

**EL CURRÍCULO COMO HORIZONTE PEDAGÓGICO, POLÍTICO Y CULTURAL: UN
ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CURRÍCULOS OFICIALES DE EDUCACIÓN
INICIAL EN ARGENTINA, CHILE Y COLOMBIA**

DANIELA URREA NIETO

Cód. 2021287557

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C

2025

**EL CURRÍCULO COMO HORIZONTE PEDAGÓGICO, POLÍTICO Y CULTURAL: UN
ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CURRÍCULOS OFICIALES DE EDUCACIÓN
INICIAL EN ARGENTINA, CHILE Y COLOMBIA**

DANIELA URREA NIETO

Cód. 2021287557

Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación

Directora

DRA. SANDRA MARCELA DURÁN CHIAPPE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C

2025

2



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, **Daniela Urrea Nieto**, declaro que este trabajo de grado titulado: **El currículo como horizonte pedagógico, político y cultural: un análisis comparado de los currículos oficiales de educación inicial en Argentina, Chile y Colombia**, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Dedicatoria

*A Diego,
compañero de vida, de búsquedas y de silencios compartidos.
Gracias por creer en mí incluso cuando el cansancio era más fuerte,
por sostener el hogar mientras yo tejía palabras en medio de la noche.
Tu amor y tu presencia constante han sido abrigo y horizonte.*

*A Valeria,
porque fuiste mi primer motor.
Tu risa y tus preguntas iluminaron el camino
cuando el estudio parecía quitarme el aliento.
Recordarte fue recordar por qué elegí esta senda.*

*A Gael,
mi pequeño compañero de tesis,
que llegó mientras yo escribía y aprendía a esperar,
a escribir con pausas y con ternura.
Tu llegada me enseñó que todo proceso es también nacimiento,
y que los tiempos del corazón tienen su propia pedagogía.*

Agradecimientos

Agradezco profundamente a quienes acompañaron este trayecto de formación y sentido.

*A la doctora Sandra Durán, mi tutora,
por ser inspiración y fuente de admiración constante.*

*Gracias por su mirada aguda, su palabra honesta y su confianza generosa,
por enseñarme a sostener las preguntas y a escribir desde la pasión y la rigurosidad, pero, sobre todo,
por creer en mí. Ha dejado una huella imborrable en mi camino; sus palabras y su ejemplo me
acompañarán siempre.*

*A mis docentes de la Maestría, por abrirme horizontes
y por sembrar inquietudes que aún siguen latiendo.*

*A Espantapájaros y a Yolanda Reyes,
por abrir las puertas a una poética de la infancia,
por enseñarme que leer, escribir y cuidar también son formas de resistir y transformar.
Gracias por hacer del lenguaje un territorio afectivo y político.*

*A los niños y niñas con quienes he compartido esta búsqueda,
por sus miradas, sus preguntas inesperadas, sus juegos y silencios.
A sus familias, por confiar, por abrirme la puerta de sus historias
y permitirme acompañar sus trayectos de crecer.
Son ustedes quienes dan sentido a cada palabra escrita.*

*A mis compañeras y compañeros de camino,
por las conversaciones, los debates, las dudas compartidas
y las certezas construidas en colectivo.*

*A mi familia extendida, por su comprensión y apoyo constante.
Y a la vida,
por darme la oportunidad de conjugar los verbos enseñar, aprender y amar
en una misma experiencia vital.*

***Porque hay palabras que se escriben con tinta,
pero otras se escriben con vida.
Esta tesis es un poco de ambas.***

Tabla de contenido

Introducción: preguntar(se) por el currículo en la Educación Inicial.....	10
Justificación. Trazos de sentido: razones para investigar el currículo.....	12
Capítulo 1 Lo Que Vino Antes Del Comienzo: Ecos Del Currículo Y La Educación Inicial.....	14
<i>El currículo y la relación enseñanza-aprendizaje</i>	16
<i>El currículo como intención de Sociedad</i>	20
<i>El currículo y la acción docente</i>	27
Capítulo 2. La Pregunta Viva: El Currículo De Educación Inicial Como Territorio Negado	33
Objetivos.....	38
Objetivo general	38
Objetivos específicos	38
Capítulo 3. Entre Historias, Políticas Y Tensiones	39
Colombia	39
<i>¿Qué estaba pasando en Colombia en los 2000? El recuento de un contexto nacional</i>	39
<i>El camino hacia el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (2010): Los hitos que ponen a la Educación Inicial en la agenda Pública.</i>	41
<i>Lo que vino después: un camino de tensiones curriculares para la educación inicial en Colombia</i> .	45
<i>A manera de conclusión</i>	47
Argentina	48
<i>Contexto político de la educación inicial de Argentina</i>	48
<i>Un hito en la educación inicial de Argentina: la creación de jardines maternas de Argentina.</i>	49
<i>Los hitos del lineamiento para la educación inicial en Argentina 2022</i>	50

<i>A manera de conclusión</i>	52
Chile	53
<i>La Historia de la Educación Parvularia en Chile: Un Pilar para el Desarrollo Infantil</i>	53
<i>La nueva era de la educación Parvularia de Chile: el reto del currículo</i>	54
<i>A manera de conclusión</i>	55
El cierre de un contexto: Argentina, Colombia y Chile desde las similitudes y diferencias	55
Capítulo 4. Palabras Que Hacen Mundo: El Currículo, La Educación Inicial Y Lo Pedagógico .	58
El currículo de Educación Inicial.....	58
Cinco faros, cinco caminos: modelos que marcaron la educación inicial	70
Capítulo 5. Cómo Mirar Lo Invisible: Rutas Metodológicas Para Comprender Lo Pedagógico ..	79
Capítulo 6. Una Travesía Por Los Currículos De Educación Inicial: Un Diálogo Entre Argentina, Chile Y Colombia	84
¿Qué caracteriza la educación inicial y parvularia de Argentina, Chile y Colombia?	86
<i>Argentina</i>	87
<i>Chile</i>	91
<i>Colombia</i>	95
<i>Análisis Comparado Crítico: Las Características De La Educación Inicial En Los Currículos De Educación Inicial En Argentina, Chile Y Colombia</i>	101
<i>A Modo De Conclusión: Tensiones y desafíos en la educación inicial de Argentina, Chile y Colombia</i>	103
¿Cuál es la organización de los currículos de educación inicial y parvularia de Argentina, Chile y Colombia?.....	104

<i>Argentina</i>	106
<i>Chile</i>	120
<i>Colombia</i>	126
<i>Análisis Comparado Crítico: La Organización De Los Currículos De Educación Inicial Y Parvularia De Argentina, Chile y Colombia</i>	132
<i>Análisis Comparado Crítico de la Organización Curricular en los Currículos de Educación Inicial en Argentina, Chile y Colombia: Entre áreas de saber, ámbitos de experiencias y pilares</i>	133
<i>A Modo De Conclusión: Tensiones Y Desafíos Sobre La Organización Curricular De Educación Inicial De Argentina, Chile Y Colombia</i>	135
¿Cuál es la concepción de infancia y de maestro en los currículos de educación inicial y parvularia de Argentina, Chile y Colombia?	136
<i>Argentina</i>	138
<i>Chile</i>	144
<i>Colombia</i>	149
<i>Análisis Comparado Crítico de la Concepción de Infancia y Maestra en los Currículos de Educación Inicial en Argentina, Chile y Colombia</i>	156
<i>A Modo De Conclusión: Tensiones Y Desafíos En Las Concepciones De Infancia Y Maestra De Argentina, Chile Y Colombia</i>	160
Capítulo 7. Conclusiones Y Proyecciones: Sentidos Del Currículo En La Educación Inicial	161
Reflexiones desde los antecedentes	162
Reflexiones en clave del marco teórico	164
Reflexiones en relación con el marco metodológico.....	164
Reflexiones sobre los hallazgos en relación con los objetivos.....	165

Aportes y dificultades de la investigación.....	166
Aportes al campo teórico del currículo en Educación Inicial	167
Aportes a la política pública en educación inicial.....	168
Aportes a la formación docente	168
Aportes al campo investigativo.....	169
Proyecciones de la investigación	169
Bibliografía	172
Anexos.....	181

Introducción: preguntar(se) por el currículo en la Educación Inicial

Educación es el acto más humano que uno puede producir al dar, ofrecer, poner a disposición los signos de la cultura. Educación es apostar al futuro. Futuro en el que todos los niños disfruten del derecho al cuidado y la mirada, al afecto y la confianza, al conocimiento y al juego, a los múltiples lenguajes y a la cultura.

Malajovich (2017)

En los últimos años, se ha intensificado el interés por comprender y transformar el currículo en la Educación Inicial, especialmente en contextos donde las políticas públicas buscan garantizar el desarrollo integral y la protección de los derechos de la infancia. Esta preocupación no es menor: el currículo constituye una pieza fundamental en la configuración de las experiencias pedagógicas que viven los niños y las niñas en sus primeros años de vida, y, por tanto, en la forma como se construye la educación en esta etapa.

Sin embargo, al revisar los lineamientos curriculares vigentes, se evidencian tensiones entre lo que se plantea en los documentos oficiales desde la noción de niño y niña, de Educación Inicial y el rol del maestro, esto, deviene en las tendencias de los currículos hacia la primarización, el cuidado, el potenciamiento del desarrollo, o un poquito de esto por acá y un poquito de lo otro por allá. Y, aunque las políticas suelen ofrecer marcos amplios que, si bien reconocen la integralidad del desarrollo infantil y la necesidad de una educación situada, a menudo dejan vacíos en torno a lo que está prescrito y lo vivido, es decir, en cómo se concretan esas intenciones en los escenarios reales donde se produce la práctica pedagógica.

En este contexto, la presente investigación surge de una inquietud profunda frente a la forma en que el currículo en la Educación Inicial es pensado, interpretado y llevado a cabo, así

como de la necesidad de interrogar los modos en que se define lo educativo en la infancia. Se parte del reconocimiento del niño como sujeto de derechos, activo, competente y productor de cultura, y de la convicción de que el currículo debe responder a esa visión, ampliando los lenguajes, los vínculos, los sentidos y las formas de aprender.

Desde una perspectiva crítica y situada, este estudio propone indagar sobre lo que caracteriza el currículo de Educación Inicial en Colombia (Bogotá), Chile y Argentina (Buenos Aires) y, de esta forma, contrastar las posturas en esos países sobre lo que se entiende por Educación Inicial, el niño y la niña y el rol del maestro en la Educación Inicial. Asimismo, se plantea la necesidad de pensar en pilares curriculares que respondan a las características propias de la infancia, como el cuerpo y el movimiento, no solo como dimensiones del desarrollo, sino como ejes estructurantes de la experiencia educativa.

Este estudio se sustenta en los documentos curriculares oficiales de tres países para determinar el qué, el cómo y el para qué en la Educación Inicial de estos países. A partir de esta mirada, se espera aportar a la reflexión sobre el currículo en Educación Inicial, proponiendo caminos para su transformación desde una pedagogía comprometida con la infancia.

Justificación. Trazos de sentido: razones para investigar el currículo

Hablar del currículo en la Educación Inicial es, en esencia, hablar de cómo concebimos la infancia, el conocimiento, la enseñanza y el papel de quienes acompañan a los niños en sus procesos de crecimiento y aprendizaje. En los escenarios educativos actuales, resulta fundamental revisar no solo lo que dicen los documentos curriculares, sino cómo estos se interpretan, se tensionan y se reconstruyen. Es en ese espacio intermedio, entre las tendencias y las nociones, donde esta investigación cobra sentido. La necesidad de indagar sobre el currículo en la educación inicial se sustenta, en primer lugar, en una preocupación por el lugar que se le da a la infancia en los marcos institucionales. Si bien los lineamientos actuales reconocen principios como la integralidad, el juego, la exploración y la participación, en algunos documentos curriculares, persisten lógicas adultocéntricas y primarizantes, que limitan lo que ocurre – y debe ocurrir- en la vida de los niños y las niñas, y que tienden a homogeneizar las experiencias. Desde esta perspectiva, resulta urgente proponer miradas que complejicen el currículo, que lo entiendan como una construcción colectiva, situada y relacional.

Esta investigación también se justifica desde una dimensión pedagógica, dado que, desde el ámbito académico, este trabajo busca aportar a los estudios curriculares desde una perspectiva situada, sensible a los contextos y atenta a las voces que se plasman en los currículos. Es una invitación a re-pensar el currículo más allá de los marcos técnicos, incorporando el análisis de las subjetividades, los afectos y las condiciones materiales que lo configuran. Al hacerlo, se amplían los horizontes para pensar una Educación Inicial más coherente con los derechos de la niñez, más abierta a la diversidad, y más comprometida con su tiempo.

Finalmente, esta investigación responde a una trayectoria personal y profesional vinculada a la Educación Inicial, al acompañamiento de maestras y a la reflexión pedagógica en

contextos reales. Surge del encuentro con las preguntas que nacen en la práctica, del reconocimiento de las tensiones que atraviesan el trabajo educativo y del deseo de contribuir a la construcción de una pedagogía que dignifique la infancia y las formas múltiples en que se habita el mundo desde los primeros años.

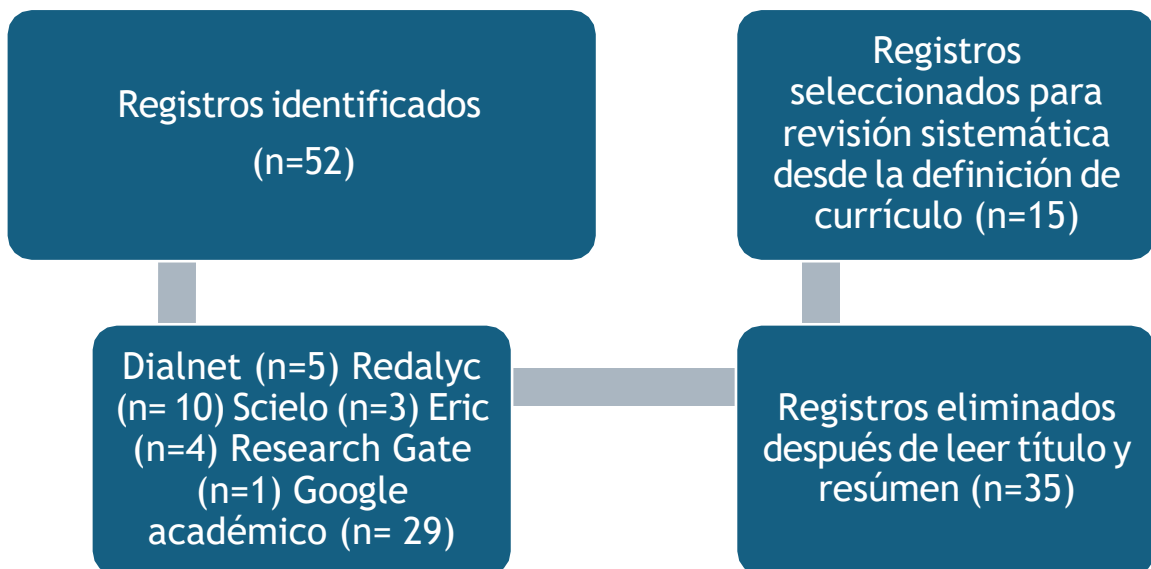
Capítulo 1 Lo Que Vino Antes Del Comienzo: Ecos Del Currículo Y La Educación Inicial

Hablar del currículo no es un asunto menor, ni sencillo, en tanto supone un campo amplio en el que se instauran diversos discursos y en el que se encuentran diferentes perspectivas. Así, se ha convertido en una preocupación que ha atravesado al campo de la educación contemporánea debido a los constantes debates que se han dado en diferentes ámbitos del conocimiento; por supuesto, la Educación Inicial no ha sido ajena a todo este contexto en el que se ha llevado a debatir, reformar y replantear el currículo. No solo en Colombia, sino a nivel mundial, ha pasado por distintos momentos en los que ha redefinido su sentido y así, ha reconfigurado múltiples veces el qué, el cómo y el para qué van los niños a las instituciones de Educación Inicial. Son precisamente estas múltiples miradas y sentidos de la Educación Inicial y del desarrollo de los niños y las niñas, tensiones que surgen a nivel social, cultural e incluso político. Teniendo en cuenta esto y que la indagación en torno a la infancia, el currículo y la Educación Inicial se ha dado desde distintas disciplinas e investigaciones, se realiza un rastreo bibliográfico en múltiples bases de datos especializadas como Dialnet, Redalyc, Research gate, Google académico y Scielo, y en diferentes bases de datos de algunas universidades de Colombia como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital. Con esto, fue posible identificar distintas perspectivas epistemológicas en donde se define el currículo y la Educación Inicial teniendo en cuenta las diversas miradas que se asumen de estos.

A la luz de lo anteriormente dicho, se hizo necesario realizar una mirada sobre las investigaciones que se hicieron en torno al currículo de Educación Inicial. Esto condujo a realizar una búsqueda en la que se pudieron identificar aspectos recurrentes, los cuales llevaron a la

creación de tres categorías que permitieron agrupar varios conceptos de manera mucho más amplia, reconociendo así qué se ha investigado y cuáles son las tendencias.

Para la selección de los documentos se utilizaron tres criterios de búsqueda desde los conceptos *Educación Inicial*, *educación inicial* y *currículo*. La mayoría de los buscadores y bases de datos consultados arrojaron resultados, derivando en una revisión de cincuenta y dos artículos, de los cuales, se tomaron para la presente investigación quince documentos. En el siguiente diagrama se condensa el proceso de búsqueda, selección y exclusión.



Ahora bien, para poder comprender lo que antecede este trabajo investigativo y poder situar el foco de investigación alrededor del currículo de Educación Inicial, se identifican tres tendencias que pueden aportar a este trabajo y evidenciar que con esta investigación se realiza un aporte valioso a la Educación Inicial del país. Los documentos elegidos para esta investigación se detallan en cada una de las categorías.

En primer lugar, se ubicó la categoría *el currículo y la relación enseñanza-aprendizaje*; luego, *el currículo como intención de Sociedad*; y para finalizar, *el currículo y la acción docente*. Cada una se detallará a continuación.

El currículo y la relación enseñanza-aprendizaje

En esta primera tendencia se analiza la relación entre la enseñanza y el aprendizaje inmersa en el currículo. Por supuesto, estos dos elementos generan una narrativa entorno a dos sujetos que participan en la acción educativa – un niño que aprende y un profesor que enseña –, y si bien esta relación pone el énfasis en una acción conjunta de lo que ocurre en la educación y que no se enfoca solo en uno de los sujetos o de las acciones, reducir la educación a una mera acción de enseñar-aprender sería un acto muy simplista de lo que implica la educación. Sin embargo, al analizar algunos de los documentos la tendencia de relacionar el currículo con la relación enseñanza – aprendizaje fue recurrente. Para el análisis de los documentos se plantea la pregunta ¿Cuál es la relación enseñanza aprendizaje planteada en el currículo de Educación Inicial? A continuación, detallaré lo hallado.

Uno de los trabajos encontrados que aportan a la investigación es el de Kwon (2002); en este artículo investigativo denominado *Changing Curriculum for Early Childhood Education in England*, se relata cómo el currículo para la Educación Inicial en Inglaterra ha pasado de tener unos ejes, denominados tradicionales, como el individualismo, que se enfoca en las necesidades e intereses de cada niño; el juego libre, como parte integral del currículo; el desarrollo, como un proceso natural de cada niño; y el rol del adulto, como un consejero o facilitador en vez de autoridad. Según la investigación, estos principios fueron reemplazados en aras de brindar una educación inicial de “calidad” por seis áreas de aprendizaje, personal, social y desarrollo emocional; comunicación, lenguaje y literatura; desarrollo matemático; conocimiento y

comprensión del mundo; desarrollo físico; y desarrollo creativo. El autor afirma que, debido a las políticas gubernamentales para elevar la calidad y los estándares, se les pide a los niños que aprendan cosas de memoria, coloreen hojas de trabajo o guías, y en general, que sean pasivos en muchas situaciones de aprendizaje. Aunque el artículo data del año 2002, al hacer una indagación más profunda sobre los alcances actuales del currículo de Educación Inicial en Inglaterra, el hallazgo es que esta reforma aún sigue vigente. Esto por supuesto, no deja de ser llamativo ya que pareciera que, en términos de los debates actuales sobre el sentido de la Educación Inicial, se retrocediera en relación con los propósitos de esta y buscara responder más a estándares de calidad que desconocen el momento de desarrollo de los niños en esta etapa y buscaran una preparación para la primaria – primarización. Dicho lo anterior, un currículo que solía priorizar el juego, el desarrollo y los intereses del niño, ahora se convierte en un currículo a prueba de niños.

Por otro lado, se ubica el artículo resultado de una investigación realizada por Schweinhart y Weikart (1998) llamado *Why curriculum matters in Early Childhood education*. El estudio evaluó cuál de tres modelos curriculares de preescolar funciona mejor. Se siguió la vida de 68 jóvenes nacidos en la pobreza y que fueron asignados aleatoriamente, a la edad de 3 y 4 años, a uno de los tres grupos. Los modelos curriculares elegidos fueron el High Scope, que es un modelo en el que se centra en los intereses de los niños y de esta manera el maestro va proponiendo experiencias, es decir, un aprendizaje activo; la instrucción directa, como un enfoque en el que el maestro presenta actividades y los niños responden a estas haciendo hincapié en los refuerzos positivos ante respuestas correctas; y la escuela infantil tradicional, en la que desde el juego libre, los niños propiciaban experiencias a las que los maestros iban respondiendo. El estudio arrojó que, los jóvenes que al llegar a la edad de 23 años experimentaron menos problemas emocionales y arrestos por delitos grave, habían asistido a un

programa preescolar basado en actividades de aprendizaje iniciadas por el niño y centradas ampliamente en su desarrollo, en lugar de una instrucción directa basada específicamente en lo académico. Allí se plantean preguntas como ¿el currículo de la primera infancia debería estar dirigido por adultos o iniciado por niños? Y ¿existe un modelo de currículo bien definido y probado por investigaciones que podamos seguir? Concluyen que los objetivos de la educación inicial no deberían limitarse a la preparación académica para la escuela, sino que también deberían incluir toma de decisiones, resolución de problemas y relaciones con los otros. Así, las actividades de aprendizaje iniciadas por los niños parecen ayudarlos a desarrollar su responsabilidad social y habilidades interpersonales.

Esta es una investigación, al parecer de tipo longitudinal, muy interesante ya que estudia durante un largo período de tiempo la incidencia social y personal que tiene el tipo de Educación Inicial que se les ofrece a los niños y cómo, dependiendo del sentido de esta, puede propiciar desarrollos esenciales para la vida. Un currículo que piensa el niño como un sujeto activo, crítico, autónomo, constructor de conocimiento y que le da prelación como coprotagonista en la relación enseñanza-aprendizaje, es decir, una Educación Inicial con un sentido desde el potenciamiento del desarrollo parece brindar las capacidades para un mejor desarrollo social. Sin embargo, la investigación se queda corta al no abordar otros factores que pudieran incidir en el desarrollo de los sujetos, teniendo en cuenta, que los niños son sujetos atravesados por diversos contextos socioeducativos, adicionalmente, resulta problemática la pregunta por si el currículo debe ser iniciado por los niños cuando el problema de currículo es de los maestros en clave de los sujetos, los contextos y los momentos históricos.

Otra de las investigaciones que sirven como análisis de esta tendencia es la de Beresaluce (2009), llamada *Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de Educación*

Inicial. El objetivo de la investigación fue definir los rasgos de las escuelas reggianas como rasgos de calidad a implementar en los centros educativos españoles. El método empleado tiene carácter descriptivo-cualitativo, en donde, mediante los trabajos de campo realizados y observación participante se recopilaron detalles descriptivos sobre qué, dónde, cómo y por qué de la actividad socioeducativa implementada en estas escuelas. Lo que la autora denomina factores de calidad de las escuelas de Reggio Emilia están el profesorado y su formación, los fines y objetivos de la educación, la metodología, la estructura física del aula y aspectos formales y organizativos, el tamaño de los grupos, materiales, actividades, clima del aula, equidad, respeto a la libertad de iniciativa, participación de los padres, las TIC, descentración y autonomía. La conclusión a la que llega Beresaluce es que, aunque el modelo Reggio Emilia es un referente generalizable y alternativo al modelo curricular, en este caso del sistema educativo español, replicarlo no es fácil; esto, responde a la dificultad que puede implicar transformar un modelo en el que se sigue priorizando el aprendizaje de la lectoescritura como eje central del proceso de enseñanza en la Educación Inicial.

Este trabajo sin duda da luces sobre el currículo de Educación Inicial, sobre todo, porque el modelo “Reggio” suele ser tan popular, casi como una moda. Lo fascinante y alentador de este modelo es la historia que lo fundamenta y uno de los elementos que estructura su gran éxito es cómo una comunidad entera se volcó a la infancia, no solo como un sujeto de cuidado, sino como un sujeto que propone, que crea y que es fundamental para una sociedad. Lo interesante de este artículo, es la conclusión a la que se llega, y es que la Educación Inicial tiene que buscar su sentido propio y no responder o girar alrededor de contenidos o habilidades que se irán alcanzando a lo largo de la vida como la lectura y la escritura y los procesos aritméticos; no

porque estos no sean importantes, claro que lo son, pero porque no deben ser la piedra angular de las experiencias que propicien el desarrollo en los niños.

Esta categoría es reveladora en los hallazgos y aporta de manera sustancial y significativa a esta investigación. Por un lado, porque todas las investigaciones que se abarcan en esta tendencia denotan la necesidad de analizar, investigar y debatir en torno al currículo de Educación Inicial; esto le otorga un sentido y carácter fundamentador al nivel en tanto le confiere una dimensión pedagógica y no netamente asistencial. Por otro lado, estas investigaciones empiezan a dilucidar las diversas tendencias que existen desde el currículo y el sentido que le otorga a la Educación Inicial; una evidente es el de la primarización o preparación para cursos posteriores como es el caso de la investigación de Kwon, y otra tendencia es la del potenciamiento del desarrollo como lo evidencia la investigación de Beresaluce. Para finalizar, es evidente que existe una relación entre la enseñanza y el aprendizaje mediada por el currículo y que las va construyendo y delimitando en la medida en que se le otorga un carácter y un sentido a la Educación Inicial; así se pone el énfasis en los sujetos y las narrativas que surgen allí. Sin embargo, pareciera que, según estas investigaciones, continúa poniéndose el énfasis en los contenidos y en las áreas, disolviendo la figura de los sujetos y sus relaciones.

