en el emprendimiento, y en el uso de las tecnologías de la información. El perfil de egreso se expresa en un conjunto de competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas son todas aquellas comunes a todos los programas de formación. El título que otorga es Educador de Párvulos, y el grado académico es el de Licenciado en Educación. La carrera se realiza en ocho semestres y se ofrece un semestre adicional para la Mención Inglés y para la Mención Montessori. El estudiante puede optar o no por una mención. Cada mención está integrada por un conjunto de electivas. Así la Mención Inglés que permite adquirir la competencia lingüística se extiende un semestre y ofrece dos cursos optativos.

Este es uno de los programas más recargados de materias, pues tiene 57, sin contar con las materias relacionadas con las menciones. La Mención Inglés tiene diez optativas, y la Mención Montessori tiene cuatro ubicadas en sexto y séptimo semestre. El noveno semestre tiene dos asignaturas más para la Mención Inglés y cuatro para la Mención Montessori. El programa no presenta información sobre el número de créditos.

Como puede observarse por la descripción de los programas de Educación Parvularia en Chile, hay diferencias entre ellos en términos del número de créditos, asignaturas, y los semestres. Los perfiles son demasiado retóricos y no son coherentes con la organización curricular, la cual se centra fundamentalmente en asignaturas. La revisión de las mallas no presenta la codificación completa de la estructura curricular. Algunos programas presentan su perfil profesional o de egreso en términos de competencias genéricas y específicas. Es importante tener en cuenta que la información recolectada no es completa ya que no todas las instituciones presentan un mapa general de sus programas.

6.4.2 PERÚ

En relación con la formación de docentes en Perú, Díaz Díaz (2015) menciona que los profesores en los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación artística se rigen por el Diseño Curricular Nacional aprobado por el Ministerio de Educación. En cambio, cada facultad de Educación define su propio currículo con base en la autonomía que le otorga la ley a las universidades, y no siempre sigue los lineamientos de la política curricular y el perfil de formación establecidos por el Ministerio de Educación. Por esta

situación se tienen en la práctica varios perfiles, que no siempre son claros ni apuntan en la misma dirección. Asimismo, se carece de un sistema coherente y articulado de formación para los profesionales de la docencia.

Esto se observa en los currículos de los programas de Educación Inicial de las universidades. Los docentes de Educación Básica Regular se forman en tres tipos de instituciones: institutos pedagógicos de educación superior, escuelas de educación superior de formación artística, y facultades de Educación de las universidades.

De acuerdo con la normatividad nacional de la República de Perú, el profesional de Educación Inicial está capacitado para dirigir el proceso de aprendizaje en las etapas del desarrollo evolutivo del niño de cero a cinco años. Las tareas que configuran el perfil del profesional en educación inicial son entre otras las siguientes:

- Aplicar técnicas de educación temprana que permitan el desarrollo integral del niño.
- Conocer las características psicosociales del niño de cero a cinco años que promuevan su pleno desarrollo educativo.
- Diseñar y promover la aplicación de programas educativos que desarrollen la responsabilidad social, fortaleciendo la identidad del niño mediante el trabajo en equipo.
- Planificar y diseñar un plan de actividades educativas a fin de promover la atención del niño y la inclusión en su entorno.
- Diseñar proyectos pedagógicos innovadores utilizando métodos y estrategias didácticas que permitan transmitir a los educandos conocimientos y valores que desarrollen sus capacidades intelectuales y su formación ética (INE, 2014, p. 46).

Este perfil está más adecuado para los Institutos Superiores Pedagógicos que para las universidades, en las cuales éste depende de principios institucionales propios, lo que hace difícil una comparación sobre criterios comunes. El perfil de los programas de educación inicial en las universidades que forman licenciados en este nivel es muy disperso. Esto se observa en las universidades que se describen a continuación. Sin embargo, no dista mucho de aquel que está plasmado en la normatividad. Las variaciones dependen fundamentalmente de la misión y orientación de la universidad respectiva, como puede observarse en las universidades privadas de corte confesional.



Para efectos del análisis de los programas de educación inicial en Perú se han seleccionado trece universidades. Esta muestra es amplia ya que en Perú se ofrecen 23 programas de educación inicial, once en las universidades públicas y doce en las universidades privadas. A continuación se muestra el conjunto de universidades peruanas seleccionadas para este estudio, que ofrecen el Programa de Educación Inicial.

Cuadro 13. Programas seleccionados en Perú.

UNIVERSIDAD	SECTOR	SEDE	PROGRAMA
Instituto Superior Pedagógico Público Arequipa	Público	Arequipa	Educación Inicial
Universidad Andina N. Cáceres Velásquez (UANCV)	Privado	Arequipa	Educación Inicial
Universidad José Carlos Mariátegui (UJCM) (Ilo - Moquegua)	Privado	Moquegua	Educación Inicial
Universidad Nacional del Santa (UNS) (Chimbote)	Público	Chimbote	Educación inicial
Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO) (Trujillo)	Privado	Trujillo	Educación inicial
Instituto Superior Pedagógico Privado Alfonso Ugarte (ISPAU) (Los Olivos)	Privado	Los Olivos	Educación Inicial
Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) (Los Olivos)	Privado	Los Olivos	Educación Inicial
Universidad Cesar Vallejo (UCV)	Privado	Ancach	Educación Inicial
Universidad Católica Sto. Toribio de Mogrovejo (USAT) (Chiclayo)	Privado	Chiclayo	Educación Inicial
Universidad Nacional del Altiplano (Puno)	Público	Puno	Educación Inicial
Universidad Peruana Unión (UPEU) (Ñaña)	Privado	Ñaña	Educación Inicial y Puericultura
Universidad Privada de Tacna (UPT) (Tacna)	Privado	Tacna	Educación Inicial
Universidad San Pedro (Huacho - Barranca)	Privada	Huacho -Barranca	Educación Inicial

Fuente: (INE, 2014).

Es importante aclarar que la información recabada puede resultar en algunos casos incompleta dado que las fuentes no aportan la documentación suficiente que permita arrojar otros indicadores básicos. En futuros estudios será posible acceder a una información que permita valorar de una manera más profunda los hallazgos aquí presentados. De todos modos, se ha logrado acceder a los

puntos centrales que hacen posible elaborar una comparación de los aspectos más relevantes de los programas seleccionados.

La Universidad Católica Sedes Sapientiae ofrece a través de la Facultad de Educación y Humanidades el Programa de *Educación Inicial*. El Programa está radicado en la ciudad de Lima. Otorga el título de Licenciado en Educación Inicial y el grado académico de Bachiller en Educación. Aquí es importante tener en cuenta que el grado de Bachiller se otorga al término de los estudios de pregrado. El Programa tiene una duración de cinco años y un total de 230 créditos. Estos se establecen mediante la sumatoria de las horas teóricas y las horas prácticas. El lenguaje equivalente al de semestres es el de ciclos. El plan de estudios tiene un total de 80 asignaturas, de las cuales 66 son obligatorias y 14 electivas.

Como la mayoría de los perfiles de egreso de los profesionales de la Educación Parvularia o educación inicial, el egresado de este programa está en capacidad de:

- Conocer y aplicar estrategias metodológicas para el logro del aprendizaje significativo en diferentes áreas del trabajo pedagógico
- Dominar la ejecución de diferentes estrategias
- Utilizar criterios básicos para la elaboración, selección y manejo de material educativo en el aula
- Contribuir al mejoramiento de su tarea educativa a través de la investigación en áreas relacionadas a su labor docente
- Potenciar el desarrollo de su creatividad e iniciativa al elaborar sesiones de aprendizaje, proyectos, materiales educativos y el trabajo con padres, de forma profesional y personal
- Interactuar favoreciendo el intercambio con diferentes especialistas de áreas afines a la educación como salud, psicología, nutrición, etc.

El Programa no presenta mayor información sobre sus objetivos, y sobre la estructura curricular. De acuerdo con la revisión de la malla, se asume que el programa está centrado fundamentalmente en asignaturas. Este es un problema común a la mayoría de los programas descritos hasta aquí. La asignatura se considera aún un paradigma de la selección de contenidos que tiene un efecto importante en la manera como se realiza la práctica pedagógica.

La Universidad Peruana Unión (UPEU)⁶⁴ ofrece en la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación el Programa de *Educación Inicial y Puericultura*. Este tiene una duración de 10 ciclos académicos y 200 créditos, distribuidos entre 71 asignaturas. Otorga el grado de Bachiller en Ciencias de la Educación, y el título de Licenciada(o) en Educación, Especialidad: Inicial y Puericultura. La Facultad de Educación tiene una población estudiantil bastante baja, que no llega a los 200 estudiantes.

El perfil profesional del egresado se expresa en términos de las siguientes competencias:

- Brindar asistencia psicopedagógica al niño desde su nacimiento hasta los cinco años de edad, en las modalidades de Cuna y Jardín
- Aplicar creativamente la teoría que sustenta la educación moderna en el trabajo de aula
- Utilizar las técnicas que permiten detectar y prevenir anomalías, desviaciones y patologías que pueden alterar el desarrollo normal del niño de cero a cinco años
- Estimular y dirigir al niño para que se exprese con libertad y creatividad desarrollando valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y otros.⁶⁵

No es posible recabar más datos sobre este Programa. Lo que sí se puede establecer es la orientación religiosa expresada en el plan de estudios, en el cual las asignaturas religiosas ascienden a un 10% del total de las asignaturas del plan. Los dos primeros ciclos son muy generales y enciclopédicos. El estudiante toma en estos ciclos 17 asignaturas diversas que conducen a una formación general y dispersa. Se puede observar, igualmente, que este programa está recargado de asignaturas, lo cual tiene una incidencia fuerte en el trabajo independiente del estudiante.

En la Universidad Nacional del Altiplano, la Escuela Profesional de Educación Inicial es un órgano de ejecución, de asesoría en el área académica, investigación, proyección social y administrativa, dependiente de la Facultad de

⁶⁴ Esta Universidad pertenece a la iglesia adventista del séptimo día. El carácter confesional de la Escuela se expresa en su misión: “La Escuela Académico Profesional de Educación es una unidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, que forma integralmente profesionales, investigadores, competentes y creativos, capaces de brindar un servicio cristiano a la iglesia y sociedad, para restaurar en el ser humano la imagen de Dios”. Véase, Portal de la Universidad.

⁶⁵ Véase perfil de egreso en el Portal de la Universidad Peruana Unión. E.A.P. Educación: Especialidad Inicial y Puericultura. Plan: 10410-2013-1.

Ciencias de la Educación. En 1995 se inician las actividades académicas de las carreras profesionales de *Educación Inicial* y *Educación Primaria* tal como consta en la Resolución RR N° 563-79-R-UNTA, que fue ratificada por Resolución del Instituto de Auditores Internos de Perú.

Entre los propósitos está formar profesionales y postgraduados calificados con capacidad de gestión y compromiso social, unidos de valores éticos y culturales, que realizan investigación para proponer alternativas integrales, como soporte del desarrollo nacional y de la Región Andina. Otros objetivos tienen que ver con:

- La formación de profesionales eficientes y competitivos, que respondan a las exigencias de la educación peruana, que desarrollen capacidades para el desempeño docente, la creación y administración de centros educativos con liderazgo, y que promuevan la transformación y modernización de la estructura productiva del país.
- El fomento de la investigación cuantitativa y cualitativa, innovando las capacidades más importantes en la solución a los problemas educativos locales regionales y del país.
- La práctica constante de valores, para lograr una educación ética que permita el desarrollo personal y la construcción de una sociedad solidaria y justa, en la que se respete la preservación del medio ambiente, la vida y la libertad.⁶⁶
- El pluralismo académico y la libertad de pensamiento, de crítica y de expresión, respetando los principios constitucionales y los fines de la universidad (INE, 2014).

El perfil del graduado se expresa de la siguiente manera:

- Demuestra simpatía e interés por los niños y niñas
- Goza de buena salud física y psicológica
- Es sensible, creativo, observador y analítico
- Trabaja en equipo y de manera cooperativa
- Muestra autodominio personal
- Realiza actividades de aprendizaje basadas en el juego

⁶⁶ Véase, Perfil de egreso del programa en el Portal de la Universidad.

- Diseña y ejecuta el currículo como proyecto pedagógico, utilizando documentos de planificación educativa, a partir del diagnóstico, en diferentes contextos socioculturales para responder a las necesidades que presentan los niños y niñas, incorporando en su labor el enfoque de educación inclusiva, considerando material educativo para contribuir al aprendizaje efectivo
- Gestiona proyectos de investigación, proyectos de innovación, en el campo educativo de acuerdo a las necesidades, demandas y las normas vigentes. Utiliza la administración educativa considerando sus procesos, liderazgo, clima institucional y cultura organizacional (INE, 2014)

El programa tiene una duración de los estudios de diez semestres académicos. El grado académico que otorga es el de Bachiller en Ciencias de la Educación, y el título profesional, Licenciado en Educación Inicial.

El sistema curricular, se dice, es flexible. El número de créditos y componentes para egresar es el siguiente: 240 créditos y 60 componentes (asignaturas)

La organización curricular se distribuye así:

- Área de formación general: seis componentes, y 24 créditos.
- Área de formación profesional básica: 20 componentes y 76 créditos.
- Área de formación profesional especializada: 22 componentes y 83 créditos.
- Área de investigación: cuatro componentes y 17 créditos.
- Área de práctica pre-profesionales: seis componentes y 32 créditos.
- Área de formación complementaria: dos componentes.

La Escuela Profesional de Educación Inicial de esta Universidad concede prioridad a los ejes curriculares siguientes:

- Cultivo de valores éticos
- Social y cultural
- Trabajo creativo, cooperativo reflexivo e innovador
- Cultura emprendedora y productiva

La Universidad también concede prioridad a los contenidos transversales siguientes:

- Educación en población
- Formación ética y de compromiso social
- Cultura andina e integración regional
- Desarrollo humano y medio ambiente
- Desarrollo de una cultura de comunicación e información
- Democracia y ciudadanía

El programa se organiza en áreas, componentes, ejes curriculares, y contenidos transversales. Está igualmente distribuido en créditos. Este diseño curricular corresponde a formas de organización relativamente flexibles. Esto no significa que sus prácticas pedagógicas sean coherentes con el diseño curricular. Gran parte del profesorado no tiene la calificación pedagógica suficiente para enfrentar los retos que plantea un diseño curricular flexible.

El Instituto Superior Pedagógico Alfonso Ugarte ofrece la Carrera de *Educación Inicial*. Esta carrera está basada en criterios de desempeño. Dicho de otra manera, aplica el enfoque de competencias. También se orienta hacia la investigación educativa y tiende a producir fuertes lazos con la comunidad. Al egresado del programa se le otorga el título de Profesor(a) a nombre de la nación. Es conveniente tener en cuenta que este título difiere de aquel que otorgan las universidades, que es el de Licenciado. Entre los requisitos están: haber aprobado 220 créditos del plan de estudios; haber aprobado con nota mínima de tres las pruebas de suficiencia académica en comunicación, matemáticas y tecnologías de la información y comunicación; demostrar dominio de una segunda lengua, preferiblemente inglés de nivel intermedio; haber sustentado y aprobado una tesis de investigación con nota mínima de catorce. Así mismo se requiere haber aprobado la *Clase Tipo* de desempeño docente en el aula, con nota mínima de catorce.

Como se mencionó atrás, el perfil del egresado está formulado en términos de competencias. Estas competencias hacen parte del documento *Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial (DCBN)*. Sin embargo, cuando se presenta el perfil, visible en la página de la institución, solo se hace referencia a la *dimensión comunitaria*. Al parecer esto

es un solo ejemplo, porque de conformidad con el documento nacional solo hay un perfil para todos los egresados del programa.

Dado que el plan de estudios es un plan nacional, la institución debe desarrollarlo obligatoriamente. Por lo tanto, la carrera tiene diez semestres académicos. Cada semestre abarca 18 semanas, 30 horas semanales, dando un total de 540 horas semestrales. El total de horas de la carrera es de 5.400. El desarrollo de las sesiones es presencial en los ocho primeros semestres, y en los dos últimos se alternan la asesoría presencial y a distancia, ya que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una institución educativa o Programa de Educación Inicial.⁶⁷

La Universidad Nacional del Santa (UNS) a través de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial ofrece la Carrera de Educación Inicial que tiene una duración de diez ciclos académicos de 17 semanas cada uno. Otorga el grado de bachiller en educación, y el título profesional de Licenciado en Educación, Especialidad Educación Inicial. El plan de estudios está compuesto de 60 asignaturas, gran parte de las cuales poseen prerrequisitos.

De conformidad con la información que brinda la institución, la especialidad permite un profundo y sólido conocimiento en la comprensión del desarrollo de la primera infancia. Desarrolla la capacidad de planificar, supervisar y asesorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los elementos teóricos y prácticos en el ámbito psicopedagógico y curricular, permitiendo la dirección de instituciones educativas al servicio de la población infantil.

Desde la perspectiva institucional, la Carrera de Educación Inicial que brinda la Universidad Nacional del Santa ha sido diseñada para jóvenes que se interesan en los niños pequeños, que tienen disposición para promover su desarrollo integral y sus potencialidades emocionales, cognitivas, psicomotoras y sociales, con iniciativa y creatividad.

