



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.

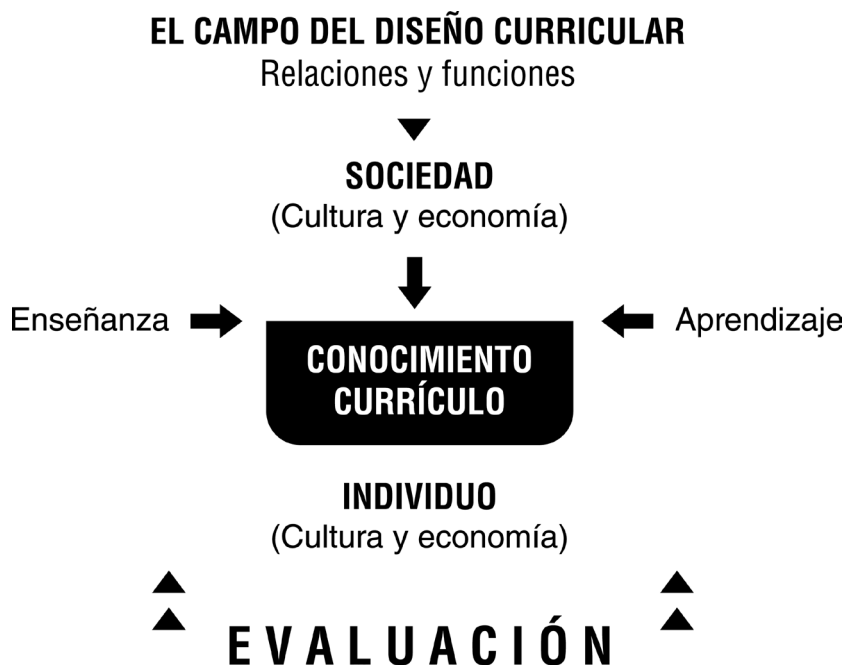
Según Magendzo (s.f.) por concepciones curriculares se entienden los aspectos doctrinarios e ideológicos que sustentan los diseños curriculares. Por diseño curricular se entiende el proceso racional, ordenado y burocrático de planificar y estructurar diferentes componentes del currículo (p.18). Si bien 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:

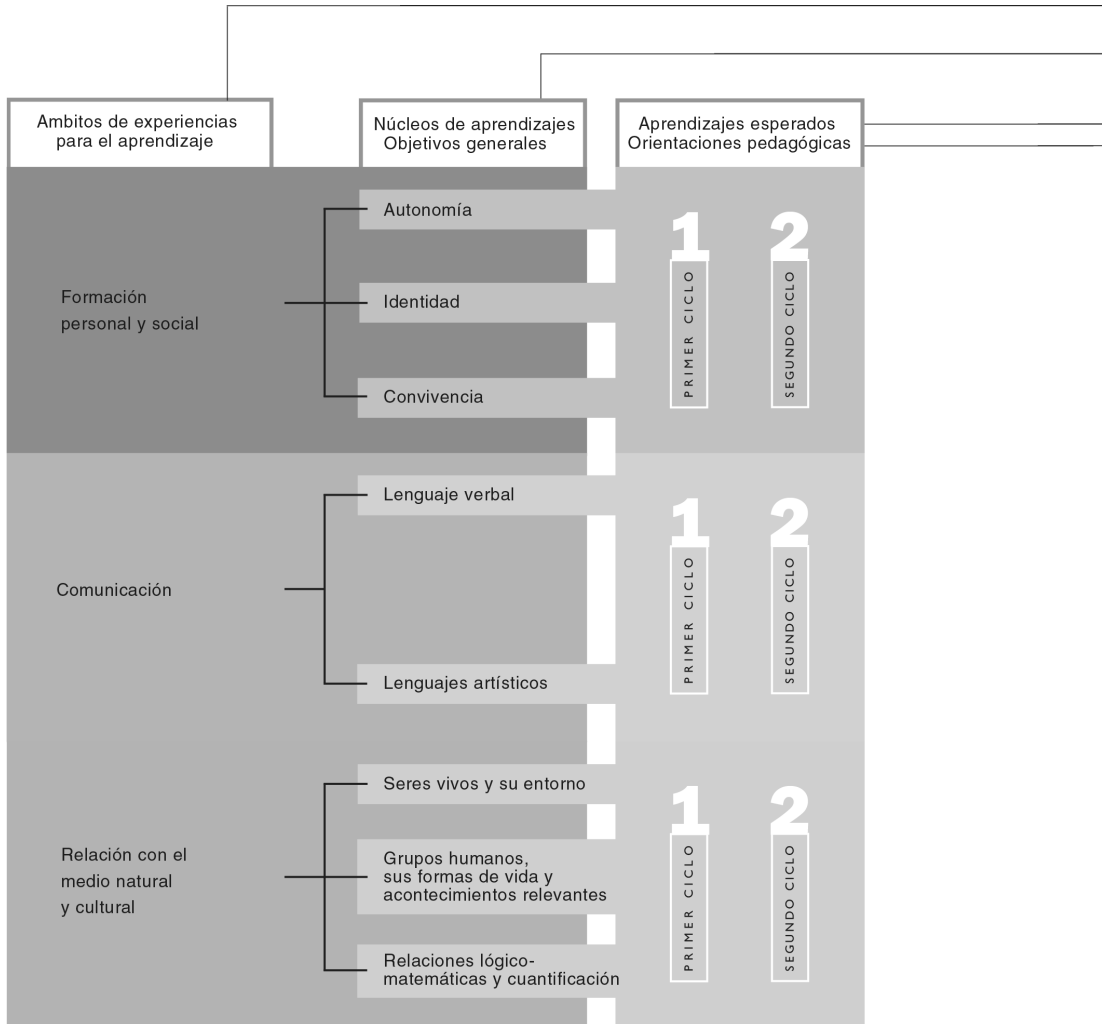
- Ámbitos de experiencia para el aprendizaje,
- Núcleos de aprendizaje,
- Aprendizajes esperados, y
- Orientaciones pedagógicas.