El currículo como intención de Sociedad

Negar la relación existente entre educación, cultura y sociedad sería desconocer el carácter vinculante de estas; esto no quiere decir que sea una tarea sencilla definir su punto de encuentro por el sentido tan amplio que conllevan. Una de las definiciones que relaciona estos conceptos es el de Durkheim quien define la educación como un proceso de transmisión cultural entre generaciones, así pues, la educación surge como una necesidad humana para facilitar la socialización dentro de un orden cultural establecido. Sin embargo, al adoptar un enfoque

dialéctico, es crucial reconocer que la educación no solo responde a esta necesidad, sino que también influye activamente en la generación y reproducción de la cultura y la sociedad. Esta dinámica no se desarrolla de manera espontánea; requiere un proceso constante de enseñanza y aprendizaje para su institución y mantenimiento. En palabras de Maestre (1983) “Una cultura es la consideración de la conducta aprendida y de los resultados de esa conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad”. Es por esta razón, que estas recurrencias en las investigaciones analizadas, configura un insumo de análisis importante para este trabajo investigativo. A la luz de esto, la pregunta orientadora de esta pregunta es *¿cuál es el papel del currículo de Educación Inicial en la configuración de sociedad?*

La primera investigación es la de Llorent (2013) denominado *La Educación Inicial en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado*. El texto presenta una investigación comparativa sobre la Educación Inicial en Colombia y España, centrándose en la legislación y los documentos curriculares de ambos países. Se destaca la importancia de proporcionar una educación de calidad que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, potenciando sus talentos y capacidades para transformar la sociedad. Se mencionan investigaciones previas que comparan la Educación Inicial en diferentes países, señalando similitudes en la estructura curricular y objetivos centrados en el desarrollo integral de los niños. La metodología utilizada involucra la revisión documental de legislaciones y documentos pedagógicos, organizando la información en categorías centrales como etapas, objetivos, competencias, currículo, metodología, evaluación, entre otras. Se describen las similitudes y diferencias encontradas en la legislación y orientaciones curriculares de ambos países en relación con la Educación Inicial, y se concluye que, tanto en Colombia como en España se reconoce la importancia formativa de la Educación Inicial, aunque existen diferencias en aspectos como la

organización de los centros, la obligatoriedad de la educación preescolar, la autonomía institucional y la promoción de equipos interdisciplinarios para el diseño curricular. Cabe destacar que el autor asegura que la Educación Inicial no constituye un espacio y tiempo para la transmisión de enseñanzas y conocimientos, sino más bien un período en el que se apoye, favorezca y potencie el pleno desarrollo integral. Idea que puede resultar ambigua, si desconocemos el carácter educativo descrito al inicio de esta tendencia en el que se asegura que la función de la educación es transmitir la cultura. Sin embargo, se entiende que se hace alusión al carácter de contenidos y habilidades propias de otros niveles. También se destaca que, según Llorent, cada país que fue tomado para análisis define los principios articuladores de su currículo de Educación Inicial y que delimitan las nociones de infancia, educación y cultura; por ejemplo, afirma que los cuatro países realizan una fundamentación del currículo para facilitar la preparación del niño en su paso por la escuela; España, por otro lado, otorga autonomía para que cada currículo responda a los diversos contextos sociales y culturales del país; Inglaterra, apela a una alfabetización temprana y el desarrollo de habilidades sociales y personales; Francia, prepara en habilidades para cursar los primeros años de la escuela elemental; y Alemania, propende por una educación informal pero con carácter educativo, la cual está diseñada para apoyar y complementar la educación del niño en la familia y para ayudar a los padres a tener una mejor conciliación laboral y familiar. Es de destacar que las tendencias frente a el sentido de la Educación Inicial en estos cuatro países, delimita claramente la primarización y esbozos de una educación asistencialista – reconociendo matices, sobre todo, en España - denotando el carácter que cada país otorga a esta etapa de la vida y del desarrollo y a los diversos contextos.

Por otro lado, está la investigación de Cubillos, Borjas y Rodríguez (2017) llamada *La Educación Inicial en Colombia y España. Una aproximación legislativa*. Esta investigación de

corte comparativo contrasta las orientaciones curriculares de la Educación Inicial en ambos países y se desarrolla en tres fases: una descriptiva, una interpretativa y una de yuxtaposición. Para esto, se utiliza la técnica de análisis documental de la legislación relativa a la Educación Inicial en España y Colombia. Cabe destacar que la investigación analiza diecinueve documentos en los que se encuentran en Colombia la Ley 115 de 1994, los Lineamientos curriculares de 1998, los documentos 21, 22, 23 y 24 actividades rectoras de la educación inicial de 2014, entre otros. Concluyen que existe una concordancia en la visión educativa en torno al sentido de educación desde el potenciamiento del desarrollo, pero que existe una gran dificultad debido a los procesos históricos de cada país; y es que ambos pueden buscar lo mismo pero los elementos culturales pueden ser determinantes en los resultados de ese fin. Afirman que el contexto histórico, político, económico y social de Colombia, evidenciado desde el conflicto bélico, ha sido influyente en las posibilidades para crear espacios educativos, que resultan insuficientes. Así, la voluntad de muchas familias de escolarización en este nivel se ve coartada por el desplazamiento forzoso al margen del conflicto; debido a esto la legislación hace énfasis en lograr obligatoriedad por lo menos en el último grado de preescolar para garantizar acceso a la educación. Por otro lado, en España, los conflictos regionales, llevaron a la legislación a ser selectiva en relación con las áreas que debían ser transversales y cuáles debían responder a un contexto local. Esto, por supuesto, reafirma la idea que, si bien la cultura atraviesa la educación, cada contexto de país y sus particularidades también lo hace, y en los casos analizados en esta investigación, respondiendo a necesidades y problemáticas de cada país.

Otro de los documentos que aportó luces para esta investigación es el de Restrepo, Correa, Taborda y Ayala (2022) llamado *Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la Educación Inicial en contextos rurales*. El objetivo de esta investigación se orientó a

determinar los componentes pedagógicos que configuran la propuesta educativa de Comfenalco para la Educación Inicial en las regiones de Antioquia-Colombia y relacionarlos con los elementos de pertinencia social y cultural. Esta investigación es de corte cualitativo y se encuadra dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo con el método de la sistematización de experiencias, apoyado en el análisis del discurso. Se buscó comprender los sentidos y pensamientos que las familias, actores de la comunidad y equipos interdisciplinarios tienen con relación a la concepción de niño, familia, territorio, saberes, prácticas y manifestaciones artísticas de los territorios de Antioquia. Las conclusiones a las que llegan es que las familias, actores y agentes educativos son conscientes de su realidad, tradiciones y memoria histórica, con la expresión “no dejar olvidar” hacen un llamado al campo educativo para que integren en sus currículos aquellos saberes ancestrales que ellos han construido en comunidad. También, que los currículos pertinentes para la Educación Inicial requieren de una articulación entre las prácticas educativas versus las prácticas culturales, que situé la cultura como eje dinamizador y problematizador para instaurar la identidad cultural y recuperar la autonomía, de manera que rompa con la oposición entre, educación, juego, arte, cultura. Y finalizan citando a Castiglioni (2018) quien establece la premisa de “no hay educación sin cultura; ella es el punto de partida y llegada”.

Esta investigación resulta muy pertinente puesto que evidencia, por un lado, la falta de articulación entre el currículo y la cultura en la región rural de Antioquia; es decir, podríamos hablar de un currículo descontextualizado y que no responde a las tradiciones de la región. Por otro lado, también demuestra la necesidad que tienen las familias de sentir vínculos de tradición y cultura en la Educación Inicial; de esta forma entienden el rol que tiene la educación en la vida de los niños.

Por otro lado, se encuentra el texto de análisis de Malajovich (2003), realizado con la información que todos los países han enviado al Observatorio de Educación Inicial que organizó la OEI. El texto denominado *Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica*, analiza los objetivos y formas de organizar los contenidos, además de los principios que orientan la política del nivel, los contenidos específicos, las metodologías propuestas y las formas de evaluación sustentadas. Malajovich afirma que, aunque los documentos presentan características específicas adoptadas por cada país, es posible encontrar principios comunes que establecen un marco de sustento a la propuesta curricular como son los valores que orientan los propósitos educativos, la concepción de la infancia, la función educativa del nivel, sus fundamentos pedagógicos, la relación con las familias y la articulación con el siguiente nivel. Los países que hicieron parte del análisis fueron Portugal, España, Chile, Perú, Costa Rica, Guatemala, Uruguay, República Dominicana, Honduras, El Salvador, Nicaragua, México, Panamá, Paraguay, Ecuador, Venezuela, Brasil, Argentina, Bolivia, Cuba y Colombia. Las conclusiones a las que llega la autora son que, si se concibe a los documentos curriculares como la explicitación de las intenciones educativas de una sociedad en determinado momento histórico, llama la atención la similitud que existe entre diseños elaborados por países que han tenido una historia y trayectoria tan diversa; esta similitud obedece en tanto a los principios que dan marco a la definición del nivel educativo, como a los objetivos, contenidos y metodologías. Malajovich, asegura que las razones para justificar criterios semejantes en países con tradiciones socioeducativas y culturales tan diversas, puede aducirse en un ideario común del reconocimiento de los derechos de la infancia en la Educación Inicial llevando a la búsqueda de la superación de los modelos asistenciales. También juegan un papel importante las organizaciones internacionales y los discursos pedagógicos que surgieron. Otra de las conclusiones es la concepción constructivista

del aprendizaje en la mayoría de los documentos, con fuerte protagonismo del niño y no menor del docente. Sin embargo, la concepción de juego que se le otorga como estrategia metodológica en muchos países puede confundir, en tanto no se explicita la diferencia entre el juego como medio o cómo fin en sí mismo. Finalmente, no existe claridad en los aspectos referidos a la evaluación; la falta de precisión acerca de qué evaluar puede llevar al convencimiento de que los aprendizajes son meras sugerencias.

Este es uno de los documentos más completos en términos de análisis que se ha realizado de los currículos de Educación Inicial en Iberoamérica y brinda luces en cómo, de acuerdo con las tradiciones culturales, históricas y sociales de cada país, se organiza la Educación Inicial y la infancia. Lo que llama la atención es que, aun siendo Colombia un país tan diverso culturalmente – elemento no de menor importancia – y si existe un lineamiento curricular de Educación Inicial para el país ¿Por qué existen diversidad de tendencias en el currículo de Educación Inicial en una misma ciudad o en un mismo país? Esta respuesta será importante para ir trazando una ruta de análisis en esta investigación.

La última investigación tomada para esta tendencia es la de Alhosani (2022) llamada *The influence of culture on Early Childhood Education Curriculum in the UAE*. Este artículo investigativo proporciona una visión general de cómo el currículo de Educación Inicial en los Emiratos Árabes Unidos está diseñado para responder a los valores culturales de la sociedad. A través del estudio de caso busca identificar cómo este currículo sienta las bases para que los niños construyan una identidad cultural. La conclusión a la que llega el autor es que tanto la cultura como la educación están inextricablemente vinculadas, y desde el estudio del currículo de Educación Inicial de los Emiratos Árabes, la cultura y el patrimonio hacen parte fundamental de este y está diseñado para servir a los valores culturales. Para finalizar, asegura que se vincula a

las familias, reconociendo que la comunidad tiene parte fundamental en el desarrollo de los niños en la primera infancia y en la transmisión cultural en una sociedad. Esta última investigación, centrada netamente en el estudio de la Cultura a través del currículo de Educación Inicial y cómo este es fundamental no solo para transmitir sino para reafirmar una identidad cultural.

A lo largo de esta categoría y el análisis de las diferentes investigaciones, es posible vislumbrar cómo el currículo de Educación Inicial enmarca unos principios de lo que cada sociedad construye en el marco de una cultura. Así, la idea de Durkheim se reafirma en tanto educación, cultura y sociedad construyen una narrativa, en este caso, desde el currículo de Educación Inicial. Dicho esto, y buscando responder a la pregunta orientadora de esta tendencia, existe una clara evidencia de que el currículo de Educación Inicial es concebido como un dispositivo que organiza y estructura cada país respondiendo a necesidades particulares de cada contexto como transmisor de cultura.

El currículo y la acción docente

En esta tendencia se ubican al docente y sus saberes como eje central del currículo y cómo su influencia directa sobre este delimita el qué, el para qué y, sobre todo, el cómo de la Educación Inicial. Es por esto, que las investigaciones analizadas en el marco de esta categoría buscarán responder a la pregunta: *¿Cuál es el papel del docente en el currículo de Educación Inicial: ejecutor o constructor?*

Inicialmente, se ubicó una investigación cualitativa hermenéutica de Martínez (2022), llamada *Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar*. Esta investigación se lleva a cabo con dos maestras de México; una que se desempeña en lo rural y otra en lo urbano en el marco de la emergencia sanitaria a causa del COVID-19. En

este estudio que realizó entrevistas en profundidad, relatos narrativos-biográficos y registros de observación de la intervención docente, se evidencia que existe una tensión permanente entre los saberes profesionales, los saberes experienciales y las demandas institucionales. Tales tensiones demuestran que las maestras no son simples ejecutoras o aplicadoras del currículo, sino que van constituyendo saberes que se construyen desde las propias subjetividades. Dicho lo anterior, Martínez llega a la conclusión de cómo se devela a las educadoras como sujetos capaces de construir currículo a partir de sus saberes y de las cargas históricas, personales e identitarias. Esta idea es potente en tanto concibe al docente no como un sujeto pasivo sino como activo en tanto al currículo de Educación Inicial concierne y pone énfasis en la dicotomía que pueda existir entre la experticia de un saber profesional, lo empírico y lo institucional.

Otro de los estudios que aportó a este trabajo investigativo es el de Hermosilla (1996), Coordinadora Nacional Unidad de Educación Preescolar, del Ministerio de Educación Nacional de Chile en el momento, quien en este artículo reflexivo realiza un análisis sobre la necesidad de una reforma curricular en el nivel de preescolar denominado *Currículum y Educación Preescolar*. Allí pone como imperativo el lugar del docente y la necesidad de que recupere la autonomía, que le permita diseñar y gestionar proyectos educativos y desarrollar una nueva mirada sobre el niño y la niña, que supone no solo la incorporación de nuevas prácticas, sino la transformación del sentido de su quehacer. También afirma que, tanto en Chile como en América Latina, existe suficiente evidencia acerca del desarrollo de los niños y los factores que influyen en él, sin embargo, al momento de realizar nuevos programas, se tiende a actuar como si estos no existieran. Concluye con algunos interrogantes que considera necesario plantearse ¿qué están aprendiendo los niños en el jardín? ¿qué estamos enseñando? ¿qué deberían aprender? ¿Cómo lo estamos haciendo?

Este artículo brinda luces para esta investigación en tanto plantea la necesidad de que los docentes sean autónomos y partícipes de manera activa en la proposición del currículo de Educación Inicial, lo cual tiene todo el sentido si se le reconoce como experto en desarrollo infantil y con una relación cercana con los niños desde la caracterización del grupo reconociendo contextos, intereses y necesidades.

También se halla el artículo reflexivo de Ginarte, Martínez y Alonso (2015) llamado *La sistematicidad y la integración de contenidos en el currículo*, plantea que en educación preescolar es necesaria una sistematicidad que se aparte de toda improvisación y que responda a una planificación, así toda acción y actividad del educador sea una secuencia lógica. Dicho lo anterior, el educador desempeña un papel fundamental en la dirección del proceso de integración como proceso dialéctico en el que se logre apropiarse los contenidos para una mejor comprensión de la realidad. Para concluir plantean una serie de interrogantes ¿cómo lograr el establecimiento de las relaciones entre el conocimiento conocido y el desconocido? ¿Qué procedimiento debe utilizar el docente para establecer estas relaciones?

En este artículo es mucho más evidente el papel del docente de educador infantil como experto no solo del desarrollo infantil sino del mismo currículo del nivel y cómo incide de manera directa en cómo se organiza, plantea y ejecuta. Sin embargo, el artículo puede ser problemático en tanto existe una pregunta exclusiva por la enseñanza y no es evidente cómo entra el niño y su relación con él en la configuración y ejecución del currículo de Educación Inicial.

Otro de las investigaciones halladas es la de Ávila (2019), llamada *El docente de educación inicial. Entre los supuestos teóricos y prácticos de los modelos pedagógicos*, allí se afirma que la labor educativa del docente siempre se ha basado en conceptos teóricos respaldados

científicamente, los cuales se materializan a través de modelos pedagógicos que dictan las pautas a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El propósito de este trabajo fue evaluar el conocimiento que poseen maestros de educación inicial acerca de los modelos pedagógicos y su aplicación en la práctica educativa. Se abordó desde una perspectiva positivista, utilizando un diseño de investigación de campo de tipo transeccional descriptivo. La muestra consistió en 107 participantes a quienes se les administró un cuestionario tipo escala Likert¹ compuesto por 56 ítems. Los resultados revelaron que, si bien los docentes tienen un conocimiento teórico sólido sobre los modelos pedagógicos, este conocimiento no se refleja en su práctica educativa. Se encontró que predominan en su labor enfoques pedagógicos tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos de manera impositiva. Además, se constató la falta de correspondencia entre los planes de estudio propuestos para la educación inicial y la práctica pedagógica efectiva llevada a cabo por los docentes de este nivel.

Para finalizar, está la investigación de Castro, Bossio, Rodríguez y Villamizar (2015), llamada *Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia*. Esta investigación se originó con el propósito de examinar cómo dos instituciones educativas integran las actividades propuestas en la política pública de educación inicial, conforme al Decreto 057 del 2009 – en donde se define y regula la educación inicial en el país y la atención de niños y niñas en su primera infancia. Este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo de naturaleza exploratoria. El análisis se estructuró en torno a cinco categorías principales: el papel del docente, la planificación, la intencionalidad, la

¹ La Escala de tipo Likert es una escala psicométrica (disciplina que se encarga de la medición en psicología) comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. En este cuestionario es común encontrar ítems de evaluación como *Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo*.

interacción y los recursos disponibles. La conclusión a la que llegan los investigadores es que la categoría que más diferencias presenta entre la política y los escenarios institucionales es el de intencionalidad. Aunque en las aulas se pudo observar que se aplican las cuatro actividades rectoras – juego, arte, literatura y exploración del medio -, su intencionalidad varía; por ejemplo, en el caso del juego, se pudo evidenciar una instrumentalización de este. Por otro lado, otra de las categorías en las que se evidenció una gran diferencia entre lo planteado en las políticas y el currículo operativo es en el de la planeación, se observa una proyección y propuesta para a enseñanza de conocimientos académicos específicos. Otro de los hallazgos evidencia que no hay una alineación curricular, es decir, que el currículo operativo no está en concordancia con el currículo oficial; y que, la velocidad con la que las políticas públicas cambian limita el tiempo para conocer las políticas y, en mayor medida, no alcanzan a implementarlas cuando ya hay cambios y nuevas políticas. Esta investigación es fundamental para este trabajo ya que se encamina como de las pocas investigaciones que aborda, aunque de manera un poco superficial, el estudio del currículo de Educación Inicial y contrasta lo evidenciado en solo dos aulas y un documento de política pública. Los hallazgos son reveladores en tanto da la idea de que existe una diferencia entre lo que se plantea en la política y en los currículos y lo que ejecuta o se realiza en el aula; esto podría responder a múltiples factores que no aborda la investigación, pero que insinúa se deba a una falta de conocimiento de lo expresado por la misma política pública.

Buscando responder a la pregunta planteada en esta categoría *¿Cuál es el papel del docente en el currículo de Educación Inicial: ejecutor o constructor?* Puede decirse, luego de la indagación, que el maestro de Educación Inicial en definitiva no es un agente pasivo frente al currículo y que ya sea como ejecutor o como constructor siempre asume una postura frente a este. Sin embargo, queda la idea de que existen muchas incertidumbres por parte del

conocimiento que tiene el maestro sobre su rol como un actor protagonista que construye y propone frente a lo que ocurre en el aula desde las necesidades e intereses de los niños.

Luego de esta indagación y búsqueda por diversas investigaciones y trabajos reflexivos, se encuentra que la pregunta por la Educación Inicial y el currículo siempre ha estado en tensión en tanto se busca responder a unos estándares y calidades de educación o a un proyecto o intención de sociedad, pero por otro lado, la pregunta por el niño, el qué, el cómo y el para qué de la Educación Inicial siempre ha estado en tensión y en constante transformación. Por otro lado, el docente como sujeto que suele ser protagonista debe ser debatido y convocado a reconstruirse como un agente curricular. Sin duda esta indagación preliminar permitió trazar una ruta que da continuidad a este ejercicio investigativo y que empieza a delimitar preguntas y cuestionamientos en torno al lugar del currículo en la Educación Inicial.

Capítulo 2. La Pregunta Viva: El Currículo De Educación Inicial Como Territorio Negado

A partir de los antecedentes investigativos, se pudo establecer un panorama frente a lo que se ha realizado e investigado en el campo educativo con relación al currículo en educación inicial: los resultados obtenidos frente a las indagaciones demuestran que el currículo ha estado indisolublemente relacionado con la Educación Inicial, y descansa sobre un intrincado tejido de aspectos que fundamentan el sentido de este nivel desde el qué, el cómo y el para qué. Inmerso en esas coordenadas simbólicas y teóricas sobre las que se sustenta el sentido de la Educación Inicial, se desvanece el currículo desde una retórica de imposibilidad de su existencia, como si al negarse, éste se desvaneciera.

Desde esta perspectiva se inicia un trabajo de indagación desde la revisión en diferentes bases de datos de artículos, investigaciones y tesis que pudieran brindar luces y robustecer el ejercicio investigativo. Así, surgen tres tendencias que orientaron este primer ejercicio: en primer lugar, se ubicó la categoría *el currículo y la relación enseñanza-aprendizaje*; las investigaciones analizadas evidencian dos tendencias principales: la primarización, que prepara a los niños para niveles posteriores, y el potenciamiento del desarrollo infantil. Además, se observa que el currículo mediatiza la relación entre enseñanza y aprendizaje, definiendo el sentido de la Educación Inicial, no obstante, persiste un enfoque en contenidos y áreas, dejando en segundo plano a los sujetos y sus interacciones. Luego, *el currículo como intención de sociedad*; en la que se identifica que el currículo de Educación Inicial refleja los principios culturales de cada sociedad, reafirmando la idea de Durkheim sobre la relación entre educación, cultura y sociedad. Se evidencia que el currículo funciona como un dispositivo que organiza y estructura la

educación en cada país, respondiendo a sus necesidades específicas y actuando como transmisor de cultura.

Y para finalizar, *el currículo y la acción docente*; en el que se evidencia que el docente de Educación Inicial no es un agente pasivo en el currículo, sino que asume una postura ya sea como ejecutor o constructor. Sin embargo, persisten incertidumbres sobre su rol como agente curricular, especialmente en cuanto a su capacidad para proponer y adaptar el currículo según las necesidades e intereses de los niños. Por otro lado, en las últimas décadas se han dado grandes reconceptualizaciones sobre la Educación Inicial y el currículo no ha estado exento de este cambio. La mayor transformación se vislumbra desde una serie de acontecimientos y variables que influyeron en cómo se debía concebir la educación inicial y el desarrollo de los niños. Se destacan particularmente el informe Delors y la conferencia Mundial Educación para todos 1990, Jomtien, Tailandia.

El currículo en la educación inicial ha sido objeto de resistencia debido a la tensión entre su necesidad de estructura y la flexibilidad propia de esta etapa educativa. A diferencia de otros niveles escolares, la educación inicial no se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino en el potenciamiento desarrollo del niño, que afianza la forma de comprenderlo como un “todo”, lejos de la fragmentación, con “ires” y “venires”, avances y retrocesos, construyendo una concepción de un niño influenciado por su entorno personal, social y cultural. Esta particularidad ha generado posturas encontradas: por un lado, quienes abogan por un currículo definido que garantice una educación coherente y de calidad, y por otro, quienes consideran que la rigidez curricular limita la espontaneidad y la capacidad de respuesta a las necesidades de los niños. Uno de los principales factores que explican esta resistencia es la concepción del niño como sujeto activo de su aprendizaje. En este sentido, la rigidez curricular

puede ser vista como una imposición que desnaturaliza el proceso de aprendizaje y reduce la autonomía del niño en su construcción del conocimiento, sin embargo, la ausencia de un currículo claro también presenta riesgos. Sin una orientación definida, la educación inicial puede quedar sujeta a interpretaciones diversas y desarticuladas. Un marco curricular bien delineado ofrece a los docentes herramientas para planificar y valorar el desarrollo de cada niño desde sus particularidades y contexto, evitando que la educación inicial se convierta en un espacio carente de dirección pedagógica.

Es por esto por lo que, en búsqueda de comprender los sentidos que se les han otorgado a los currículos de Educación Inicial a lo largo de este recorrido, se busca realizar un análisis comparado de los documentos curriculares oficiales vigentes en tres países: Colombia, Chile y Argentina. Así, se configura la pregunta orientadora de este ejercicio investigativo: **¿Qué caracteriza a las propuestas curriculares que orientan la educación inicial en los países de Colombia, Argentina y Chile?**

Dicho esto, el propósito de este trabajo investigativo es efectuar un estudio comparado sobre los currículos oficiales de educación inicial en estos tres países, ubicando los rasgos que le dan identidad a este ciclo, similitudes y diferencias. Cabe aclarar que la elección de estos tres países se sustenta en los aportes y contribuciones que se han realizado; algunos de ellos son: la garantía del juego como un derecho en Argentina; la lucha de las docentes parvularias en Chile para tener un espacio en la profesión; el potenciamiento del desarrollo en el niño y la creación de orientaciones curriculares pedagógicas desde los pilares de la educación inicial y desde las dimensiones del desarrollo en Colombia. Con aportes de profesionales como Ana Malajovich, Rosa Violante, Claudia Soto, Daniel Brailovsky, Sandra Durán, Yolanda Reyes, Graciela Fandiño, entre otros.

De esta forma se parte por considerar que, en las últimas décadas, los gobiernos de estos tres países han comenzado a desarrollar políticas orientadas a la calidad educativa, impulsados por investigaciones que señalan la importancia de garantizar ciertos aprendizajes esenciales desde el potenciamiento del desarrollo y no solo brindar atención básica a los niños. Una de las estrategias principales ha sido la implementación de programas educativos y, más adelante, de referentes curriculares nacionales oficiales, los cuales han sido variados en su forma y enfoque y han recibido distintas denominaciones bajo el concepto de currículo. El análisis de estos documentos es relevante para comprender sus enfoques, los fundamentos que consideran y los aprendizajes que promueven.

Dicho lo anterior, este trabajo centra su problemática en un concepto fundamental como lo es el currículo, que desde los planteamientos de Dewey afirma:

El currículo es un producto de la experiencia del estudiante con el medio y como vía al conocimiento verdadero; en virtud de que ‘la experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida’.

De esta manera, se inició un estudio respecto al currículo de educación inicial en Colombia, Chile y Argentina, centrando la atención en los documentos oficiales; esto permitió reconocer cuál es el sentido de la educación inicial, la concepción de niño, el lugar del maestro, las formas de trabajo en educación inicial, los espacios, tiempos y materiales, identificando el qué, el cómo y el para qué de la educación inicial en cada país. Estas categorías analíticas emergen a partir de la pregunta de investigación y del análisis de los documentos normativos, en el marco de la metodología empleada. Estas, permiten desentrañar los sentidos que configuran las prácticas y orientaciones propias del nivel inicial, y se articulan directamente con la noción de

currículo en este nivel educativo, al evidenciar las visiones, tensiones y propósitos que lo sustentan. No se puede desconocer también, que el abordaje se realiza desde una perspectiva interpretativa, que reconoce el lugar comprensivo del sujeto investigador en el contexto de una metodología cualitativa de análisis documental comparado.

Para finalizar, si bien en el objetivo de esta investigación se utiliza el término *propuestas curriculares oficiales*, a lo largo del documento se emplearán de manera alternada expresiones como *propuesta curricular oficial*, *lineamientos curriculares*, *documentos orientadores* u otras formulaciones equivalentes. Esta variación responde tanto a la diversidad de denominaciones presentes en los países analizados como a la intención de mantener la coherencia con el lenguaje utilizado en las fuentes revisadas, sin perder de vista que todas ellas hacen referencia a marcos normativos que orientan la educación inicial desde una perspectiva oficial.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar las propuestas curriculares oficiales que en el marco de la educación inicial se han propuesto y desarrollado en Colombia, Argentina y Chile, a partir de un estudio comparado que permita revelar los rasgos, similitudes y diferencias que los constituyen.

Objetivos específicos

- Identificar el sentido de la educación inicial en los currículos de educación inicial de Colombia, Chile y Argentina.
- Reconocer y comprender el horizonte de sentido que orienta la educación inicial y parvularia en cada país a partir de la concepción de niño, el lugar del maestro, las formas de trabajo en educación inicial, los espacios, tiempos y materiales.

Capítulo 3. Entre Historias, Políticas Y Tensiones

Colombia

Hablar de Educación Inicial requiere contexto, uno que nos habla de su continua transformación y de los alcances que consigo ha traído la constante pregunta por la educación y la infancia; un contexto que ha intentado materializar esas transformaciones desde las políticas públicas y educativas en Educación Inicial, pero que no puede, ni debe negar la incidencia que la historia, la economía, el entorno social y, en el caso de Colombia, el mismo conflicto armado ha jugado en esa materialización.