La carrera plantea un perfil del egresado que lo capacita

En los métodos, técnicas, sistemas y procedimientos, para contribuir de acuerdo con el desarrollo evolutivo del niño, en su formación integral, cuyos aspectos constitutivos son de carácter bio-psicomotor, intelectual y socio-emocional. En el ejercicio de su profesión, coordina e interactúa con los

⁶⁷ Véase programa en el Portal del Instituto Superior Pedagógico Alfonso Ugarte. Carrera de Educación Inicial.

padres de familia y las organizaciones sociales y culturales de la comunidad; asimismo, con los profesionales de educación y de otros sectores.⁶⁸

A esto se agrega su preparación para realizar con mística y creatividad acciones educativas y de promoción social. Ahora bien, las perspectivas ocupacionales de los egresados del programa los habilita para desempeñarse como docentes de aula pero también, para

- Dirigir una institución educativa pública o estatal que atiende a niños y niñas menores de seis años.
- Crear y dirigir su empresa educativa orientada a la producción de materiales educativos, investigación educativa, producción de textos infantiles, talleres artísticos infantiles, asesoramiento y orientación a padres, servicio de atención al niño menor de seis años con propuestas innovadoras.
- Incursionar en el campo de la comunicación conduciendo programas televisivos y radiales para padres, niños y docentes.
- Ser consultor en ONG, entidades privadas o del Estado.
- Ser docentes en instituciones superiores pedagógicas o de facultades de educación en universidades nacionales o privadas (INE, 2014).

En términos generales, este programa posee un perfil demasiado amplio que posiblemente inhibe el desarrollo de las competencias específicas para la labor docente en la educación inicial. Este perfil abarca prácticas que van desde la administración de instituciones educativas, hasta la de ser consultor y actor del campo de la comunicación. Este asunto es un problema que, por lo general, se extiende a gran parte de los programas estudiados.

La Universidad Cesar Vallejo posee dentro de la Facultad de Educación e Idiomas una Escuela de Educación Inicial. Esta escuela tiene como propósito preparar licenciados para atender la primera infancia, con un enfoque neuro-pedagógico que “genera espacios de aprendizaje significativo”.

El Programa de Educación Inicial de la Escuela se desarrolla en diez ciclos académicos, otorga el grado de Bachiller en Educación Inicial, y el título de Licenciado en Educación Inicial. De conformidad con las asignaturas electivas que sean de interés del estudiante, podrá optar por dos o tres especialidades y

68 Véase, perfil de egreso del programa en el Portal de la Universidad.

obtener un diploma de especialidad en Atención a niños con habilidades diferentes, y Educación psicomotriz. Así mismo podrá desarrollar competencias complementarias en inglés y computación

Este es quizás el programa que más opciones tiene al agregar a las especialidades las certificaciones. El programa está compuesto por 51 asignaturas. El número de créditos es de 202.

En lugar de perfil de egreso, el programa se refiere a perspectivas ocupacionales. El egresado podrá desempeñarse como:

- Docente en centros de estimulación temprana, instituciones educativas del nivel inicial, institutos, universidades y otros centros de educación superior, públicos y privados
- Administrador de instituciones educativas
- Diseñador y ejecutor de proyectos educativos e investigador permanente de la realidad educativa nacional, y
- Capacitador especializado en la primera infancia⁶⁹

El plan de estudios está conformado por asignaturas que se agrupan en lo que se denomina experiencias curriculares. A las experiencias curriculares obligatorias se agregan las experiencias curriculares electivas.

Su enfoque neuro-pedagógico lo hace relativamente diferente de otros programas similares que se ofrecen en el país. Tiene las mismas características asociadas al exceso de escenarios ocupacionales, lo cual le disminuye su especificidad relativa al campo de la educación inicial.

En el Instituto de Educación Superior Pedagógico de Arequipa se ofrece la Carrera de profesorado de Educación Inicial para formar docentes capacitados para que se desempeñen con eficacia en el nivel inicial. La carrera tiene una duración de diez ciclos y los estudiantes deben obtener 220 créditos.

Los profesores del nivel inicial, que egresan de esta Institución tienen como objetivo desarrollar integralmente al niño como persona individual, social y como miembro de una comunidad; a través del desarrollo del razonamiento lógico, pensamiento concreto así como su capacidad de expresión y habilidades lingüísticas, motoras y artísticas (musicalidad, plasticidad, ex-

⁶⁹ Véase perfil de egreso y aspectos curriculares en el Portal de la Universidad.

presión gráfico-plástica), se busca también la formación de su fe cristiana basada en valores, todo esto dentro del marco de la aplicación de la nueva estructura de Formación Docente en Educación Inicial.⁷⁰

El campo ocupacional de los egresados de la carrera de profesorado de Educación Inicial es amplio. Éstos pueden desempeñarse en:

- Docencia al servicio del Estado
- Docencia en instituciones privadas
- Administración Educativa Estatal
- Gestión empresarial en la organización
- Gerencia y dirección de instituciones educativas
- Creación de cunas y guarderías, y
- Creación de escuelas de gestión no estatal (INE, 2014).

De acuerdo con la propuesta del Ministerio de Educación a través de la dirección de Educación Superior Pedagógica, que elabora el Diseño Curricular Básico Nacional para las diversas carreras profesionales de profesor de educación, el currículo del Instituto tiene un enfoque de competencias. Este enfoque, que es paradigmático para América Latina, integra un saber hacer, un saber conocer y un saber ser.

En concordancia con la Ley 29394 el Instituto otorga el título de profesional de profesor con especificación de nivel de educación inicial y la mención si es que la tuviera. La titulación es el producto de una investigación pura, aplicada o mixta.

La Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez lleva el nombre de un activo líder sindical y político en Juliaca y Arequipa. La institución ofrece la Carrera de Educación Inicial Regular la cual tiene una duración de 5 años y otorga el grado académico de bachiller en Ciencias de la Educación, y el título profesional de Licenciado en Educación Inicial Regular.

El perfil del programa que se plantea corresponde al de un educador. Este perfil es muy genérico, retórico, y es válido para todas las especialidades que ofrece la institución. Se trata de formar un profesional con:

70 Véase perfiles en el Portal del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Arequipa, Formando Docentes con la Luz del Maestro. Especialidad Educación Inicial.

- Sólida formación integral, científica, tecnológica, humanística, ética y moral que le permita comprender al hombre en el contexto del desarrollo.
- Capacidad para enfrentar los retos que presenta la problemática profesional en los diferentes ámbitos y en el marco de la globalización.
- Capacidad para generar y desarrollar investigaciones en el campo de la educación, para contribuir con alternativas de solución en el contexto de la problemática regional y nacional; y con disposición permanente para difundir la producción científica y tecnológica.
- Capacidad de manejo de tecnologías de información y comunicación como instrumento de desarrollo personal, social y profesional continuo; asimismo para la difusión y transferencia de los cambios e innovaciones tecnológicas de la especialidad.
- Actitudes que reflejan la práctica de los valores éticos, los principios pedagógicos permanentes de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a convivir con los demás, con misión y visión innovadora.
- Habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación en los diferentes niveles y modalidades, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.
- Innovador de estrategias metodológicas pertinentes, para desarrollar capacidades y destrezas de los componentes de cada área curricular.⁷¹

El plan de estudios del programa, aprobado en el año 2016, tiene un total de 206.5 créditos, y un total de 4.650 horas. En los diez semestres los estudiantes cursan 70 asignaturas con un promedio semestral de siete asignaturas, lo cual hace demasiado recargado el currículo del programa. Además no se consideran asignaturas electivas dentro del plan de estudios. Ofrece igualmente el programa virtual.

La Universidad San Pedro (Sede Huacho) ofrece el Programa de Educación Inicial. Otorga el Título de Licenciado en Educación Inicial. El programa tiene una duración de diez semestres.

71 Véase, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. (2014). Grados y Títulos. Portal de la Universidad.

De conformidad con la información recolectada, el programa forma

Un profesional altamente capacitado para fomentar la creatividad intelectual, desarrollo integral y armónico biopsíquico-social del niño, que logra la calidad educativa mediante la aplicación de un currículo centrado en competencias, de metodologías activas y estrategias de medición cognitiva y afectiva (Universidad San Pedro, 2018).⁷²

De acuerdo con el Perfil del Egresado, este profesional

- Maneja las nuevas tecnologías de información y la comunicación en sus intervenciones pedagógicas.
- Domina la lengua autóctona y otros idiomas extranjeros.
- Un profesional capacitado para la investigación a fin de mejorar la calidad de la educación en concordancia con su entorno sociocultural, y planificar estratégicamente la acción educativa y el proceso de aprendizaje.
- Conduce el proceso de aprendizaje de sus alumnos actuando como un mediador afectivo y cognitivo, creando un clima de confianza motivador.
- Utiliza adecuada y racionalmente los diferentes medios y sistemas de información y telecomunicación para potenciar la práctica de la educación virtual en su quehacer educativo (Universidad San Pedro, 2018).

Este programa no presenta ninguna información adicional, no muestra la malla curricular, ni tampoco el sistema de créditos. La descripción que se hace del programa es muy limitada, lo cual impide hacer una caracterización más amplia de su naturaleza y quehacer.

La Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO) está ubicada en la ciudad de Trujillo. Fue creada en el año de 1988 por ley del Congreso de la República. El Programa De Educación Inicial de la UPAO está adscrito a la Escuela Profesional de Educación Inicial. Tiene una duración de diez ciclos académicos (semestres), 204 créditos académicos; otorga el grado académico de Bachiller en Educación Inicial, y el título profesional de Licenciado(a) en Educación Inicial.

72 Véase, Universidad San Pedro (Sede Huacho). Educación Inicial. Portal de la Universidad.

En relación con el perfil profesional el programa se propone

Formar un profesional capaz de programar y gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza a nivel de aula, de acuerdo con las características bio-psico-sociales de los niños en edad preescolar, aplicando estrategias metodológicas actuales. Es competitivo, actualizado, crítico, ético y socialmente responsable.⁷³ Este profesional es capaz de desempeñarse como docente de aula, de programas no escolarizados y docente universitario, gerente de su propio centro educativo. Asimismo, brinda asesoría en planificación educativa y es promotor de desarrollo comunal, así como consultor investigador (Universidad Privada Antenor Orrego, 2018).⁷⁴

La carrera profesional que ofrece el programa está compuesta por 64 cursos obligatorios. Los cursos electivos son ocho, para un total de 72. Estas asignaturas se dividen en asignaturas de formación general y asignaturas de formación específica. El programa se basa en competencias genéricas y específicas. El total de créditos de las asignaturas generales es de 37 y el de las asignaturas específicas es de 167. En el Plan de Estudios no se muestran asignaturas electivas.

La Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) está ubicada en Chiclayo. Su Escuela de Educación tiene una larga tradición en la formación de educadores con visión cristiana.

El programa posee un enfoque antropológico, y formula un proyecto de vida para sus estudiantes en el que ha determinado sus propósitos, objetivos y metas a alcanzar. En este sentido, el perfil se orienta a la formación de un profesional que:

- Desarrolla una práctica pedagógica innovadora y creativa acorde con los avances de la ciencia, la tecnología y en función a las necesidades básicas del niño
- Fomenta la formación en valores en cada una de las actividades pedagógicas
- Trabaja con los niños empleando la metodología del juego para la comprensión de los diversos temas educativos

73 Véase el Portal de la Universidad, Programa de Educación Inicial.

74 Véase, Universidad Privada Antenor Orrego. Sobre la carrera de Educación Inicial.

- Diseña y elabora material didáctico para niños de educación inicial.
- Realiza investigación científica en la identificación y solución de problemas presentados en los niños menores de edad
- Desarrolla una profunda vocación de servicio en beneficio del niño, la familia, la escuela y la comunidad⁷⁵

Los egresados del programa pueden ocupar diferentes posiciones laborales tales como:

- Consultor y asesor educativo
- Emprendedor y ejecutivo vinculado a la dirección de proyectos innovadores y a la toma de decisiones en el campo de la educación
- Gestor y director de empresas educativas
- Investigador para la producción de nuevos conocimientos
- Diseñador de propuestas pedagógicas y curriculares para instituciones educativas en los diferentes niveles educativos
- Profesor en centros educativos e instituciones de nivel superior públicos o privados
- Promotor de proyectos de inversión para el desarrollo educativo y humano⁷⁶

La duración de la carrera profesional de educación es de cinco años (diez ciclos semestrales). Otorga el grado académico de Bachiller en Educación y el título profesional de Licenciado en Educación Inicial. La carrera se ofrece en la metodología a distancia.

El programa se organiza en tres áreas, a saber:

- Área básica o general, doce asignaturas y 35 créditos
- Área de estudios específicos, 27 asignaturas y créditos 83 créditos, y
- Área de especialidad, 28 asignaturas y 92 créditos.

⁷⁵ Véase, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Programa de Educación Inicial.

⁷⁶ Véase, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Menú.

El programa está muy recargado de asignaturas. Tiene 67 asignaturas, y 201 créditos. El plan de estudios solo muestra seis asignaturas electivas, de las cuales seis corresponden a tres certificaciones.⁷⁷

La Universidad José Carlos Mariátegui ofrece el Programa de Educación Inicial. Éste tiene una duración de diez semestres académicos (cinco años). Se ofrece en la modalidad presencial y a distancia, y otorga el grado académico de bachiller en educación, y el título profesional de Licenciado en Educación. El programa incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y la formación en la investigación, al igual que en la práctica docente, es uno de los pilares permanentes de la carrera. El plan de estudios se divide en asignaturas de estudios generales y asignaturas de estudios específicos de la especialidad. Está compuesto por 70 asignaturas, de las cuales seis son electivas. El número de créditos asciende a 201. El promedio de horas semanales es de 27, lo que significa una alta presencialidad semanal.

El perfil profesional del programa se expresa en tres dimensiones: dimensión profesional, dimensión académica y dimensión social. Cada dimensión se define en términos de competencias. Finalmente, el programa se distribuye en diez ciclos semestrales. Este programa fue reformulado en el año 2017. A pesar de esto se observa que sus cambios fueron mínimos con respecto a la información del programa precedente.

La Universidad Privada del Tacna ofrece a través de la Escuela Profesional de Educación la Licenciatura en Educación Inicial. La Escuela forma profesionales especializados en apoyar el crecimiento y desarrollo psicobiológico y emocional así como la creatividad y la expresión personal propios de los niños en edad pre-escolar. El programa de Licenciatura tiene una duración de diez ciclos académicos de 17 semanas cada uno. El grado académico que otorga es el de Bachiller en Ciencias de la Educación. El título Profesional es el de Licenciado en Educación Inicial.

De conformidad con el perfil

El Licenciado en Educación Inicial debe tener una cultura general y humanística; una formación técnico científica, sólida; y el dominio de las habilidades y destrezas correspondientes a la educación inicial. Así mismo, debe estar capacitado para contribuir a la solución de problemas educa-

⁷⁷ Véase, Universidad Privada Carlos Mariátegui. Programa de Educación Inicial.

tivos vitales de educación inicial relacionados con la ciencia y tecnología; orientar y supervisar las actividades libres de los niños y niñas; aplicar los principios didácticos que caracterizan el aprendizaje infantil, y apoyar a la familia en su rol educativo (Universidad Privada de Tacna, 2018).

El perfil de egreso del Licenciado en Educación Inicial de la Universidad Privada de Tacna le permite desempeñarse en

- Docencia en instituciones educativas públicas y privadas
- Consultorías en proyectos sociales
- Organismos no gubernamentales
- Programas de atención a la primera infancia
- Programas escolares
- Docencia en educación superior no universitaria
- Docencia universitaria
- Empresas propias en el rubro de la educación inicial (Universidad Privada de Tacna, 2018)

El programa está distribuido en créditos. Por crédito se entiende la unidad de medida del trabajo del estudiante por asignatura, en cursos semestrales. Un crédito es equivalente a una hora semanal de clase teórica, o a dos o más horas de una sesión de práctica, seminario o de laboratorio.

Si bien el currículo del programa se asume como un currículo flexible compuesto de cursos obligatorios y electivos organizados por ciclos académicos entre los que el alumno puede optar, siempre que se respete el sistema de prerrequisitos, el plan de estudios está compuesto por 60 asignaturas, que es un número excesivo. El número de créditos del programa asciende a 224, distribuidos así: obligatorios 197, prácticas profesionales 27, y extracurriculares cero. No ofrece cursos electivos. En síntesis, este programa no parece ser flexible tal como se expresa en el discurso institucional.

En términos generales, puede decirse que los programas de educación inicial en Perú se caracterizan por un excesivo número de asignaturas que no se presentan de manera integrada, aunque algunas estructuras curriculares están organizadas en áreas. Así mismo, se observa que los perfiles son muy extensos y dispersos, e incluyen prácticas que trascienden en algunos casos el campo de la educación inicial. También se observa que el grado y el título que ofrecen las instituciones son



genéricos. Los programas tienen un enfoque relativamente común, y muy pocos lo especifican. Así mismo, si bien todos los programas ofrecen asignaturas electivas, solo una o dos instituciones agregan certificaciones. Tienen una estructura curricular simple basada en asignaturas, y son pocos los programas que desarrollan competencias. Así mismo hay una disparidad muy grande en términos del número de asignaturas que oscila entre 33 y 80 asignaturas. Lo mismo ocurre con el número de créditos que oscila entre 200 y 240. Si se correlaciona el número de asignaturas con el número de créditos se observan diferencias como, por ejemplo, entre el programa del Instituto Superior de Arequipa que tiene 33 asignaturas y 220 créditos y el programa de la Universidad Carlos Mariátegui, el cual tiene 70 asignaturas y 201 créditos.

6.4.3 ECUADOR

Las universidades seleccionadas en este país, que ofrecen programas de educación inicial son las siguientes:

Cuadro 14. Programas de Ecuador seleccionados.