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.

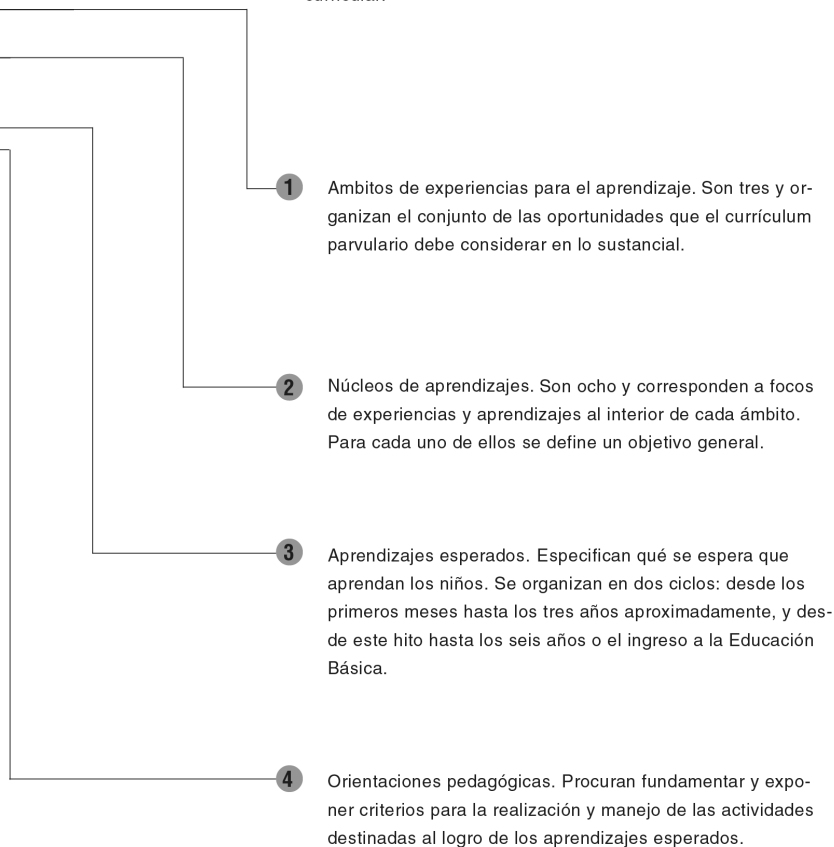
La siguiente figura muestra el diseño curricular de la organización parvularia, contenido en las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.

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).

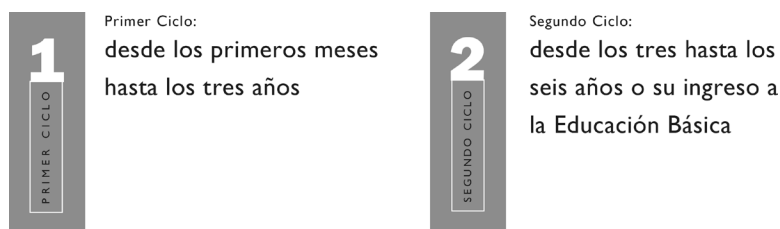
A su vez, los aprendizajes esperados se distribuyeron en dos ciclos: Ciclo 1 y Ciclo 2. Cada ciclo tiene una secuencia. En el primer ciclo la secuencia es explícita, dada la mayor incidencia del desarrollo evolutivo en el logro de los aprendizajes. En el segundo ciclo, su selección, secuencia y ubicación 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.

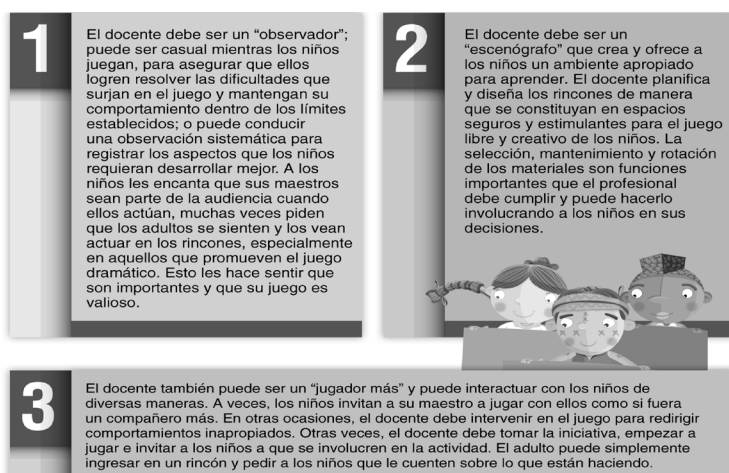
El diseño curricular del *Currículo Educación Inicial 2014* incluye un actor fundamental como es el docente. Se asume que la educación inicial debe estar orientada por

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.