Es por ello, que intentaré trazar un camino en el que se entrelazan los momentos más vitales de la historia de la primera y segunda década del 2000 en Colombia, los avances en términos de política pública alrededor del 2010 – momento en que se construye el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito- y los hitos que enmarcan a la educación inicial en la agenda pública.

¿Qué estaba pasando en Colombia en los 2000? El recuento de un contexto nacional

La década del 2000 al 2010 marcó uno de los períodos de mayor transformación y complejidad en la historia reciente de Colombia; no solo estuvo marcado por un panorama político de mucha tensión resultado del creciente conflicto armado que impactaba al país, sino por los grandes cambios en materia de economía, y por supuesto, en educación. El recuento y análisis de este período permite comprender los avances logrados, los desafíos encontrados y las marcas que estas dinámicas dejaron en el tejido social e institucional del país.

El conflicto armado continuó siendo una realidad devastadora para Colombia. Durante esta década, el país se consolidó como uno de los países con mayor registro de desplazados

internos a nivel global, con más de tres millones de personas afectadas. La relevancia de estos datos radica en la relación que existe entre infancia y conflicto armado; el reclutamiento forzado, el desplazamiento y la pobreza que este conlleva han sido determinantes en la deserción escolar. Así lo relata Codhes (2000)

En cuanto al Artículo 28 y la obligación del Estado a garantizar el derecho a la educación, la situación no es menos precaria una vez los menores son desplazados por la violencia. Hay un alto índice de deserción escolar. No asisten a clases cuatro de cada diez menores en edad escolar primaria o secundaria, entre seis y dieciocho años, hecho significativo para medir el impacto del desplazamiento en la infancia (citado por Romero, 2013).

El período del 2011 al 2020 estuvo marcado por la transición política hacia un enfoque de paz, con la culminación y firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno y las FARC como hecho central. Sin embargo, también surgieron nuevos desafíos políticos y sociales. Cabe mencionar que la pandemia producto del COVID y una implementación incompleta del acuerdo de paz con las FARC acentuaron las desigualdades en términos de cobertura de la educación, específicamente en educación inicial.

Sin embargo, uno de los grandes logros en materia de educación inicial fue la Estrategia Nacional *De Cero a Siempre*, que se estableció como una de las políticas más importantes para la atención integral de la primera infancia en Colombia durante este período. Fue concebida como una política de Estado que reconoció a los niños y niñas entre 0 y 6 años como sujetos de derechos, priorizando su desarrollo integral desde una perspectiva de corresponsabilidad intersectorial, definida como:

Un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. (2012)

Y que cuenta con cinco objetivos generales: Cumplimiento de los derechos de los niños; Definir una política pública de largo plazo; pertinencia y calidad en la Atención Integra a la Primera Infancia; sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana; y hacer visible y fortalecer la familia.

Con este panorama en mente y teniendo en cuenta las implicaciones que esto trajo para el país en términos de educación, más específicamente de educación inicial, tema de interés, es necesario centrar el análisis precisamente en este campo como punto central de este trabajo investigativo.

El camino hacia el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (2010): Los hitos que ponen a la Educación Inicial en la agenda Pública.

El contexto histórico ha demostrado que la infancia y la educación inicial han sido tema de interés por las diferentes culturas y sociedades; esto ha conllevado a que los conceptos que la constituyen se hayan transformado a lo largo de la historia. Sin embargo, es en los años 90 que cobra un sentido trascendental y se marca como un hito en términos de política.

Pese a toda la situación que vivía el país, como se evidenció anteriormente, y gracias a la discusión que se estaba dando a nivel internacional, es en el año 2000 que empieza a hablarse de

Educación Inicial en el país a través de la SDIS y del proyecto pedagógico Red de Jardines Sociales; es allí, en donde se menciona por primera vez de manera explícita acerca de la educación para niños entre los 0 a los 5 años.

Este representa un avance crucial en la educación de la primera infancia en Colombia, al integrar las políticas internacionales sobre derechos de los niños y colocar la atención en el desarrollo infantil desde los primeros años de vida. Este documento, por primera vez en el país, ofrece directrices claras y explícitas para la educación de niños de 0 a 5 años, un enfoque que abarca las edades desde los cero años, a diferencia que el anterior Proyecto Pedagógico Comunitario del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), que se centraba en niños de 2 a 6 años.

También, es necesario destacar el lugar que jugó la Universidad Pedagógica Nacional desde los crecientes debates académicos que se dieron a inicios del 2000 en la formación de docentes del nivel. Así lo afirman Cruz y Duran (2022) y agregan “Ejemplo de esto es la renovación curricular que trae consigo el interés por formar maestros para la Educación Inicial con un énfasis en la educación inicial de los niños de 0 a 6 años” (p. 151)

Con el debate puesto sobre la mesa, en el 2002, son formulados por el Ministerio de Educación Nacional, los Estándares para la Excelencia de Educación preescolar, buscando dar respuesta a una de las grandes preocupaciones de los planificadores educativos modernos en término de la “calidad educativa”. Si bien para este momento se acepta que las diferentes etapas del desarrollo son factor de valoración, se introducen los logros como aspecto necesario para valorar los resultados.

Así, los estándares curriculares son definidos por el MEN:

Especifica lo mínimo que el estudiante de preescolar, básica y media debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse.

Tres años después, en 2003, el término Educación Inicial se formalizó en el contexto colombiano con el lanzamiento del documento Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Este nuevo enfoque amplió y profundizó las ideas internacionales que habían sido esbozadas previamente, brindando un marco más claro y comprensible para la educación de la infancia temprana. Allí se definieron las funciones de la educación inicial bajo el marco del cuidado y del potenciamiento pedagógico, tal y como lo aseguran Cruz y Durán (2022) y, además, mencionan los elementos que constituyen la identidad pedagógica de la educación inicial:

- Responde a las necesidades e intereses del desarrollo del niño y con un sentido en sí misma; por tanto, no está subordinada a los propósitos ni contenidos de la educación básica primaria.
- Es intencional y reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar y reflexionar el hecho educativo.
- Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura...
- Es una respuesta intencionalmente educativa y coherente con las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia. Se propone una pedagogía basada en fortalezas y potencialidades del niño y no en una centrada en sus carencias o en el déficit.

– No puede realizarse al margen de la familia, pues esta es fundamental en el desarrollo infantil y en la construcción de propuestas pedagógicas pertinentes y consistentes con la propia historia del niño. (p.151)

Dentro de las propuestas pedagógicas de la SDIS se encuentra el Cubo Pedagógico, que define tres componentes clave en el proceso educativo de los jardines infantiles: qué se enseña (las dimensiones del desarrollo), cómo se enseña (las estrategias pedagógicas) y con quiénes se trabaja (los niños de diferentes edades). Este modelo permitió una orientación integral y adaptada a las necesidades de los niños según su etapa de desarrollo.

Posteriormente, se expide la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, en donde se define la educación inicial como:

Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (Artículo 29).

Ahora bien, mediante el CONPES 109 de 2007, se aprobó la “Política pública nacional de primera infancia, Colombia por la primera infancia”. Que buscaba promover el desarrollo integral de los niños entre los 0 y los 6 años y así, oficializar la construcción de una política

pública de primera infancia acentuando la atención integral como garantía al ejercicio de los derechos.

En el 2010, se diseña el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, gracias a la colaboración de la SDIS, la SED y la Universidad Pedagógica Nacional. Este se marca como el momento que convocó a muchos académico y entes institucionales para generar un dialogo real en torno a la educación inicial en el Distrito y en el que se reconoce, por un lado, al niño como sujeto social de derechos, y por el otro a los maestros como parte fundamental del proceso de potenciamiento de desarrollo de los niños a partir de 4 pilares de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Este documento sirve como base para la construcción de la Política de Cero a Siempre bajo el mandato de Juan Manuel Santos y su plan de Gobierno 2010 – 2014. Este será ampliado en el apartado del análisis.

Lo que vino después: un camino de tensiones curriculares para la educación inicial en Colombia

Lo que vino después del 2010 en materia de orientaciones y normatividad curricular de la educación inicial en el país marcó un hito para el país ya que se marcó el camino para la construcción de un currículo para la educación inicial. Esto no quiere decir que antes de este período no existiera un interés para que esto sucediera; por el contrario, lo que antecedió a esta década fue la antesala para reconocer el nivel y la importancia en el sistema educativo del país.

Dicho esto, es importante destacar que es Colombia pionera en la construcción del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial que se convirtió, como se mencionó anteriormente y como se continuará desarrollando en otro apartado de esta

investigación, en referente para todo lo que vino para el país en materia curricular de educación inicial. Para este mismo año, surgen otros discursos que, aunque se iban alineando con los debates que promovía el lineamiento mencionado, continuaban desarrollando conceptos muy problemáticos; de esto es ejemplo el documento *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (MEN, 2010). Frente a esto Cruz y Durán (2022) agregan:

también se intenta posicionar el discurso relacionado con las competencias, concepto que no deja de ser problemático, sobre todo en educación inicial, porque limita la posibilidad de reconocer la infancia en su propia historia, en sus interacciones y en su contexto sociocultural al reducirlas a una mirada adulto-céntrica enfocada en logros, estándares y desempeños. (p. 156)

Entre los documentos que empiezan a surgir en la década del 2010 al 2020 se encuentran el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, liderado por el MEN (2012). Este, junto con el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial para el Distrito (2010), se convierten en fundamento para el reconocimiento de la educación inicial desde el potenciamiento del desarrollo. Otro de los documentos es *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión: estrategias de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre* (Presidencia de la República de Colombia y Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013), que buscó brindar atención de manera integral a los niños entre los cero y los 6 años; documento que luego se convertiría en Política Pública como se mencionó anteriormente.

Cabe mencionar que en el 2017 surge el documento *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* del MEN. Este genera debate, pues hay quienes aseguran que este documento denota un retroceso en lo construido hasta el momento en el país en educación inicial. Frente a esto, Cruz y Durán afirman:

Para algunos en el país, este referente, más que un avance, constituye un retroceso, porque marca diferencias que empiezan a ser “discriminatorias” entre los niños de 0 a 3 años que se encuentran en su gran mayoría en las instituciones del ICBF y los niños de 3 a 6 años ubicados en los colegios de las secretarías de Educación. Esta distinción aumenta las brechas porque pareciera que para unos el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio es un asunto del cuidado propio de la educación inicial y para los otros, estas actividades están ligadas a la educación preescolar en los colegios y, por ende, de mayor nivel. (2022, p. 159)

Para finalizar, en el 2019 se realiza una actualización al Lineamiento Pedagógico Y Curricular Para La Educación Inicial Del Distrito. Frente a este no se encuentran mayores aportes novedosos a la educación inicial más que el agrupamiento de las dimensiones en ejes de trabajo pedagógico. Este concepto habría que debatirlo, pues, frente a la consideración que tiene este trabajo investigativo pone énfasis en la acción docente más que en el niño y su desarrollo.

A manera de conclusión

La educación inicial en Colombia ha logrado estar en la agenda pública gracias a una serie de hitos como la formulación de políticas públicas hasta la promulgación de leyes que buscan garantizar los derechos de la primera infancia. Estos avances significaron un reconocimiento de la importancia del desarrollo infantil, así como un compromiso por parte del Estado por construir una base sólida en términos de educación inicial en el país. Estos hitos no solo lograron visibilizar la importancia de la educación inicial, sino que también generaron un cambio cultural y político en Colombia, ya que el enfoque pasó de ser asistencialista o primarizante para centrarse en el potenciamiento del desarrollo, lo que garantizó avances significativos en la atención a la primera infancia.

Por esto, reconocer el contexto del país es esencial para comprender el momento, las necesidades y particularidades que consolidaron la construcción de un lineamiento pedagógico y curricular como el desarrollado para la educación inicial del Distrito en 2010.

Como se relató en este apartado el contexto colombiano en este año estaba marcado por profundas desigualdades sociales, altos índices de pobreza y el impacto prolongado del conflicto armado. Estas realidades demandaron un enfoque educativo que permitiera poner en el centro de la agenda pública del país el desarrollo integral de la primera infancia.

Se destaca que, a partir de este documento, que será centro de análisis en este trabajo investigativo, se desarrolló y fortaleció la Estrategia *De Cero a Siempre* – luego política pública. Esto demuestra que el lineamiento no solo estuvo alineado con las metas nacionales, sino que se adaptó a las particularidades de la ciudad.

Para finalizar, este contexto no solo permite identificar los desafíos y oportunidades que atravesaba el país en el momento de creación del este, sino que se evidencia que el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito del 2010 no solo respondió a las necesidades inmediatas, sino que también sentó las bases para una educación inicial desde el potenciamiento del desarrollo para todas las instituciones tanto públicas como privadas del Distrito.

Argentina

Contexto político de la educación inicial de Argentina

Como es bien sabido en el campo de la educación inicial, esta tiene una fuerte identidad y una larga tradición en Argentina. Aunque la presencia de esta temática en la agenda pública es relativamente reciente, lo que actualmente es conocido como el nivel inicial, es el resultado de un

entramado de políticas y acciones desarrollado a lo largo de más de un siglo y medio. En este apartado revisaré algunos de los hitos clave en este proceso, reconstruidos a partir de la historiografía disponible. Cabe aclarar que, aunque se va a hacer referencia en términos generales al currículo de educación inicial de Argentina, el documento a analizar es el correspondiente a Argentina ya que cada provincia maneja su currículo. Allí, el Gobierno Autónomo de la República de Argentina, en su documento *Diseño curricular para la educación inicial* (2000) define la educación inicial así:

La educación inicial “va conquistando su identidad de primera escuela de la infancia, reivindicando el derecho del niño a disponer ‘de sus propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores’. Y en ese sentido se convierte en el espacio en cual ‘se condensan los significados y valores de una nueva cultura de la infancia’. Nueva cultura que implica considerar al niño como protagonista y centro desde el cual cobre sentido la existencia de este nivel. Desde esta perspectiva, la educación inicial constituye una oportunidad y un derecho para la infancia. (p.23)

Un hito en la educación inicial de Argentina: la creación de jardines maternos de Argentina.

Hacia 1985, un nuevo hito empieza a fundarse. El Estado comenzó a ofrecer a las madres trabajadoras espacios educativos que trascendieran lo asistencial y que incorporaran un enfoque formativo. Esto permitió que la figura docente en el Nivel Inicial se integrara al estatuto docente, regulando de manera legal sus tareas. Así, y a lo largo del tiempo, el Nivel Inicial fue definiendo su función dentro del sistema educativo. No obstante, fue recién a fines del siglo XX, con la Ley Federal de Educación (1993), que se establecieron sus objetivos y contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Esta ley, la primera de alcance nacional, organizó la

educación argentina y, aunque sus propuestas generaron debates, representa un hito por su carácter integrador, como destaca Adriana Puiggrós (2002).

La Ley Federal también estableció la obligatoriedad de la sala de cinco años, lo que impulsó una mayor inversión de recursos. Sin embargo, dejó sin definir la responsabilidad política y económica para las salas de cuatro y tres años, así como para los jardines maternos. La creación de estas instancias quedó entonces sujeta a las posibilidades de cada jurisdicción, generando desigualdades en su implementación.

Adicionalmente, en 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional 26206, que reorganiza el sistema educativo argentino y define al Nivel Inicial como el que abarca desde los 45 días de vida hasta los cinco años. Este reconocimiento jurídico consolida el Nivel como una parte integral de la educación, habilitando una nueva etapa para las infancias del país.

Finalmente, en 2014, la Ley 27045 declaró obligatoria la educación inicial para niños de cuatro años en todo el sistema educativo nacional, modificando la Ley 26206. Este avance representó un paso más hacia la universalización del derecho a la educación desde la primera infancia. De esta manera, no solo se amplió el derecho a la educación desde edades más tempranas, sino que también reforzó el papel del Estado como garante del acceso equitativo a una educación inicial de calidad. Estas reformas posicionaron a la educación inicial como un eje estratégico para reducir desigualdades y fomentar el desarrollo integral de los niños desde sus primeros años de vida.

Los hitos del lineamiento para la educación inicial en Argentina 2022

El proyecto curricular de educación inicial de Argentina del 2022, es un gran paso hacia la construcción de una educación más inclusiva y hacia las problemáticas actuales; por tal motivo,

este documento, centrado en reorientar la formación de las infancias, no solo convierte en tema la relevancia del nivel inicial para constituirse como la base del sistema educativo, sino que también propone una serie de estrategias que permiten dar respuesta a las necesidades de la infancia y de los entornos escolares en un marco social y tecnológico que va cambiando todo el tiempo. Retos como los que se esbozan según la UNICEF en su documento *Mapa de la educación inicial en Argentina. Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia* (2021):

La oferta exclusiva de jardín maternal es sumamente limitada. Si bien los jardines maternos tuvieron un incremento general, en 2018 no alcanzaban a los 500 en todo el país. Solo se observa un crecimiento importante en la provincia de Argentina y Mendoza. Esta última se caracteriza por tener jardines que son exclusivamente maternos; la provincia de Argentina, en cambio, tiene una oferta mayoritaria de jardines maternos en escuelas que también ofrecen salas de jardín de infantes. (p.41)

La temática central de este proyecto curricular está relacionada con la presentación de una enseñanza que priorice la diversidad y que impulse la equidad; de ahí que la universalización del acceso desde los tres años, y un currículum actualizado en función de esto, intenten garantizar que todos los niños puedan tener acceso a aprendizajes relevantes, en donde se valore tanto sus derechos como sus capacidades; también se hace hincapié a la conjugación de metodologías dinámicas, como los agrupamientos flexibles o la planificación colectiva, para poder ajustar el proceso a las necesidades que presenta cada contexto escolar.

Sin embargo, estas líneas de trabajo no se encuentran exentas de dificultad. Para llevar a cabo la puesta en marcha de estos lineamientos, se requieren recursos adecuados, una formación docente continua y un compromiso sostenido de todos los actores sociales involucrados. En este sentido, el fortalecimiento de la formación docente, junto con el trabajo con las comunidades, se constituyen como los pilares que sostendrán este proyecto y que apuntan hacia una educación más globalizada y contextualizada.

En suma, los lineamientos para la educación inicial en Argentina 2022 constituyen un punto de inflexión educativa, educación inclusiva y los derechos de la niñez. Esta estructura curricular sienta las bases para una educación que no solo satisfaga las necesidades actuales, sino que también siga y mejore el desarrollo a futuro. Este lineamiento se desarrollará y analizará con mayor detalle en el apartado de análisis.

A manera de conclusión

Al igual que en Colombia, la educación inicial ha atravesado una serie de debates, críticas y transformaciones que se vieron influenciadas por un ámbito político, social y económico en Argentina. Pero cada una de esas transformaciones portaron, de una u otra forma, a que el nivel tuviera la gran fuerza y el reconocimiento que tiene el nivel inicial en Argentina.

Es también de destacar que solo hasta el 2014 se declarara obligatoria la educación inicial demuestra la función del Estado y cómo se ha ido configurando como garante de derechos para las infancias. Para finalizar, y como se mencionó en el apartado anterior, el contexto es fundamental para reconocer cada uno de los desafíos, retos, logros e hitos que ha atravesado la educación inicial en Argentina y poder reconocer su papel en la configuración de la sociedad desde los ámbitos político, económico y cultural.

Chile

Como se ha venido evidenciando en este recuento histórico de la educación inicial en países como Colombia y Argentina, la educación inicial tiene sus orígenes en los asilos, casa de acogida u orfanatorios – lo que muestra una clara tendencia en Sur América. Allí ingresaban niños de todas las edades y se crearon en el siglo XIX con el objeto de entregar formación religiosa a los infantes (Mineduc, 2001). En este apartado, al igual que en los anteriores desarrollaré un breve recuento histórico de los hitos que marcaron su desarrollo hasta la actualidad, haciendo un breve análisis sobre las últimas dos décadas.

La Historia de la Educación Parvularia en Chile: Un Pilar para el Desarrollo Infantil

Hacia 1999 la educación parvularia adquirió mayor relevancia en el país con la promulgación de la Ley 19.634 (LOCE), que la estableció como el primer nivel del sistema educativo chileno. Su reconocimiento quedó plasmado en la Constitución Política del Estado, a través de esta normativa. Este nivel educativo brinda una atención integral a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, aunque sin carácter obligatorio.

Otro de los grandes hitos de la educación Parvularia se da hacia 2001, con la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, estableciendo lineamientos pedagógicos para orientar el aprendizaje y la enseñanza en este nivel educativo. Estas bases consideraron aspectos cognitivos, socioemocionales y motrices, y definiendo objetivos fundamentales para la formación de niños en su primera etapa de vida.

Y para finalizar, en el 2018 se actualizan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, incorporando un enfoque más inclusivo y centrado en el aprendizaje significativo. Se enfatizó el rol del juego como estrategia de enseñanza, la diversidad cultural y la importancia del

desarrollo socioemocional en los primeros años de vida, alineando los objetivos educativos con los avances en neurociencia y pedagogía infantil.

La nueva era de la educación Parvularia de Chile: el reto del currículo

Como se evidenció anteriormente, desde el año 2000, la educación parvularia en Chile ha experimentado transformaciones significativas, impulsadas por cambios políticos y sociales que buscan mejorar la calidad y equidad del sistema educativo desde sus cimientos. Un hito fundamental en este proceso fue la creación de las primeras Bases Curriculares, implementadas en 2001, en las que se establecieron un marco inicial para orientar las prácticas pedagógicas en este nivel educativo. Sin embargo, con el avance de las investigaciones en desarrollo infantil y las nuevas demandas sociales, se hizo evidente la necesidad de una revisión y actualización de dicho currículo. Por esto, en 2017, bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se inició un proceso participativo para reformular las B CEP². Este proceso involucró a más de cinco mil personas, incluyendo educadores, académicos y familias, quienes aportaron sus perspectivas en 51 diálogos y 530 mesas de discusión a lo largo del país.

Las B CEP vigentes desde 2019 incorporan avances significativos en diversos ámbitos como la **inclusión y Diversidad**, pues se reconoce y valora la diversidad cultural, social y de género, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas que respeten las diferencias individuales de cada niño y niña. La **Formación Ciudadana y Desarrollo Sostenible**, ya que integra contenidos que fomentan la conciencia ambiental y la participación ciudadana desde la primera infancia, preparando a los párvulos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Y de manera muy relevante, se destaca el **Juego como Eje Fundamental**, pues asegura que el juego es una

²Bases Curriculares para la Educación Parvularia

herramienta central en el proceso de aprendizaje, reconociendo su valor en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Sin embargo, habría que revisar los documentos para reconocer el verdadero valor que tiene el juego en su currículo.

A manera de conclusión

A pesar de los avances logrados, la educación parvularia en Chile aún enfrenta desafíos importantes. La falta de cobertura en sectores vulnerables, la desigual calidad educativa y la precarización laboral de los educadores son algunos de los principales obstáculos. Asimismo, la necesidad de una mayor inversión pública sigue siendo una demanda constante para garantizar el acceso universal y de calidad a este nivel educativo. Otro desafío relevante es la necesidad de fortalecer la educación inicial en contextos rurales y en comunidades indígenas, asegurando un enfoque intercultural y pertinente a las realidades locales. Además, la digitalización de la educación parvularia se ha convertido en una prioridad que no responde a las necesidades propias del nivel, sino más bien a una demanda de estandarizar. Por otro lado, cabe destacar como, aunque se resalta el valor del juego en el currículo de educación Parvularia, se menciona desde una herramienta de aprendizaje. Este aspecto se analizará a mayor detalle en otro apartado.

En conclusión, la educación parvularia en Chile ha recorrido un largo camino, pasando de ser un servicio limitado a un derecho fundamental reconocido por el Estado. Sin embargo, para garantizar su efectividad y equidad, es necesario seguir avanzando en políticas públicas que prioricen su desarrollo y mejoren sus condiciones estructurales.

El cierre de un contexto: Argentina, Colombia y Chile desde las similitudes y diferencias

Como se pudo evidenciar en este apartado de contextualización, Argentina, Colombia y Chile han desarrollado modelos distintos para atender esta etapa, con diferencias y similitudes en

su propósito, historia y regulación estatal. Es de destacar como los orígenes del nivel se dan de la misma forma, lo cual nos habla de una tendencia que pudo haberse desarrollado por todo Sur América con la creación de hospicios o casa de Asilo para niños más desfavorecidos desde la institucionalidad religiosa.

Argentina, por un lado, ha logrado avances significativos en la universalización de la educación inicial, estableciendo la obligatoriedad del nivel para niños de cuatro y cinco años. En Colombia, la educación inicial abarca los grados de prejardín, jardín y transición, aunque, solo es obligatorio este último, según la ley 115, y la cobertura en la primera infancia es más limitada, con una fuerte dependencia de la política de Estado como *De Cero a Siempre* y alianzas con otras entidades locales y el sector privado. A pesar de estos esfuerzos, existen brechas significativas en el acceso, especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas. Chile, por su parte, ha implementado importantes reformas para expandir el acceso a la educación inicial, incluyendo la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la incorporación de la educación inicial en el Sistema de Protección a la Infancia *Chile Crece Contigo*.

En cuanto a la regulación estatal, se pudo evidenciar que, en Argentina, el Ministerio de Educación establece los lineamientos generales para la educación inicial, pero su implementación varía según la jurisdicción provincial. Esta descentralización permite adaptar las políticas a las realidades locales, aunque también genera desigualdades en la calidad del servicio. En Colombia se ha apostado por una estrategia intersectorial con la política *De Cero a Siempre*, que busca articular esfuerzos entre educación, salud y protección social desde el Ministerio de Educación Nacional. Y en Chile, con la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, se ha fortalecido la supervisión y regulación de la educación inicial, estableciendo un marco curricular actualizado y promoviendo la mejora continua de los centros educativos.

Para finalizar, es evidente que la educación inicial en Argentina, Colombia y Chile presenta similitudes en su reconocimiento como una etapa clave para el desarrollo infantil, pero también diferencias en cuanto a acceso, calidad y regulación. Para reconocer el papel que juega el currículo de educación inicial en cada uno de estos países desde las tendencias que se ubiquen el marco teórico, se planteará un análisis comparativo que se desarrollará más adelante.

Capítulo 4. Palabras Que Hacen Mundo: El Currículo, La Educación Inicial Y Lo Pedagógico

Durante siglos la infancia ha estado en el centro del debate y con ello, la misma Educación Inicial, pues la misma historia nos ha demostrado que van de la mano. Por otra parte, el acercamiento a lo que es y lo que implica hablar de currículo en Educación Inicial es un ejercicio complejo que conlleva reconocer elementos históricos, sociales y culturales en los que convergen la posibilidad que permite su existencia, sus formas y sus contenidos. Es por ello, que se pretende recoger en este capítulo una categoría central de este trabajo y desde la cual se orientará el desarrollo del mismo desde un trabajo conceptual.

El currículo de Educación Inicial

Esta categoría se desarrollará desde la pregunta **¿por qué un currículo para la Educación Inicial?** Y desde allí entablar un diálogo con diversos autores que han tratado de responder la misma pregunta, para luego, intentar esclarecer la perspectiva desde la que se debería asumir el currículo en Educación Inicial desde el qué, el cómo y el para qué enseñar.

El término currículo ha sido arduamente definido, debatido y analizado desde el contexto pedagógico y fuera de él. Condensa grandes sentidos, actores y prácticas, además de una definición de la enseñanza como una filosofía educativa desde el qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Sin embargo, cabe aclarar que el currículo no se puede, ni debe, confundir con un plan de estudios pues ambos tienen bases conceptuales diferentes. Al hablar de currículo se hace alusión a disciplinas de estudio y a los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como son los métodos, la evaluación, los objetivos y los contenidos. Dicho esto, el diccionario de ciencias de la educación recoge una serie de definiciones sobre ¿qué es el currículo? Y afirma lo siguiente.

Entendemos por currículum el conjunto de elementos que, en una u otra forma, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así que planes, programas, actividades, material didáctico, edificios, mobiliario escolar, ambiente y relación profesor alumno constituyen elementos de ese conjunto.