UNIVERSIDAD	SECTOR	SEDE	PROGRAMA
Universidad Privada de Azuay	Público	Cuenca	Licenciado(a) en Ciencias de la Educación, mención en Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz.
Universidad Técnica Particular de Loja	Privado	Loja	Educación, Mención Educación Infantil
Universidad San Gregorio de Portoviejo	Privado	Portoviejo	Educación Inicial
Universidad Tecnológica Equinoccial (UTEQuito)	Privado	Quito	Educación inicial
Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) (GuayaquilMilagro)	Público	Guayaquil	Carrera de Ciencias de la Educación, Mención Educación Inicial y Parvularia.
Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) (Riobamba)	Público	Riobamba	Licenciatura en Parvularia e Inicial
Universidad Técnica de Machala (Machala)	Público	Machala	Educación Inicial y Parvularia

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Las siete universidades seleccionadas se distribuyen entre públicas y privadas. Los programas que ofrecen tienen diferentes nomenclaturas tales como Educación Inicial, Educación Parvularia, Educación Parvularia e Inicial, y Educación Infantil. A continuación se describen las universidades seleccionadas.

La Universidad Privada de Azuay⁷⁸ posee la Escuela de Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz. Otorga el título de Licenciado (a) en Ciencias de la Educación, Mención en Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz. El plan de estudios se distribuye en nueve niveles. Está compuesto por 64 asignaturas, y por 234 créditos. Tiene una duración de cuatro años y medio, y se realiza en jornada vespertina.

El perfil profesional del programa está orientado a formar un licenciado que sea capaz de

- Emplear eficazmente diversas formas de comunicación
- Investigar en los diversos ámbitos y categorías educativas
- Estructurar en los currículos en acciones educativas inclusivas: diseño, ejecución y evaluación
- Comprender las necesidades educativas de los niños de cero a cinco años con o sin discapacidad
- Integrar equipos de trabajo transdisciplinarios para responder las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños de cero a cinco años⁷⁹

De conformidad con este perfil, el egresado podrá ocupar posiciones laborales en:

- Instituciones educativas de nivel inicial
- Instituciones educativas de educación especial
- Centros de estimulación e intervención precoz
- Consultoría particular

78 La Universidad del Azuay nació en 1968 y tiene su sede en la ciudad de Cuenca, capital de la provincia del Azuay. Históricamente, en sus inicios fue parte, primero, de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil y, luego, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En 1990 luego de cumplir con todos los requisitos legales fue reconocida como Universidad del Azuay, mediante Ley de la República. En el año 2006 se constituyó en la primera universidad ecuatoriana en lograr la Acreditación por parte del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA.

79 Véase Portal de la Universidad Privada de Azuay. Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Si bien el programa se ofrece en cuatro años y medio y tiene 234 créditos, cuando se revisa el plan de estudios en la página del programa se observa que este está dividido en tres niveles. No queda claro, entonces, el carácter de éste.

La Universidad Técnica de Machala es una institución pública. Se creó por resolución del Congreso Nacional de la República del Ecuador, y por el Decreto Ley No. 69-04, del 14 de abril de 1969. La Escuela de Ciencias de la Educación, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales, ofrece la Carrera de Ciencias de la Educación-Mención Educación Inicial y Parvularia.

Esta carrera se ofrece en tres modalidades:

- Presencial diurna cuatro años, (semestralizada, ocho semestres)
- Presencial diurna cuatro años (distribución anual)
- Presencial nocturna, cuatro años (distribución anual)

Otorga el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialización Educación Inicial y Parvularia. Los objetivos de la carrera son:

- Formar profesionales en área de educación inicial y parvularia, con una sólida orientación filosófica, científico técnico, pedagógico y humanista, con un perfil orientado a contribuir al desarrollo infantil, familiar y comunitario.
- Desarrollar procesos de vinculación con la comunidad a través de las prácticas docentes de formación profesional y eventos de capacitación relacionados con la atención de los menores de cero a seis años.
- Formar profesionales capaces de diseñar, administrar y evaluar proyectos educativos y sociales en educación inicial.
- Formar profesionales para administrar centros de Educación Inicial y Parvularia en el Sistema Educativo Nacional y en otras instituciones relacionadas con el infante
- Proponer progresivamente a la estructuración de un currículo flexible, interdisciplinario y globalizado que responda a las necesidades de la práctica profesional del medio, con un desarrollo sostenido y sustentable.⁸⁰

80 Véase, Universidad Técnica de Machala. Menú Escuela de Ciencias de la Educación. Carrera de Ciencias de la Educación, Mención Educación Inicial y Parvularia.

Universidad Privada de Azuay. De conformidad con el perfil de egreso, el docente profesional en Educación Inicial y Parvularia debe ser un profesional con conocimientos científico técnico-pedagógico-humanístico, solidarios, con valores éticos y socialmente comprometidos con la revalorización de los conocimientos ancestrales y la recreación de conocimiento científico; todo ello, en un proceso de interacción permanente con todos los sectores sociales, especialmente los menos favorecidos.

El egresado del programa podrá desempeñarse en atención educativa directa al niño menor de seis años, como docente de primer año de Educación Básica, director, administrador de Centros de Educación Infantil. Así mismo podrá laborar en el campo del diseño, gestión y evaluación de proyectos y programas.

El programa se compone de 40 asignaturas, y posee 232 créditos, distribuidos en una relación de 29 créditos semestrales.

El currículo del programa está organizado en cuatro áreas de formación:

- Formación general
- Formación básica
- Formación básica general, y
- Formación profesional

El área de formación general se compone de diez asignaturas. Las áreas de formación básica y de formación básica general se componen de once asignaturas, y el área de y formación profesional se compone de 23 asignaturas. También presenta leves diferencias con respecto a la nomenclatura de las asignaturas.

Esta institución es la que más flexibilidad tiene en la oferta, ya que presenta tres modalidades, con jornadas diferentes lo cual posibilita a los estudiantes ingresar al programa que consideran más adecuado a sus necesidades e intereses.

La Universidad Técnica Particular de Loja fue fundada por la Asociación Marista Ecuatoriana (AME) el tres de mayo de 1971. Fue oficialmente reconocida por el Ministerio de Educación mediante el Decreto Ejecutivo 646, publicado en el Registro Oficial N° 217 del 5 de mayo de 1971.

A partir del período académico marzo–agosto de 2013, la Universidad adoptó las siguientes competencias genéricas:

- Vivencia de los valores universales del humanismo de Cristo
- Comunicación oral y escrita
- Orientación a la innovación y a la investigación
- Pensamiento crítico y reflexivo
- Trabajo en equipo
- Comunicación en inglés
- Compromiso e implicación social
- Comportamiento ético
- Organización y planificación del tiempo

La universidad ofrece el programa de Ciencias de la Educación, Mención Educación Infantil. El propósito del programa es formar licenciados para educar a niños de cero a cinco años de edad con creatividad, dinamismo e innovación. El título que se otorga es el de Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Educación Infantil. La carrera tiene una duración de ocho ciclos académicos (cuatro años) que equivalen a 255 créditos, incluido el trabajo final de titulación.

De conformidad con el perfil profesional, el licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Infantil, está capacitado para:

- Demostrar una sólida formación humanística, científica e investigativa que le permita al educador contribuir en la enseñanza y aprendizaje del infante de una manera activa crítica y con innovaciones de su entorno.
- Identificar, interpretar y orientar el desarrollo integral del niño/a y sus requerimientos, a partir del conocimiento y dominio de teorías psicológicas, pedagógicas, antropológicas y socioculturales, como base fundamental de la educación preescolar.
- Ejercer el liderazgo educativo, estableciendo y fortaleciendo vínculos directos entre la estructura familiar, la comunidad y el niño/a como sujeto de transformación social en el futuro.

- Utilizar técnicas y recursos que activen su relación con la vivencia social del niño/a, actuando en el desarrollo, prevención y orientación de sus potencialidades para un desenvolvimiento armónico e integral.
- Amplio dominio en áreas del conocimiento filosófico, teológico, pedagógico y bíblico (Universidad Técnica Particular de Loja, 2018).⁸¹

Para esto se requiere el desarrollo de las siguientes competencias específicas, esto es, capacidad para:

- Investigar y acceder a fuentes de información y documentación en educación infantil.
- Reconocer y caracterizar las particularidades anatómo-fisiológicas del niño en la primera infancia y la incidencia en su desarrollo.
- Reconocer y trabajar las potencialidades, intereses, habilidades y destrezas infantiles que propicien el desarrollo afectivo, intelectual, motriz, lingüístico y de autorregulación en los niños, así como diseñar, aplicar y evaluar acciones didácticas destinadas al desarrollo de estas capacidades.
- Investigar problemas actuales de la educación de la primera infancia y proponer soluciones que contribuyan al perfeccionamiento del trabajo con los niños, la familia y la comunidad.
- Emplear estrategias para trabajar las diferentes manifestaciones artísticas, desarrollo del pensamiento y la potenciación de la creatividad en los niños de cero a cinco años (Universidad Técnica Particular de Loja, 2018).⁸²

El Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Educación Infantil podrá desempeñarse en:

- Instituciones infantiles formales y no formales.
- Programas de intervención educativa en la comunidad, generados por el sector gubernamental, organizaciones no gubernamentales y privadas.
- Proyectos de diseño, organización de centros infantiles y de animación sociocultural.

81 Véase, Universidad Técnica Particular de Loja. Programa de Ciencias de la Educación Mención Educación Infantil.

82 Véase, Portal de la Universidad Técnica Particular de Loja. Competencias específicas.

- Como asesor o investigador de proyectos de atención a la infancia, atención infantil integral a unidades familiares.
- Como asesor de talleres de apoyo escolar o de formación e innovación educativa en cuanto al currículo de Educación Inicial para niños de los niveles Inicial 1 de cero a tres años e Inicial 2 de tres a cinco años (Universidad Técnica Particular de Loja, 2018).⁸³

El currículo del programa se organiza en asignaturas divididas en seis componentes, aunque no se les especifica como tales. Las 49 asignaturas que posee el plan de estudios se dividen en:

- Troncales de la carrera: 17 asignaturas, y 89 créditos
- Formación básica: ocho asignaturas, y 26 créditos
- Libre configuración: cinco asignaturas, y 25 créditos
- Complementaria: siete asignaturas, y 26 créditos
- Genéricas de titulación: siete asignaturas, y 38 créditos
- Practicum: seis asignaturas. y 51 créditos.

Este programa podría considerarse balanceado, y con una cierta flexibilidad cuantitativa, aunque posee una alta presencialidad, que oscila entre 28 y 30 horas semanales. Como algunos otros programas, ha adoptado el enfoque de competencias (genéricas y específicas).

La Universidad San Gregorio de Portoviejo ofrece el Programa de Educación Inicial, preparando a los futuros profesionales para que asuman el reto de manera eficiente y competitiva en el campo laboral.

Son propósitos del programa los siguientes:

- Actuar con responsabilidad y ética en su desempeño profesional
- Solucionar problemas que se presenten en las diferentes áreas del desarrollo infantil
- Mantener actitud comprometida con la formación continua y el autoaprendizaje
- Aplicar estrategias de comunicación efectiva en el campo profesional

⁸³ Véase, Portal de la Universidad Técnica Particular de Loja. Campo Ocupacional.

- Liderar equipos multidisciplinarios generando propuestas innovadoras a favor de la educación inicial (Universidad San Gregorio de Portoviejo, 2018)

En relación con el perfil del egresado, éste está capacitado para ser:

- Mediador de aprendizajes prácticos y funcionales en niños y niñas, y potencializador de las habilidades del pensamiento de forma reflexiva, crítica y creativa.
- Investigador técnico, crítico de la realidad educativa, aplica procesos cuanti-cualitativos con rigor científico.
- Diseñador del currículo en su nivel de desempeño, basado en el modelo educativo y pedagógico requerido a las exigencias del entorno, con criterio innovador y participativo; gestor de instituciones educativas de calidad, en función de procesos administrativos, liderazgo y visión de futuro.
- Evaluador de objetivos y logros del proceso de aprendizaje en el ámbito institucional, en forma criterial y holística.
- Promotor de participación comunitaria, liderando procesos de integración y consensos de solidaridad, respeto y equidad; también protector de la salud física y mental de los y las niños y niñas.
- Ejecutor de las nuevas concepciones paradigmáticas en educación de niños y niñas, considerando el currículo del nivel inicial (Universidad San Gregorio de Portoviejo, 2018).

Mediante la Resolución RPC-SO-15.N°235 de 2016, emanada del Consejo de Educación Superior de Ecuador, se aprobó el rediseño curricular de la Carrera de Educación Inicial, presentado por la Universidad con una vigencia de cinco años. El nuevo diseño curricular se organiza en unidades (básica y profesional), formación teórica y praxis profesional, núcleos problémicos, y proyectos integradores. El nuevo programa consta de 49 asignaturas. No se menciona el número de créditos. Se observa mayor desarrollo de la investigación y una tendencia a la integración y la transversalidad de los contenidos cuyos núcleos problémicos se realizan a partir de preguntas de investigación.

La Universidad Tecnológica Equinoccial ofrece el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación-Educación Inicial. El título que otorga es el de Licenciado(a) en Ciencias de la Educación Inicial.

El propósito del programa es formar profesionales cualificados y competentes, capaces de dirigir el proceso educativo formal e informal del niño-niña, con y sin necesidades educativas especiales, aplicando las metodologías de acuerdo al desarrollo evolutivo de los educandos. La institución plantea que los profesionales estarán ubicados en su contexto socio-económico e histórico-cultural, demostrarán su vocación, idoneidad en el trabajo y coherencia vital entre el ser, hacer y sentir, para sí poder mejorar la calidad de vida de los niños y niñas ecuatorianos y sus familias.

El **perfil del egresado** se orienta a la formación de profesionales con:

- Sólida formación científica y humanista, con conocimientos biológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos.
- Con capacidad para investigar y reflexionar acerca del efecto transformador del trabajo educativo que realiza con los niños, familia y la comunidad.
- Con capacidad para sentirse y ser el máximo responsable de la calidad del aprendizaje y el desarrollo de los niños y dominio de las diferentes expresiones artísticas y pre deportivas
- Con capacidad para planificar, dirigir, aplicar y evaluar programas de educación infantil; capacidad para diagnosticar y dar una respuesta educativa personalizada y diversa con atención a las diferencias individuales de sus educandos.
- Con habilidades para realizar y orientar el trabajo de prevención y orientación para el cuidado de los niños, en sus necesidades básicas, capacidad para relacionarse con la familia y la comunidad.
- Habilidades de excelente comunicador y creativo, innovador.⁸⁴

El programa tiene 38 asignaturas, 228 créditos, en los que incluyen seis créditos de ofimática, 24 créditos de inglés (seis niveles) y ocho créditos de materias optativas. Para la obtención del título se deben cumplir los siguientes requisitos:

- Cumplir con los requisitos de graduación generales para todos los estudiantes de la UTE;

⁸⁴ Véase Portal de la Universidad Tecnológica Equinoccial. Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación Inicial.

- Certificado de haber cumplido 400 horas de prácticas pre-profesionales.
- Certificado de haber cumplido con trabajos de vinculación con la colectividad en los campos de especialidad, de conformidad con el Reglamento del Régimen Académico del CONESUP.

También se requiere la presentación y defensa de la tesis (o proyecto) sobre un tema específico de su profesión, de acuerdo con el Reglamento de Elaboración y Defensa del Trabajo de Titulación de la Universidad.

La Universidad Estatal Milagro (UNEMI) ofrece el programa de Licenciatura en Educación Parvularia.

El propósito del programa es formar profesionales para desempeñarse tanto en instituciones educativas como en contextos no convencionales, mediante el uso de las TIC, la investigación, práctica docente y vinculación con la sociedad para lograr el desarrollo integral de niños y niñas. El programa otorga el título de Educador de Parvularia. Se desarrolla en ocho semestres.

El perfil del egresado se caracteriza por el manejo técnico y ético de principios, metodologías y técnicas pedagógicas para el desarrollo integral del niño (a) del nivel preescolar. Además en su práctica profesional se evidencia el equilibrio emocional, el uso de una comunicación respetuosa y afectiva que fortalezca las relaciones interpersonales, la capacidad de gestión educativa, las propuestas e innovaciones curriculares y la creación de condiciones para el aprendizaje integral que estimule y potencie el desarrollo intelectual, emocional y físico de los estudiantes, con respeto a las individualidades y diferencias culturales, con emprendimiento al trabajo de equipo, manejo de las TIC en el desarrollo de las actividades, y propicia el respeto a la interculturalidad, biodiversidad y democracia ciudadana.

Entre las competencias asociadas a dicho perfil están:

- Diseña ejecuta y evalúa modelos de formación y aprendizaje autónomo y permanente.
- Orienta la acción educativa y pedagógica con responsabilidad sustentada en teorías de la educación y la interculturalidad.
- Práctica valores humanos en todos los campos.
- Elabora y aplica proyectos educativos pertinentes que se sustentan en la ciudadanía y democracia.

- Actualiza conocimientos relacionados con su ejercicio profesional para aplicarlas en el contexto con la utilización de las tecnologías.
- Actúa con responsabilidad social y ética profesional al formar en sus educandos los valores hacia su entorno sobre la base de las etapas evolutivas del niño.
- Utiliza estrategia e instrumentos didácticos de evaluación cualitativos orientados en el principio lúdico, para despertar el interés de los niños y desarrollar habilidades y destrezas de acuerdo a los programas y campos formativos del preescolar.
- Aplica las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas propias de la Educación Parvularia y desarrolla programas de educación ambiental mediante las técnicas de la investigación científica (Universidad Estatal Milagro. –UNEMI–, 2018).

El programa se compone de 200 créditos académicos distribuidos en los semestres y una serie de electivas. El Plan Estratégico de la carrera se establece en cuatro ejes: docencia, investigación, vinculación y gestión. El eje docencia se expresa en el plan de estudios, el cual posee 40 asignaturas teóricas, dos asignaturas prácticas, y doce asignaturas de metodología. Como puede observarse las asignaturas de práctica son mínimas, lo cual es un indicador del poco desarrollo práctico que puede tener el licenciado egresado de este programa.

La Universidad Nacional de Chimborazo ofrece el programa de Licenciatura en Parvularia e Inicial. Su duración es de ocho semestres.