Currículum es la suma total de todas las experiencias planeadas del aprendizaje, del impacto de todos los recursos de la comunidad, ya sean naturales o hechos por el hombre, en ese aprendizaje. (p. 59)

Estas dos definiciones coinciden con determinar un propósito en relación con los sujetos que se involucran en el proceso educativo, centrando así su atención en el “quién” de lo que allí acontece. Por otro lado, Stenhouse (2010) agrega, “un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa” (p. 30)

No cabe duda de que existen tantas definiciones de currículum como currículos en el mundo, y aunque mirarlo es como asomarse a los debates a que han atravesado cada momento de la escena pedagógica, el concepto de currículum es el articulador entre múltiples actores, estamentos y acciones y en donde convergen lo mínimo y lo más amplio del acto pedagógico.

De este modo, y luego de una larga búsqueda y lectura de diversos autores y concepciones buscando responder la pregunta que enmarca esta primera parte, se ubican dos perspectivas que serán desarrolladas a continuación y que vale la pena señalar tienen relación con el apartado de antecedentes. Por un lado, *el currículum de Educación Inicial como expresión de la cultura y el currículum de Educación Inicial como base pedagógica y del saber*. A continuación, estas serán desarrolladas.

El currículo de Educación Inicial como expresión de la cultura

Para iniciar, es importante hacer un recorrido que recoge la visión desde diversos autores que conciben al currículo desde una perspectiva sociocultural y lo conceptualizan como un fenómeno cultural. Pensar el currículo desde esta perspectiva, permitirá responder los dos interrogantes planteados al inicio de este apartado, además de abrir un escenario para reconocer y comprender el currículo desde los elementos de la cultura que conforman el trasfondo sobre el que adquiere significado cualquier proceso social, económico, político y personal. Esto, le otorga al currículo un sentido conductor de la cultura.

Sacristán sostiene que

La escuela “sin contenidos” culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y es comprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto. (Sacristán, s.f., p. 12)

Lo anterior hace pensar que la sociedad ve en el currículo un medio por el cual la cultura pueda ser transmitida a los sujetos. Es por esto, que el currículo no debe adaptarse a las realidades, necesidades, contexto e historia de una sociedad o del grupo particular en el que se desarrolle, pues es allí donde se ven reflejadas las conductas, tradiciones, manifestaciones propias de una sociedad, que deben ser expresadas y transmitidas.

Para ampliar esta idea, es necesario preguntarse por la cultura, lo que significa e implica no solo para la sociedad sino en el ámbito educativo. Y si el currículo tiene amplitud de significados, la cultura no se queda atrás. Por un lado, se tomará la definición de Tylor (1871) que plantea que

la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (p. 32).

Y, por otro lado, Pardo (2007) afirma que

Lo cultural es definido, por una parte, como un conjunto de presuposiciones de saber colectivizado tácito y, por consiguiente, implícito o invisible; y, por otra parte, como aquello siempre parcial y a menudo poco evidente del conjunto de las manifestaciones compartidas que la gente produce y que los miembros de un grupo apropian para formular expectativas, razonar, contar historias y hacer una multiplicidad de tareas cognitivas diarias (p. 73).

Dicho lo anterior, se puede afirmar que la cultura está determinada por la educación y aporta al capital cultural de una persona; es decir, que se adquiere y para efectos de esta investigación, el currículo es uno de los medios por el cual es transmitida a los sujetos de una sociedad. Así, tanto como la cultura es transmitida, aprendida y compartida (Parsons, 1952), puede advertirse la importancia de tal concepto para el currículo, en tanto la educación es transmitido, aprendido y compartido, en el mismo sentido.

Durkheim (1975) desarrolla en sus postulados la imposibilidad de hablar de una educación universal y única; allí concuerda con Bourdieu (1996) quién defiende en el sentido de la educación una selección de significados culturales que no pueden ser universales en tanto no existe una única cultura que rige a todas las sociedades. Con respecto a estos planteamientos

surge una pregunta que interpela las prácticas escolares y es si el currículo es transmisor y expresión de una cultura ¿por qué se busca estandarizar y universalizar contenidos y prácticas?

Desde la perspectiva del currículo como expresión de una cultura, se asume al mundo como un texto, en el que algunas partes merecen y ameritan ser subrayadas. Este señalamiento de interés social y lo que la escuela elige para ser transmitido responde a decisiones de qué se debe transmitir y qué no. Esto puede generar una sensación de idealización de la educación a la cual se adiciona una arbitrariedad cultural en la que se seleccionan e imponen significaciones culturales sobre las conciencias individuales.

Sin embargo, si bien la educación y, por ende, el currículo, responden a una construcción histórica que se da en determinadas condiciones, su configuración y desarrollo deben englobar prácticas sociales, económicas, y políticas que permitan dar orden, organización y valoración a la relación enseñanza-aprendizaje. Tal y como y lo asegura Sacristán

El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia. (Sacristán, s.f., p. 12)

En cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual que toman las escuelas y del que se dan los contenidos de la educación; es decir, que ponen la cultura a disposición de los niños. La dificultad que plantea esta perspectiva es que la escuela no puede transmitir toda la cultura de nuestra sociedad, entonces ¿cómo selecciona qué transmitir?

Esta pregunta se puede responder desde la perspectiva que tiene Vigotsky (1989) en donde afirma que “la educación y la enseñanza son las vías esenciales que tiene la propia cultura para promover, en la dialéctica entre lo histórico, lo personal individual, el proceso de formación de lo psíquico en el ser humano” (García, 2002)

Así pues, el currículo de Educación Inicial se configura como la posibilidad que tienen los niños menores de seis años de acercarse a la cultura, a su identidad y a la sociedad, aún fuera del entorno socializador primario como es la familia.

Desde esta perspectiva del *currículo como expresión de la cultura* quisiera destacar dos principios que lo rigen: como declaración de principios y como selección de lo interesante. Es decir, visualizar el currículo como un manifiesto permitirá reconocer en él un carácter de expresión filosófica, en el que los maestros tengan una fuente de inspiración y de toma de decisiones frente a la construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Esta perspectiva hace tangible la idea de lo colectivo y lo particular entrelazados e integrados en la identidad de cada cultura y sociedad.

Es por esto por lo que, aunque la cultura es base fundamental y transversal a la educación y el currículo, no se puede hablar de currículo sin su fundamento pedagógico.

El currículo de Educación Inicial como base pedagógica y del saber

El debate en torno a si debe existir un currículo en Educación Inicial o no, es alentador en tanto demuestra la preocupación de reconocer al niño desde sus dimensiones con un desarrollo no lineal, sino en espiral; sin embargo, reconocer el carácter pedagógico de la educación de los niños menores de seis años, implica reconocer su currículo. Así lo asegura Zabalza (2008) citado por Fandiño (2020) “Proyecto en cuanto es pensado, planificado, y de ahí se hace visible, público

y compartido y Formativo porque está vinculado a la potenciación de un desarrollo equilibrado en todas y cada una de las dimensiones del niño” (p. 3, énfasis propio).

Este es el mayor reto que enfrenta la Educación Inicial, la de tener un auténtico sentido educativo, librándose de las etiquetas de “guarderías”; y aunque su sentido asistencialista hoy en día casi no prevalece, ciertos agentes sociales ponen en duda su naturaleza educativa, incluidas las mismas familias para las cuales son fundamentales el número de horas que los niños puedan estar en los Jardines infantiles, por encima de los programas, experiencias y actividades que se puedan propiciar allí.

La preocupación que existe de hablar de un currículo de Educación Inicial responde a la confusión que aún persiste para denominar, conceptualizar y definir al currículo. Según Díaz Barriga (1992) el concepto surge en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial; las exigencias de esta época sometieron a la educación a una serie de problemas y, a su vez, planteamientos desde la lógica para la construcción de planes y programas de estudio, lo que pondría en el centro del debate pedagógico términos como objetivos, evaluación, diagnóstico, etc., y que se encuentra determinada por una visión utilitarista y eficientista, sin embargo, como se ha afirmado a lo largo de este apartado, el currículo ha sido conceptualizado y definido múltiples veces, es necesario, para propósitos de esta investigación definir el currículo desde una postura que reconozca el sentido de la Educación Inicial y el desarrollo de los niños sin que converjan en contravía.

Stenhouse (2010) define el currículo como “un C. (currículo) es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29)

La Educación Inicial, como institución social, ha ido evolucionando de acuerdo con las estructuras sociales existentes, de tal manera que la institución educativa como la conocemos hoy no es solo la expresión de la evolución interna del mismo sistema educativo también es, a su vez consecuencia de la necesidad de adecuar la misma escuela a las nuevas situaciones y necesidades sociales específicas. Desde el inicio de la Educación Inicial, ha sido posible evidenciar, por lo menos tres grandes tendencias frente al sentido de esta. La primera la del asistencialismo, dedicada a la guarda y a la asistencia de los niños y las niñas. Esta perspectiva surge con la primera industrialización a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. La segunda, la de la primarización, en la que nace desde la adaptación de un currículo de educación primaria a los niños menores de seis años por lo que su sistema se basaba en libros, lecciones y repeticiones. Y, la tercera, la de potenciamiento de desarrollo, en el que se le otorga un sentido propio a este nivel y en el que se busca potenciar el desarrollo del niño desde sus dimensiones, reconociendo que la infancia es diversa y participe en la construcción de identidad, de significación del mundo y de su cultura.

Es por esto, que al hablar de un currículo para la Educación Inicial debe tenerse en cuenta la infancia, el contexto y la sociedad, porque la escuela acoge precisamente niños de carne y hueso, niños con un legado cultural y no idénticos ni universales. Teniendo en cuenta esto, en la Educación Inicial, debe ser una actividad planificada, dirigida y con intencionalidad, en el que el currículo cobra un papel relevante y en el que se concreten las intencionalidades pedagógicas. Lo cual implica un currículo pensado desde la infancia y su desarrollo infantil. Zabalza (1996) reafirma esta idea cuando asegura

La vestimenta curricular exige a la escuela de la infancia que las “experiencias-actividades” dejen de adoptar modelos didácticos prefabricados, rígidos y canónicos (por

ejemplo, cuando se aplica fiscalmente – a la letra – un método: froebeliano, agazziano, montessoriano, etc.) para moverse, en cambio, sobre la búsqueda de soluciones didácticas flexibles y modulares: congruentes con las necesidades reales de los niños y del contexto social (el territorio, la comunidad) en el que opera la escuela de la infancia. (p. 76)

En este mismo sentido, Malajovich (2017) afirma que el aprendizaje en esta etapa escolar supone sucesivas reorganizaciones del conocimiento, en el que se tiene como protagonistas a los niños, es decir, que los “contenidos” o experiencias que se presenten a los niños deben ser asociados a prácticas sociales reales, que le permitan al niño analizar y comprender la realidad en el marco de situaciones contextualizadas. Esto posibilitará la apropiación de nuevos conocimientos.

Pero entonces **¿qué es lo pedagógico en la Educación Inicial?** Al continuar el diálogo con los diversos autores todos afirman que en la Educación Inicial convergen diversos factores del desarrollo de la primera infancia que, si se posibilitan con una intencionalidad y planeación, permitirán el potenciamiento del desarrollo. Para desarrollar esta idea, se centra la mirada en autores como Frabboni, Díez, Soto y Violante y Brailovsky. Desde lo recogido por estos autores se plantean una serie de aspectos a tener en cuenta en el currículo en Educación Inicial, Así los aspectos a tener en cuenta son:

Un ambiente que eduque e invite. El ambiente entendido como tercer maestro (Malaguzzi), es hablar de los espacios, de los materiales, de los tiempos, de la ambientación. Es decir, “lo que se ve, lo que se toca, lo que se oye y lo que se respira allí” (Díez, 2014, p. 42)

Un afecto que cuide. Si bien, la Educación Inicial no se enfatiza única y exclusivamente en el cuidado, este sí hace parte de su sentido y de lo que allí sucede. Por eso, se habla de afectos, de apegos. Tal y como lo aseguran Soto y Violante

Educar supone asistir, cuidar en el más amplio sentido de la palabra, educar implica acompañar a los bebés y niños pequeños en la constitución de la identidad y la vida con otros al mismo tiempo que se los ayuda a acceder, a apropiarse del universo cultural, por esto decimos que educar implica promover procesos de alfabetización cultural y desarrollo personal y social. (2018, p. 3)

Este cuidado será el que le dará soporte y significación a los aprendizajes curriculares y a las experiencias que allí se propicien.

Un trabajo planeado y flexible. En tanto debe tener un propósito que responda a las necesidades de cada niño desde su desarrollo y en ese mismo sentido, que se reconozcan las particularidades de adaptación a cada situación que allí se presente. Un trabajo que aporte orden, conocimiento, rigurosidad y equilibrio frente al momento en el que se encuentran los niños. Así, se habla de un trabajo observado que permita la valoración y el ajuste de la misma planeación y acción educativa. En otras palabras, una educación a la medida del niño.

Una escucha y palabras dadas. Una escuela que escucha y da palabras a los niños, es una escuela que posibilita el acercamiento a la cultura, a la pregunta y al conocimiento. Una escuela que da la sensación de entenderse y malentenderse, y así, “poder dejar en palabras nuestras huellas y viajar a mundos imaginarios” (Reyes, 2007, p. 78) Poner nombre a las palabras, palabras a los objetos y nominar el mundo propio y el de los otros.

Un juego desde el placer. No un juego como instrumento “para aprender”, sino un juego por el disfrute mismo, un juego que acerque a la cultura, “como espacio-tiempo para el placer y el ser” (Fandiño, citada por Durán, 2019, p.28). Un juego que permita comprender la realidad en la que se está inmerso, pero que también permita decidir, explorar, preguntar, ensayar, frustrarse, solucionar problemas y relacionarse con el mundo y los otros (Durán, 2019). En palabras de Soto y Violante

A la hora de elaborar un diseño curricular es importante otorgar un espacio importante al juego como Área Curricular, como eje de contenidos a enseñar destacando los argumentos a favor de su presencia indiscutible, en sus diversas manifestaciones, como el integrante principal de la propuesta de enseñanza. Tal como afirman, al reflexionar sobre cómo entra el juego en la escuela infantil, Sarle, P. y otros (2010) acordamos con que “lo importante es jugar” (2011, p.12)

Una maestra que decide. La maestra de Educación Inicial debe tener la capacidad de tomar decisiones frente al currículo, respondiendo a la caracterización del grupo de niños que acompaña, reconociendo uno de los planteamientos en el que debe haber planificación y flexibilidad, desde el momento de desarrollo en el que se encuentran los niños, sus deseos y particularidades. Una maestra que tiene incidencia en el currículo no como un dispositivo inamovible, sino que se repiensa en cada momento de la acción pedagógica. Desde esta perspectiva, Frabboni (1989) plantea que la maestra de Educación Inicial debe pensarse desde tres niveles. *Un nivel teórico*, en el que se conciba con conocimientos profundos y especializados sobre el niño, su desarrollo y las diversas áreas de conocimiento; *un nivel operativo*, en el que se reconozca la importancia de la experimentación, la observación, la planeación y la valoración; y

un nivel interaccional, en el que sea capaz de implicarse a un nivel afectivo con los niños y pueda propiciar procesos de socialización y cuidado.

Un niño presente. Para que uno niño esté presente en el currículo debe ser visto, escuchado y sentido. Un niño al que se le reconozca, se le acompañe, se le disponga un ambiente, que se le reconozca un cuerpo que explora, siente, opina, crea, decide, pregunta. Un niño con una historia, un contexto y que es protagonista de su aprendizaje. Como lo afirma Díez (2014)

Los niños necesitan ser mirados uno a uno, ser queridos, cuidados y contenidos. Necesitan moverse, jugar, hablar, explorar, aprender, inventar, disfrutar, tener ley, conocerse a sí mismos y conocer a los demás. También necesitan tiempo para recorrer su proceso de salir con creciente autonomía del primitivo mundo pulsional al mundo de la sociedad y la cultura. Y que se confíe en sus capacidades, se les aliente a pensar y a crear, se les reconozca y se les espere. (p. 19)

Una familia y una escuela que se encuentran. Reconociendo a la Educación Inicial como un lugar de personas, de voces y de sentires. Un lugar abierto para los vínculos y que dé cabida a la diversidad de pensamientos, tradiciones e información. Una familia que sabe y una escuela que escucha y que se encuentran para acompañar a un niño.

Por último, y para cerrar esta primera parte, Violante deja en claro **¿Por qué un currículo para la Educación Inicial?**

Los niños y las niñas pequeños necesitan que les enseñemos a ser autónomos en la vida cotidiana, a comer solos, a higienizarse, a compartir, a explorar el ambiente, a respetar a los otros, a disfrutar de la compañía, a compartir emociones a expresar lo que necesitan y sienten, a dar y recibir afecto. También enseñar a jugar es central, promueve y

amplia el universo de oportunidades de aprendizaje que se han de ofrecer en los primeros años. [...] Se enseña también a hablar, a escuchar, a “leer”, a jugar, a pintar, a dibujar, a escuchar música, a apreciar, a bailar, a tocar ritmos y cantar melodías, a construir, a disfrutar de los cuentos. Lo dicho hasta aquí es solo el inicio de una posible lista de “contenidos a enseñar” en la Escuela Infantil. (Violante, 2018, pp. 1-2)

Cinco faros, cinco caminos: modelos que marcaron la educación inicial

Para dar una idea de los diversos modelos que han sugerido una ideología y que en la actualidad se imponen frente a los currículos pensados para cada contexto, se abordará algunos de los modelos más relevantes. El propósito de este apartado es el de reconocer principios que los rigen como lugar del niño, del maestro y experiencias centrales. Para ilustrar al lector, se acompañará de un esquema ilustrativo de elaboración propia.

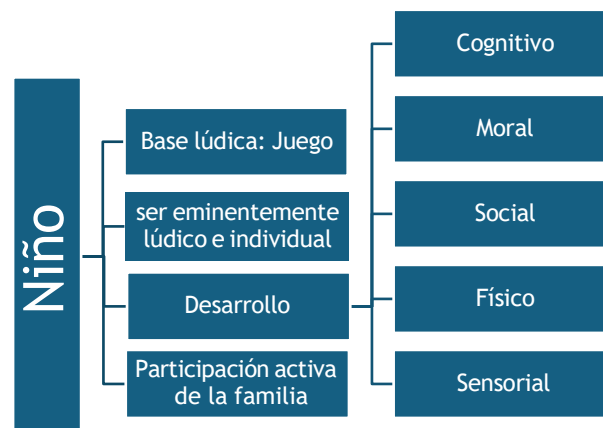
Fröbel: el jardín como metáfora viva del aprendizaje

Friedrich Fröbel (1787-1852) introdujo el primer plan de estudios institucional para la Educación Inicial, conocido como Kindergarten, basado en un enfoque teórico-práctico influenciado por Pestalozzi. Su enfoque pedagógico, centrado en el juego como método principal, enfatizaba la importancia de la Educación Inicial y la individualidad del niño. Se anticipó a muchos principios contemporáneos de la educación preescolar, como la estimulación educativa temprana y la importancia de conocer al niño como un agente activo. Su enfoque también promovió la libertad del niño en un ambiente educativo estructurado, fomentando la autoactividad y la interacción social.

Los principios fundamentales de Froebel incluyen la individualidad del niño, la libertad en el aprendizaje, la autoactividad, la relación social y la unidad en la diversidad. Su modelo

educativo también destacó la importancia del juego y la creación de materiales específicos, como los "dones", para facilitar el aprendizaje. También, enfatizó los objetivos educativos que incluían el desarrollo físico, sensorial, cognitivo, moral y social del niño, y abogó por la participación activa de la familia en la educación. Su concepción del Kindergarten implicaba un ambiente formativo abierto a la comunidad y un uso intencionado del entorno natural.

Este modelo sigue siendo relevante en la Educación Inicial actual, con sus actividades y recursos diseñados para fomentar la autoeducación y la observación sensible de la vida y la naturaleza. Sus contribuciones, como los cantos alusivos, continúan siendo prácticas comunes en los centros infantiles de la primera infancia.

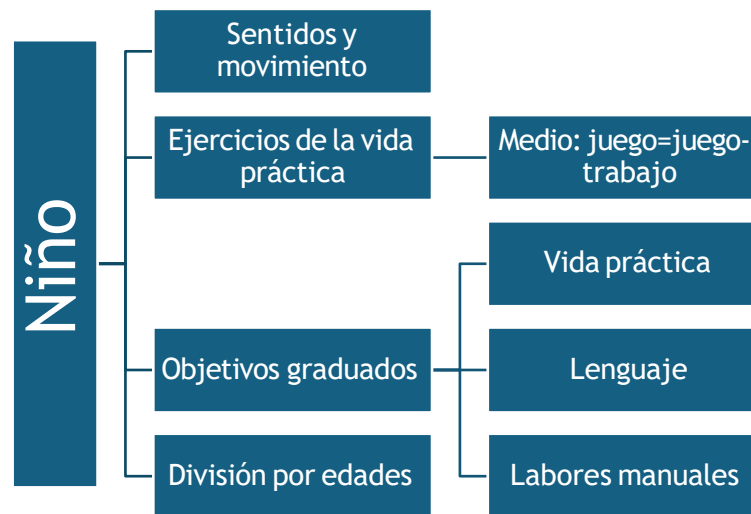


Agazzi: la escuela como casa que canta, ríe y cuida

Las hermanas Agazzi, Rosa (1886-1959) y Carolina (1870-1945), educadoras italianas, comenzaron su labor en jardines infantiles de estilo froebeliano, donde desarrollaron las bases de su propio modelo educativo. Su enfoque pedagógico se centra en el niño como el centro del proceso educativo, con el propósito de estimular y orientar su potencialidad. Su modelo se fundamenta en conceptos como la autoactividad, la libertad y la relación comunitaria, destacando el juego como actividad principal del niño. Se enfatiza el respeto por la naturaleza del niño y se

integran principios de educación activa. Afirma que el ambiente físico debe incluir diferentes espacios interiores y exteriores, así como un museo didáctico, con énfasis en condiciones higiénicas básicas y proporción de espacio por niño.

También agrega que la jornada diaria debe incluir diversas actividades como juegos, cantos, cuentos y labores prácticas, con énfasis en la recreación y la participación en la naturaleza. La planificación se basa en objetivos graduados y actividades variadas, con énfasis en la vida práctica, el lenguaje y las labores manuales.



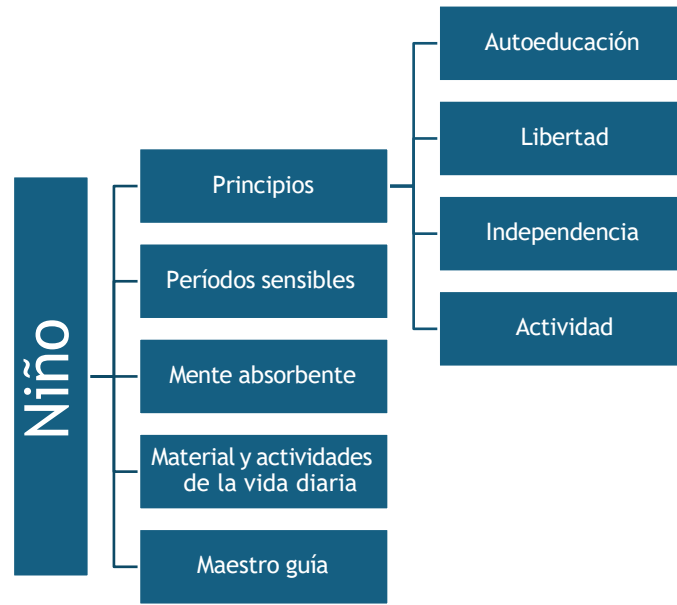
Montessori: cuando el niño guía y el adulto acompaña

En 1907, María Montessori, después de su experiencia en la organización de las Casas dei Bambini, descubrió el potencial del niño y desarrolló una nueva concepción pedagógica aplicable en la Educación Inicial. Su modelo se basa en los planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, resaltando el potencial innato del niño y su capacidad de desarrollarse en el medio.

Este enfoque se fundamenta en una base biológica y psicológica, con énfasis en la práctica más que en la teoría. Destaca dos conceptos clave en su marco teórico: los períodos sensibles y la mente absorbente. Los períodos sensibles son etapas del desarrollo infantil en las que el niño absorbe características del ambiente de forma exclusiva. La mente absorbente es el proceso especial mediante el cual el niño adquiere conocimiento de manera inconsciente, a través de la interacción con el medio.

Por otro lado, enfatiza en la importancia de la libertad, la actividad, la independencia y la individualidad en la educación. Su modelo se caracteriza por un ambiente preparado que incluye materiales pedagógicos diseñados para facilitar la autoconstrucción del niño. Los educadores tienen un papel de guía y organizan el ambiente para satisfacer las necesidades de desarrollo del niño, pero se abstienen de intervenir en su proceso de aprendizaje.

Sus materiales están diseñados para promover la autoconstrucción y el desarrollo psíquico del niño, y se introducen en un momento adecuado de acuerdo con las necesidades individuales de cada niño. Además de los materiales académicos, Montessori incluye actividades de la vida diaria que fomentan la disciplina, la organización y la independencia del niño.



Decroly: la escuela como laboratorio de la vida

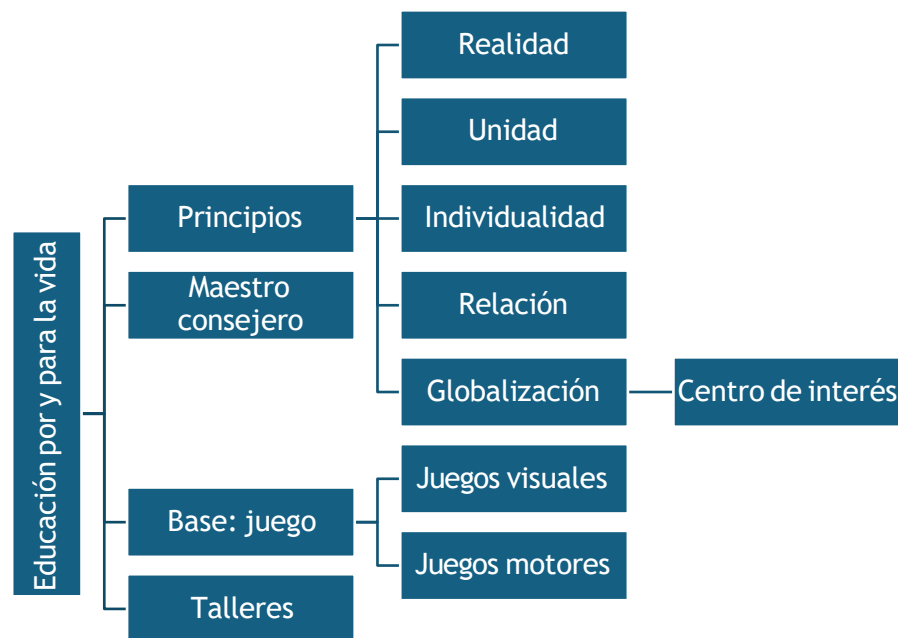
Ovidio Decroly (1871-1932), nacido en Bélgica, fue un médico especializado en enfermedades nerviosas y que se interesó en la educación de estos niños. En 1901 fundó un instituto de educación especial y una escuela para niños normales para aplicar sus ideas pedagógicas. Su principal mérito radica en la introducción de los centros de interés en la acción pedagógica, donde los niños desarrollan su actividad.

Para Decroly, la educación en la infancia tiene como objetivo preparar al niño para la vida, centrándose en un enfoque global de la educación. Su programa educativo se inspira en la psicología infantil y las necesidades sociales, enfocándose en la unidad, la adaptación y el desarrollo integral de las facultades del niño.

Su método se basa en varios principios, como el de realidad, unidad, individualidad y relación, que enfatizan la importancia de la conexión del niño con el entorno y su desarrollo personal. En su sistema, los niños forman grupos mixtos homogéneos con libertad para moverse, mientras que los educadores desempeñan un papel de consejeros y trabajan en estrecha

colaboración con las familias. También, el ambiente físico de su sistema incluye salas y talleres con materiales organizados por los propios niños, en contacto directo con la naturaleza. La organización del tiempo y las actividades educativas se basan en los centros de interés, donde los niños participan activamente en su aprendizaje a través de juegos y actividades prácticas.