La Carrera de Educación Parvularia e Inicial está orientada hacia la educación de la niñez de tres a cinco años, posee en la actualidad gran importancia social en el contexto de las políticas locales, provinciales, regionales, nacionales y mundiales; es el trayecto más nuevo, con una gran demanda de formación profesional, cuyo crecimiento e inserción laboral, lamentablemente, ha sido muy lento para sus beneficiarias (Universidad Nacional del Chimborazo, 2018).

El propósito del programa es formar profesionales de la docencia en el área de Educación Básica e Inicial, comprometidos con el desarrollo integral de la comunidad, aptos para ejercer la docencia y la investigación, en el campo humanista y tecnológico.

El perfil del egresado se orienta a:

- Lograr interiorizar los fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y legales que les habilitan el ejercicio de la docencia de educar al niño pequeño a partir de los 45 días en adelante, facilitando aprendizajes significativos.
- Organizar los procesos educativos teniendo en cuenta que la niña y niño son personas desde su nacimiento, libres, únicas, capaces de autorregularse dinámicamente y procesar la información que reciben del entorno, como sujetos sociales con derechos y deberes.
- Ejercitar los contenidos programáticos del nivel pre-escolar y la metodología especializada y capacidad para ejercer las funciones de planificador de enseñanza, facilitador de aprendizaje, orientador e investigador educativo.
- Preparar científicamente y con miras a organizar ofertas pedagógicas transformadoras.
- Ejercer con excelencia la práctica profesional en el sistema de educación con enfoque en la educación parvularia e Inicial; tener habilidades de comunicación interpersonal y de trabajo en equipo multidisciplinario para lograr liderazgo con responsabilidad social.
- Mantener actitud de respeto a la persona, al medio ambiente y a la diversidad, en el marco de la ética, incorporando a la familia y a la comunidad (Universidad Nacional de Chimborazo, 2018).

El programa curricular consta de ocho semestres, con un promedio semanal de 26 horas, que parece ser excesivo pedagógicamente. El número de horas semestrales oscila entre 480 y 520. El número de créditos es de 200. El programa se organiza en núcleos de formación (núcleo de ciencias básicas, y núcleo de ciencias correspondientes a la profesión), y el número de asignaturas es 52. La práctica docente incrementa notablemente el número de horas de trabajo del estudiante, aunque este no aparece en la malla curricular, pues dicha práctica es extracurricular.

En términos generales puede decirse que las carreras de Educación Inicial en Ecuador son relativamente nuevas. Esto hace que haya una cierta debilidad en la formación de los licenciados de este campo. Todos los programas están distribuidos en créditos académicos con muy pocos electivos, lo cual indica la poca flexibilidad curricular que aquellos tienen. El lenguaje curricular de los programas tiene poca compatibilidad. La organización en áreas es escasa. Solo un programa incluye



componentes. No todos dividen el currículo en básico y profesional. El número de créditos varía de un programa a otro, así como el número de asignaturas. Pocos programas expresan sus perfiles en términos de competencias. Finalmente, la distribución de los programas oscila entre ocho, nueve y diez semestres. Todos estos rasgos nos muestran la arbitrariedad curricular con la cual se diseñan los programas.

6.4.4 COLOMBIA

Los siguientes son los programas colombianos seleccionados universidades que ofrecen el programa de Educación Infantil.

Cuadro 15. Programas de Colombia seleccionados.

UNIVERSIDAD	SECTOR	SEDE	PROGRAMA
Pontificia Universidad Católica Javeriana (Bogotá)	Privada	Colombia	Licenciatura en Educación Infantil.
Tecnológico de Antioquia (TDEA) (Medellín).	Privada	Colombia	Licenciatura en Educación Infantil.
Corporación Universitaria Lasallista de Medellín (Caldas)	Privada	Colombia	Licenciatura en Educación Infantil.
Corporación Universitaria Adventista (UNAC) (Medellín).	Privada	Colombia	Licenciatura en Educación Infantil
Universidad del Norte (Barranquilla)	Privada	Colombia	Licenciado(a) en Pedagogía Infantil
Universidad Santiago de Cali (USC) (Santiago de Cali)	Privada	Colombia	Licenciatura en Educación Preescolar.
Universidad de la Guajira (Riohacha)	Pública	Colombia	Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad de Pamplona (N.S.)	Pública	Colombia	Licenciatura en Pedagogía Infantil

Fuente: Elaboración propia (2018).

Como puede observarse en el cuadro, hay dos tipos de denominaciones de los programas, Pedagogía Infantil, y Educación Infantil. La información obtenida para el análisis de los programas de Educación Infantil o Pedagogía Infantil, no puede considerarse total, ya que en algunos casos las fuentes no aportan los datos necesarios que permitan establecer indicadores adicionales a los básicos.

Sin embargo, se ha tratado en lo posible de considerar aquellos aspectos relevantes que permiten elaborar una comparación de los aspectos de más interés de los programas.

La Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Esta institución fue fundada por la Compañía de Jesús en 1623. Es una Universidad católica, reconocida por el Estado colombiano. En sus objetivos se plantea servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando instaurar una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores del Evangelio.

El programa que ofrece la Universidad Javeriana fue creado en 1988. Tiene Acreditación de Alta Calidad, otorgada por seis años, según Resolución Número 29163 del 26 de diciembre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, con vigencia hasta el año 2024. La licenciatura se ofrece desde hace veinte años y, según la institución, orienta sus acciones pedagógicas a la formación de profesionales idóneos, críticos, éticos y propositivos para la formación integral de los niños y niñas hasta los siete años.

El programa se ofrece en la modalidad diurna, con una duración estimada de ocho semestres. Otorga el título de Licenciado(a) en Educación Infantil.

Los propósitos del programa son:

- Estimular al estudiante para que problematice, interroge, analice e interprete los fundamentos y principios abordados durante la carrera en el desempeño de actividades pedagógicas, de gestión, de investigación formativa y de servicio a la comunidad.
- Leer, analizar y comprender los diferentes escenarios educativos para las infancias.
- Desarrollar la observación, el análisis de ambientes de aprendizaje, de interacción educativa, de planeación pedagógica, intervención pedagógica, estimulación adecuada y social (Pontificia Universidad Javeriana, 2018)

De conformidad con el perfil del egresado, el licenciado es un educador sensible a las realidades educativas de las infancias en los contextos locales, regionales y globales, capaz de diseñar, llevar a cabo y monitorear experiencias educativas orientadas a la formación integral. En este sentido, el egresado se desempeña como docente en jardines y colegios en el primer ciclo de escolaridad, lidera la dirección de entidades educativas, y

- Brinda atención y orientación pedagógica.
- Elabora material educativo.
- Diseña y gestiona programas de prevención y atención a la primera infancia.
- Brinda atención al menor en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.
- Desarrolla actividades de investigación
- Participa en el diseño y evaluación de políticas educativas en entidades como el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación (Pontificia Universidad Javeriana, 2018).

El programa se compone de 160 créditos. Antes de su re-acreditación en el año 2017, el programa estaba organizado en áreas (Área de formación disciplinaria, Área de formación específica, Área de formación en campos complementarios, y núcleos). A partir de 2017 el programa se organiza en componentes y asignaturas, y se mantiene la distribución en créditos.

Los componentes de la nueva estructura curricular están definidos de conformidad con la normatividad del Ministerio de Educación Nacional. Los componentes son los siguientes:

- Fundamentos generales, misionales, pedagógicos y de educación (quince asignaturas).
- Fundamentos de saberes disciplinares y didácticas de la disciplina (quince asignaturas).
- Práctica pedagógica, (siete asignaturas), y
- Electivas (siete asignaturas).

El programa se considera de trayectoria, y de calidad, lo cual permite ofrecer una formación de reconocida solvencia. El número de asignaturas electivas tiene un porcentaje del 10% que es significativo frente a otros programas del país.

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (TDEA). Esta institución ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar. Desde la perspectiva institucio-

nal, el programa le hace una apuesta importante a la educación para la primera infancia, la cual entiende:

Como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños y niñas, potenciar sus capacidades y adquirir las competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos. Por ende los agentes educativos deben ser idóneos, éticos, comprometidos, que sean capaces de dar lo mejor de sí en estos contextos (Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2018).

Es un programa con Acreditación de Alta Calidad otorgada mediante la Resolución No. 8110 de diciembre de 2006, y con renovación de alta calidad mediante la Resolución No. 12228, del 27 de diciembre de 2011.

El programa se ofrece en la modalidad diurna, concentrada en los fines de semana, y tiene una duración de diez semestres. Otorga el título de Licenciado en Educación Preescolar.

El objeto de formación de la Licenciatura en Educación infantil se centra en las teorías pedagógicas, curriculares y didácticas que habilitan a los maestros en formación para la movilización de los desarrollos y aprendizajes de los niños desde el nacimiento hasta los siete años que hacen parte del sistema educativo o de los programas de atención integral, teniendo como punto de partida las mediaciones pedagógicas y educativas que se realizan alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la educación infantil (Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2018).

De acuerdo con el perfil del egresado (ocupacional), al finalizar la formación de la licenciatura se espera que el estudiante pueda desempeñarse como:

- Docente de educación infantil en contextos educativos formales y de educación inicial.
- Coordinador de programas y proyectos de educación y atención a la primera infancia.
- Gestor de procesos educativos y pedagógicos para diversos grupos poblacionales en la primera infancia.

- Asesor pedagógico de instituciones, centros u organizaciones que atienden la infancia, en el sistema educativo formal.
- Asesor y orientador de agentes educativos que tienen incidencia sobre la primera infancia en la perspectiva de atención integral.
- Promotor y/o integrante de equipos de investigación de carácter interdisciplinario.
- Gestor de planes, programas y proyectos en organizaciones, instituciones y entidades públicas o privadas, que impacten el desarrollo de la infancia.
- Gestor de propuestas para el trabajo con familia y la comunidad, vinculadas al proceso educativo infantil (Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2018).

El programa se compone de 164 créditos académicos de modalidad presencial. Posee 61 asignaturas distribuidas por niveles, uno a diez y agrupadas en componentes, a saber: componente de pedagogía y ciencias de la educación (27 créditos), componente de fundamentos generales (29 créditos), componente didáctica de las disciplinas (69 créditos), y componente de saberes específicos y disciplinares (39 créditos).

Este programa, como todos los programas de licenciatura en Colombia, está ajustado a la normatividad del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1295 de 2010, Decreto 1075 de 2015, y Resolución 02041 de 2016).

Corporación Universitaria Lasallista de Medellín. Esta corporación ofrece la Licenciatura en Educación Infantil. El programa articula la *filosofía lasallista* y sus principios pedagógicos que definen las intencionalidades formativas que apuntan hacia la definición del perfil. Cuenta con Registro Calificado otorgado mediante la Resolución 04330 del 10 de marzo de 2017 con vigencia de siete años. Así mismo tiene acreditación en alta calidad, expedida mediante la Resolución 16101 del 4 de agosto del 2016, con vigencia de 4 años.

Como objetivo principal del programa está:

Formar maestros capaces de apropiarse del saber pedagógico para fundamentar prácticas educativas que potencien las dimensiones del desarrollo infantil, reconociendo la diversidad, las problemáticas y los contextos de las infancias, en el diálogo con las Ciencias de la Educación (Corporación Universitaria Lasallista de Medellín, 2018)

El Programa otorga el título de Licenciado en Educación Infantil. Tiene una duración de nueve semestres o niveles, y se ofrece en la modalidad presencial diurna. El plan de estudios está integrado por 47 asignaturas, que se distribuyen en 144 créditos.

Según el perfil del egresado, el Licenciado en Educación Infantil es:

- Un profesional apropiado del saber pedagógico para llevar a cabo prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, mediadas por la lúdica para la potenciación del desarrollo.
- Un profesional con capacidad para reconocer los retos inherentes a la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje que nacen de las diferentes culturas, biológicas, psicológicas, étnicas, históricas, entre otras, de las niñas y los niños.
- Un profesional con la postura ética y política que le permita asumir la responsabilidad y el compromiso social que exige ser maestro Lasallista, adaptándose críticamente a los cambios y exigencias del Sistema Educativo Colombiano en articulación con las demandas internacionales propias de una sociedad globalizada.
- Un profesional sensible e idóneo para identificar, formular y solucionar problemas propios de la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje en Educación Infantil a través de proyectos de investigación y de intervención que aporten a mejorar las condiciones de equidad, justicia y dignificación de la niñez colombiana mediante el juego, la creatividad, el arte, la música, la ciencia, entre otras (Corporación Universitaria Lasallista de Medellín, 2018).

El programa no ofrece información sobre su organización curricular. Se asume que está adaptado a las nuevas normas del MEN. En el plan de estudios solo se presentan tres asignaturas electivas, lo que da cuenta de su poca flexibilidad curricular.

La Corporación Universitaria Adventista (UNAC), con sede en Antioquia (Medellín), ofrece la Licenciatura en Educación Infantil. El programa “corresponde a un campo de acción cuya disciplina fundamental es la pedagogía, incluyendo la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Corporación Universitaria Adventista, 2018).

El 26 de enero de 2018 el programa recibió la resolución 01117 del Ministerio de Educación Nacional que renueva el Registro Calificado por un término de siete años.

Tiene una duración de diez semestres académicos, y se realiza en la modalidad presencial. Entre las competencias que debe desarrollar el Licenciado en Educación Infantil de la UNAC están las siguientes:

- Vocación Magisterial: compromiso pedagógico para orientar procesos formativos de los educandos en edad preescolar
- Empatía para trabajar con poblaciones infantiles
- Capacidad creativa para aplicarla en diferentes contextos y dimensiones
- Capacidad analítica y crítica de la realidad y de la sociedad en la que vivimos para atender la problemática infantil
- Habilidades de comunicación afectiva y lingüística
- Habilidades interpersonales asertivas
- Habilidades artísticas y estéticas
- Principios y valores ético–sociales
- Disposición y disciplina para asumir retos de formación personal y profesional
- Virtudes de amor, paciencia, tolerancia, respeto y servicio incondicional (Corporación Universitaria Adventista, 2018)

Según el perfil de egreso, el Licenciado en Educación Infantil de la UNAC puede desempeñarse como docente, administrador, o investigador.

El programa tiene 58 asignaturas, y 162 créditos. El programa presenta asignaturas electivas. Tampoco presenta información con respecto a la organización curricular del plan de estudios.

La Universidad del Norte (UN) ofrece la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Posee Registro Calificado según la Resolución 13742 del 6 de julio de 2016 por 10 años, contados a partir de la ejecutoria de la Resolución 1017 del 24 de enero de 2014.

El objetivo del programa es:

Formar licenciados en pedagogía infantil como profesionales de la educación con apertura hacia las diferentes teorías del conocimiento pedagógico; hacia los diversos paradigmas de la investigación educativa; con una actitud de permanente innovación sobre el quehacer pedagógico y la proyección como gestor de su desarrollo integral y el de sus educandos. (Universidad del Norte, 2018)

Otorga el título de Licenciado(a) en Pedagogía Infantil. Tiene una duración de ocho semestres, y se desarrolla con la metodología presencial, diurna.

De acuerdo con el perfil del egresado, las competencias profesionales del Licenciado en Pedagogía Infantil a nivel general son:

- Saber enseñar a los niños y niñas, Saber qué es, cómo se procesa y para qué, la pedagogía infantil
- Saber organizar, gestionar y desarrollar procesos educativos
- Saber evaluar sistemas y prácticas educativas
- Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula
- Saber articular la práctica pedagógica a los contextos
- Saber diseñar y desarrollar mediaciones educativas
- Saber cuestionar y problematizar la realidad educativa y de la infancia.
- Saber asumir su identidad profesional como Licenciado en Pedagogía Infantil (Universidad del Norte, 2018)

De conformidad con el perfil ocupacional, el Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte, podrá desempeñarse en la

- Organización y dirección de centros de educación infantil privados y públicos.
- Creación, desarrollo y/o asesoraría de proyectos educativos en ONG, centros de salud, empresas e instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, proyectos recreativos de carácter social.

- Diseño, implementación y evaluación de programas de Educación Inicial mediada por tecnologías, y con fines formativos y recreativos.
- Desarrollo de proyectos de investigación nacional e internacional para la atención integral a la primera infancia (Universidad del Norte, 2018)

El egresado tiene proyección profesional y variedad de campos de acción, con la que podrá trabajar en todo tipo de sistemas de educación (formal, no formal, público, privado) así como en entes gubernamentales, ONG, fundaciones y empresas, desarrollando investigación o implementando programas en beneficio de los niños en nuestra sociedad.

El programa se distribuye en ocho semestres. La organización básica del programa es de asignaturas, las cuales se clasifican en: 34 asignaturas obligatorias, ocho electivas, y cuatro de formación complementaria libre. Las asignaturas electivas se escogen de un amplio menú de diversos campos (matemáticas, humanidades, ciencias sociales, ética, etc.). El número de créditos es de 134. Puede decirse que el programa es ampliamente flexible, aunque la unidad curricular básica es la asignatura.

La flexibilidad del programa se expresa en el hecho que los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil tienen amplias oportunidades de continuar estudios de postgrado en el área de la educación, participar en intercambios para fortalecer un idioma o para realizar un semestre en otra ciudad del país o fuera de Barranquilla, y actualizarse en el tema de educación y otros, a través de cursos en el Centro de Educación Continuada, CEC.

La Universidad Santiago de Cali ofrece la Licenciatura en Educación Infantil. Este programa tiene Registro Calificado según Resolución N° 12344 de 23 de junio de 2017, y Registro de Alta Calidad de acuerdo con la Resolución N° 16806 de 16 de agosto de 2016.