Por otro lado, diseñó una serie de materiales educativos que influyeron en la práctica pedagógica, como juegos visuales y motores para estimular la percepción y la asociación. Aunque su idea de trasladar las escuelas al campo no se hizo realidad, su enfoque en las actividades basadas en la vida diaria y su concepción de las salas-talleres siguen siendo relevantes en la educación actual.



Reggio Emilia: infancias que hablan con cien lenguajes

El sistema Reggio Emilia, iniciado para madres de familia en 1946 y apoyado por su fundador Loris Malaguzzi (1920–1994), es un enfoque educativo progresista que considera al niño como un ser completo e integral. Inspirado en una variedad de autores como Dewey,

Wallon, Claparede, Decroly, Makarenko, Vigotski, Freinet, Dalton, J. Piaget y otros, este modelo busca cultivar cuidadosamente las potencialidades del niño.

En este enfoque, la educación se concibe como una experiencia comunitaria en la que tanto niños como adultos participan activamente. El trabajo educativo se organiza en forma de proyectos, que son investigaciones sobre temas seleccionados por los propios niños. Estos proyectos permiten a los niños profundizar su comprensión de los fenómenos del entorno y experimentar el proceso de aprendizaje de manera significativa. Se les anima a tomar decisiones y elecciones en compañía de sus compañeros.

En este modelo, se valoran y fomentan múltiples formas de expresión y comunicación, como palabras, movimientos, dibujo, pintura, construcción, música, entre otros. Los niños son alentados a explorar su entorno y a utilizar diferentes lenguajes para expresar sus ideas y emociones. Sus principios fundamentales incluyen la importancia de considerar a cada niño como un individuo único, la colaboración entre los maestros y la familia, el respeto por el ritmo de aprendizaje de cada niño y la valoración del arte como parte integral del programa educativo.

Allí, los niños se agrupan por edad y trabajan en colaboración con los maestros, el atelierista y el pedagogo. Se fomenta el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el juego tanto individual como grupal. Cabe agregar que el rol del adulto en este sistema es el de un facilitador del aprendizaje, que observa, escucha y entiende las estrategias que utilizan los niños en su proceso de aprendizaje. Los maestros se consideran recursos para los niños, proporcionando apoyo y orientación cuando sea necesario, pero evitando adoptar un papel de autoridad.

Por otro lado, el ambiente físico en el sistema Reggio Emilia se caracteriza por ser atractivo y estimulante, con diferentes áreas y materiales al alcance de los niños. Se fomenta el orden y la organización para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.



Estos diversos modelos pedagógicos y curriculares han funcionado en diferentes momentos históricos y que han respondido a un contexto particular y unas necesidades sociales y culturales; el ejemplo más claro es el de Reggio Emilia, que nace a partir de un contexto postguerra y en medio de la necesidad de resolver el lugar del niño en ese momento. Sin embargo, pareciera que hoy en día estos modelos se han estandarizado y universalizado. Lo que necesita la Educación Inicial es retomar el debate en torno a su currículo, dotarla de un sentido pedagógico y dejar de adoptar modelos pedagógicos y curriculares prefabricados. Esto solo evidencia el poco conocimiento que se tiene sobre la Educación Inicial, la infancia y el currículo. Por el contrario, el debate abre la puerta para pensarse una Educación Inicial flexible en el que converjan la teoría y la práctica, que pueda retomare elementos de diversos modelos pedagógicos, pero que siempre responda a las necesidades, deseos e intereses de los niños desde un contexto y unas particularidades. Para finalizar este apartado, quisiera citar a Fandiño (2020) quién plantea una serie de interrogantes que darán luces frente a este trabajo investigativo.

¿el hecho de no hablar de currículo hace que no haya currículos? Si se toma lo expuesto arriba, se afirmará: donde hay escuela hay currículo, no hay escuela sin currículo. En este sentido, si se acepta que la educación inicial se hace en la escuela, en ella existe no solo un currículo sino varios y, entonces, la pregunta es más bien: ¿qué tan primarizantes o qué tan respetuosos de las características de los niños de estas edades son los currículos para la educación inicial en nuestro país? (p. 84)

Capítulo 5. Cómo Mirar Lo Invisible: Rutas Metodológicas Para Comprender Lo Pedagógico

Comprender las nociones inmersas en el currículo de educación inicial estuvo atravesada por diferentes momentos a lo largo de esta investigación; entre esos, indagar por los diversos currículos de educación inicial que actualmente rigen en Colombia, Chile y Argentina. A partir de allí, se busca reflexionar sobre sus componentes, diferencias, similitudes y, sobre todo, las diversas nociones, conceptos y discursos que lo componen. Por esto, la opción metodológica de la investigación estuvo orientada hacia un abordaje de tipo cualitativo, dado que se “centra en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna” (Pérez, 2001 citado por Quintana y Montgomery, 2006, p. 48). Así, se pueden analizar prácticas culturales desde un contexto histórico, teniendo en cuenta perspectivas sociales desde una dimensión simbólica. Es por esto por lo que la presente investigación se erige desde la metodología cualitativa, pues guiará para comprender el currículo de educación inicial; esto sin desconocer la carga subjetiva que tiene todo ejercicio de investigación y teniendo en cuenta que es desde la interpretación y las preguntas que surge, precisamente, la comprensión de lo que acontece en los currículos de educación inicial planteados en Colombia, Chile y Argentina.

Dicho lo anterior, el estudio cualitativo parte del supuesto de que la realidad es subjetiva, dinámica y está compuesta por diversas situaciones. Este tipo de investigación realiza un análisis profundo y reflexivo de los significados inter e intra subjetivos que constituyen la realidad estudiada. De esta manera, es crucial destacar que, aunque se trata de interpretaciones subjetivas de la realidad, la investigación cualitativa es tan científica como la cuantitativa, ya que va más

allá de la mera interpretación u opinión del investigador. De manera similar, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que la información cualitativa se recopila utilizando procedimientos fiables y tiene un valor epistémico comparable al de los datos cuantitativos.

Por otro lado, el enfoque metodológico adoptado en esta investigación es el comparativo. En palabras de Grosser (1973) la comparación es inherente a todo procedimiento científico, por ende, el método científico es comparativo. Así, en el campo epistemológico, se define como una “operación intelectual a través de la cual se cotejan los estados de uno (o más) objetos sobre la base de al menos una propiedad común” (Fideli, 1998; Marradi, 1991). Con el *análisis de estudio comparado*, utilizado en esta investigación, se busca generar teorías explicativas en torno a los currículos de educación inicial; lo cual será útil ya que permite analizar variaciones en contextos sociales, históricos o culturales, y así, generar conocimientos más completos y matizados.

Asimismo, y para efectos de esta investigación, se tomará la definición que hace Marc Bloch sobre este enfoque y que al respecto señala

(...) elegir, en uno o más medios sociales diferentes, dos o más fenómenos que a primera vista parecen presentar ciertas analogías entre sí, describir sus curvas evolutivas, constatar las similitudes y las diferencias y explicarlas en la medida de lo posible (p. 300)

De esta forma, se podría establecer un diálogo entre estos objetos – los currículos de educación inicial-, superar la mera comparación como un acto aislado de conocimiento y reconocer que una investigación abarca un conjunto complejo y coordinado de decisiones y prácticas, llevadas a cabo de manera sistemática y organizada.

Todo esto se realizará a partir de la revisión documental, que según Tancara (1993), se define como un conjunto de técnicas y métodos destinados a localizar, procesar y almacenar

información contenida en documentos. Este proceso se lleva a cabo en dos etapas: primero, se identifica y organiza la información relevante; luego, se presenta de manera sistemática, coherente y argumentada en un nuevo documento. Además, cuando el objetivo es responder preguntas específicas sobre un tema, este proceso recibe el nombre de análisis documental. En esta fase, no solo se localiza y selecciona la información, sino que también se organiza y analiza el material para encontrar respuestas claras, como lo mencionan Bermeo-Yaffar, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón (2016).

En este contexto, la revisión documental implica buscar y examinar recursos teniendo en cuenta una indagación y unos conocimientos previos, que faciliten y brinden herramientas para la comprensión de los fenómenos que se investigan, en este caso, el currículo de educación inicial.

Por todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue identificar, analizar y presentar información desde una *revisión documental* de los diversos currículos de educación inicial que han tenido trascendencia y que han influenciado la educación inicial actual de Colombia, Chile y Argentina, y desde allí, erigir un *estudio comparativo*.

Para esta investigación, se tomará como base los documentos curriculares oficiales de educación inicial de los países en mención. Para esto se analizarán las apuestas de la siguiente manera: Diseño curricular para la educación inicial de Argentina, Argentina (2022); Bases curriculares de educación Parvularia de Chile (2018); Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito, Colombia (2010). Para esta investigación fue de gran importancia ubicar estos datos, con el fin de comparar no solamente los momentos históricos y los contextos, sino los elementos y aspectos curriculares que los caracterizan.

El criterio de selección de estos currículos y no otros – teniendo en cuenta que son varios los currículos que han aportado al campo de la educación inicial – es la influencia que han tenido a lo largo de la historia estos países en resignificar la educación inicial en la región. Ahora bien, aunque los documentos seleccionados para el análisis no provienen, en todos los casos, de instancias nacionales, se abordan como referentes de nivel nacional por su peso e impacto en las políticas curriculares de educación inicial en cada país. En el caso de Colombia, si bien el documento analizado fue formulado desde el Distrito Capital, este ha servido como base para la elaboración de los referentes técnicos que orientan el currículo en educación inicial a nivel nacional. Por su parte, en Argentina, se toma como referencia el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, la más grande del país, tanto por extensión territorial como por la cantidad de población que atiende, lo que le otorga una representatividad significativa en el contexto nacional.

El itinerario que marcó la búsqueda de la información para el análisis de contenido se detalla a continuación. Cabe aclarar que estos momentos se fueron desarrollando no como etapas excluyentes sino como actividades interrelacionadas y con una secuencialidad.

Momento 1: Determinar los objetivos de la investigación

Momento 2: Delimitación de criterios para la selección de documentos – Currículos y contextos:

- Currículo de educación inicial de Bogotá, Colombia.
- Currículo de educación Parvularia de Chile.
- Currículo de educación inicial de Buenos Aires, Argentina.

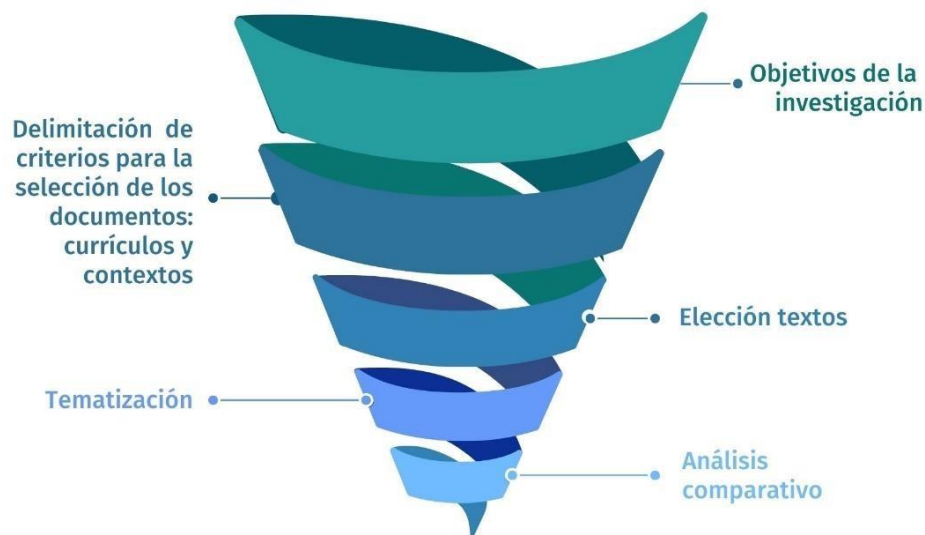
Momento 3: Elección de los textos a analizar: los más recientes.

Momento 4: Tematización: Requiere una clasificación de acuerdo con los elementos previamente definidos:

- ¿Qué caracteriza la educación inicial y parvularia de Colombia, Chile y Argentina?
- ¿Cuál es la organización de los currículos de educación inicial y parvularia de Colombia, Chile y Argentina?
- ¿Cuál es la concepción del niño, del maestro y de la educación inicial en los currículos de educación inicial y parvularia de Colombia, Chile y Argentina?

Momento 5: Análisis comparativo.

A continuación, se presenta un esquema que busca ilustrar al lector acerca del proceso mencionado anteriormente.



Gráfica 2: Momentos del análisis comparativo

Elaboración propia

En síntesis, al enfrentar aspectos tan importantes como la elaboración y ejecución de una investigación acerca de los currículos de educación inicial de Colombia, Chile y Argentina, la comparación permite, desarrollar un análisis más pormenorizado de estos. Esto es relevante porque entrega una herramienta técnica que permite entender, analizar y plasmar generalizaciones sobre el objeto de estudio, en este caso los currículos de educación inicial más relevantes e influyentes en el campo.

Es así cómo, a través de la metodología cualitativa junto con la revisión bibliográfica y el análisis comparativo, que se logra comprender el qué, el cómo y el para qué en los currículos de educación inicial.

Capítulo 6. Una Travesía Por Los Currículos De Educación Inicial: Un Diálogo Entre Argentina, Chile Y Colombia

Como se ha venido planteando y desarrollando a lo largo de esta tesis, la Educación Inicial constituye un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades, al ser el escenario donde se configuran las bases cognitivas, emocionales y sociales de los sujetos que las conforman. En este sentido, los lineamientos curriculares orientan no solo las prácticas pedagógicas, sino que también erigen concepciones sobre la infancia, los docentes y los ambientes, lo cual varía dependiendo de la cultura, como se evidenció en capítulos anteriores. En este capítulo se realiza un análisis comparado de los lineamientos curriculares de Educación Inicial de tres contextos: Bogotá (Colombia), Chile (a nivel nacional) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), con el fin de identificar convergencias, divergencias y particularidades que enriquezcan la comprensión de sus enfoques educativos desde un debate pedagógico.

El estudio se sustenta en una revisión documental de normativas, guías pedagógicas y publicaciones oficiales, analizadas desde una perspectiva cualitativa y comparada. La selección de estos países responde a su relevancia en innovaciones educativas regionales, así como a sus diferencias sociohistóricas y políticas, las cuales inciden en la construcción de sus propuestas curriculares. Las preguntas que orientaron esta investigación fueron:

- ¿Qué caracteriza la educación inicial y Parvularia de Colombia, Chile y Argentina?
- ¿Cuál es la organización de los currículos de educación inicial y Parvularia de Colombia, Chile y Argentina?
- ¿Cuál es la concepción de infancia y de maestro en los currículos de educación inicial y parvularia de Colombia, Chile y Argentina?

Estas preguntas permitieron construir un análisis comparado de la información recolectada desde el proceso que se describe a continuación:

En primer lugar, se realizó una lectura integral de los documentos curriculares mencionados, con el objetivo de obtener una visión global de su contenido. Para ello, fue indispensable revisarlos en múltiples ocasiones, siempre teniendo como guía las preguntas que orientaron la construcción tanto del marco teórico como del metodológico.

A continuación, se implementó un sistema de codificación alfanumérica, asignando a cada texto una abreviatura que representaba su origen geográfico – por ejemplo, "Arg." para Argentina, "Col." para Colombia y "Chl." para Chile, acompañado de la página en la que se ubica en cada documento.

Para ilustrar este proceso, se diseñó una tabla compuesta por dos columnas: en la primera columna se ubicaron los párrafos extraídos de los documentos curriculares; y en la segunda columna las categorías inductivas o emergentes.

Una vez diseñado el cuadro se comenzaron a extraer los párrafos que respondían a las preguntas relacionadas anteriormente y que se configuraron en las unidades de análisis.

Finalmente, se hizo un barrido general para identificar, según la frecuencia con la que aparecían, los rasgos que podrían configurar las categorías inductivas y que son resultado de un ejercicio interpretativo en el que se intentó dar título por medio de una frase que representara el conjunto de rasgos³.

Al profundizar en estos elementos, el capítulo aporta una mirada crítica sobre cómo se materializan las políticas educativas en propuestas concretas, ofreciendo insumos para repensar prácticas pedagógicas y fortalecer diálogos interculturales en el ámbito de la primera infancia. La sistematización de estos hallazgos busca, en última instancia, contribuir al debate pedagógico y a la mejora de iniciativas curriculares en contextos similares.

A continuación, se presentan los hallazgos del proceso de análisis explicitado anteriormente:

¿Qué caracteriza la educación inicial y parvularia de Argentina, Chile y Colombia?

Al analizar los documentos para ampliar los marcos de comprensión sobre esta pregunta se encuentra una gran variedad de tendencias en torno a lo que caracteriza a la educación inicial y parvularia, por supuesto, esto tiene que ver con los espacios, los materiales, las interacciones y todo lo que fundamenta la acción pedagógica del nivel. Así, estos son elementos para tener en

³ Ver anexos

cuenta en clave del análisis realizado y para intentar profundizar en la pregunta que encabeza este apartado. La educación inicial, como escenario fundacional del desarrollo cognitivo, emocional y social, exige currículos que equilibren la autonomía del niño, la intencionalidad pedagógica y la contextualización cultural; de esta manera, se podrá evidenciar y analizar las tendencias curriculares que erigen la educación inicial de cada país, mediadas, por supuesto, por sus contextos sociohistóricos.

Y, finalmente, cabe agregar que la concepción de la educación inicial ha experimentado una transformación profunda a lo largo del tiempo. En sus orígenes, se centraba primordialmente en el cuidado y la atención básica de la primera infancia, priorizando el bienestar y la higienización. Posteriormente, se adoptó una función primarizadora, orientada a preparar al niño para la educación formal y la adquisición de competencias académicas, función que, en muchos contextos, sigue siendo relevante. Sin embargo, en la actualidad, la educación inicial se concibe como un proceso integral enfocado en el potenciamiento del desarrollo del niño. Esta evolución ha sido influida por las teorías pedagógicas y psicológicas del constructivismo e interaccionismo, en donde se resalta la importancia del juego, la interacción social y la exploración como motores esenciales del aprendizaje. Así, se configura como un espacio clave para sentar las bases para el desarrollo emocional, social y cognitivo que acompañará al individuo a lo largo de su vida. A continuación, se desarrollarán los hallazgos en torno a la educación inicial ubicado en cada documento.

Argentina

Para el caso de **Argentina**, la educación inicial se define enmarcándola como un espacio en el que la enseñanza y el cuidado se entrelazan en un proceso formativo integral. De manera que no se limita a transmitir conocimientos de manera mecánica o descontextualizada del sentido

del nivel, sino que se concibe como un proyecto político y social que reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos. Sin embargo, si bien esta visión se enmarca en una práctica educativa transformadora, resulta imprescindible cuestionar en qué medida esta articulación teórica se traduce en una práctica efectiva, especialmente en contextos de desigualdad y diversidad cultural. Para responder a esta pregunta se construirán categorías teniendo en cuenta las ideas más recurrentes, así:

La educación inicial: entre lo pedagógico y el cuidado

El Plan de Trabajo 2022-2023 de Educación Bonaerense establece como principio fundamental que “la enseñanza ocupe el centro de la tarea y que el aprendizaje sea garantizado en todos los niveles y todas las modalidades... en particular, respecto del concepto de cuidado, con una densidad especial para la educación inicial, que parte necesariamente de reconocer que es imposible enseñar sin cuidar y cuidar sin enseñar.” (Arg., p.10) Esta visión se alinea con Soto y Violante (2018) quienes afirman que “educar supone asistir, cuidar en el más amplio sentido de la palabra”. Esta afirmación denota una doble vía que intenta integrar el ámbito de desarrollo con el afectivo, reconociendo que el proceso de aprendizaje se sostiene en relaciones de cuidado. Sin embargo, en un análisis crítico resulta pertinente cuestionar si la política educativa realmente ha logrado articular de manera efectiva ambos componentes en la práctica diaria. La idea articulada de cuidado y enseñanza demanda, en la teoría, una transformación profunda de normativas, recursos y decisiones a nivel institucional. En la práctica, la falta de formación específica para las maestras, la escasez de recursos y las desigualdades estructurales como ratio niños/adultos, pueden limitar la implementación de este paradigma, evidenciando una brecha entre lo que se espera y la realidad educativa.

Cuando el juego se convierte en derecho

El reconocimiento del juego como componente esencial en la educación inicial constituye otro pilar de la propuesta pedagógica, uno fundamental para el currículo de educación inicial de Argentina. Se afirma que “el juego es un derecho de niñas y niños de reconocido valor en relación con el bienestar subjetivo, la resolución de problemas, la imaginación y el desarrollo del lenguaje.” (*Valiño, 2014, p. 1*) (Arg., p.234).

Este enfoque posiciona al juego no solo como actividad de disfrute y propia de las infancias, sino como un espacio formativo en el que se desarrollan competencias propias del desarrollo infantil. Sin embargo, desde una postura crítica, se invita a reflexionar sobre la tensión existente entre el ideal de “enseñar a través del juego” y las prácticas curriculares que, en ocasiones, tienden a instrumentalizar el juego para la transmisión de contenidos específicos. Dicho esto, se debe tener en cuenta que enseñamos con el juego el mundo y la cultura; en ese sentido, enseñar es sinónimo de mostrar: no se enseñan contenidos, se enseña el mundo, la realidad, los sujetos. Así, la riqueza del juego, como manifestación cultural y social, corre el riesgo de ser reducida a un método pedagógico estandarizado, lo que podría limitar la espontaneidad del mismo acto de jugar: el juego como un fin en sí mismo.

Frases como: “Corresponde aclarar que los juegos que se organizan para enseñar contenidos ajenos al área de juego descansan en la comprensión y apropiación de las características del tipo de juego. En otras palabras, hay un nivel de conocimiento sobre la estructura de cada tipo de juego que es condición de posibilidad para que el juego se convierta en herramienta para la enseñanza. Esta perspectiva de análisis visibiliza la complejidad de aprendizajes involucrados en el juego, que constituyen un marco de conocimientos indispensable para considerar su uso para enseñar contenidos de otras áreas.” (Arg., p.251), resultan

problemáticas y contradictorias en tanto se busca promover el juego como un derecho propio de las infancias. Por lo tanto, es fundamental que las políticas y prácticas educativas resguarden la esencia lúdica del juego, permitiendo que las actividades se adapten a la diversidad de experiencias y etapas de desarrollo de cada niño y niña.

El ambiente como “tercer educador”: rincones que abrazan

Un componente fundamental en la educación inicial es la calidad del ambiente físico y de los materiales que se ponen a disposición de niñas y niños. La propuesta pedagógica enfatiza la importancia de concebir los patios de juegos y los espacios educativos como entornos vivos y flexibles, que trascienden las cuatro paredes del aula. Se plantea la necesidad de “Pensar los patios de juegos como espacios verdes, patios verdes, parques que permitan el juego en sus múltiples formas, pero también como “lugares” donde las propuestas pedagógicas trasciendan la sala. Y para ello tenemos que construirlos y nombrarlos enfatizando una semántica del espacio que permita desarrollar actividades sociales y pedagógicas.” (Arg., p.44)

Esta concepción invita a resignificar el espacio escolar: areneros, troncos dispuestos como lugares de encuentro, estructuras hechas de madera o mimbre, y hasta construcciones que inviten al refugio y a la exploración sensorial, juegan un papel fundamental en el desarrollo de los niños a través de experiencias diseñadas y propuestas. Así, los materiales y el ambiente no son simples accesorios o elementos decorativos de un aula, sino que constituyen elementos activos en la mediación del aprendizaje.

La educación inicial de Argentina: retos, contradicciones y desafíos estructurales

La educación inicial en Argentina se caracteriza por su intento de articular la enseñanza y el cuidado, impulsada por una visión política que reconoce a las infancias como sujetos de

derechos. Dicho lo anterior, no se puede perder de vista que son las únicas políticas públicas que, desde los lineamientos curriculares, privilegian la enseñanza y esto ya tiene una particularidad que las hace mucho más pedagógicas si se quiere, menos psicologicistas.

De esta manera, el modelo propone una transformación educativa que, en teoría, integra la dimensión afectiva, la interculturalidad y el juego como herramientas fundamentales para el desarrollo integral. Sin embargo, desde una perspectiva crítica se evidencia que la concreción de estas propuestas enfrenta obstáculos estructurales y desafíos prácticos que pueden limitar su alcance. Es imperativo que las políticas y prácticas educativas se revisen de manera constante para cerrar la brecha entre el ideal y la realidad, asegurando que la educación inicial no se convierta en un mero discurso político, sino en una experiencia transformadora que responda a cada realidad de las infancias. En este sentido, la retórica del “acto político” en la educación inicial corre el riesgo de quedar en el discurso si no se acompaña de políticas públicas que aseguren inversiones estructurales y una formación continua que reconozca la complejidad de la tarea educativa.

Chile

Para el caso de **Chile**, se ubican cinco ideas fuertes de acuerdo con las recurrencias, así:

Entre un marco de derechos y un currículo centrado en el aprendizaje

La educación parvularia en Chile se fundamenta en el marco de derecho, en el que se reconoce que las niñas y los niños tienen derecho a la protección, el cuidado y a ser sujetos plenos con intereses y necesidades propias. Según se afirma, allí se “asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena” (Chl., p.21) y se concibe como un espacio en el que se promueve la

construcción de una sociedad justa y solidaria, valorando la diversidad y la participación de todos sus actores. Sin embargo, este enfoque contrasta con un currículo que se organiza en función de objetivos preestablecidos, lo que implica una tendencia a medir el éxito del quehacer pedagógico en función de los aprendizajes evidenciables, dejando de lado la complejidad del acto de enseñar y la riqueza de la interacción pedagógica. La pregunta que surge es ¿qué pasa con los niños que no alcanzan los objetivos o, por lo menos no lo hacen en los tiempos esperados?

Una educación parvularia centrada en objetivos: la infancia planificada

El currículo vigente en la Educación Parvularia se conforma “de esta manera [por] un curriculum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer pedagógico.” (Chl., p.40). Este modelo, al focalizarse en la consecución de objetivos medibles, presenta diversas limitaciones pues podría caer en estandarización y rigidez, pues la insistencia en objetivos concretos puede llevar a una aplicación uniforme que no toma en cuenta las particularidades del contexto y las diferencias individuales de cada niño o niña. De esta manera, se favorece la idea de que todos los niños deben evidenciar los mismos aprendizajes, lo que dificulta la adaptación de la enseñanza a las realidades y ritmos propios de cada contexto. Por otro lado, se relega el acto de enseñar, ya que se centra el quehacer pedagógico en el aprendizaje, pues busca el logro de esos objetivos, y así, se minimiza el rol de las maestras y su trabajo pedagógico. La enseñanza, entendida como la acción reflexiva, creativa y adaptativa para facilitar procesos complejos, queda subordinada a la obtención de indicadores preestablecidos. Y, finalmente, puede haber una fragmentación del proceso educativo, ya que la división entre “aprender” y “enseñar” genera una desconexión entre la planificación y la práctica diaria, haciendo que el proceso se convierta en una serie de tareas desarticuladas en lugar de un camino integrador y contextualizado.

Y ¿dónde está el juego?

A pesar de que múltiples estudios y autores como Huizinga, Caillois, Froebel o Durán, han destacado el rol fundamental del juego como impulsor del desarrollo cognitivo, afectivo y social, desde su sentido propio y no como una herramienta o estrategia que busca, de manera explícita, promover o movilizar aprendizajes, la dimensión lúdica, se ve relegada en un currículo orientado a objetivos. La educación parvularia se presenta como un espacio para la formación integral, en el que se reconoce a la “diversidad de niñas y de niños como seres únicos e igualmente valiosos” (Chl., p.26) y se enfatiza la importancia de dispositivos pedagógicos integrales –entre ellos, el juego, el buen trato y las interacciones potenciadoras (Chl., p.26). No obstante, cuando el juego se utiliza meramente como medio para alcanzar aprendizajes predefinidos, se corre el riesgo de perder su esencia: la espontaneidad, la creatividad y la capacidad de responder a motivaciones internas. Este enfoque instrumental limita la experiencia lúdica, privando a los párvulos de un espacio de exploración libre que es crucial para el desarrollo integral.