El programa tiene como objetivo general “Contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación para incidir en el desarrollo social de la Región y del país”. (Universidad Santiago de Cali, 2018) Los objetivos específicos del programa son:

- Formar Licenciadas/os en Educación Infantil con valores e idoneidad pedagógica que orienten un proyecto de vida que la/lo conduzcan a ser una/un excelente profesional.
- Promover una visión global e integrada de la educación infantil en Colombia, que relacione entre sí, aspectos administrativos, pedagógicos y socioculturales.

- Estimular en las/os estudiantes habilidades para el autoaprendizaje, que fortalezcan el alcance de los objetivos curriculares propuestos (Universidad Santiago de Cali, 2018).

El programa otorga el título de Licenciado en Educación Infantil. Tiene una duración de nueve semestres. El plan de estudios está compuesto de 45 asignaturas obligatorias y siete electivas. El programa tiene 160 créditos.

Según el perfil del egresado, éste tiene la capacidad para desempeñarse como

- Pedagogo Infantil en la óptima atención de niños en centros de Educación Inicial y Preescolar.
- Director de centros o instituciones de Educación Inicial y Preescolar
- Investigador de procesos pedagógicos y educativos
- Asesor pedagógica/o a nivel de educación inicial y preescolar.
- Dinamizador de procesos educativos al interior de la familia y comunidad.
- Docentes en instituciones de atención de niños menores de siete años con necesidades educativas especiales.
- Docente en Escuelas Normales Superiores.
- Asesor en el diseño de material impreso y didáctico (Universidad Santiago de Cali, 2018).

El programa tiene un buen rango de flexibilidad curricular cuantitativa. Además el número de asignaturas elegibles por cada electiva es amplio. A esto se agrega la formación investigativa que los estudiantes logran en la práctica pedagógica. Si bien la estructuración curricular del programa se basa en la reglamentación del MEN, incluye cursos institucionales que están orientados a fortalecer la identidad de los estudiantes.

La Universidad de la Guajira (Riohacha) ofrece el programa de Educación Infantil. Esta Universidad fue creada en el año de 1960. En 1970 fue convertida en universidad pública del orden departamental, mediante el Decreto No 0553 del 5 de agosto de 1970 y en 1971 el Ministerio de Educación Nacional la facultó para otorgar títulos profesionales según el Decreto No. 1550 del 13 de agosto.

El programa otorga el título de Licenciado(a) en Educación Infantil. Tiene una duración de diez semestres, y se realiza en la metodología presencial.

De conformidad con el perfil profesional, el Licenciado en Educación Infantil de la Universidad de la Guajira es un profesional:

- Comprometido con la labor pedagógica, formativa y social en pro de la infancia
- Con amplios conocimientos teóricos, prácticos, conceptuales y valorativos de los temas propios de su profesión
- Con habilidades para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación infantil
- Con capacidad para integrarse a equipos de trabajo interdisciplinarios
- Con competencias para ser un humanista, líder y gestor de procesos de desarrollo social y comunitario
- Con espíritu investigativo, alto sentido crítico, analítico y reflexivo, capaz de promover innovaciones pedagógicas y tecnológicas
- Con habilidades para el uso de sistemas de información y gestión de conocimientos que soporten su proceso de formación y actualización permanente
- Competente para el trabajo en contextos diversos y ejercer como promotor de la inclusión y el bienestar social de la infancia
- Poseedor de equilibrio emocional, afectuoso, ético e idóneo, con espíritu emprendedor, creativo y recursivo (Universidad de la Guajira, 2018)

El programa tiene Registro Calificado del año 2010. Según la Resolución 10452 de noviembre de 2010, el programa cuenta con 122 créditos. Se realiza en jornada diurna presencial durante nueve semestres. Cuenta con 35 asignaturas de las cuales solo dos son electivas (seis créditos) las cuales se organizan en campos de formación y núcleos.

La Universidad de Pamplona, ubicada en el departamento de Santander del Norte, ofrece el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Este programa renovó su Registro Calificado en el año de 2011. El programa tiene una duración de diez semestres, y se ofrece en la modalidad presencial diurna. El

plan de estudios tiene 63 asignaturas, lo cual representa una carga pesada para el estudiante. Solo posee dos asignaturas electivas. El programa se caracteriza por su baja intensidad presencial semanal, que oscila entre 16 y 18 horas.

El perfil profesional se inscribe en el modelo pedagógico cognitivista social de corte humanista. Este modelo guía la formación profesional del pedagogo infantil a partir de una concepción del desarrollo humano infantil que se concreta en espacios educativos.

En términos del perfil profesional, el licenciado en pedagogía infantil de la Universidad

- Es un profesional en educación de la infancia sólidamente formado a través de un currículum que responde pertinentemente a los nuevos escenarios que los procesos de transformación en materias de calidad demandan a la Educación
- Domina conceptualmente el campo de las ciencias de la educación para desenvolverse con calidad en su praxis profesional así como desarrollarse con seguridad y confianza en sus competencias comunicativas, argumentativas, propositivas, interpretativas, instrumentales, procedimentales, laborales y actitudinales
- Es un profesional capaz de adaptarse a los cambios sociales, científicos, tecnológicos, psicológicos, didácticos, y a todos aquellos que influyen en la formación integral de una persona
- Es el encargado de detectar y dar solución a los problemas educativos así como realizar investigación formativa que aporte transformaciones a esos mismos procesos. Posee habilidades interpersonales, cognitivas, de análisis y de comprensión de contenidos para descubrir relaciones causales que le permiten vislumbrar las problemáticas educativas
- Asimismo, su preparación académica le permite utilizar sus conocimientos sobre las principales corrientes de pensamiento para desarrollar propuestas innovadoras encaminadas a resolver problemáticas educativas
- Es un profesional especializado en aquellos saberes que son necesarios para promover oportunidades educativas que potencien el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña hasta los doce años, facilitando su incorporación activa y creativa al entorno sociocultural (Universidad de Pamplona, 2018)

El perfil ocupacional del egresado es muy amplio. En este sentido el pedagogo infantil está capacitado para

- Desempeñarse laboralmente en instituciones y establecimientos educativos que contemplan el nivel preescolar y la enseñanza básica primaria, al igual que ejercer formación en las Escuelas Normales Superiores.
- Promover y administrar programas de Sala-cuna, Guardería, Preescolar y Enseñanza Básica Primaria.
- Promover y dirigir programas educativos relacionados con el área materno-infantil. Planear y ejecutar programas de investigación relacionados con el desarrollo de los niños, su educación, los contextos educativos y sobre su propia estructuración profesional.
- Desempeñarse como asesor pedagógico de instituciones como Bienestar Familiar (Universidad de Pamplona, 2018)

Es un programa rígido, con demasiadas asignaturas y muy baja flexibilidad. No posee una organización curricular diferente a un listado de asignaturas, algunas de las cuales tienen intensidades horarias de una o dos horas semanales. A partir del año 2013 se inició el proceso de autoevaluación con fines de acreditación.

En síntesis, el examen de los programas de educación preescolar o pedagogía infantil en Colombia muestran un panorama curricular que se caracteriza por tener una organización tradicional, que no va más allá de la reunión de un amplio conjunto de asignaturas. Los programas carecen de asignaturas electivas, con excepción de los de la Universidad del Norte y de la Pontificia Universidad Javeriana, universidades que ofrecen una amplia gama de cursos electivos, entre los cuales el estudiante puede escoger según sus intereses y necesidades. Tal como se verá en el cuadro comparativo de la organización curricular, en el siguiente capítulo, las opciones curriculares de estos programas son casi nulas. Esto da una idea de su poca capacidad innovadora en materia de formación de educadores.



CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS PROGRAMAS

CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS PROGRAMAS

Hemos dicho que para el estudio comparativo se seleccionaron 38 programas de universidades de los países mencionados en los capítulos anteriores. Se establecieron los indicadores básicos del análisis comparativo que se refieren al nombre del programa, los objetivos, el perfil, el análisis del plan de estudios (malla curricular), la organización curricular del programa (núcleos, ciclos, áreas, etc.), y variables por universidades como el número de asignaturas, el número de créditos, el número de semestres, y las asignaturas más frecuentes.

Es importante considerar que no todos los programas presentan sus mallas curriculares. De los 38 programas seleccionados solo 29 las tenían publicadas. Por lo tanto, con base en ellas, se realizó el estudio de las asignaturas que tenía cada uno con el propósito de examinar su frecuencia de aparición en los planes de estudio, y elaborar algunas interpretaciones sobre los conocimientos básicos que constituyen el campo de formación. Este procedimiento no fue fácil, dado que no todos los programas poseen una estructura curricular definida, y la forma de organización dominante es la de asignaturas, con muy escasos tipos de agrupación.

Para comenzar, es importante considerar que el currículo es el corazón de cualquier proyecto educativo, y que su diseño se fundamenta en principios y lineamientos que provienen ya sea de las políticas internacionales y nacionales, ya sea de las políticas de cada institución. Esto es lo que permite afirmar, con base en la información analizada, que los programas de formación de los países estudiados presentan sus propias características curriculares y pedagógicas, las cuales pueden ser convergentes o divergentes de un país a otro.

La primera tendencia que se encuentra a partir de análisis es que las estrategias de diseño curricular de los programas de educación infantil o sus equivalentes provienen de dos fuentes: a) del Estado que en el caso de los cuatro países

(Chile, Perú, Ecuador y Colombia) define el proceso, las secuencias y pasos previstos en el diseño curricular, y b) de las universidades públicas o privadas que elaboran los diseños a partir de sus modelos institucionales. Sin embargo, a pesar de la autonomía que tienen las universidades, en algunos países como Colombia el diseño de los programas de formación de los licenciados de educación o pedagogía infantil deben someterse a los criterios definidos por el Ministerio de Educación. Los efectos de estas estrategias sobre el diseño tienen que ver con la homogeneidad del currículo. En unos casos es posible encontrar diseños homogéneos y centralizados, como ocurre en los institutos de educación superior en Perú. En otros es posible encontrar marcos curriculares generales que orientan el proceso como en Chile y Colombia.

Otro aspecto que se deriva del estudio tiene que ver con la organización del conocimiento. En los programas analizados fue posible encontrar parcialmente formas de organización del conocimiento en unidades mayores de las asignaturas. Éstas últimas constituyen las unidades menores de las formas de organización dominante, esto es, tienen un peso fundamental en el currículo. En pocos casos la organización incluye el lenguaje de los componentes o núcleos. Una revisión de la organización curricular por países muestra una variedad de asignaturas (de formación general, básica, específica, disciplinaria, profesional, de complementación, práctica, de gestión, de formación ética, y electivas). Esto significa que el lenguaje curricular gira alrededor de las asignaturas y es el que más se utiliza.

A partir de estas nomenclaturas se han elaborado los cuadros comparativos por países. Estos cuadros dan una idea de la divergencia de criterios organizativos de los planes de estudios. Muy pocos programas se organizan en áreas (cinco universidades, entre las estudiadas). Es interesante observar que escasamente tres presentan ejes en la organización del currículo. En consecuencia son pocas, las universidades que apelan a formas organizativas diferentes. Esto nos da la idea que los currículos pueden considerarse agregados, esto es, compuestos por asignaturas que se agrupan en áreas. En este sentido, las áreas terminan siendo la sumatoria de asignaturas.

No hay un lenguaje organizativo alterno. Cuando se mencionan proyectos, éstos son asignaturas distribuidas en los últimos semestres, y cuando se hace referencia a la investigación, igualmente se traduce en asignaturas que se distribuyen en dos o tres semestres. También, como sucede en Colombia, la práctica se segmenta en asignaturas, y casi no tiene una continuidad de un semestre a otro, con pocas excepciones. A pesar de esto, la tendencia a su ho-



mogenización depende de la política del Ministerio de Educación, el cual ha establecido los componentes curriculares y las competencias de los educadores colombianos.

En la mayoría de los programas no figura la investigación como práctica que incentive el desarrollo de la cultura investigativa está ausente. En cierta manera, la investigación es un requisito y no una disposición que se internaliza y que configura mentalidades críticas y abiertas a la interrogación. Lo que sigue es una presentación de los cuadros comparativos por países.

Cuadro 16. Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de Licenciatura en Educación Parvularia en Chile.

UNIVERSIDAD	Formación Básica	Fundamentación	Competencias	Disciplinaria/profesional	Específica	Complementación	Práctica	Electiva	Gestión	General	Formación Ética	Teología/Espiritual
U. del Desarrollo		x	x	x		x	x	x				
U. Mayor de Chile	x				x				x	x		
U. Arturo Prat					x			x				
U. Viña del Mar (ejes)	x			x			x			x	x	
U. Católica de Maule				x				x				
U. Adventista de Chile				x	x		x			x	x	
U. Católica de Chile	x		x	x				x				
U. CINF				x				x				
U. de las Américas				x	x		x			x		

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Un breve análisis de este cuadro permite observar que la organización curricular de los programas de Licenciatura en Educación Parvularia se realiza en una diversidad de nomenclaturas. En primer lugar, la dispersión de éstas en el conjunto de las nomenclaturas de los programas da una idea de lo variada que puede ser la estructura curricular de plan de estudios, debido a la amplia gama



de denominaciones clasificatorias existentes. La nomenclatura de las asignaturas que tiende a ser común a casi todos los programas es la disciplinaria o profesional. En segundo lugar, aparecen las asignaturas electivas, denominadas de ésta manera en los planes de estudio. Lo que también se puede observar es que cada institución ha creado su propia nomenclatura curricular, lo que hace relativamente difícil la comparación de los programas, en este sentido. Es importante aclarar que las nomenclaturas no están descritas en los programas.

Cuadro 17. Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de Licenciatura en Educación Inicial en Perú.

UNIVERSIDAD	Formación Básica	Fundamentación	Competencias	Disciplinaria/ profesional	Específica	Complementación	Práctica	Electiva	Gestión	General	Formación Ética	Teología/ Espiritual	Especialidad
U. Sedes Sapientiae													
U. Peruana Unión													
U. San Pedro Huacho	x							x		x			
Instituto Pedagógico Alfonso Ugarte						x							
U. Nacional de Santa													x
U. Cesar Vallejo								x					x
Instituto Superior Pedagógico Arequipa						x							
U. Andina Néstor Cáceres													
U. San Pedro -Huacho	x			x		x		x					
U. Santo Toribio de Mogrovejo	x			x		x		x					
U. Carlos Mariátegui								x					
U. de Tacna								x					
U. Nacional del Altiplano													x

Fuente: Elaboración propia, 2018.



Los programas de Licenciatura en Educación Inicial en Perú también se caracterizan por tener una organización mayoritaria en asignaturas sin que pertenezcan, en la mayoría de los casos, a una clasificación o tipología definida. Las que presentan una relativa figuración son las asignaturas complementarias, las asignaturas electivas, y las de especialidad. La formación ética no aparece en la mayoría de los programas. Tampoco hay asignaturas relacionadas con la gestión o la práctica. Algunas universidades hacen referencia a asignaturas de la especialidad.

Los programas de licenciatura en educación inicial en Ecuador muestran escasa variedad de nomenclatura de las asignaturas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Cuadro 18. Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de Licenciatura en Educación Inicial en Ecuador.

UNIVERSIDAD	Formación Básica	Fundamentación	Competencias	Disciplinaria/profesional	Específica	Complementación	Práctica	Electiva	Gestión	General	Formación Ética	Teología/Espiritual	Especialidad
U. de Azuay				x				x					
U. Técnica Particular de Loja	x		x			x		x					
U. Técnica de Machala	x					x							
U. San Gregorio de Portoviejo				x				x					
U. Tecnológica Equinoccial				x				x					
U. Estatal Milagro				x				x					
U. Nacional de Chimborazo				x				x					

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los programas de las universidades seleccionadas en Ecuador tienen, igualmente, una organización curricular simple ya que no presentan un lenguaje común más allá del de asignaturas, con unas escasas tipologías. Quizás el programa que presenta una organización más amplia es de la Universidad Técnica de Loja que incluye formación básica, complementaria, competencias,



y electivas. Como puede observarse, no hay mayor diferencia con respecto a los programas de los otros países estudiados. No se clasifican asignaturas de fundamentación, formación general, o ética. Tampoco se incluye la gestión dentro del plan de estudios.

Cuadro 19. Comparativo de las nomenclaturas de las asignaturas, de los programas de licenciatura en pedagogía infantil en Colombia.

UNIVERSIDAD	Formación Básica	Fundamentación	Competencias	Disciplinaria/ Profesional	Específica	Complementación	Práctica	Electiva	Gestión	General	Formación Ética	Teología/ Espiritual	Núcleos	Ejes
IU. Tecnológico de Antioquia			x											
Corporación Universitaria Adventista								x						
Corporación Universitaria Lasallista								x						
Pontificia Universidad Javeriana		x		x									x	x
Universidad de la Guajira													x	
Universidad de Pamplona								x						
Universidad Santiago de Cali								x					x	x
U. del Norte								x						

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Finalmente, si examinamos los programas colombianos observamos que se mantienen las diferencias, y que la organización curricular es muy aleatoria. En Colombia no hay mayor creatividad con respecto a la organización curricular. Se observa que la mayoría de los programas ofrecen electivas, aunque éstas se encuentran en una proporción muy escasa, esto es, dos o tres asignaturas electivas durante toda la carrera. Se exceptúan la Universidad Javeriana, la Universidad del Norte, y la Universidad Santiago de Cali, las cuales tienen un amplio número de opciones. Antes de la promulgación de la Resolución N° 02041 de 2016, la organización curricular de los programas de formación de

licenciados en educación era discrecional de cada institución. Así, podían encontrarse formas organizativas en ejes, núcleos y asignaturas. Los núcleos eran herencia curricular del Decreto 272 de 1998. A partir de la expedición de la Resolución 02041 se reguló no sólo la denominación de los programas, la cual debe depender de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento o del grupo etario o poblacional al cual va dirigido el proceso formativo, sino también la organización curricular de los conocimientos y las competencias en cuatro componentes a saber: 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas.