Además, cabe señalar que la mención que se hace sobre el juego en el documento curricular es muy escasa lo que lleva a preguntar por el lugar del juego en la educación parvularia.

Aulas ordenadas, objetos que callan

Otro aspecto relevante en la educación parvularia es la importancia que revisten los materiales didácticos y el ambiente físico del aula. Especialmente en los primeros años, se hace necesaria “una exigente y rigurosa elección de recursos para el aprendizaje de manera que cumplan criterios de seguridad, variabilidad y desafío exploratorio. Los materiales deben poseer contenedores adecuados, permitiendo que progresivamente los párvulos más pequeños puedan

tomarlos, explorarlos y volver a depositarlos en su lugar” (Chl., p.60). Este énfasis en la calidad y adecuación de los recursos no solo garantiza la seguridad, sino que también promueve la autonomía y la exploración. Un ambiente bien organizado y rico en estímulos favorece la interacción, la creatividad y el aprendizaje activo, ofreciendo a los niños oportunidades de descubrimiento que trascienden la mera ejecución de actividades planificadas. Sin embargo, en las orientaciones para la seguridad y la organización, pareciera que se pierde la esencia de proponer materiales que brinden experiencias sensoriales ricas en pro del potenciamiento del desarrollo.

La educación parvularia y la primarización

Finalmente, el proceso de transición desde la Educación Parvularia hacia la Educación Básica es una dimensión que requiere especial atención y que debe ser problematizada. Se plantea la necesidad de “favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan” (Chl., p.34). Este enunciado destaca que la etapa parvularia no solo tiene una función en el presente, sino que debe sentar las bases para futuros aprendizajes y para la integración de los niños en contextos educativos más formales. Es decir, no se puede promover una educación parvularia desde la primarización, es decir, pensando en lo que se va a hacer en el siguiente nivel educativo; la educación parvularia tiene un sentido y propósito en sí mismos que deben ser el centro de lo que ocurre en los jardines infantiles.

La educación parvularia de Chile: retos, contradicciones y desafíos estructurales

La educación parvularia en Chile se caracteriza por una doble tensión: por un lado, se fundamenta en un marco de derechos que reconoce la dignidad y la singularidad de cada niño y

niña, y por otro, se implementa a través de un currículo que privilegia la consecución de aprendizajes preestablecidos, además de centrar su discurso y el acto educativo en el aprendizaje, lo que podría desdibujar y relegar la labor docente en la diada niña, niño/maestra. Este análisis invita a repensar el paradigma actual, de modo que se reconozca y potencie el valor del acto de enseñar. Por otro lado, la orientación hacia el logro de objetivos, si bien busca organizar lo que debe ocurrir en la educación, podría desvirtuar el acto de enseñar y relegar la dimensión lúdica; elementos que son esenciales para la educación – no solo del nivel. Además, aspectos como la selección de materiales y la organización del ambiente, junto con la necesidad de facilitar una transición coherente hacia la Educación Básica, revelan posturas que parecieran desconocer el sentido propio de la educación parvularia. En este sentido, se hace imperativo avanzar hacia un modelo educativo que integre de manera armónica la planificación de objetivos con la flexibilidad y sensibilidad propias de la acción docente, reconociendo al juego y al ambiente como espacios fundamentales para el potenciamiento del desarrollo, y que, dotan de sentido propio de la educación parvularia.

Colombia

Para el caso de **Colombia**, la educación inicial ha sido reconocida como un derecho impostergable para la primera infancia, con el propósito de garantizar un desarrollo integral. Tal y como lo afirma la Ley 1804 de 2016

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. (artículo 5°)

Su enfoque se distancia de la primarización y se fundamenta en principios pedagógicos que promueven el potenciamiento del desarrollo, el juego y los ambientes enriquecidos. Las ideas más recurrentes se desarrollan así:

La educación inicial desde su sentido propio

La educación inicial no debe entenderse como una preparación para la educación primaria, sino como una etapa valiosa en sí misma, en la que los niños y niñas experimentan un proceso educativo integral que atiende su desarrollo y garantía de derechos. En este sentido, "La Educación Inicial tampoco es instrumental. Se considera con sentido en sí misma, valiosa para contribuir a potenciar el desarrollo del niño y la niña y este desarrollo tiene sentido como propósito en sí mismo y desde allí sirve para las adquisiciones posteriores". (Col., p.45). Se asume así, una pedagogía basada en las potencialidades, en lugar de una mirada centrada en lo que le falta lograr al niño.

Esto no quiere decir que en el nivel inicial no se busque trabajar aspectos claros del momento del desarrollo en el que se encuentran los niños y niñas, sino que "hablar de currículo no implica –y esa es tal vez la principal apuesta– centrar el trabajo del jardín infantil o el colegio en estos primeros años en prepararlos para la escolarización posterior, aspecto que desafortunadamente es el que con mayor énfasis se presenta en la educación que en la actualidad se imparte en este rango de edad. Lo anterior no quiere decir que no existan unos aspectos específicos para ser trabajados con los niños y niñas durante la etapa de Educación Inicial; por el contrario, estos aspectos existen y por ello es que se habla de currículo, entendiendo éste como la especificación de los por qué y para qué van los niños y niñas a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos." (Col., p.39) Sin embargo, en la práctica, persisten tensiones en torno a la concepción de esta etapa educativa. A menudo, se observa una

tendencia a instrumentalizarla, reduciéndola a una preparación para la primaria o primarización, lo que distorsiona su sentido fundamental. La concepción del currículo en la educación inicial debe enfocarse en la especificidad de esta etapa, respetando el ritmo y las particularidades del desarrollo infantil.

El currículo desde el potenciamiento del desarrollo infantil

El potenciamiento del desarrollo es un eje central en la educación inicial, entendido como "un derecho universal" y una "responsabilidad colectiva" (Col., p.28). Esta perspectiva implica que el desarrollo infantil no es un asunto privado de las familias, sino una obligación del Estado y la sociedad en su conjunto. Ahora bien, "Cuando se afirma que el objetivo fundamental es potenciar el desarrollo se hace referencia, entonces, a acompañar y favorecer las actividades propias de la primera infancia. Al respecto, la política pública de primera infancia habla del juego, el arte, la literatura, a lo que se le agregaría la exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre ellos, con las personas adultas y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura" (Col., p.41) Esto quiere decir que los niños y las niñas logren su máximo potencial de acuerdo con el momento del desarrollo en el que se encuentran desde lo pedagógico y el cuidado, dimensiones insolubles de la educación inicial.

Dicho lo anterior, el documento afirma que "Plantear un lineamiento pedagógico para la Educación Inicial conlleva a pensar en una concepción de desarrollo humano, desde la cual se reconoce que cada uno de los factores que integran e inciden en la construcción del sujeto son relevantes; en ese sentido, para el caso particular de este ciclo educativo, como ya se ha señalado, se concibe el desarrollo como un entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico,

que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades, básicas para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo y del mundo exterior.” (Col., p.47)

No obstante, el reto radica en la garantía real de estos principios en los escenarios educativos. Las condiciones estructurales de muchas instituciones, la precarización del trabajo docente y la insuficiencia de recursos afectan el cumplimiento de este mandato. La política pública debe traducirse en prácticas concretas que efectivamente potencien el desarrollo infantil y no queden solo en el discurso.

Jugar por jugar: cuando el tiempo se vuelve infancia

El juego es reconocido como "una actividad que tiene valor en sí misma" y "la forma primordial a través de la cual los niños y niñas se relacionan con el mundo para darle sentido" (Col., p.53). No obstante, es necesario destacar que el juego encierra unas características que, desde su mismo valor intrínseco, promueve aprendizajes propios del momento del desarrollo como las reglas sociales, las características de los objetos, las particularidades de su cultura; es decir, el juego por el juego logra potenciar el desarrollo de los niños y las niñas. Sin embargo, en muchas instituciones, el juego es relegado o utilizado con una intencionalidad externa, perdiendo su esencia libre y placentera. "Defendemos el derecho a jugar, teniendo presente que en el juego se aprende, pero no es para aprender, en el sentido de darle un fin por parte de los y las maestras". (Col., p.55)

El reto consiste en garantizar espacios y tiempos para el juego real, auténtico y espontáneo. En un contexto marcado por la violencia y la reducción de espacios públicos seguros, la escuela se convierte en un único refugio para la exploración lúdica. La institución debe entonces diseñar escenarios que fomenten el "espíritu festivo" del juego y permitan su libre

expresión. “Entonces, si no les damos la opción de jugar en la institución, en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el de la aventura... el que potencia su desarrollo.” (Col., p.54)

Ambientes y materiales: escenarios para la exploración y el aprendizaje

Para el documento, un ambiente enriquecido favorece el desarrollo infantil al ofrecer oportunidades de acción, experimentación y comunicación. "Diseñar y proveer ambientes enriquecidos que inviten a los niños y niñas a actuar, pensar, construir y comunicarse" es fundamental para una educación inicial de calidad. (Col., p.41).

Por esto, es fundamental, como propósito mismo desde el potenciamiento del desarrollo, un ambiente que invite a crear, a cuestionar y jugar; un ambiente que sea pensado y planeado por las maestras, pero desde los intereses de los niños y las niñas, teniendo siempre en cuenta su propósito de potenciamiento. “Potenciar es, también, diseñar y proveer ambientes enriquecidos que inviten a los niños y niñas a actuar, pensar, construir y comunicarse. En tal sentido, el Jardín Infantil es un espacio para vivir, a la vez que para jugar, compartir, aprender, soñar; allí los niños y las niñas permanecen largos periodos de tiempo, por ello es importante contar con materiales, juguetes, mobiliario, elementos en general apropiados para su edad y sus intereses, que permitan combinar la acogida, el afecto, la comodidad, la belleza, con la seguridad que se requiere para propiciar espacios agradables y motivantes tanto para los niños y las niñas como para los demás miembros de la comunidad educativa” (Col., p.41)

A pesar de lo que afirma el documento, en muchos contextos, la precariedad de los materiales y espacios dificulta la generación de ambientes adecuados. Se hace necesario fortalecer las inversiones en infraestructura, así como la dotación de materiales pertinentes y variados, que permitan a los niños y niñas desarrollar su creatividad y expresarse en sus "100 lenguajes".

La educación inicial en Colombia: retos, contradicciones y desafíos estructurales

La educación inicial en Colombia se caracteriza por su enfoque integral, sin embargo, persisten tensiones y desafíos en su implementación, relacionados con la instrumentalización de esta etapa, la precariedad de recursos y la falta de reconocimiento al trabajo docente. Para garantizar una educación inicial de calidad, es necesario fortalecer las políticas públicas, dotar adecuadamente las instituciones y consolidar una pedagogía que respete la esencia de la infancia y su derecho a un desarrollo pleno y significativo.

La implementación de la visión desde el fortalecimiento del desarrollo enfrenta obstáculos en la práctica. A pesar de los esfuerzos normativos, persisten desigualdades en el acceso y la calidad de la educación inicial, especialmente en contextos rurales y vulnerables. Además, la noción de desarrollo como proceso continuo e integral contrasta con la realidad de muchas instituciones, donde la fragmentación de los servicios y la falta de formación especializada de los docentes pueden limitar su efectividad.

Por otro lado, en la práctica, muchas instituciones aún priorizan una aproximación primarizante que orienta su trabajo hacia la adquisición de competencias académicas, desvirtuando el verdadero sentido de la educación inicial. La presión por la preparación para la primaria puede llevar a prácticas que desatienden el juego, la exploración y la expresión libre, aspectos fundamentales para el desarrollo infantil. Este enfoque contradice el propósito de la educación inicial como una etapa en la que los niños y niñas deben aprender desde sus propios intereses y ritmos de desarrollo, sin ser forzados a cumplir con estándares que responden más a la educación básica que a la primera infancia.

Para finalizar, es necesario destacar que, si bien el enfoque de derechos y el reconocimiento de la infancia como una etapa con valor propio son avances fundamentales, su

aplicación efectiva requiere una transformación estructural en la manera en que se concibe y desarrolla la educación inicial en el país. Es crucial que las políticas públicas no se queden en el nivel declarativo, sino que se materialicen en acciones concretas que permitan cerrar las brechas existentes y garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a experiencias educativas de calidad, centradas en el juego, la exploración y el respeto por su desarrollo integral.

Análisis Comparado Crítico: Las Características De La Educación Inicial En Los Currículos De Educación Inicial En Argentina, Chile Y Colombia

La educación inicial en los tres documentos presenta variaciones significativas según los contextos sociopolíticos y las perspectivas pedagógicas que cada país o ciudad adopta. Argentina, Chile y Colombia han desarrollado modelos educativos con enfoques propios que reflejan sus prioridades en cuanto a desarrollo infantil, garantía de derechos y organización curricular. Así, sus currículos son el itinerario formativo específico e intencional de la etapa escolar, en donde su función pedagógica es la de asegurar autonomía formativa (Zabalza, 1996). A continuación, se analizan las similitudes y diferencias entre estos modelos, contrastando sus principales características.

La concepción de la educación inicial: Del cuidado, primarización y potenciamiento del desarrollo

Por un lado, **Argentina** concibe la educación inicial como un espacio que articula la enseñanza con el cuidado, reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos. Se promueve una pedagogía que enfatiza la dimensión política de la educación y la construcción de identidad cultural. Sin embargo, podrían existir tensiones entre el discurso político y su materialización en la práctica educativa, especialmente en contextos de desigualdad.

Chile, por su parte, también reconoce a la infancia como sujeto de derechos, pero su modelo está fuertemente orientado hacia el logro de aprendizajes. El currículo se estructura en objetivos específicos, lo que puede llevar a la estandarización de las experiencias educativas y a una reducción del papel de la enseñanza en favor de la evaluación del aprendizaje. Además, de enfatizar en la preparación para cursos posteriores o primarización.

Finalmente, **Colombia** presenta un enfoque integral en el que la educación inicial se valora como un proceso con sentido propio, independiente de la preparación para la educación básica. Se destaca la importancia de potenciar el desarrollo infantil a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, lo que refuerza la autonomía de esta etapa educativa.

El juego: entre el derecho y la instrumentalización

El juego es un elemento central en la educación inicial, pero su rol varía según el contexto:

En **Argentina**, el juego es un derecho reconocido que promueve el bienestar subjetivo y el desarrollo de habilidades.

Por otra parte, en **Chile**, el juego es mencionado como parte del currículo, pero su presencia es escasa y, a menudo, se utiliza con una intencionalidad externa para cumplir objetivos de aprendizaje. Esto puede reducir su espontaneidad y valor intrínseco.

Para finalizar, en **Colombia**, se defiende el juego como una actividad con valor en sí misma, esencial para el desarrollo infantil. Se plantea la necesidad de diseñar ambientes que fomenten el "espíritu festivo" del juego y su expresión libre.

Ambientes y materiales ¿qué es lo importante?

Para el caso de **Argentina**, se promueve la concepción del ambiente como "tercer educador", destacando la importancia de los espacios flexibles y la integración de elementos naturales en los patios de juegos.

En **Chile**, se enfatiza la seguridad y la organización del ambiente, asegurando que los materiales sean accesibles y apropiados. Sin embargo, el enfoque en el control y la estructura podría limitar la creatividad y la exploración.

Y, en **Colombia**, se resalta la necesidad de diseñar ambientes enriquecidos que inviten a la acción y la expresión. Se reconoce que los materiales y el entorno deben ser pensados desde los intereses de los niños para favorecer su autonomía y creatividad.

A Modo De Conclusión: Tensiones y desafíos en la educación inicial de Argentina, Chile y Colombia

El análisis comparado evidencia que, si bien Argentina, Chile y Colombia comparten principios comunes sobre la educación inicial como un derecho, difieren en la manera en que implementan este principio dentro de sus políticas y enfoques educativos.

En primer lugar, es posible identificar varias coincidencias en la concepción de la educación inicial dentro de los tres contextos. Un elemento central en los tres modelos es el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, lo que implica que el acceso a una educación de calidad no es solo un privilegio, sino una obligación del Estado y la sociedad. Asimismo, los tres sistemas educativos enfatizan la importancia del desarrollo integral en la primera infancia, entendiendo que esta etapa es crucial para la formación de capacidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas que tendrán un impacto en la vida de los niños y niñas.

Finalmente, se valora el juego como un eje esencial de enseñanza y aprendizaje, aunque cada país lo aborda desde perspectivas distintas, lo que genera diferencias en su aplicación dentro del aula.

Este contraste entre los modelos educativos de Argentina, Chile y Colombia permite reflexionar sobre los retos y oportunidades en la educación inicial. Mientras que algunos enfoques priorizan la primarización, otros enfoques priorizan el potenciamiento del desarrollo y el componente pedagógico y de cuidado. La comparación evidencia la necesidad de construir modelos que integren la garantía de derechos con la promoción del aprendizaje significativo y el desarrollo integral. En este sentido, es fundamental seguir avanzando en la consolidación de políticas educativas que respeten la diversidad de las experiencias de los niños y las niñas y que permitan que la educación inicial sea un espacio enriquecedor, respetuoso, de cuidado y potenciador del desarrollo de cada niño y niña.

¿Cuál es la organización de los currículos de educación inicial y parvularia de Argentina, Chile y Colombia?

Una categoría de gran relevancia en el análisis de los documentos curriculares de educación inicial y Parvularia es la organización curricular; esta permitirá contrastar de manera puntual similitudes y divergencias en cuanto a estructura, contenido y aspectos prioritarios para cada uno de los documentos. Para una mejor base de análisis, se ha definido una serie de parámetros, tanto de forma como de fondo, que permiten visualizar las similitudes y diferencias; estos son: *organización curricular, planteamientos principales y tipos de objetivos formulados*. Por supuesto se tendrán en cuenta otros aspectos de forma como nombre, año de publicación, autoría y edades que abarca. Esto para ilustrar al autor sobre aspectos que pueden ser relevantes

como la diferencia de año de publicación, entidades que participaron en su construcción, entre otros aspectos relevantes para el análisis comparativo.

Para iniciar, los aspectos de forma serán detallados en una tabla de la siguiente manera:

País/ciudad	Nombre	Autor	Año	Edades
Argentina (Bs. As.)	Diseño curricular para la educación inicial	Dirección general de cultura y educación. Subsecretaría de educación	2022	45 días a 5 años
Chile	Bases Curriculares Educación Parvularia	Ministerio de Educación Subsecretaría de Educación Parvularia	2018	0 a 6 años
Colombia (Colombia)	Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito	Alcaldía Mayor De Colombia, Secretaría Distrital De Integración Social, Secretaría De Educación	2010	3 meses y 5 años

	Distrital, Universidad Pedagógica Nacional
--	---

Tabla 1 *Comparativo: aspectos de forma. Elaboración propia*

Por otro lado, para abarcar aspectos de forma, se tendrán en cuenta los aspectos detallados anteriormente. Vale la pena aclarar, que los desarrollos conceptuales sobre algunos aspectos de la organización serán desarrollados en las demás preguntas y categorías que se exponen en este apartado. En esta pregunta, como se mencionó anteriormente, solo se hará alusión a la descripción de la organización de los currículos.

Adicionalmente, al finalizar cada documento, se realizará un cierre a modo de conclusión de los puntos álgidos para el debate pedagógico y posteriormente, la comparación de todos los documentos analizados.

Argentina

Organización por áreas

Para el caso de **Argentina**, la *organización curricular, sus planteamientos principales y tipos de objetivos formulados* se fundamenta en una estructura de diseño curricular por áreas, en la que, según afirma el documento “permite la confluencia de una pluralidad de campos disciplinares” (Arg. p. 86). Estas áreas están divididas en formación personal social, prácticas del

lenguaje, ambiente social y natural, matemática, juego, educación artística, educación digital y educación física, que se desarrollan así⁴:



Ilustración 1 Organización curricular de educación inicial de Argentina. Esquema general (puede variar en cada área) – Elaboración propia

Formación Personal Social: En ella se desarrollan aspectos como **la construcción de la ciudadanía en el Nivel Inicial, la grupalidad como primera experiencia de lo social y el vínculo entre familias y jardines**. Además, de definir los *propósitos*, entre los que se destaca, por ejemplo, “Promover la participación de niñas y niños en la deliberación sobre la normativa escolar y la regulación de la actividad cotidiana de cada sala, asumiendo la responsabilidad de cumplir las pautas acordadas, los contenidos y la evaluación” (Arg. p. 93); *los contenidos*, como, por ejemplo, “Distinción entre compañerismo y amistad, como modos relacionales con rasgos

⁴ Para efectos de este análisis y por temas de extensión del texto, solo se pondrán como ejemplo algunos de los propósitos y contenidos desarrollados en el documento. Esto, para ilustrar al lector frente al sentido de lo allí expresado y su tendencia.

diferenciales y comunes en el ámbito de la grupalidad del jardín” (Arg. p. 95), *las orientaciones para la enseñanza*, en donde se afirma que “En este ámbito aprenden, a través de la experiencia, a convivir con las diferencias, en tanto

observan, se comunican, participan en situaciones de conflicto que demandan resolución, deliberan sobre reglas y normas propias que favorecen la convivencia y construyen proyectos colectivos enriquecidos por la diversidad de aportes” (Arg., p.96), y *la evaluación*, en donde se destaca, por ejemplo, “La evaluación del área de Formación Personal y Social debe tomar en cuenta a cada niña y cada niño real, con una historia personal y social en la que va desplegando su construcción de identidad siempre abierta a nuevas transformaciones y se va reconociendo como sujeto de derechos” (Arg., p.105), y agregan, “Cada docente debe mantener una actitud de observación sensible sobre esos procesos de aprendizaje, registrando cambios y continuidades, respetando diferencias legítimas de las comunidades culturales y las elecciones familiares, valorando los intentos y las búsquedas tanto como los logros y las conquistas personales” (Arg., p.105)

Llama la atención que en esta área no se hace alusión a lo que ocurre en las edades de cero a tres años, por ejemplo, las reglas y su concepto es una noción que se elabora, en términos de desarrollo, en la medida en que se involucra en el juego con los demás y en las diversas interacciones con sus pares. En este documento aluden a Jean Piaget con su obra *El criterio moral en el niño*:

El niño, al comenzar, considera las reglas como sagradas e intangibles, procedentes de los adultos y de una tradición eterna. Poco a poco, al cooperar con sus iguales, descubre que las reglas son producto de un acuerdo mutuo y que pueden ser

modificadas si existe consenso. Así, la autonomía moral emerge cuando comprende que las normas no son impuestas desde fuera, sino construidas colectivamente. (1932).

Prácticas Del Lenguaje: Allí se desarrollan los aspectos como **Enseñar prácticas**

sociales del lenguaje en el jardín de infantes – que se dividen en **oralidad, escritura y lectura.**

Para cada una define *propósitos*, como, por ejemplo, “Escuchar con interés y formular preguntas sobre el tema de conversación” (Arg., p. 112); *contenidos*, como por ejemplo, “Intercambiar con otras y otros los criterios que justifiquen la selección de libros que desean leer y/o volver a leer” (Arg., p.115), o “Consultar con creciente autonomía el repertorio de escrituras disponibles en la sala, reflexionar sobre ellas según sus conocimientos sobre el sistema de escritura y seleccionar - con ayuda de la o del docente y pares- alguna información para producir por sí mismos escrituras diferentes” (Arg., p. 117); *las orientaciones para la enseñanza*, desde estos aspectos:

Intervenciones docentes en situaciones de (lectura o escritura) a través del docente e

Intervenciones docentes en situaciones de (lectura o escritura) por sí mismos; y evaluación,

como, por ejemplo “al planificar las situaciones de enseñanza y las intervenciones docentes, es fundamental que pensemos la evaluación como un proceso reflexivo que permita analizar si las propuestas que desplegamos ayudan a niñas y niños a avanzar en sus conocimientos sobre las prácticas de oralidad, del lenguaje escrito y del sistema de escritura ” (Arg., p.137)

Otro de los elementos que llama la atención en esta organización curricular de Argentina es que en un área como la del lenguaje no se hace alusión a las formas propias en las que los niños van construyendo su escritura, por ejemplo, desde el garabateo libre en grandes formatos y en el que se va tomando conciencia de que esos trazos tiene una intención. En palabras de Reyes (2020)

Leer y escribir de múltiples formas (pintando, jugando a hacer de cuenta, escuchando, descifrando e inventando historias y haciendo garabatos) han sido hasta el momento anverso y reverso de una misma hoja y las aventuras por el mundo de lo simbólico se han puesto en marcha antes del ingreso a la alfabetización formal (p. 102)

En cuanto al área de Matemática se menciona dentro del Currículo de Argentina que esta se desarrolla haciendo énfasis en **la actividad matemática en la educación inicial**. Al igual que en las otras áreas se delimitan los *propósitos*, como por ejemplo, “Ofrecer situaciones de enseñanza que permitan a las alumnas y los alumnos poner en juego, difundir, enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos que han construido fuera de la escuela en los diversos contextos socioculturales de los que participan, estableciendo relaciones entre lo que ya saben y los nuevos conocimientos” (Arg., p. 143); *contenidos*, los cuales se diferencian así: **número y numeración, sistema de numeración escrito, relaciones espaciales, formas geométricas y mediciones (longitudes, pesos, capacidad y tiempo)**, como por ejemplo, “Exploración de números de dos (o más) cifras y análisis de regularidades en situaciones que requieran: comparar y ordenar números de diferente e igual cantidad de cifras, interpretar números escritos y producir números escritos” (Arg. p. 144); *orientaciones para la enseñanza*, diferenciados en los mismos conceptos mencionados anteriormente, además detallan **algunas actividades posibles**; y *evaluación*, como, por ejemplo, “Las referencias teóricas constituyen marcos generales que pueden ayudar a interpretar esos progresos pero siempre es necesaria una mirada más contextualizada, que pueda ubicar lo que hacen las niñas y los niños en el conjunto del trabajo realizado, que pueda reconocer en el recorrido particular que viene realizando cada una o uno o esas pequeñas transformaciones que van produciéndose en los procedimientos que elaboran, en

lo que dicen o explicitan, en el modo en que pueden considerar o incorporar lo que hacen otras y otros, en las nuevas situaciones que pueden abordar, etc..” (Arg., p.194)

En esta área específica del currículo de Argentina se destaca el hecho de comenzar a nombrar a los niños como “alumnos”, concepto utilizado por primera vez por Quintiliano (Siglo I D.C), pero que despoja al niño de las múltiples dimensiones y lo encasilla en lo académico, como si no existiera más allá. Esta itinerancia en el lenguaje entre niño y alumno se evidencia en varias áreas.

Ambiente social y natural: Allí se desarrollan elementos como **las niñas y los niños conocen el ambiente social y natural en la educación inicial**; *sus propósitos*, como por ejemplo: “Favorecer la autonomía de las alumnas y los alumnos en cuanto a la resolución de situaciones problemáticas, la búsqueda de información a través de variadas fuentes y la posibilidad de arribar a conclusiones provisorias” (Arg., p.197); *sus contenidos* que son: la vida social y cultural, las historias de las niñas y los niños, de las familias y comunidades, los objetos, los seres vivos, el cuidado de la salud y del ambiente y el cielo.

Al igual que las áreas anteriores, también delimita *orientaciones para la enseñanza*, como, “A la vez que se aproximan a estos contenidos de orden conceptual también lo hacen a ciertos modos de conocer característicos de estas áreas y que, en tanto contenidos, son también objeto de enseñanza: la exploración y la observación sistemática, el uso de cuadros, la confección de gráficos de barras, tablas, las entrevistas o las encuestas, la búsqueda en variadas fuentes de información, etc. Así, por ejemplo, para conocer sobre los juegos y los juguetes a los que jugaban las abuelas y los abuelos cuando eran pequeñas y pequeños es preciso realizar entrevistas, observar juguetes antiguos y fotos de aquella época” (Arg., p.224) y *evaluación*, como, por ejemplo, “La observación es un modo privilegiado de obtener información. Esto implica un doble

desafío: observar para aprender y aprender a observar” (Arg., p.226). Sin embargo, un elemento que se integra en esta área es el de *las intervenciones docentes*, en las que se desarrolla el concepto de **Indagación del medio ambiente social y el juego**. Este aspecto llama la atención, pues hay un área netamente de juego. Otro de los elementos que se desarrolla en esta área es denominado **Efimeridades de la Educación Inicial**, el cual se describe así:

Se trata de que en su recorrido por el Nivel Inicial las niñas y los niños realicen sus primeras aproximaciones a algunos aspectos de la historia de nuestro país, de la provincia y de las comunidades, y que participen en conmemoraciones y festejos como parte del proceso de transmisión y recreación de la memoria colectiva; un proceso de transmisión que se concibe como un modo de ofrecer a las nuevas generaciones una herencia en la cual inscribirse y que a la vez que las habilita a transformarla. Sin duda, estas primeras aproximaciones serán enriquecidas y ampliadas a lo largo de toda la escolaridad. (Arg., p.237)

A propósito de lo planteado en esta área, es importante reflexionar en la relevancia que tiene construir memoria histórica desde la educación inicial para la identidad colectiva crítica y reflexiva desde los primeros años de vida. En un país con una historia atravesada por procesos de lucha por la democracia, los derechos humanos y la justicia social, es imprescindible que se incorporen relatos y experiencias que permitan a las infancias comprender su pasado y participar activamente en la construcción del presente. Además, garantiza el derecho de los niños a conocer los procesos históricos que han configurado su sociedad.

Por su parte en el área del *juego* se desarrollan elementos como **El juego en la infancia, el juego en la educación inicial y tipos de juego (dramático, de construcción y de reglas convencionales)**; entre *sus propósitos*, se encuentra por ejemplo, “Generar espacios de juego

entre la institución y las familias para ampliar el diálogo intercultural con relación al valor del juego en el desarrollo infantil” (Arg., p. 249); entre sus *contenidos* está el del **juego como experiencia social, juego dramático, juego de construcción y juego de reglas convencionales; orientaciones para la enseñanza; intervención docente** – de acuerdo con los tipos de juego – por ejemplo, “Propone al grupo modos posibles de definir zonas o espacios de juego a través de ilustraciones, fotos, palabras o íconos para facilitar la recuperación de situaciones sociales y agilizar el inicio del juego” (Arg., p. 261) o “Decide qué van a construir los distintos grupos de juego” (Arg., p.262); y la *evaluación*, en donde se afirma que “La evaluación de los aprendizajes se organiza a partir de los contenidos por tipo de juego detallados con anterioridad, con la intención de facilitar un proceso de seguimiento de los aprendizajes a través del registro de las situaciones de juego” (Arg., p.263)

Uno de los aportes que más se destaca del lineamiento curricular de educación inicial de Argentina, es el del lugar del juego como un derecho que tienen las infancias en sus primeros años de vida. Que sea un área es el reflejo de la importancia que este tiene en las escuelas, sin embargo, al realizar una lectura juiciosa de este, pareciera que se define tal cual, como un área, es decir, como un aspecto susceptible de enseñanza y de evaluación. Tal y como lo afirma Durán (2019) “[...] Se defiende el derecho al juego, reconociendo que, en este se aprende, no es para aprender, en el sentido en que los maestros otorgan objetivos adicionales a los que persigue el juego en sí mismo” (p.28)

Por su parte en el área de *Educación artística* se desarrollan elementos como **la literatura**, con *propósitos* como, por ejemplo, “Promover situaciones que favorezcan la recuperación del patrimonio literario de las familias y las comunidades” (Arg., p.271). Se detallan *contenidos* -desde hablar, escuchar, leer y escribir en torno a la literatura- por ejemplo,

“Leer por sí mismos frases prototípicas, partes repetidas en un texto, guiados por indicios del texto o el contexto ofrecido” (Arg., p. 275); *orientaciones para la enseñanza*, en donde aseguran que “La organización de la enseñanza en el **ámbito de la literatura** requiere **previsiones** tales como: la planificación de **proyectos, actividades habituales y secuencias didácticas** en las que se despliegan las **situaciones fundamentales de oralidad, lectura y escritura**; las **intervenciones docentes** que son específicas de cada situación de enseñanza, de acuerdo a los saberes de las chicas y chicos, las diversas formas de **agrupamiento**, la selección de los **materiales** y la organización de los **espacios** disponibles y las modalidades de **evaluación** (Lerner, 2001, 2001a, 2001b)” (Arg., p. 269) y *evaluación*, como, por ejemplo, “En la evaluación de los progresos en el aprendizaje de niñas y niños es necesario conocer sus experiencias lectoras previas y reconocer que a idénticas condiciones de enseñanza se generan diversos aprendizajes” (Arg., p.309). Es de destacar que, a diferencia de las otras áreas, acá se añade un apartado dedicado a la **participación de las familias y comunidades**.

Otro de los elementos que se desarrollan en este lineamiento curricular de Argentina es el **teatro**, con *propósitos* como, por ejemplo, “Brindar situaciones que permitan cuestionar estereotipos sexo-genéricos en torno a las características de los roles/ personajes” (Arg., p. 311); *contenidos* como, el cuerpo y la voz en su función simbólica, elementos de la estructura dramática, juego dramático, teatro de títeres y objetos, teatro de sombras y acceso al arte como derecho. Además de las *orientaciones para la enseñanza*, en donde se afirma que, “Eisner (1998) sostiene algunos principios organizadores de la enseñanza del arte que ponen el acento en la necesidad de formar para la producción artística, para su apreciación y comprensión dentro de los contextos culturales en que se inscriben las obras, las y los artistas y las espectadoras y los espectadores” (Arg., p.313); y su *evaluación*, como, por ejemplo, “La evaluación en este nivel de

enseñanza requiere de la observación de las acciones y las reacciones de niñas y niños, y muchas veces de los signos que pueden resultar poco perceptibles. Una mirada atenta y sensible de la o el docente hacia ellas y ellos.” (Arg., p. 323)

También, se ubica **la música**, con *propósitos* como, por ejemplo, “Fomentar la participación y el disfrute del quehacer musical conjunto, vocal e instrumental” (Arg., p. 326); *contenidos* como, **la voz y el canto, el universo sonoro, la escucha sonora y musical, la música y el movimiento**. Al igual que en las otras áreas, *orientaciones para la enseñanza*, asegurando que, “La música se hace presente en el jardín en diferentes momentos del día” (Arg., p.329) y la *evaluación*, como, por ejemplo, “Es necesario que la o el docente escuche, observe y tenga en cuenta las situaciones y los emergentes que se dan en las clases. Ofrecer espacios para que niñas y niños hagan comentarios o juicios acerca de las actividades realizadas, acordes a sus posibilidades y sin sobreexigencias puede ser sumamente interesante, teniendo presente que se evalúa lo que es importante, significativo y que no será igual para cada niña o cada niño” (Arg., p.335)

Por otro lado, se ubica **la expresión corporal**, con *propósitos* como, por ejemplo, “Recuperar las danzas propias de cada comunidad y/o cultura a las que pertenecen las niñas y los niños, para conocerlas y bailarlas” (Arg., p. 339); *contenidos* como, por ejemplo, “Investigación de las posibilidades de comunicación a través del movimiento. Elementos de la comunicación. Construcción de la propia autorización sobre sus cuerpos, al interactuar con otras personas” (Arg., p. 340); *orientaciones para la enseñanza*, asegurando que, “Un ser que siente, se emociona, se expresa, se comunica, se vincula afectivamente, reflexiona, inventa y baila” (Arg. p.341) y la *evaluación*, como, por ejemplo, “La evaluación es un momento donde nos detenemos a observar " dónde y cómo estamos" dentro de un proceso que es dinámico y que se va

construyendo en el hacer. Este proceso es distinto en cada niña y cada niño. No hay un mismo punto de partida ni de llegada por parte de las y los integrantes del grupo.” (Arg., p.350).

Además, agrega la posibilidad que tiene de **articulación de la expresión corporal con otras áreas**, como la música, la literatura y la educación visual.

Para finalizar, desarrollan **la educación visual**, con sus *propósitos* como, por ejemplo, “Abordar el aprendizaje del lenguaje visual de modo multidireccional: con experiencias de apreciación, disfrute, reflexión, producción y contextualización de imágenes y de otras formas de expresión” (Arg., p. 357); sus *contenidos* como, **mirar, conocer y disfrutar; crear, producir y compartir; orientaciones para la enseñanza**, en donde afirman que, “La enseñanza de la cultura visual implica encarar de manera articulada los dos ejes: el de aprender a mirar, conocer y disfrutar y el de crear, producir y compartir. Ambos están vinculados permanentemente y no es posible escindir uno del otro” (Arg., p.361) y *evaluación, como*, por ejemplo, “La reflexión acerca del propio proceso de producción, el análisis de las dificultades y los logros, la explicitación y la verbalización de los acuerdos y los desacuerdos de las ideas, que surgieron en el trabajo o las que surgen de mirar y entrar en contacto con otra obra, son aspectos esenciales del trabajo en la educación visual” (Arg., p.369)

Como se evidenció en los apartados seleccionados para este análisis, el disfrute es un elemento clave en esta área; lo cual habla del sentido del arte por el arte, y leer desde el mismo disfrute de poder encontrarse en mundos posibles y viajar a mundos imaginarios. Aspecto *sine qua non* el niño puede crear. Es decir que, al instrumentalizar los lenguajes tanto artísticos como escriturales que usan los niños para expresarse, se les despoja del sentido propio que le otorgan los niños: el del disfrute y de posibilidad.

Educación digital: Allí se desarrolla desde **una perspectiva de derecho**, con *propósitos* como, por ejemplo, “Favorecer la construcción de la ciudadanía integral fomentando el acercamiento y la apropiación crítica y creativa de las TIC, en pos de propiciar prácticas que colaboren en el resguardo de la intimidad. Esto incluye problematizar la circulación de discursos hegemónicos respecto de la perspectiva de género, los modelos de belleza y salud, los discursos violentos, entre otros” (Arg., p. 372); *contenidos* como, por ejemplo, “Construcción reflexiva de criterios para la búsqueda y la selección de las fuentes de información y recursos digitales con mediación docente” (Arg., p. 373); *orientaciones para la enseñanza*, en donde aseguran que, “Consideramos que contar con dispositivos y conexión a internet es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar propuestas adecuadas para la integración de la educación digital. Muchos jardines cuentan con tablets, cañón, computadoras, cámaras fotográficas y otros dispositivos, pero es necesario realizar acuerdos institucionales y también reflexionar acerca de los usos pertinentes que potencien y enriquezcan las propuestas de enseñanza, para su implementación” (Arg., p.374), *intervención docente*, afirmando que “Todas las propuestas de actividades deberán estar integradas en los propósitos de enseñanza y orientadas al desarrollo de habilidades significativas. Por lo tanto, *la inclusión de las tecnologías desde una mirada pedagógica constituye a las escuelas como espacios de mediación en la relación de niñas, niños y adolescentes con las tecnologías* (MEN: 2021, p. 90)” (Arg., p.378) y *evaluación*, como, por ejemplo, “tener en cuenta y hacer foco en los contenidos propios de la educación digital para promover actividades que enseñen a niñas y niños el uso crítico y activo de las TIC” (Arg., p.379)

En esta área pareciera que se busca responder a demandas propias de una educación que quiere estar a la vanguardia, y si bien, no se puede negar que hay una realidad en la que los niños

viven en contacto permanente con la tecnología ¿no debería la escuela privilegiar otra clase de experiencias? Y surge un cuestionamiento, si el lineamiento está dirigido a los niños entre los 45 días y los cinco años ¿por qué se plantea un área en la que se propicia un acercamiento a lo digital sin tener en cuenta el gran impacto que tiene sobre el desarrollo infantil? Ante este cuestionamiento, Barilovsky, da ideas de lo que podría ser un planteamiento diferente para “lo digital” en el currículo de educación inicial, afirmando:

Una educación digital integral, creemos, amerita ser pensada (como lo fueron la EC, la ESI y la EAI) desde la dimensión del conflicto, en tanto los conflictos son oportunidades para mirar la realidad en forma compleja. No es el propósito de este artículo desplegar un programa para la Educación Digital Integral, pero cabe enunciar, a modo de esbozo abierto, algunos supuestos que deberían considerarse como parte de su implementación. Un punto de partida puede constituirse en la distinción esencial entre 1. Los efectos instrumentales de las tecnologías digitales [...], 2. Los efectos de accesibilidad y democratización [...], 3. Los efectos compulsivos [...], 4. Los efectos disuasivos [...] y 5. Los efectos persuasivos [...]. Esta distinción de algún modo abre el campo a una mirada complejizada, susceptible de informarse por esferas tales como la didáctica y la pedagogía, pero también las teorías de la comunicación, la perspectiva de los derechos y la ciudadanía, la filosofía de la técnica, entre otras. (2024, p.25)

Educación física: Allí se definen tres ideas organizadoras para la enseñanza de sus contenidos como son **en relación con la disponibilidad de sí misma y sí mismo; la interacción con las y los demás; la relación con el ambiente.** Al igual que en las otras áreas, se define sus *propósitos* como, por ejemplo, “Contribuir al enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz a través de prácticas significativas relacionadas con las habilidades motoras, la expresión

y comunicación, así como el juego motor en diferentes ambientes” (Arg., p. 384); *contenidos* como, **prácticas corporales en el conocimiento de sí misma y sí mismo; prácticas corporales en la construcción de las habilidades motoras; prácticas corporales en el ambiente; prácticas corporales en el juego y el jugar; prácticas corporales en la expresión y la comunicación.** Y las *orientaciones para la enseñanza*, como, “La enseñanza de la educación física contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños y a su constitución corporal y motriz mediante la presentación de situaciones didácticas que plantean una apropiación progresiva de saberes corporales, lúdicos y motores, al tiempo que se inician en el conocimiento de elementos significativos de la cultura corporal” (Arg., p.395) y *la evaluación*, como, por ejemplo, “El foco de la evaluación estará puesto en la comprensión del hacer corporal y motor y en las construcciones que cada estudiante logre a partir del enriquecimiento de su disponibilidad corporal y motriz y de saberes vinculados a diversas prácticas corporales considerando sus experiencias previas y los desafíos por venir” (Arg., p.397)

A modo de conclusión: Cuestiones para el debate

Luego de la revisión y extracción de elementos clave para el análisis, destacan algunos elementos que configuran el documento curricular para la educación inicial de Argentina. El primero de estos y el que más llama la atención, es que, en su organización curricular, si bien existe una división que en el documento denominan áreas, en el desarrollo de sus propósitos y contenidos, pareciera que no se hace alusión a lo que ocurre en la educación inicial, propiamente a la que abarca las edades de cero a tres años. Por otro lado, es de destacar el enfoque intercultural que tiene el lineamiento, en el que se reconoce a la educación como una portadora cultural.

Chile

Organización por ámbitos de experiencias

En el caso de **Chile**, la *organización curricular, sus planteamientos principales y tipos de objetivos formulados* se fundamenta en una estructura de diseño curricular así:

- **Ámbitos de experiencias:** Son los campos curriculares donde se organizan los objetivos de aprendizaje.
- **Núcleos de aprendizaje:** Son los focos de experiencias para el aprendizaje.
- **Niveles o tramos curriculares:** Es la organización en tres niveles curriculares.
- **Objetivos de aprendizaje:** Son los aprendizajes que se esperan en cada nivel.

Al hacer una revisión crítica sobre la estructura curricular de la educación parvularia de Chile, llama la atención que es un currículo centrado en el aprendizaje, lo que relega a la enseñanza – y por ende el papel del maestro -, a un lugar casi que inexistente. Ante esta postura, es fundamental problematizar este postulado, ya que, si bien el niño debe ser protagonista de su desarrollo y las experiencias, debe haber una figura de maestro que propone, dispone y reflexiona alrededor de ese niño. Esto le da un papel central y co-participativo en la educación.

Esta estructura se grafica de la siguiente forma:

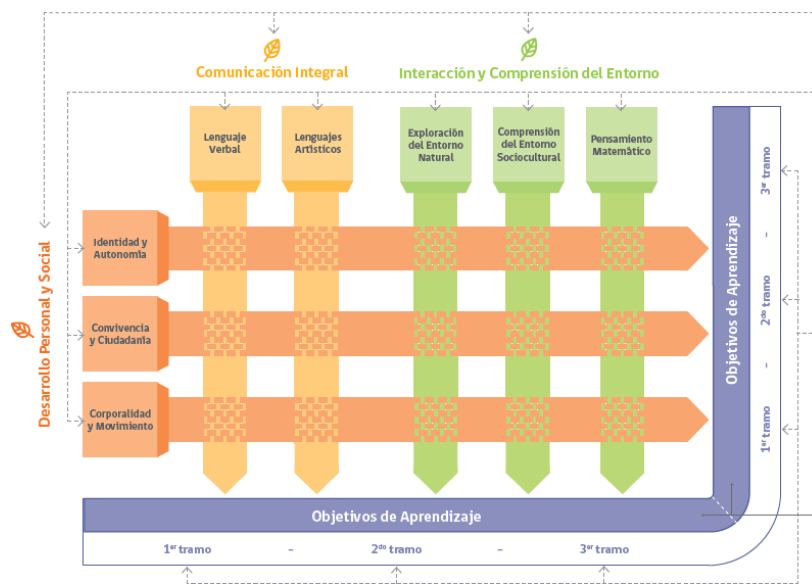


Ilustración 2 Tomado del documento Bases curriculares Educación parvularia

Ámbito Personal y Social: Los núcleos que se desarrollan allí son **identidad y autonomía, convivencia y ciudadanía, y corporalidad y movimiento**. Se detallan *orientaciones pedagógicas* y *orientaciones generales del núcleo*. Además, detalla los *objetivos de aprendizaje transversales* para cada nivel como, por ejemplo⁵⁵, para el primer nivel (sala cuna): “Expresar vocal, gestual o corporalmente distintas necesidades o emociones (alegría, miedo, pena, entre otras)” (Chl., p. 50); para el segundo nivel (medio): “Representar verbal y corporalmente diferentes emociones y sentimientos, en sus juegos” (Chl., p. 51); y para el tercer nivel (transición): “Comunicar a los demás, emociones y sentimientos tales como: amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas narraciones o situaciones observadas en forma directa o a través de TICs. (Chl., p. 52)

⁵⁵ Como se expresó al inicio de este apartado, solo se tomarán algunos objetivos, propósitos o contenido como ejemplo para ilustración del lector. Esto para evitar hacer muy extenso el documento.

Uno de los grandes beneficios en el documento de bases curriculares de educación parvularia en Chile es que es evidente que existe – y debe existir – una continuidad en los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo de los niños; como se evidencia, estos son graduales de acuerdo con lo que se espera de cada nivel. Sin embargo, en el último nivel se incorpora la palabra “TICs” un poco forzada, casi como que queda en el aire y sin mayor fundamentación de lo que implica en el ámbito en el que se desarrolla.

Ámbito de Comunicación Integral: Allí se desarrollan los *núcleos* de **lenguaje verbal** y **lenguajes artísticos**. Con sus *orientaciones pedagógicas* y su *propósito general del núcleo*. Entre los *objetivos de aprendizaje*, están para el primer nivel (Sala cuna) “Incorporar nuevas palabras a su repertorio lingüístico para comunicarse con otros, en juegos y conversaciones” (Chl., p. 70); para el segundo nivel (medio) “Incorporar progresivamente nuevas palabras, al comunicar oralmente temas variados de su interés e información básica, en distintas situaciones cotidianas” (Chl., p.71); y para el tercer nivel (transición) “Comunicar mensajes simples en la lengua indígena pertinente a la comunidad donde habita” (Chl., p.72).

En primer lugar, los objetivos de aprendizaje presentan, al igual que se evidenció en el ámbito personal social, un enfoque progresivo que reconoce la evolución del lenguaje infantil, desde la incorporación de nuevas palabras en la sala cuna hasta la comunicación de mensajes simples en lenguas indígenas en la transición.

Un aspecto por debatir es la incorporación de la lengua indígena únicamente en el tercer nivel (transición). Esta decisión, aunque relevante en contextos interculturales, parece tardía, como si los niños solo estuvieran en contacto con esta en el tercer nivel y no antes. Además, no se menciona si este aprendizaje se da en contextos donde la lengua indígena es de uso

comunitario o si se promueve en todos los entornos educativos, lo que podría generar diferencias en la implementación real de este objetivo.

Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno: Allí se desarrollan los *núcleos exploración del entorno natural, comprensión del entorno sociocultural y pensamiento matemático*; con sus *orientaciones pedagógicas* y su *propósito general del núcleo*. Entre los *objetivos de aprendizaje*, están para el primer nivel (Sala cuna) “Explorar su entorno, observando, manipulando y experimentando con diversos materiales de su interés, tales como: mezclar agua con tierra, recoger hojas o ramas, trasladar piedras, hacer huellas” (Chl., p. 84); para el segundo nivel (medio) “Comunicar algunas propiedades básicas de los elementos naturales que explora, tales como: colores, texturas, tamaños, temperaturas entre otras” (Chl., p.85); y para el tercer nivel (transición) “Comunicar propiedades básicas de los objetos y elementos naturales que explora, tales como: transparencia/opacidad, flexibilidad/rigidez, rugosidad/lisura, relacionándolos con posibles usos.” (Chl., p.86). Otro de los objetivos de aprendizaje del tercer nivel dice: “Reconocer la importancia del agua y la energía solar para la vida humana, los animales y las plantas, a partir de experiencias directas o TICs.” (Chl., p.85)

Es importante denotar que la exploración infantil no es solo un proceso de acumulación de información sensorial, sino una construcción activa de conocimiento en la que el pensamiento relacional y la curiosidad juegan un papel fundamental desde los primeros años. Como lo asegura Fandiño, citada por Durán (2019) “La curiosidad en una de las mayores características de los niños y niñas, a través de la cual indagan, cuestionan, conocen y dan sentido a su mundo” (p. 28)

Otro aspecto para problematizar es el énfasis en la comunicación de propiedades físicas de los elementos explorados, sin una articulación clara con el pensamiento crítico o la construcción de hipótesis. El hecho de que los niños deban “comunicar” características como

color, textura o temperatura responde a una perspectiva descriptiva que, aunque relevante, podría enriquecerse con experiencias que fomenten la formulación de preguntas, la comparación de fenómenos y la relación con el entorno sociocultural.

Además, la inclusión de la tecnología (*TICs*) en el tercer nivel para la comprensión del agua y la energía solar plantea una paradoja en la educación parvularia. Si bien las herramientas digitales pueden ser valiosas para la visualización de fenómenos que no están al alcance de la experiencia directa, su uso debería ser complementario y no sustitutivo de la exploración sensorial y vivencial, que es esencial en el aprendizaje de los niños pequeños. La referencia a las TICs sin un desarrollo explícito de su rol pedagógico deja abierta la cuestión de cómo se integran en la experiencia educativa y si su uso responde a necesidades reales del proceso de aprendizaje infantil. Nuevamente, queda una sensación de una inclusión forzada del concepto en el lineamiento.

Luego de esto, desarrolla un capítulo que denomina *contextos para el aprendizaje*, y propone tres:

Planificación y evaluación para el aprendizaje: Desarrolla lo que sería las consideraciones para la planificación teniendo en cuenta **planificación de largo y mediano plazo (en el nivel), planificación de corto plazo (en el día), planificación de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (nivel + día), planificación del juego** del cual asegura “Todo juego, en tanto herramienta pedagógica privilegiada para el aprendizaje en los párvulos, requiere la consideración y la intervención de las o los educadores, pero en diferentes modos y grados, según el tipo de juego de que se trate, y sus ventajas formativas” (Chl., p.108). Ante esto es necesario preguntarse ¿dónde queda el propósito del juego como un fin en sí mismo más que el del disfrute? ¿el juego es solo para aprender? Estas preguntas y cuestionamientos debaten, y por ende

dejan clara, la postura que se asume frente al juego en la educación parvularia de Chile. También desarrolla las consideraciones para la evaluación; allí define la evaluación así: “Vista así, es una evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje, trascendiendo la noción de que solo es un juicio de qué o cuánto aprendió una niña o niño para constituirse en una oportunidad más de aprendizaje” (Chl., p. 110)

Contexto Ambientes de Aprendizaje: Para esto tiene en cuenta **interacciones pedagógicas, espacios y recursos educativos y organización del tiempo.**

Contexto Familia y Comunidad Educativa

A modo de conclusión: Cuestiones para el debate

El análisis integral de los elementos centrales del documento de bases curriculares evidencia una propuesta educativa que, si bien se fundamenta en la progresión del desarrollo infantil, abre espacios para el debate en torno a la integración y pertinencia de ciertos componentes. La inclusión forzada de TICs suscita interrogantes sobre la coherencia de la integración y su pertinencia pedagógica en la educación parvularia. De manera similar, en el *Ámbito de Comunicación Integral* se aprecia un recorrido que inicia con la ampliación del vocabulario y culmina en la comunicación en lenguas indígenas, evidenciando un proceso de continuidad, pero también señalando la posibilidad de que el contacto con estas lenguas resulte tardío y desigual en función del contexto. Por otro lado, el *Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno* enfatiza la exploración activa del mundo a través de experiencias sensoriales y experimentales, lo cual se alinea con los postulados de Piaget y Bruner, quienes sostienen que el aprendizaje se construye mediante la interacción directa con el entorno. No obstante, la limitada articulación entre la descripción sensorial y el pensamiento crítico, sumada a la introducción

parcial de las TICs para explicar fenómenos naturales, plantea la necesidad de revisar la coherencia entre la experiencia directa y la mediación tecnológica. Por otro lado, es necesario cuestionar el lugar del maestro en una educación centrada en el aprendizaje y que invisibiliza la enseñanza, casi que, como si los niños y las niñas aprendieran de manera espontánea; de ser así, entonces ¿para qué el maestro? Para finalizar, el juego es instrumentalizado y pensado para aprender contenidos, lo cual lo despoja de su sentido propio; en palabras de Durán, “aunque en este se aprende, no es para aprender, en el sentido en que los maestros otorgan objetivos adicionales a los que persigue el juego en sí mismo” (2019, p.28)

Colombia

Organización por pilares

Para el caso de **Colombia**, la *organización curricular, sus planteamientos principales y tipos de objetivos formulados* se fundamenta en una estructura de diseño curricular por los

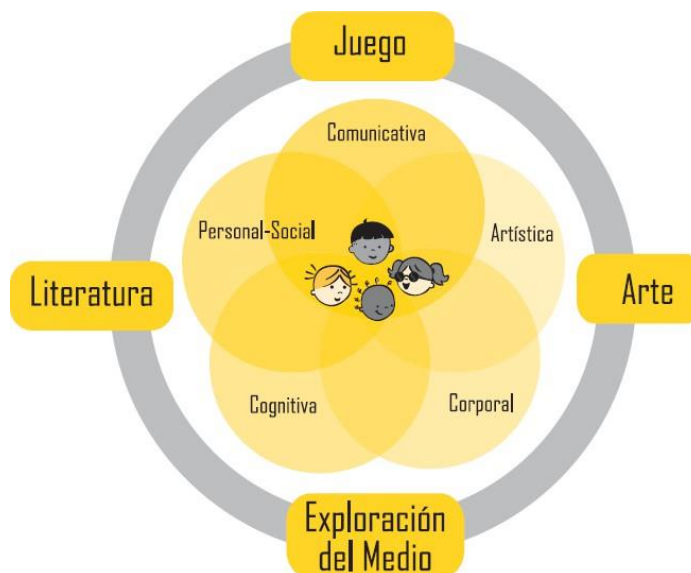


Ilustración 3 Tomado del Lineamiento curricular para la educación inicial del Distrito 2010

Pilares de la Educación Inicial, las Dimensiones del Desarrollo, los Ejes del Trabajo Pedagógico y los Desarrollos por Fortalecer.