En materia de créditos también hay diferencias. Para comenzar los conceptos varían entre los países. Así, por ejemplo, mientras en Ecuador un crédito equivale a 25 horas de actividad formativa integral del estudiante, y el período académico es semestral, equivalente a 18 semanas lectivas, con 40 y 45 horas de actividades de aprendizaje cada estudiante de tiempo completo, incluidas las fases de evaluación, en Colombia un crédito equivale a 48 horas semestrales, distribuido en 16 semanas lectivas con una intensidad promedio de 18 horas de trabajo presencial semanal. Chile se rige por el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) que incluye tanto las horas de docencia directa, o presenciales, como las horas de trabajo autónomo del estudiante.⁸⁵

Mientras en Colombia el crédito presupone actividades de tiempo presencial y tiempo independiente, en Ecuador el crédito implica a) actividades de aprendizaje con docencia asistida, b) actividades de aprendizaje autónomo, c) actividades de aprendizaje práctico y, d) actividades de aprendizaje colaborativo

En Ecuador, la dedicación del estudiante de tiempo completo supone la realización de 29 a 32 créditos por semestre. En Colombia el promedio es 18 créditos por semestre pero hay instituciones que varían este promedio al incluir más créditos semestrales. Entonces podemos decir que, en Colombia, el promedio oscila entre 18 y 23 créditos semestrales.

85 El SCT-Chile establece los siguientes valores de referencia del crédito, los cuales son producto de la aplicación de los principios y componentes del Sistema:

- Un año académico a tiempo completo equivale a 60 créditos
- Un estudiante a tiempo completo debe dedicar entre 45 a 50 horas cronológicas de trabajo académico a la semana
- Un año académico debe tener entre 32 y 38 semanas académicas, lo que da un rango posible de 1.440 a 1.900 horas de trabajo efectivo
- Un crédito por lo tanto representa entre 24 y 31 horas de trabajo real de un estudiante.



En Ecuador las licenciaturas oscilan entre 210 y 240 créditos. En Colombia el promedio es de 180 créditos, con variaciones de mayor o menor número de créditos, de acuerdo con el programa y con las políticas institucionales.

En Perú no existe un sistema nacional de créditos académicos. Los créditos están mencionados pero no definidos en la Ley que regula las universidades. Todos los certificados de estudios deben mostrar los créditos de cada curso, determinados por el reglamento de cada universidad.

Sin embargo, el *Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados tiene un capítulo sobre Titulación*, promulgado mediante el Decreto Supremo N° 023-2001-ED que legisla para los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores y establece que:

“La carrera se realiza en no menos de diez ciclos académicos, equivalentes a cinco años calendario; la formación profesional del docente se rige por el Sistema de Créditos, y los créditos constituyen el peso que se da a las calificaciones en las diversas áreas, debiéndose lograr 220 para la titulación”.⁸⁶

Cuando se analizan los créditos de los programas de licenciatura en educación infantil se observan diferencias sustantivas, debido a que los sistemas de créditos son discrecionales de cada país.

Las siguientes tablas ilustran las diferencias de créditos en las universidades seleccionadas.

Tabla 5. Número de créditos de los programas de Chile y Colombia.

Universidades de Chile	N° de créditos
Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) (Santiago)	NR *
Universidad Ciencias de la Informática (UNACH) (Ñuble)	NR *
Universidad Católica de Maule (UCM) (Talca)	NR *
Universidad de las Américas (UDLA) (Santiago)	NR *
Universidad Villa del Mar (UVM) Valparaíso - San Felipe de Aconcagua	NR *
Universidad Mayor de Chile	NR *
Universidad Adventista de Chile	NR *
Pontificia de Chile	400
Universidad Arturo Prat (UNAP) (quique)	NR *
Universidad de Bío Bío (Concepción - Ñuble)	NR *

86 Oficina de Coordinación universitaria del Ministerio de Educación del Perú. Estructura y titulaciones de Educación Superior en Perú.



Universidades de Colombia	N° de Créditos
Corporación Universitaria Adventista (UNAC) (Medellín)	162
Corporación Universitaria Lasallista de Medellín (caldas)	144
Tecnológico de Antioquia (TDEA) (Medellín)	164
Universidad de Norte (UNINORTE) Barranquilla	134
Pontificia Javeriana	160
Universidad Santiago de Cali	160
Universidad de la Guajira (Riohacha)	122
Universidad de Pamplona (UP) (Pamplona)	NR*

Fuente: Elaboración propia, 2018.

NR*: No reporta

En Chile los programas no ofrecen datos sobre los créditos con excepción de la Pontificia Universidad Católica, cuyo programa tiene 400 créditos. Con respecto a Colombia la tabla muestra que en el país los programas tienen un promedio menor al establecido en la normatividad oficial, esto es, están por debajo de los 180 créditos. El programa del Instituto Tecnológico de Antioquia (TDEA) (Medellín) es el que más créditos tiene con 160, mientras que la Universidad de la Guajira tiene 122 créditos. Es importante aclarar que no fue posible obtener el número de créditos para tres universidades. El programa de la Universidad de Pamplona en Colombia no reporta número de créditos.

En Ecuador los programas tienen los siguientes créditos.

Tabla 6. Número de créditos de los programas de las universidades seleccionadas en Ecuador.

Universidades de Ecuador	N° de Créditos
Universidad del Azuay (UAZUAY) (Cuenca)	234
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (Loja)	225
Universidad San Gregorio de Portoviejo	NR*
Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) (Quito)	228
Universidad Estatal del Milagro (UNEMI) (Guayaquil-Milagro)	200
Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) (Riobamba)	200
Universidad Técnica de Machala (Machala)	232

Fuente: Elaboración propia, 2018.

NR*: No reporta



Como puede observarse, hay diferencias sustanciales en el número de créditos de un programa a otro. Así, mientras el programa de la Universidad Técnica de Loja tiene 225 créditos, el de la Universidad Nacional del Chimborazo presenta 200 créditos. El programa de la Universidad del Azuay (UAZUAY) (Cuenca), es el que más créditos tiene, mientras que el de la Universidad Nacional del Chimborazo es el que menos créditos tiene, con un total de 200. Como puede observarse, hay disparidades entre un alto número de créditos y un bajo número de créditos. Es probable que la diferencia de 34 créditos pueda reflejarse en la dinámica y la calidad de los programas. La Universidad San Gregorio de Portoviejo no reportó créditos.

Finalmente en Perú se observan, igualmente, diferencias en los créditos de una institución a otra, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 7. Número de créditos de los programas seleccionados de Perú.

Universidades del Perú	N° de créditos
Universidad Andina Cáceres Velásquez (UANCV)	206,5
Universidad José Carlos Mariátegui (UJCM) (Ilo-Moquegua)	201
Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO) (Trujillo)	204
Instituto Superior Pedagógico Privado Alfonso Ugarte (ISPAU) (Los Olivos)	200
Universidad Católica Sede Sapientiae (UCSS) (Loas Olivos)	230
Universidad Católica Sto. Toribio de Mogrovejo (USAT) (Chiclayo)	201
Universidad Cesar Vallejo (UCV)	202
Universidad Peruana Unión (UPEU) (Ñana)	200
Universidad Privada de Tacna	224
Universidad San Pedro (Huacho - Barranca)	NR *
Instituto Superior Pedagógico Público Arequipa(Arequipa)	220
Universidad Nacional del Santa (UNS) (Chimbote)	NR *
Universidad Nacional del Altiplano (UNAP) (Puno)	240

Fuente: Elaboración propia (2018).

NR*: No reporta

Se puede observar que hay universidades como la UNAP cuyo programa tiene 240 créditos, en comparación con el de la Universidad Carlos Mariátegui que tiene 201 créditos, el de la Universidad Privada Antenor Orrego que tiene



204 créditos y el del Instituto Superior Pedagógico Privado Alfonso Ugarte (ISPAU) (Los Olivos), junto con el de la Universidad Peruana Unión que tienen 200 créditos.

Tal como se planteó atrás, cada país tiene su propio sistema de créditos, lo que hace difícil una comparación, por una parte, y homologaciones o equivalencias, por la otra. Los conceptos de tiempo presencial y tiempo independiente varían. Ahora bien, independientemente de este aspecto, dentro de cada país también se presentan disparidades. En Colombia, dado que el régimen de créditos está regulado por el Estado, es posible observar un mayor equilibrio promedio en su número en cada programa. En síntesis, un estudio más amplio sobre el sistema de créditos haría más visibles las diferencias entre los países y dentro de éstos.

En cuanto al número de asignaturas de los programas, también se presentan diferencias dentro de cada país y entre los países. En Chile es posible encontrar variaciones en el número de asignaturas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 8. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Chile.

Universidades de Chile	Asignaturas
Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) (Santiago)	55
Universidad Ciencias de la Informática (UNACH) (Ñuble)	57
Universidad Católica de Maule (UCM) (Talca)	50
Universidad de las Américas (UDLA) (Santiago)	47
Universidad Villa del Mar (UVM) Valparaíso - San Felipe de Aconcagua	57
Universidad Mayor de Chile	61
Universidad Adventista de Chile	71
Pontificia Universidad Católica de Chile	47
Universidad Arturo Prat (UNAP) (quique)	62
Universidad de Bío Bío (Concepción-Ñuble)	42

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De acuerdo con la tabla, se observa que el programa de la Universidad Adventista de Chile tiene 71 asignaturas. Le siguen la Universidad Arturo Prat que tiene 62 asignaturas, y la Universidad Mayor de Chile con 61. Los programas de estas universidades tienen un exagerado número de asignaturas mientras que la Universidad de Bío Bío solo tiene 42 asignaturas.



Por su parte, en Colombia también hay diferencias aunque no muy marcadas como en Chile. La siguiente tabla ilustra las diferencias de los programas en relación con el número de asignaturas que tiene cada uno.

Tabla 9. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Colombia.

Universidades de Colombia	Asignaturas
Corporación Universitaria Adventista (UNAC) (Medellín)	58
Corporación Universitaria Lasallista de Medellín (caldas)	47
Tecnológico de Antioquia (TDEA) (Medellín)	61
Universidad de Norte (UNINORTE) Barranquilla	46
Pontificia Javeriana	44
Universidad Santiago de Cali	55
Universidad de la Guajira (Riohacha)	33
Universidad de Pamplona (UP) (Pamplona)	61

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La tabla muestra algunas diferencias. Así, el programa del Instituto Tecnológico de Antioquia es el que más asignaturas tiene (61), y el de la Universidad de la Guajira el que menos tiene (33). En términos generales puede decirse que el número de asignaturas de los programas seleccionados en Colombia es relativamente adecuado al tiempo de formación. Sin embargo, el número de asignaturas es un indicador de las diferencias en la formación, y probablemente del recargo innecesario de asignaturas que componen el plan de estudios. También puede pensarse que el número de créditos puede tener efectos en el valor de la matrícula, especialmente si ésta se define por el valor de cada crédito. A mayor número de asignaturas, mayor número de créditos y, en consecuencia, mayor el valor de la matrícula. Sin embargo esto no se puede corroborar, ya que por una parte las instituciones son cautelosas en relación con este aspecto y, por la otra, no existe la costumbre institucional de cobrar la matrícula según la cantidad de créditos.



En Ecuador las diferencias se presentan en la siguiente forma:

Tabla 10. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Ecuador.

Universidades de Ecuador	Asignaturas
Universidad del Azuay (UAZUAY) (Cuenca)	64
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (Loja)	49
Universidad San Gregorio de Portoviejo	49
Universidad tecnológica equinoccial (UTE) (Quito)	38
Universidad Estatal del Milagro (UNEMI) (Guayaquil-Milagro)	54
Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) (Riobamba)	52
Universidad Técnica de Machala (Machala)	44

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como puede observarse, en Ecuador hay, igualmente, diferencias. La Universidad de Azuay es la que tiene el mayor número de asignaturas, mientras la Universidad Técnica de Machala solo tiene 44. No se ofrecen criterios para explicar el número de asignaturas dentro de cada universidad.

En Perú, las diferencias pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 11. Número de asignaturas de los programas seleccionados en Perú.

Universidades del Perú	Asignaturas
Universidad Andina Cáceres Velásquez (UANCV)	70
Universidad José Carlos Mariátegui (UJCM) (Ilo-Moquegua)	64
Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO) (Trujillo)	72
Instituto Superior Pedagógico Privado Alfonso Ugarte (ISPAU) (Los Olivos)	NR*
Universidad Católica Sede Sapientiae (UCSS) (Loas Olivos)	65
Universidad Católica Sto. Toribio de Mogrovejo (USAT) (Chiclayo)	61
Universidad Cesar Vallejo (UCV)	51
Universidad Peruana Unión (UPEU) (Ñana)	71
Universidad Privada de Tacna	60
Universidad San Pedro (Huacho - Barranca)	NR*
Públicas	
Instituto Superior Pedagógico Público Arequipa (Arequipa)	NR*
Universidad Nacional del Santa (UNS) (Chimbote)	NR*
Universidad Nacional del Altiplano (UNAP) (Puno)	60

Fuente: Elaboración propia (2018).

NR*: No reporta

Aquí se encuentran programas que tienen un número elevado de asignaturas por encima de las 50. La Universidad Privada Antenor Orrego tiene 72 asignaturas, la Universidad Peruana Unión 71. La Universidad Cesar Vallejo es la que menos tiene con 51 asignaturas en su plan de estudios. Como puede verse, en este país los programas de Educación Inicial se caracterizan por tener un elevado número de asignaturas, lo cual probablemente incide en el tipo de formación. Sin embargo, no se han encontrado estudios sobre las ventajas o desventajas del excesivo número de asignaturas. Podemos concluir diciendo que, en general, los programas seleccionados tienen un claro predominio asignaturista, que representa un enfoque atomizado del saber, que no presenta esfuerzos por promover otras formas organizativas del conocimiento. Si se comparan los programas de los cuatro países se observan diferencias sustanciales, que solo se explican por la arbitrariedad curricular del programa o de la institución.

Examinemos finalmente la distribución del tiempo. Si se analiza la distribución del tiempo se puede concluir que el período de formación oscila entre ocho y diez semestres. A pesar de esto, prima la formación en diez semestres, ciclos o niveles. No hay una correlación entre el número de semestres y el número de asignaturas, ya que éste último tiende a ser elevado.

En síntesis, la comparación permite mostrar que hay amplias diferencias en la forma como se diseñan los programas en cada país. A pesar de existir nomenclaturas relativamente similares, éstas varían cuando se llenan del contenido específico en cada programa. En consecuencia, no es fácil establecer un sistema de homologaciones que permita la movilidad estudiantil, ya que el principio de flexibilidad no se aplica de la misma manera en cada una de las universidades que ofrece el programa.

Un ejemplo está dado por la nomenclatura de las asignaturas. Al respecto, se elaboró una tabla con las categorías similares de las asignaturas que corresponden a los campos específicos de conocimiento más comunes en los programas. Solo se obtuvo información a partir de 29 programas.



Tabla 12. Categorías comunes de las nomenclaturas de las asignaturas.

ASIGNATURAS	CANTIDAD			%		
	UNIVERSIDADES QUE APLICAN LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES QUE NO APLICAN LA ASIGNATURA	TOTAL	UNIVERSIDADES QUE APLICAN LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES QUE NO APLICAN LA ASIGNATURA	TOTAL
LENGUAJE / COMUNICACIÓN / ESCRITURA	26	3	29	90%	10%	100%
TEATRO / ARTÍSTICA	22	7	29	76%	24%	100%
MATEMÁTICAS / LÓGICA	22	7	29	76%	24%	100%
PEDAGOGÍA	21	8	29	72%	28%	100%
MÚSICA	16	13	29	55%	45%	100%
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	16	13	29	55%	45%	100%
ÉTICA / VALORES	16	13	29	55%	45%	100%
DESARROLLO INFANTIL / HUMANO	15	14	29	52%	48%	100%
DESARROLLO DE LAS EMOCIONES / ESTIMULACIÓN	15	14	29	52%	48%	100%
PSICOLOGÍA	14	15	29	48%	52%	100%
INGLÉS	14	15	29	48%	52%	100%
MEDIO AMBIENTE	12	17	29	41%	59%	100%
INFORMÁTICA	12	17	29	41%	59%	100%
EDUCACIÓN FÍSICA / GIMNASIA	10	19	29	34%	66%	100%
NUTRICIÓN Y SALUD	9	20	29	31%	69%	100%
EMPRENDIMIENTO / LIDERAZGO	8	21	29	28%	62%	100%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La tabla muestra que no todas las universidades incluyen en sus planes de estudios una convergencia de contenidos aproximados. Así, cuando se discriminan las universidades entre aquellas que aplican la asignatura y las que no la aplican se obtiene un resultado muy diferente. Por ejemplo, es poco el interés que se presta a las asignaturas relacionadas con lenguaje, comunicación y escritura. En cambio es mayoritario en interés que se presta a las asignaturas relacionadas con nutrición y salud, y educación física. La tabla permite mostrar que no todas las universidades ofrecen lo mismo para la formación de profesores en educación infantil.



CONCLUSIONES

El campo de la educación infantil, inicial o parvularia es un campo complejo no solo por los discursos que lo constituyen sino, también, por las condiciones que determinan las prácticas del ejercicio profesional y las posibilidades o dificultades para realizar y cumplir los compromisos que están establecidos, tanto en las políticas internacionales y nacionales, como en los propósitos, perfiles, y planes de estudio de los programas de formación de los educadores de la infancia.

Son muchos los interrogantes que quedan alrededor de este estudio, y muchos los desafíos que las instituciones tienen que asumir, si en realidad se aspira a formar profesionales de la educación infantil que acepten el desafío que se enfrenta en siglo actual.

La revisión realizada de los documentos sobre la atención y educación de la infancia en los países seleccionados muestra una abundancia de puntos de vista, especialmente en lo que tiene que ver con las políticas y programas de cada país. En la mayoría de estos documentos se plantea la formación de educadores de la población infantil como un tema crítico. Esto significa que la infancia se considera hoy un objeto de estudio muy importante para los intereses políticos y sociales, globales. Por una parte, se trata de disminuir los riesgos de la población infantil más vulnerable a través de los servicios de atención y educación y, por la otra, de preparar a la infancia bajo los principios de la globalización y de las políticas de formación del capital humano.

El estudio documental encontró que hay alguna disparidad de criterios en los países analizados con respecto a sus políticas, programas, cobertura, estructuras organizativas para la atención y educación, que hay carencia de profesionales de la educación calificados, así como carencia de las condiciones de calidad de su formación, de su trabajo y de su remuneración.

El análisis de los diseños curriculares de los programas de formación universitaria de docentes ofrecidos por las instituciones seleccionadas partió del análisis del concepto de formación referido tanto a la primera infancia como a los maestros. En relación con la infancia se planteó que ésta se dimensiona hoy a partir de tres elementos fundamentales: el contexto de redefinición de las políticas públicas, las lógicas familiares, y los sistemas educativos. Esto condujo

a examinar prioritariamente la infancia en las políticas internacionales pero, también, la infancia en las políticas nacionales.

Se observó que tanto las políticas internacionales como las nacionales reconocen la necesidad que los niños y niñas en edad preescolar desarrollen sus potencialidades cognitivas, y puedan socializarse tempranamente en los principios y valores que inspiran el ejercicio de una ciudadanía responsable.

El estudio avanzó planteando algunos puntos de vista sobre el campo del diseño curricular, dado que se trataba de examinar comparativamente los currículos de los cuatro países suramericanos de la costa pacífica. Al respecto se consideró que el campo del diseño curricular es un sub-campo del campo curricular. Este último campo es bastante complejo y en él se encuentran diferentes concepciones que influyen directamente en las prácticas curriculares y en la manera como las instituciones elaboran sus currículos y sus planes de estudio.

Con respecto al campo del diseño curricular relacionado con los programas de educación infantil se afirmó que éstos están inspirados mayoritariamente en la política general del Estado, pero que también se inspiran en las perspectivas que ven al maestro como un actor fundamental que orienta las prácticas pedagógicas. Esto significa que no solo el Estado es el que define el qué y el cómo de la formación de la infancia. También los maestros aportan con sus experiencias la construcción de la identidad de los infantes al moldear sus comportamientos, y al afinar sus habilidades. El análisis derivó en el estudio del diseño curricular de la educación infantil en cada uno de los países seleccionados.

La comparación de los diseños curriculares se realizó sobre la base de un grupo seleccionado a partir de la población de instituciones que ofrecen programas de educación preescolar, o sus equivalentes, en los países considerados. El grupo estuvo integrado por 38 programas de instituciones públicas y privadas. Se efectuó una breve descripción del diseño de cada programa con base en la información recopilada la cual, como se ha dicho en secciones precedentes, fue amplia en algunos casos y escasa en otros.

La información recabada y procesada permitió establecer las diferencias y similitudes de los programas de formación de docentes para la educación preescolar. Se encontraron diferencias con respecto a la nomenclatura de los programas, sobre la denominación general realizada en cada país, y sobre las

formas de organización curricular, las cuales no coinciden cuando se trata de programas universitarios.

En síntesis, el estudio permitió demostrar la necesidad que hay de seguir profundizando con más investigaciones no solo sobre el concepto de infancia, sino sobre los aspectos curriculares, los cuales presentan serias diferencias que impiden considerar un maestro para países que tienen problemas económicos y socioculturales relativamente similares. Los enfoques comparativos que se continúen podrán servir de referentes, en la medida en que se especifiquen los propósitos que éstos conllevan.

Como quiera que en este volumen se pretendió establecer diferencias conceptuales y metodológicas en relación con la manera como se aborda en el campo del diseño curricular de la infancia, resulta conveniente elaborar algunas conclusiones y recomendaciones que pueden servir para orientar nuevos procesos investigativos y nuevos estudios que conduzcan a fortalecer este campo y a reorientar muchas de las prácticas que en él se desarrollan.

En primer lugar es necesario incrementar la cobertura del acceso a los servicios educativos a gran parte de la población vulnerable de los países estudiados. Si bien ha habido esfuerzos en este sentido, hay necesidad de mejorar el ingreso a este nivel de una mayor población en edad preescolar.

También es importante regularizar los programas de atención a la población infantil, y lograr que ellos hagan parte de las políticas de Estado, ya que cada gobierno trata de introducir nuevas propuestas que generalmente se agotan cuando termina un período gubernamental.

Se requiere ampliar la modalidad de formación de docentes, para que se logre mejorar la cobertura del servicio. Esto significa no solo trabajar por la calidad de la formación, sino también, considerar las condiciones laborales y de ejercicio de la profesión de educador infantil. Por lo general, los docentes de este nivel son muy mal remunerados, y cuando trabajan en instituciones de educación privadas, son casi que explotados. Además muchas de estas instituciones no cuentan con los recursos y los medios para hacer de la educación preescolar una educación cualitativamente excelente.

Es necesario realizar un seguimiento permanente tanto a las instituciones que ofrecen programas de preescolar como a éstos últimos, y fomentar la evaluación no con el propósito de sancionar o destituir, sino con el propósito de

mejorar la calidad del servicio educativo, que tiene en la formación de los profesores una responsabilidad fundamental.

En consecuencia, es fundamental hacer énfasis en la calidad del servicio educativo, mejorando las competencias de los educadores de infantes, no sólo las competencias metodológicas o instrumentales sino, también, fortaleciendo su conocimiento y comprensión de la infancia en la época en que tienen que vivir.

Finalmente se espera que este volumen permita crear un nuevo campo de investigaciones en la universidad sobre la educación infantil, que considere y profundice en muchos de los aspectos que en este estudio se han trabajado parcialmente. Es claro que la investigación sobre la infancia no es algo acabado, sino que se considera un punto de partida de un largo camino investigativo que habrá que recorrer si queremos que la infancia de América Latina crezca y se desarrolle en mejores condiciones de las que actualmente se le proporcionan en material de atención, cuidado, educación, y recreación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, C. (s.f.). *Marco de la licenciatura en preescolar. Pedagogía infantil, preescolar, o educación temprana*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Abelricardoperez/cmo-debe-ser-el-docente-de-preescolar-y-primaria-24553452>
- Alcántara García, P. D. (1913). *VI anual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de Jardines de la Infancia de Fröbel*. Madrid: Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- Altillo. (2015). *Guía de Universidades de América Latina*. Recuperado de: <http://www.altillo.com/universidades/index.asp>
- AMEI-WAECE (2005). *La educación de la primera infancia*. Capítulo 1. Recuperado de: http://www.waece.org/modelocentro/cap_01.pdf.
- Apple, M. y King, N. (1983). ¿Qué enseñan las escuelas? En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Araujo, López-Boo, F. y Puyana, J. M. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*. Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
- Aristóteles (1873). *Política*. Madrid: Editorial Gredos.
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Arredondo, V. (1981). *Algunas tendencias en investigación sobre currículum*. Comisión Técnica sobre Desarrollo Curricular. Documento Base I. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles -AMEI- (2005). *Del Concepto, objetivos y fines de la educación de la primera infancia*. Recuperado de: <http://www.waece.org/modelocentro/capitulo04.php>
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial*. Recuperado de: http://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Details/?dn=WCM-STEST4_193501

- Bejarano Pérez, J. (2010). *El currículum en la educación infantil*. En Sacristán J. J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Akal
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*. N° 15. Originalmente publicado en 1971.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. New York. Houghton Mifflin Company.
- Carli, S. (s.f.) *La infancia como construcción social*. Recuperado de:
<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2015/05/Carli-La-infancia-como-construcci%C3%B3n-social.pdf>
- CEPAL (2017). Programa de transferencias condicionadas en América Latina y el Caribe. Tendencias de cobertura e inversión. *Serie Políticas Sociales*, N° 204. Recuperado de:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41811/1/S1700419_es.pdf
- Pacheco F. P., Elacqua, G., y Bruner J. J. (2005). *Educación Preescolar*. Estrategia Bicentenario. Recuperado de:
www.oei.es/historico/inicial/politica/estrategia_bicentenario_chile.pdf
- Chile, Ministerio de Educación. Educación Parvularia (s.f.). Educación Parvularia. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/quipu/chile/educ_parvularia.pdf.
- CNA. (2007). Criterios Generales de Evaluación para Licenciaturas. Recuperado de:
<http://www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2010/05/Licenciaturas.pdf>
- Colmenar Orzaes, C. (1995). “Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental”. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 6, N° 1).

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos Curriculares. Preescolar. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación. (2013). Objetivos y líneas estratégicas. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-177838.html>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional, (2014 a). Cualificación del Talento Humano que trabaja con primera infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primerainfancia.pdf>
- Consejo Nacional de Educación - Chile (s.f.). Elige Carrera. Buscador de carrera: Educación Parvularia. Recuperado de: <http://www.eligecarrera.cl/buscadores/formularios/index.aspx#/Resultado-Test=1007002>
- Consejo Nacional de Educación- Chile (s.f.). Matrícula Instituciones/Programas de educación superior. Recuperado de: <https://www.cned.cl/indices/matricula-institucionesprogramas-educacion-superior>
- Corporación Universitaria Adventista (UNAC) (Medellín). “Licenciatura en Preescolar”. Recuperado de: <http://www.unac.edu.co/facultades/facultadededucacion/index.php/licenciatura-en-preescolar/>
- Corporación Universitaria Lasallista de Medellín (Caldas). “Licenciatura en Educación Infantil”. Recuperado de: <http://www.lasallista.edu.co/index.php/programas-academicos-1/pregrado/licenciatura-en-educacion-infantil>
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Editorial Trillas.

- Díaz Barriga, F., Lule, M., Rojas, S. y Saad, S. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.
- Díaz Villa, M. (2007). *Flexibilidad y Educación Superior. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Vol. 1. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Villa, M. (2012). *El concepto de formación*. Conferencia dictada en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
- Díaz Villa, M. (2015). Proyecto “*El currículo en la educación superior en América Latina*”. Primer Informe de Avance. Universidad Santiago de Cali.
- ECOSOC (s.f.). *Ecosoc. Comisión A*. Recuperado de:
<http://www.uniendometas.org.ar/wp-content/uploads/ECOSOC-Comisi%C3%B3n-A.pdf>
- Enesco, I. (s.f.). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Recuperado de:
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Eyzaguirre, N. Ministro de Educación de Chile. (2015, Abril 29). Entrevista. En *Así Surgen. Diario Digital de actualidad y noticias*. Recuperado de:
<https://asisurgen.blogspot.com.co/2015/04/>
- Fabara Garzón, E. (2013). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*, N° 8. Quito: La Caracola Editores.
- Fandiño, G. y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia*. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Foucault, M. (2012). *El nacimiento de la biopolítica. Curso del Colegio de Francia, 1978-1979*. Madrid: Akal.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Vol. 1.

- García-Huidobro, J. E. (s.f.). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. *En Foco 80*. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento presentado como una contribución a la conferencia mundial sobre la educación superior de la UNESCO, en 1998. Recuperado de: http://www.notasobreras.net/images/stories/pdf/gibbons_pertinencia.pdf
- Glazman, R. y de Ibarrola, M. (1978). *Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Glazman, R. y de Ibarrola, M. (1980). *Diseño de Planes de Estudios*. México: UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CI-SE-UNAM. Recuperado de: <https://tmioc.weebly.com/33-modelo-glazman-e-ibarrola.html>
- Instituto Nacional de Estadísticas INE (Perú) Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/censos/>
- Instituto Superior Pedagógico Privado Alfonso Ugarte (ISPAU) (Los Olivos) “Carrera en Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.ispneau.com/carreradeeducacion-inicial.html>
- Instituto Superior Pedagógico Público Arequipa (Arequipa). “Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.ispa.edu.pe/web/index.php/carreras/36-ispacarreras/49-educacion-inicial>
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá. Ediciones Rosaristas. Trad. Maldonado C.E.
- Klinger Angarita, R. (2006). *Estadística. Conceptos y aplicaciones de los métodos de muestreo*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Lira, L. M. I. (1994). *Costos de los Programas de Educación preescolar no convencionales en América Latina. Revisión de Estudios*. Santiago de Chile: Centro de Estudio de Desarrollo y Estipulación Social-CEDEP. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/7578.pdf>

- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Magendzo, A. (s.f.). *Curriculum, educación para la Democracia en la Modernidad*. Santiago de Chile: PIIE.
- Marchesi, N. (2009). *Las metas educativas 2021. Un proyecto para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. Recuperado de: http://www.revistacts.net/files/marchesi_metas_educativas_2021.pdf
- Marchesi, N. (2010). *V Foro Latinoamericano de Educación: Metas Educativas 2021: Propuestas iberoamericanas y análisis nacional*. Buenos Aires: Santillana.
- Marco Navarro, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igual para hoy y mañana. Estudio N° 6*. Madrid: Programa Euro social. Recuperado de: http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO_6_web.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2018). Noticias: Nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/2018/02/12/nuevas-bases-curriculares-la-educacion-parvularia/>
- Ministerio de Educación de Chile (s.f.). Una Nueva Política Nacional Docente para la Reforma Educacional. ¿Qué es la “Nueva Política Nacional Docente”? Recuperado de: <http://reformaeducacional.mineduc.cl/pnacdocente/que-es-la-nueva-politica-nacional-docente/bicentenario>
- Ministerio de Educación de Chile (2001). División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia. *La Educación Parvularia en Chile*. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFi-le%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2001). La Educación Parvularia en Chile. Recuperado de: http://wwdos.educarchile.cl/UserFiles/P001%5CFi-le%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Santiago Subsecretaria de Educación Parvularia.

Ministerio de Educación de Chile (s.f.). Portal Parvularia. Recuperado de: http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_portal=16&id_seccion=4639&idcontenido=24651

Ministerio de Educación de Chile. (2001a). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Maestro de Corazón Parvularia en Chile. Recuperado de: <http://maestrodecorazontalosh.blogspot.com/2010/01/bases-curriculares-de-la-educacion.html>

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Maestro de Corazón Parvularia en Chile. Recuperado de: <http://maestrodecorazontalosh.blogspot.com/2010/01/bases-curriculares-de-la-educacion.html>

Ministerio de Educación de Colombia (2014). Documento N° 20. Sentido de la Educación Inicial. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación de Colombia (2014). Educación Inicial. Colombia cuenta con referentes técnicos para la educación inicial. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-341487.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (2018). Sistema Colombiano de formación de Educadores. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48466.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Dirección de Primera infancia. Objetivos y Líneas estratégicas. Recuperado de:
<http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-177838.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Educación para la primera infancia. Antecedentes. Recuperado de:
<http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Política Educativa. Antecedentes. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Política de Formación de Educadores. Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_18.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2002). Cultura, Deportes y Recreación, Ministerio de Bienestar Social. Programa Nuestros Niños. (2002). Referente curricular para la educación inicial de los niños de cero a cinco años. Recuperado de:
http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/curriculum/Referente_curricular_educacion_inicial_ecuador.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2002). Referente curricular para la educación de los niños y niñas de 0 a 5 años. Recuperado de:
http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/curriculum/Referente_curricular_educacion_inicial_ecuador.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2002). *Volemos alto. Claves para cambiar el mundo. Dale cinco minutos*. Recuperado de:
http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiQ6YqX07XaAhVvkeAKH-bitCOEQFgg1MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Finicialbbva%2Fdb%2Fcontenido%2Fcurriculum%2FReferente_curricular_educacion_inicial_ecuador.pdf&usg=AOvVaw142m_UCwHn6AHMSOXc6emL

- Ministerio de Educación de Ecuador (2014). Currículo. Educación Inicial. El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (s.f.). Lineamientos y acciones emprendidas para la implementación del currículo de educación inicial. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Educacion-inicial1.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (s.f.). Lineamientos y acciones emprendidas para la implementación del currículo de educación inicial. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Educacion-inicial1.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2006). Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). Currículo. Educación Inicial. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú (2005). Diseño curricular Nacional de Educación Básica Regular. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación Perú. (1972). Ley General de Educación N° 19326, de 21 de marzo Recuperado de: <https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/19326-mar-21-1972.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular -Proceso de Articulación-. Ministerio de

- Educación: Fimart S.A.C. Editores e Impresores. Recuperado de:
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesores de educación inicial. Recuperado de: http://ispppuquio.edu.pe/descargas/DCBN_Inicial.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). Programa curricular de educación inicial. Recuperado de: www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/319509088/Curriculo-de-Los-Niveles-de-Educacion-Obligatoria>
- Ministerio de Educación de Perú. Inversión en la Infancia (2010). Un recorrido por la historia de la educación inicial en el Perú. Recuperado de: <http://www.inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticias/164/0>
- Ministerio de Educación de Chile, (2017). Subsecretaría de Educación Parvularia Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Recuperado de: http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE_EP-difusion-final.pdf
- Ministerio de Educación de Perú, (s.f). Censo escolar. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sociales/>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). Subsecretaría de Educación Parvularia. *Hoja de Ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Recuperado de: <http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSIÓN-2017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). Serie de Lineamientos Curriculares. Preescolar. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). Documento N° 19: Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-341804_archivo_pdf_cualificacion_talento_humano.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Serie de Lineamientos Curriculares Preescolar. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014 a). Cualificación del Talento Humano que trabaja con primera infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primera-infancia.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. Educación Inicial (2014). Colombia cuenta con referentes técnicos para la educación inicial. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-341487.html>
- Ministerio de Educación de Perú (2010). Consejo Nacional de Educación -CNE- Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021. Lima Perú. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf
- Muller J. (2008). *Forms of knowledge and curriculum coherence*. Paper presented to the ESRC Seminar Series – Seminar 2: Epistemology and the Curriculum, University of Bath, 26 – 27 June, 2008.
- OIT. Organización Internacional del Trabajo (2012). Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia (22–23 de febrero). Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf

- Orozco Hormaza, M. (s.f.). *Pasado y futuro de la educación de la primera infancia*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_recurso_2.pdf
- Palma, F. (2015). Universidad de Chile. *Reforma Educacional. El desafío de incluir la educación parvularia* en la Nueva Política Nacional Docente. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/noticias/111774/el-desafio-de-incluir-la-educacion-parvularia-en-la-politica-docente>
- Pérez, Sánchez, C. N. (2004). *La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología*. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/210881273/09-Carmen-Nieves-Perez-Sanchez-infancia#scribd>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) (Santiago). “Pedagogía en Educación Parvularia”. Recuperado de: <http://admisionyregistros.uc.cl/futuros-alumnos/admision-via-psu/carreras/171-futuros-alumnos/admision-via-psu/carreras/folletos-de-carreras/1109-carreras-pregrado-ped-educacion-de-parvulos>
- Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). “Licenciatura en Educación Infantil”. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-educacion-infantil>
- Ríos Acevedo, C. I. (s.f.). *Un acercamiento al concepto de formación en Kant*. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/index>
- Schiefelbein, E.; Tedesco, J. C.; Heikkinen, S., y Peruzzi, S. (1993). *La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Serie Bicentenario - Chile (2005). *Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Recuperado de: www.oei.es/historico/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf

- SITEAL. (2009). Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/informe_2009_-introduccion.pdf
- Sopó, A. M. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Revista Logos* N° 12: 39-47 / Julio - diciembre.
- Taba, H. (1974). *La elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A. (El original fue publicado en 1962).
- Torres, A. (2000). *Educación para todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires: II-PE-UNESCO.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios Básicos de Currículo e Instrucción*. Buenos Aires: Editorial Troquel. S. A. Originalmente publicado en 1949.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1999). Vigotsky. París: Unesco. Originalmente en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*.
- UNESCO. (2010). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia AEPI. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- UNESCO. (2010). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/ecce-policy-reviews/>
- UNESCO. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE2011. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de América y el Caribe: Hacia la Educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de: <https://issuu.com/martinbeltran/docs/situacion-educativa/56>

UNESCO. (2013). Situación Educativa de América y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para todos al 2015. Recuperado de:
<http://issuu.com/martinbeltran/docs/situacion-educativa/56>

UNESCO. (s.f.). ¿Qué es la AEPI? Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week/gaw-2012/what-is-ecce/>

UNESCO. (s.f.). La Conferencia de Moscú pide un nuevo compromiso con la educación y la atención de la primera infancia. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/>

UNESCO. (s.f.). “¿Qué es la AEPI? Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week/gaw-2012/what-is-ecce/>

UNESCO. (s.f.). Early Childhood Education. Recuperado de:
<https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>

UNESCO. Educación. Acceso. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/access-and-equity/>

UNESCO. Educación. Inversión. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/investment-and-financing/>

UNESCO-OREALC. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

UNICEF. (2009). Implementación a gran escala: El desarrollo de la primera Infancia en América Latina. Washington: UNICEF. Recuperado de:
https://www.unicef.org/lac/Gran_Escala_UNICEF_Vargas_Baron.pdf

UNICEF. (2009). Implementación a gran escala: El desarrollo de la primera Infancia en América Latina. Washington: UNICEF. Recuperado de:
https://www.unicef.org/lac/Gran_Escala_UNICEF_Vargas_Baron.pdf

- UNICEF. (1987). “Ajuste con rostro humano”. Recuperado de:
<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Por-una-recuperacion-con-rostro-humano-2013.pdf>
- UNICEF. (2005). Definición de la infancia. Recuperado de:
<http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- UNICEF. (2009). Implementación a gran escala: El desarrollo de la primera infancia en América Latina Washington. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/Gran_Escala_UNICEF_Vargas_Baron.pdf
- UNICEF. (2014). El estado mundial de la infancia en cifras. Todos los niños y niñas cuentan. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/estado_mundial_de_la_infancia_2014.pdf
- UNICEF. (s.f.). Metas educativas para transformar la educación en la década de los bicentenarios, 2021. Recuperado de:
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDU_MetasEducativas2021\(2\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDU_MetasEducativas2021(2).pdf)
- UNICEF-CINDE. (2001). “*Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y Caribe. Seis estudios de casos*” Panamá: Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/articulos/experiencias_significativas.pdf
- Universidad del Norte. (s.f.). Plan de Estudios. Recuperado de:
<http://www.uninorte.edu.co/web/licenciatura-en-pedagogia-infantil/plan-de-estudios>
- Universidad Adventista de Chile (UNACH-Ñuble). “Educación Parvularia”. Recuperado de: <http://www.unach.cl/index.php/2011-08-15-07-10-58/educacion-y-ciencias-sociales/educacion-parvularia>
- Universidad Alberto Hurtado. (2013). Expertos concuerdan en mayor regulación a carrera de Educación Parvularia. Recuperado de: <http://www.uahurtado.cl/noticias-universitarias/2013/05/expertos-concuerdan-en-mayor-regulacion-a-carrera-de-educacion-parvularia/>

Universidad Andina N. Cáceres Velásquez (UANCV). “Educación Inicial Regular”. Recuperado de:

<http://www.uancv.edu.pe/pregrado/educacion/?appu=1&appu-v=0a8446ed37cde12aefc2f0b8428637f8>

Universidad Arturo Prat (UNAP) (Iquique). “Educador de Párvulos”. Recuperado de: <http://www.unap.cl/admision/carreras/pregrado/2014/23010.html>

Universidad Católica del Maule (UCM-Talca). “Educación Parvularia”. Recuperado de: <http://www.ucm.cl/parvulariaucm.html>

Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS-Los Olivos). “Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.ucss.edu.pe/carreras-profesionales/educacion-inicial.html>

Universidad Católica Sto. Toribio de Mogrovejo (USAT-Chiclayo). “Licenciatura en Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.usat.edu.pe/educacion-informacion-academica/perfil-profesional>

Universidad Central, Facultad de Ciencias de la Educación. (2007). “Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe”. Recuperado de:

http://www.oei.es/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf

Universidad Cesar Vallejo (UCV). “Licenciatura en Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.ucv.edu.pe/escuela.aspx?nUniOrgCodigo=70029>

Universidad de Chile. Reforma educacional. El desafío de incluir la educación parvularia en la Nueva Política Nacional Docente. Recuperado de:

<http://www.uchile.cl/noticias/111774/el-desafio-de-incluir-la-educacion-parvularia-en-la-politica-docente>

Universidad de Ciencias de la Informática (UCINF-Santiago). “Pedagogía en Educación Parvularia”. Recuperado de: http://www.ucinf.cl/?page_id=163

Universidad de la Guajira (Riohacha). “Licenciatura en pedagogía Infantil”. Recuperado de:
http://facultades.uniguajira.edu.co/educacion/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=103

Universidad de la Guajira (Riohacha). Plan de Estudio Programa de Pedagogía Infantil. Recuperado de:
<http://facultades.uniguajira.edu.co/educacion/attachments/article/57/Pensum%20RESOLUCI%C3%93N%2010452%20DEL%2026%20DE%20NOVIEMBRE%20DE%202010.pdf>

Universidad de Las Américas (UDLA-Santiago). “Educación Parvularia”. Recuperado de: <http://www.educacion-udla.cl/escuela-educacion-parvularia-educacion-udla>

Universidad de Pamplona (UP-Pamplona). “Pedagogía Infantil”. Recuperado de: http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_163/publicacion/publicado/index.htm

Universidad de Viña del Mar (UVM-Valparaíso). “Educación de Párvulos”. Recuperado de: <http://admision.uvm.cl/carrera/educacion-parvularia/>

Universidad del Azuay (Uazuay-Cuenca). “Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad Educación Especial y Preescolar”. Recuperado de: http://www.uazuay.edu.ec/servicios/facultades/pensum_sis_nuevo.php?id=PPTFQTF%3C;%3CFA%3CC

Universidad del Bío-Bío (Concepción-Ñuble). “Pedagogía en Educación Parvularia”. Recuperado de:
http://ubiobio.cl/admision/Educacion_y_Humanidades/31/Pedagogia_en_Educacion_Parvularia/

Universidad del Desarrollo (UDD-Santiago). “Pedagogía en Educación de Párvulos”. Recuperado de:
<http://www.umayor.cl/um/pedagogia-educacion-parvularia-y-basica-umayor/>

Universidad del Norte (UNINORTE-Barranquilla). “Licenciatura en Pedagogía Infantil”. Recuperado de: <http://www.uninorte.edu.co/web/li>

licenciatura-en-pedagogia-infantil Universidad del Norte Licenciatura (UNINORTE-Barranquilla) en Pedagogía Infantil.

Universidad el altiplano (Perú) recuperado de:

<http://carrerasuniversitarias.pe/universidades/universidad-nacional-del-altiplano/licenciatura-en-educacion-inicial>

Universidad Estatal de Milagro (UNEMI-Guayaquil-Milagro). Recuperado de:

<http://www.unemi.edu.ec/facec/index.php/carreras/licenciatura/educadores-de-parvulos/perfil-profesional>

Universidad José Carlos Mariátegui (UJCM-Ilo-Moquegua). "Licenciatura en Educación Inicial". Recuperado de: <http://www.ujcm.edu.pe/perfil-profesional-de-educaci%C3%B3n-inicial>

Universidad Mayor de Chile (Santiago de Chile). "Pedagogía en Educación de Párvulos y educación básica para primer ciclo". Recuperado de:

https://www.umayor.cl/um/carreras/pedagogia-en-educacion-parvularia-santiago/10714?gclid=Cj0KCQjwqsHWBRDsARIsALPWMEObplkpWJeUGrIDoEJGc7KD6veI0HWV8xmJzArbmu5upkpmY39zPu0aAj6zEALw_wcB

Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH-Riobamba). "Educación Parvularia Inicial". Recuperado de:

<http://www.unach.edu.ec/index.php/sample-sites/parks/facultad-ciencias-educacion/91-ciencias-de-la-educacion/104>

Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH-Riobamba). "Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías". Recuperado de:

<http://www.unach.edu.ec/images/galeriajulio/mallascurriculares/parvularia.pdf>

Universidad Nacional del Santa (UNS-Chimbote). "Educación Inicial". Recuperado de: http://www.uns.edu.pe/contenido/humanidades/inicial_presentacion.php

Universidad Peruana Unión (UPEU-Ñaña). "Educación Inicial y Puericultura". Recuperado de:

<http://www.upeu.edu.pe/facihed/fhe-carreras/einicial>

Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO-Trujillo). “Educación Inicial”
Recuperado de:
http://www.upao.edu.pe/facultades/index.aspx?mod=mod_esc&e=E-DIN

Universidad Privada de Tacna (UPT-Tacna). “Licenciatura en Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.upt.edu.pe/upt/web/facultad/contenido/170/13224487>

Universidad San Gregorio de Portoviejo (Ecuador). “Licenciatura en Educación Inicial”. Recuperado de: <https://edi.sangregorio.edu.ec/?id=Mg>

Universidad San Pedro (Huacho-Barranca). “Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.usanpedro.edu.pe/facultades/educacion/inicial/>

Universidad San Pedro Huacho (UDH-Huacho). “Educación Inicial”. Recuperado de: <https://www.usanpedro.edu.pe/facultades/educacion/inicial/>

Universidad Santiago de Cali (USC-Santiago de Cali). “Licenciatura en Educación Infantil”. Recuperado de:
<http://educacion.usc.edu.co/index.php/programas/licenciatura-en-educacion-preescolar>

Universidad Técnica de Machala (Machala). “Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia”.

Recuperado de: <http://www.utmachala.edu.ec/portal/public/general/carrera/hl/es/item/13-33-34-39-92>

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). “Campo Ocupacional”. Recuperado de:
<http://distancia.utpl.edu.ec/utpl-area-sociohumanistica/ciencias-de-la-educacion-mencion-educacion-infantil/campo-ocupacional>

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). “Competencias específicas”. Recuperado de:
<http://distancia.utpl.edu.ec/utpl-area-sociohumanistica/ciencias-de-la-educacion-mencion-educacion-infantil/competencias-especificas>

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (Loja). “Licenciatura en Educación Mención Educación Infantil”. Recuperado de: http://www.inei.gov.pe/media/DocumentosPublicos/ClasificadorCarrerasEducacionSuperior_y_TecnicoProductivas.pdf

Universidad Tecnológica de Antioquia, “Licenciatura en preescolar”. Recuperado de: http://www.tdea.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=164

Universidad Tecnológica de Antioquia, “Licenciatura en preescolar”. Recuperado de: <http://www.tdea.edu.co/index.php/es/noticias-2018/de-interes/408>

Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) (Quito). “Licenciado(a) en Ciencias de la Educación Inicial”. Recuperado de: <http://www.ute.edu.ec/Default.aspx?idPortal=1&idCategoria=140&idSeccion=854&idIdioma=1&idCarrera=20>

Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe. Bogotá: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A. Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/INTLACINSPANISH/Resources/La_promesa_del_desarrollo_en_la_primera_infancia_web.pdf

Vélaz de Medrano, C. (2005) Los retos de la educación básica en América Latina. Prioridades para la ayuda oficial al desarrollo. Documento de trabajo, núm. 1. Madrid: Fundación Carolina- CEALC. Recuperado de: http://www.parvularia.mineduc.cl/index3.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191



ACERCA DE LOS AUTORES

MARIO DÍAZ VILLA

Licenciado en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, tiene estudios de Maestría en Lingüística en la Universidad del Valle, y es PhD en Educación de la Universidad de Londres. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali. Ha realizado numerosas publicaciones en el campo de la educación en libros y revistas nacionales e internacionales. Actualmente investiga sobre sociología del currículo, sociología del aprendizaje y sobre problemas del campo curricular en América Latina. Entre sus obras se destacan *El campo intelectual de la Educación*, *Lectura Crítica de la flexibilidad Vol.1*, *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*, y otros. Posee numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales.

Correo electrónico: mdiazvilla@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4631-2555>

DEICY CORREA MOSQUERA

Licenciada en Educación Preescolar y Magister en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Es profesora de tiempo completo en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la USC. Entre sus más importantes artículos figuran *La importancia de la grafía en los procesos cognitivos de preescolar*, *Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula* (en coautoría), y *Enseñar a desaprender la violencia: otredad, motricidad y práctica pedagógica en la educación infantil* (en coautoría). Su más reciente artículo se titula *El diseño Curricular en la formación de Docentes para la primera Infancia en América Latina*. Actualmente investiga sobre problemas del campo de la Educación Infantil.

Correo electrónico: deicy.correa00@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3904-1419>



PARES EVALUADORES

- Adriana Villegas Botero**
Universidad de Manizales
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4978-3259>
- Jean Jader Orejarena Torres**
Universidad Autónoma de Occidente
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>
- Alexander Luna Nieto**
Fundación Universitaria de Popayán
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>
- John James Gómez Gallego**
Universidad Católica de Pereira
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6685-7099>
- Alexander López Orozco**
Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0068-6252>
- Juan Manuel Rubio Vera**
Servicio Nacional de Aprendizaje
SENA
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1281-8750>
- Carlos Andrés Rodríguez Torijano**
Universidad de los Andes
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0401-9783>
- Margaret Mejía Genez**
Universidad de Guanajuato
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>
- Carlos David Grande Tovar**
Universidad del Atlántico
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6243-4571>
- María Alexandra Rendón Uribe**
Universidad de Antioquia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1062-6125>
- Ingrid Paola Cortes Pardo**
Pontificia Universidad Javeriana
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0282-0259>
- Willian Fredy Palta Velasco**
Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

id Yenny Patricia Ávila Torres

Universidad Tecnológica de Pereira
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1399-7922>

id Nelson Jair Cuchumbé Holguín

Universidad del Valle
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9435-9289>

id Diana Milena Díaz Vidal

Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6428-8272>

id Ángela María Salazar Maya

Universidad de Antioquia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7599-1193>

id Marco Antonio Chaves García

Universidad de Boyacá
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

Este libro fue diagramado utilizando fuentes
tipográficas Adobe Garamond Pro en sus
respectivas variaciones a 11 puntos, y Helvetica

Lt Std para los títulos a 22 puntos.

Se imprimieron 200 ejemplares en los

Talleres de Samava Ediciones E.U.

Popayán - Colombia

octubre, 2018

.....

Fue publicado por la Facultad de Educación
de la Universidad Santiago de Cali

UN ESTUDIO COMPARATIVO

Este libro es el producto de una investigación curricular sobre el campo de la infancia, y aporta al conocimiento y comprensión de los problemas intrínsecos a la educación infantil. El libro puede considerarse una contribución al campo curricular. Parte del análisis del concepto de infancia, describe y analiza los discursos relacionados con las políticas producidas en los ámbitos internacional y nacional, y realiza una comparación de los currículos de un grupo de programas de educación infantil -o sus equivalentes- en América Latina. El libro es un intento de demostrar que no hay convergencia curricular en los programas de formación de profesionales de la educación infantil. También puede considerarse parte del largo camino investigativo que habrá que recorrer si queremos que la infancia de América Latina crezca y se desarrolle en mejores condiciones de las que actualmente se le proporcionan en material de atención, cuidado, salud, recreación, y educación de calidad.

VIGILADA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



EDITORIAL



EL DISEÑO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA PRIMERA INFANCIA:

— UN ESTUDIO COMPARATIVO —



Mario Díaz Villa
Deicy Correa Mosquera

VIGILADA
MINEDUCACIÓN

USC
UNIVERSIDAD
SANTIAGO
DE CALI

EDITORIAL