Estos se desarrollan así:

Pilares de la educación inicial: Estos son considerados en el documento como aquellas actividades propias de la infancia y que orientan el trabajo pedagógico: "... el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares de la Educación Inicial que vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil" (Col., p. 46). Cada uno es definido así:

Juego: "El juego es una actividad que tiene valor en sí misma, improductiva; situada fuera de la vida corriente, que se da bajo unos límites de espacio y tiempo; se práctica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por el abandono y el éxtasis, la alegría y el placer. También comporta tensión, incertidumbre, riesgo, competencia y azar" (Col., p. 53) y agregan "Así que es fundamental reivindicar la presencia del juego en las instituciones como espacio-tiempo para el placer y el ser; más aún dada nuestra realidad social, la situación de violencia generalizada y las características de nuestra ciudad, donde niñas y niños no pueden jugar, pues las calles no son lugares apropiados y las viviendas tampoco. Entonces, si no les damos la opción de jugar en la institución, en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el de la aventura... el que potencia su desarrollo" (Col., p. 54)

Literatura: "Cabría hablar, entonces, de la literatura como el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla

comprensible a otras personas. Esa voluntad estética que nos impulsa a crear, recrear y expresar nuestras emociones, nuestros sueños y nuestras preguntas, para contarnos “noticias secretas del fondo de nosotros mismos” en un lenguaje simbólico, es fundamental en el desarrollo infantil y los bebés son particularmente sensibles al juego de sonoridades, ritmos, imágenes y símbolos que trasciende el uso utilitario de la comunicación y que es la esencia del lenguaje literario” (Col., p.57)

Arte: “El arte involucra el descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones; invita a niños y niñas, con la orientación de maestros y maestras, a experimentar a partir de las diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales; les permite también comenzar a identificar y a discriminar las características propias de éstos, percibiendo diferentes sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformado, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar con ellos. Las diferentes experiencias artísticas son en sí mismas una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el entorno” (Col., p.63)

Exploración del medio: “Resulta natural que los niños y las niñas dediquen una gran parte de su tiempo al acto de explorar, el cual está íntimamente relacionado con sus intereses, los diferentes ambientes en los que suelen encontrarse, los objetos y materiales que están a su alcance, sus experiencias previas o sencillamente las oportunidades que les ofrecen las personas adultas para hacerlo” (Col., p. 67)

Estos pilares se articulan con las dimensiones del desarrollo y los ejes de trabajo pedagógico así:

Dimensión personal social: Allí se desarrollan los *ejes de trabajo pedagógico* **identidad, autonomía y convivencia.** También, sus *desarrollos por fortalecer* como, por ejemplo, de 1 a 3 años: “Se identifique como una persona independiente a través del reconocimiento de su nombre, imagen, objetos y juguetes que le pertenecen” (Col., p.85); y de 3 a 5 años: “Se identifique con otros niños, niñas y adultos, reconociendo características, gustos y necesidades comunes y distintas” (Col., p.85).

En esta dimensión se refleja – en la etapa de 1 a 3 años - un proceso de construcción del yo que, según autores como Piaget, es crucial en la etapa sensoriomotriz y preoperacional, donde la percepción de uno mismo se inicia a partir de la interacción directa con el entorno. Asimismo, para el grupo de 3 a 5 años, el objetivo de fomentar la identificación con otros impulsa la emergencia de habilidades de convivencia y empatía, esenciales para la socialización, en línea con lo propuesto por Vygotsky, quien subraya el rol del lenguaje y la interacción social en el desarrollo cognitivo y afectivo. Esta progresión, que pasa de un enfoque en la individualidad hacia uno que integra la relación con el otro, resulta coherente en términos de desarrollo.

Dimensión corporal: Allí se desarrollan los *ejes de trabajo pedagógico* **el cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento; el movimiento como medio de interacción; y la expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento.** También, sus *desarrollos por fortalecer* como, por ejemplo, para los niños de 1 a 3 años, “Se pare apoyándose en muebles, objetos o personas logrando hacer solitos sin caer, lo que posteriormente le permitirá dar los primeros pasos con apoyo, adquiriendo cada vez mayor control postural para caminar (Col., p.106); y para los niños de 3 a 5 años, “Realice movimientos equilibrados y coordinados más complejos adoptando diversas posiciones, atendiendo a las necesidades que se presenten en una situación determinada” (Col., p.106).

Acá se evidencia que la dimensión corporal en la Educación Inicial se fundamenta en un progreso gradual, donde el control postural y la coordinación se abordan de forma diferenciada según las edades.

Dimensión comunicativa: Allí se desarrollan los *ejes de trabajo pedagógico* **comunicación no verbal, comunicación oral, comunicación escrita.** También, sus *desarrollos por fortalecer* como, por ejemplo, para niños de 3 a 5 años, “Produzca textos orales narrativos y descriptivos como momento que anticipa la expresión escrita” (Col., p.125) o “Use la expresión gráfica de manera diversificada (pintura, dibujo, garabateo) para manifestar y comunicar sus ideas, intereses, intenciones y emociones” (Col., p.125).

Es importante destacar que no se presentan desarrollos por fortalecer en el eje de comunicación escrita para niños de 1 a 3 años. Si bien la producción escrita con un código convencional no se produce en esas primeras etapas, es importante que se tenga en cuenta la intencionalidad con la que los niños se acercan a la producción escrita en esta etapa. Al omitirla, se da la impresión de que allí no ocurriera nada con el lenguaje escrito de 1 a 3 años. No se pueden desconocer los postulados de Aguirre (2010), quien señaló que alfabetizar “no se reduce a enseñar las letras, sino que es proporcionar instrumentos para reconocer los valores del otro” (p. 6), con lo cual se demuestra que en el preescolar lo importante es enseñar a escribir con sentido social y cultural.

Dimensión artística: Allí se desarrollan los *ejes de trabajo pedagógico* **sensibilidad, expresión, creatividad y sentido estético.** A su vez esta se divide en *experiencia plástica, experiencia musical y experiencia dramática.* También, sus *desarrollos por fortalecer* como, por ejemplo, para niños de 1 a 3 años, “Disfrute, en mayor o menor grado, de las producciones artísticas propias y de los demás; lo que posteriormente le posibilitará apreciar las diversas

manifestaciones plásticas.” (Col., p.138); y para niños de 3 a 5 años “Opine sobre las creaciones artísticas propias y de los demás, compartiendo sus puntos de vista y confrontando las opiniones de los otros.” (Col., p.138).

Es importante destacar en esta dimensión que la estructura progresiva de los objetivos, que va desde el disfrute y la apreciación artística en los primeros años hasta la capacidad de emitir juicios y compartir opiniones en etapas posteriores, refleja una comprensión profunda del desarrollo infantil. En palabras de Eisner (2002), "la estética no es solo una cuestión de juicio sobre el arte, sino un medio para comprender el mundo. Los niños aprenden a través de la experiencia estética a desarrollar sensibilidad hacia los matices de lo que les rodea, cultivando una percepción más profunda y compleja de la realidad".

Dimensión cognitiva: Allí se desarrollan los *ejes de trabajo pedagógico* **relación con la naturaleza, relaciones con los grupos humanos y prácticas culturales, y relaciones lógico-matemáticas.** También, sus *desarrollos por fortalecer* como, por ejemplo, para niños de 1 a 3 años, “Descubra la posibilidad de exploración de los objetos a través del uso de sus sentidos y el desplazamiento en el espacio cercano, para así manipular diferentes tipos de objetos que se encuentran presentes en su entorno” (Col., p.173); y para niños de 3 a 5 años “Descubra y establezca secuencias y patrones teniendo en cuenta formas, colores, tamaños de objetos o imágenes, continuando la serie que se le ha propuesto, para que cree posteriormente sus propias secuencias y patrones empleando diversos objetos y estableciendo más de dos variables” (Col., p.173).

Para finalizar, es de destacar que el documento en sus orientaciones curriculares tiene un apartado de orientaciones para sala materna, además de observación y seguimiento al desarrollo infantil. Allí se desarrollan los elementos que la confirman: los niños tienen sus propias

características y ritmos de desarrollo; el seguimiento al desarrollo es un proceso integral que debe hacerse en situaciones cotidianas no instrumentalizadas; el seguimiento al desarrollo se basa en un acompañamiento continuo, sistemático e intencional; el seguimiento al desarrollo es un proceso compartido por diversos actores.

Análisis Comparado Crítico: La Organización De Los Currículos De Educación Inicial Y Parvularia De Argentina, Chile y Colombia

El análisis del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en Colombia refleja un enfoque coherente y progresivo orientado hacia el desarrollo integral de los niños, centrado en pilares fundamentales como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Cabe mencionar que, desde un análisis crítico y propositivo, existe una deuda histórica con el cuerpo y el movimiento, como lo mencionan Duarte, Rodríguez, Castro, (2017)

Debido a que el cuerpo y el movimiento son concebidos como fundamentales para el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años, estos elementos se han incorporado en las políticas de los países latinoamericanos (Cordero, 2004), específicamente en los currículos educativos correspondientes a cada país (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2001) (p.205).

Es por esto menester y un llamado desde este trabajo investigativo, que se empiece a considerar el movimiento como Pilar de la Educación Inicial.

Estos pilares se articulan con las dimensiones del desarrollo y los ámbitos educativos, proporcionando una estructura con fundamento pedagógico para el trabajo en este nivel. Un aspecto clave que se ubica es la importancia del seguimiento y acompañamiento continuo del desarrollo infantil, tal y como se señala en el documento. Esta perspectiva se basa en la premisa

de que cada niño tiene su propio ritmo y características de desarrollo, lo que exige una atención cuidadosa e intencional por parte de los educadores. Es, pues, un modelo que reconoce al niño desde su integralidad, cuyas experiencias en el juego, el arte, la socialización y el conocimiento del entorno son fundamentales para su crecimiento y aprendizaje. Por otro lado, la omisión de los desarrollos por fortalecer en las edades de 1 a 3 años en algunas dimensiones deja la sensación de que allí no ocurre nada; lo que cae en la mirada simplista de la educación inicial, propiamente. Sin embargo, es importante resaltar la mirada del desarrollo desde dimensiones, pues Colombia, el único país de Latinoamérica que desde los años 80's en sus documentos curriculares le apuesta al concepto de dimensiones como oportunidades para conocer a los niños y las niñas.

Análisis Comparado Crítico de la Organización Curricular en los Currículos de Educación Inicial en Argentina, Chile y Colombia: Entre áreas de saber, ámbitos de experiencias y pilares

La comparación de los currículos de educación inicial de Colombia, Chile y Argentina evidencia tanto convergencias en su visión integral del desarrollo infantil como divergencias en la organización y priorización de contenidos y metodologías.

En el caso de Argentina, el diseño curricular se organiza por áreas—como la **Formación Personal Social, Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ambiente Social y Natural, Educación Artística, Juego, Educación Digital y Educación Física**—lo que permite abordar de manera diferenciada aspectos fundamentales del desarrollo. Sin embargo, este modelo presenta ciertos vacíos, especialmente en lo que respecta a la atención de las edades de cero a tres años, donde se observa una mayor tendencia a formalizar contenidos propios de la educación escolar que a la vivencia y el disfrute natural de la infancia (Arg., p. 93; p. 95).

Por otro lado, Chile adopta un enfoque basado en los Ámbitos de Experiencias y Núcleos de Aprendizaje, organizados en tres niveles curriculares. Este modelo se distingue por su carácter progresivo y la continuidad en los objetivos de aprendizaje, donde se enfatiza la evolución desde la expresión de emociones y la comunicación no verbal en la sala cuna hasta la capacidad de argumentar y comunicar de forma más compleja en la etapa de transición (Chl., p. 50; p. 52). No obstante, surgen cuestionamientos en torno a la incorporación de elementos como las TICs y la lengua indígena, que se introducen de manera tardía o forzada, lo que podría evidenciar una desconexión entre las necesidades reales del desarrollo infantil y los componentes tecnológicos o interculturales del currículo.

En el modelo de Colombia, la organización curricular se sustenta en pilares que consideran **el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio**, articulados con las dimensiones del desarrollo y los ejes de trabajo pedagógico. Esta estructura integral destaca la importancia del juego y la exploración como actividades propias de la infancia, y propone un seguimiento continuo y contextualizado del desarrollo, donde se valoran tanto las experiencias sensoriales y motrices como la construcción del conocimiento a partir de la interacción con el entorno (Col., p. 46; p. 67). Cabe destacar que, de los tres documentos, es el único que desarrolla un apartado con orientaciones especiales para la sala maternal. Esto demuestra el valor fundamental que tiene el nivel.

Entre las convergencias de estos tres modelos se destaca el consenso en la necesidad de promover un desarrollo integral que abarque dimensiones cognitivas, socioemocionales, físicas, comunicativas y artísticas. Los currículos reconocen el juego como elemento central, sin embargo, para el de Chile es constitutivo de aprendizaje, así como la importancia de adaptar los objetivos respondiendo a las particularidades del desarrollo infantil; es decir, desde una

perspectiva instrumental. Además, se observa un compromiso por parte de cada sistema educativo de contextualizar la experiencia del niño en función de su entorno social y cultural, promoviendo la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

Sin embargo, también se evidencian divergencias notables. Mientras Argentina organiza su currículo en áreas, el modelo chileno privilegia un enfoque basado en experiencias y núcleos de aprendizaje; lo cual resulta problemático, pues su currículo está más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza. Por su parte, Colombia apuesta por un diseño curricular fundamentado en pilares que integran de forma transversal las diversas dimensiones del desarrollo, con un fuerte énfasis en la contextualización y el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje y el potenciamiento del desarrollo. Estas diferencias reflejan, en última instancia, las distintas realidades culturales y epistemológicas de cada país, y plantean desafíos para la articulación de prácticas pedagógicas que respeten tanto la diversidad como la integralidad del proceso educativo en la primera infancia.

A Modo De Conclusión: Tensiones Y Desafíos Sobre La Organización Curricular De Educación Inicial De Argentina, Chile Y Colombia

En conclusión, la comparación de las organizaciones curriculares de Colombia, Chile y Argentina revelan un terreno común en la búsqueda de un desarrollo en la integralidad del niño, pero también evidencia diferencias estructurales y conceptuales que responden a contextos locales específicos. Estas divergencias y convergencias invitan a un debate pedagógico enriquecedor, que permita repensar y fortalecer los modelos educativos de educación inicial, asegurando que las experiencias formativas sean significativas, inclusivas y adaptadas a las características de los niños.

¿Cuál es la concepción de infancia y de maestro en los currículos de educación inicial y parvularia de Argentina, Chile y Colombia?

Uno de los puntos centrales de este análisis – y por supuesto de un currículo –, son las concepciones que se erigen en los documentos oficiales. Unas de las concepciones que se ubican en los documentos es la idea de maestra y la de infancia. Dicho lo anterior, uno de los propósitos de este análisis es poder identificar las ideas que subyacen en los documentos sobre estas concepciones y otras que puedan ubicarse allí como, por ejemplo, maestras e infancia. Al finalizar, se realizará un contraste entre todos los documentos.

El concepto de infancia tiene un carácter histórico, social y cultural, es por eso que a lo largo de la historia el *ser niño* ha estado impregnado y atravesado por diversas significaciones e implicaciones. La segunda mitad del Siglo XX marcó un hito para la infancia en todo el mundo; como se desarrolló previamente, la declaración de los derechos del niño no solo lo dota de un resguardo y protección, sino de un reconocimiento, uno que le fue negado durante mucho tiempo. El camino que ha recorrido esta categoría ha sido largo y ha estado marcado por hitos y ciertos rasgos como *niño-adulto*, pasando por la infancia escolarizada, hasta la concepción que se ha construido en la actualidad. Zabalza (1996) asegura lo siguiente:

La etapa histórica en que nos encontramos, fuertemente connotada por la “transformación” tecnológica-científica y por el cambio ético-social, cumple todos los requisitos para hacer efectiva la conquista del último salto en la educación del niño y de la niña, legitimándolo de una vez por todas como figura social, como sujeto de derechos en tanto que sujeto social. (p. 68)

Por otro lado, a lo largo de la historia – y al igual que cada una de las concepciones - la concepción de la maestra ha estado atravesada por factores socioculturales, políticos y económicos que han configurado su rol en distintos momentos y contextos. En la antigüedad, la educación era privilegio de unos pocos y recaía en figuras como filósofos o preceptores, mientras que, en la Edad Media, la enseñanza estuvo principalmente en manos de instituciones religiosas, donde las mujeres tenían una participación restringida. Con la consolidación de los sistemas educativos modernos en el siglo XIX, la figura de la maestra cobró mayor relevancia, vinculada a ideales de feminización de la docencia, asociándola con el cuidado y la maternidad. En el siglo XX, con el avance de los movimientos feministas y las transformaciones educativas, la maestra dejó de ser vista únicamente como transmisora de conocimientos y comenzó a reconocerse como agente de cambio y constructora de saberes. Martínez Boom (1994), complementa muy bien esto al afirmar

Pues ya no se trata de transmitir sino básicamente de *Re-crear* la cultura. Sólo allí se hace contemporáneo y asume las tareas del presente, pensando la enseñanza más allá de la escolarización. (p.163)

Es por esto, que lo que se propone con este análisis es realizar una revisión de las concepciones que se ubican en cada uno de los documentos revisados y, de esta manera, poder develar lo que significa ser niño, maestra de educación inicial y el currículo de educación inicial, para cada ciudad o país en los que se ubican estos documentos.

Dicho lo anterior, se realizará el análisis de cada documento así:

Argentina

Para **Argentina**, la concepción de *infancia* subyace bajo las ideas que se desarrollan a continuación bajo las categorías que delimitan el análisis.

La infancia como un sujeto social de derecho y de cuidado

El primer elemento que destaca en el currículo es la consideración de las niñas y los niños como sujetos históricos, - “La infancia constituye un campo social e histórico en donde la sociedad se impregna de una notable sensibilidad” (Bustelo, 2007, p. 15). (Arg., p.15) -, cuyos aprendizajes se tejen a lo largo de las distintas etapas del jardín maternal. Este planteamiento reconoce la continuidad de la experiencia educativa: cada sesión y cada espacio de interacción contribuyen a la formación de la identidad y del conocimiento.

En esta misma línea, también aseguran que, “Niñas y niños asisten a nuestros jardines de infantes con bagajes culturales que requieren ser reconocidos, nombrados, respetados y puestos en diálogo con las prácticas educativas e institucionales” (Arg., p.16). De esta manera, se reconoce al niño como un sujeto que aporta a la construcción de aprendizaje y conocimiento, desde sus vivencias y contexto, pues viene con un bagaje cultural, social y con una carga histórica. Así, y al entender a la infancia como una trayectoria, el currículo subvierte la visión tradicional que separa la “niñez” de la “edad adulta”, proponiendo en cambio una visión dialéctica en la que la experiencia vivida en el ámbito de la educación inicial es parte de un devenir que se articula con la historia personal y colectiva de cada infante.

Por otro lado, afirman que, “Las infancias que atraviesan la educación inicial construyen identidades culturales no reductibles totalmente a la cultura de las personas adultas y lo hacen de manera local y singular al interior de los grupos de pares” (Arg., p.23). En este sentido, la

propuesta curricular incorpora la idea de que los niños y las niñas, al ser sujetos sociales, están en permanente interacción con sus pares, familiares y educadores. Las vivencias compartidas, las emociones, percepciones y experiencias se configuran como la base sobre la cual se inscribe su historia personal y social, marcando el inicio de una construcción del “yo” que se articula con la pregunta esencial: ¿quién soy? Tal y como aseguran “Los niños/as están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de las experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde va a inscribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿cómo soy para el otro?, ¿cómo es el mundo para mí?, ¿cómo soy yo para el mundo?, ¿qué me pasa?” (Rebagliatti, 2008, p. 140). (Arg., p.97)

Por otro lado, en el documento subyace la idea que “Niñas y niños participan activamente en la co-construcción del mundo social desde su participación como sujetos de derecho, de su ciudadanía” (Arg., p.23). Un niño que opera en diversos entornos, que sabe observar el mundo y se va configurando desde la diversidad; así ya no se habla de infancia, como una única e irrefutable concepción, sino de infancias, muchas y diversas.

Saavedra (2020) citando a Moscoso (2009), asegura

En la mirada ausente: antropología e infancia plantea que incorporar los puntos de vista de los niños es asignarles un lugar en el mundo sociocultural y con ello respetar sus posturas desde su propia concepción de vida, niñez y realidad social en la que se encuentran. Con este propósito, propone la recuperación de las subjetividades de los niños. (p.72)

En este sentido, se considera al niño como un sujeto que se construye en un entorno con diversos elementos y participantes: Estado, familia, sociedad, la escuela, etc., afirmando que “Niñas y niños son sujetos históricos y sus aprendizajes se construyen en la trayectoria por todas las secciones a las que asisten en el jardín maternal y el jardín de infantes que constituyen la unidad pedagógica de la educación inicial” (Arg., p.57)

Y, aunque se señala que el niño debe ser sujeto de cuidado “Niñas y niños necesitan del cuidado para avanzar en su autonomía” (Arg., p.90), esto no quiere decir que sea vulnerable, sino que es participe en esas relaciones y en esos entornos, no porque transiten una condición de vulnerabilidad o de cuidado especial, sino porque son actores fundamentales con capacidad para incidir en el mundo. Un cuidado que se hace necesario porque reconoce al otro, desde un acto profundamente pedagógico cuidar: cuidar cómo se planea, cuidar cómo se organiza un ambiente, cuidar cómo se disponen los objetos, cuidar cómo se acompañan las actividades.

Desde esta perspectiva las prácticas discursivas, las relaciones y el saber en el marco de los derechos de las infancias han socavado los cimientos de la escuela generando transformaciones en torno a qué deben hacer los niños allí. Rupturas que han posibilitado trascender la pregunta por las infancias, quiénes son, cómo aprenden y que no se limitan al ámbito de la institución escolar, un niño que sale del mito y de la fábula porque sabe mirar y pensar con su propia cabeza, una infancia *recuperada* (Zabalza, 1996).

La concepción de *maestra* se desarrolla bajo la categoría de:

La maestra como aprendiz de la infancia y como mediadora cultural

El currículo de educación inicial de Argentina plantea una visión de la maestra que trasciende el rol tradicional de transmisora de saberes. En esta propuesta, la docente se configura

como mediadora, cuidadora y, fundamentalmente, como aprendiz de las niñas y los niños. Esta perspectiva parte de la premisa de que “Acoger a las niñas y los niños desde su propio lenguaje como condición de toda relación educativa” (Arg., p.17) es condición indispensable para toda relación educativa, lo cual exige un reconocimiento profundo de la diversidad expresiva y cultural de los pequeños.

Desde este enfoque, la maestra no solo comunica, sino que dialoga y se enriquece con las experiencias y el modo de ser de la niñez. Se concibe al educador como “aprendices de las niñeces, que ofrecen un mundo: el de las infancias que transforman aquello que experimentan” (Arg., p.17) entendiendo que ellas ofrecen un mundo propio que transforma y renueva la experiencia educativa. De esta forma, la relación se construye en un ambiente de reciprocidad y respeto, donde el lenguaje de las infancias se valora en todas sus dimensiones.

Por otro lado, históricamente, la tarea docente en el Nivel Inicial ha estado íntimamente ligada al cuidado de las niñas y los niños, “El trabajo docente en el Nivel Inicial a lo largo de su historia ha estado comprometido con garantizar los cuidados de niñas y niños que resultan fundamentales para llevar adelante la tarea educativa” (Arg., p.22) lo cual implica garantizar no solo su bienestar físico, sino también su desarrollo cognitivo y emocional. Este compromiso se traduce en la responsabilidad de transmitir conocimientos de manera contextualizada, adaptando los contenidos a las realidades, necesidades y experiencias de cada grupo. La enseñanza, en este sentido, se concibe como un acto de mediación en el que la docente pone a disposición “ampliar los repertorios culturales de niñas y niños. Para concretarlo se precisa la mediación de las y los docentes, que ponen a su disposición los bienes simbólicos y materiales a través de variadas experiencias para conocer, comprender y problematizar la realidad, tendiendo puentes con el

universo social y cultural” (Arg., p.55) a través de variadas experiencias, tendiendo puentes que conectan la realidad inmediata de las infancias con su universo social y cultural.

De esta manera, la intencionalidad en la selección de contenidos y la planificación de actividades es esencial para alcanzar estos objetivos. La maestra debe prever, de antemano, la organización del espacio, la selección de materiales y las intervenciones pertinentes durante el desarrollo de cada actividad, considerando siempre cómo estas decisiones favorecerán el aprendizaje y la participación activa de los niños. Este planteamiento refleja el compromiso de cada integrante del equipo docente en “el compromiso de cada integrante del equipo docente en la contextualización del Diseño Curricular, es decir, en la toma de decisiones profesionales de carácter político: qué y cómo enseñar a las niñas y niños y para qué” (Arg., p.57), lo que implica tomar decisiones de carácter político en cuanto a qué y cómo enseñar.

Una característica distintiva en la mediación por parte de las maestras del Nivel Inicial es la importancia de la observación atenta como herramienta para comprender las acciones y procesos de aprendizaje de las niñas y los niños. Observar implica dotar de sentido a lo que se percibe y registrar de forma sistemática esos significados, ya sea a través de notas personales, cuadernos de campo, bitácoras, videos o incluso dibujos y fotografías. Estos instrumentos permiten a la docente identificar las estrategias de resolución, el pensamiento y la participación de las infancias, y a partir de allí intervenir de manera oportuna y pertinente, “son fundamentales dos estrategias docentes: la observación atenta de las acciones de las alumnas y los alumnos y la intervención de manera pertinente para asegurarse que sus acciones son necesarias y convenientes. Así la intervención docente supone proponer una idea o enriquecer un juego, formular preguntas para guiar al grupo durante una actividad de observación y exploración, pedirles alguna explicación sobre su actividad (que argumenten, expresen sus puntos de vista),

mostrar cómo se utiliza un material o una herramienta, dar información, explicar algún tema, aclarar dudas, ofrecer ayuda si la necesitan, recordar las consignas de la actividad o las reglas del juego, leer un material, sugerir una variante de la actividad que el grupo quizás no previó. En definitiva, es estar a disposición para presentar el mundo, los mundos (Masschelein y Simmons, 2014).” (Arg., p.78)

Estas acciones evidencian que la mediación docente no es un proceso pasivo, sino un ejercicio activo de acompañamiento, en el que se busca orientar y potenciar el aprendizaje a partir de la experiencia vivida por cada grupo.

El valor del diálogo en la educación inicial se materializa en la invitación a “conversar con el grupo, hacerlo con la escucha atenta, saber dar tiempo y lugar a las voces de los chicos”. En palabras de Brailovsky (2020, pp. 46-47):

Conversar con el grupo, hacerlo con la escucha atenta, saber dar tiempo y lugar a las voces de los chicos, tomar lo que dicen y ayudarlo a crecer en su propia esencialidad, sin violentarlo, sin banalizarlo, sin tergiversarlo desde la autoridad adulta, es tal vez uno de los mayores desafíos de nuestro oficio.

Esta cita subraya la complejidad y la trascendencia de establecer una comunicación que reconozca y potencie la autonomía y la identidad de las infancias. El diálogo se presenta como un proceso de construcción colectiva en el que la maestra, lejos de imponer una visión única, actúa como facilitadora del crecimiento personal y social de los niños.

La concepción de la maestra en el currículo de educación inicial de Argentina se caracteriza por una visión integral que articula el cuidado, la mediación y el diálogo. La docente se transforma en una figura que no solo transmite conocimientos, sino que también aprende de

las experiencias y expresiones de las infancias, asumiendo una responsabilidad política y ética en cada decisión educativa. La integración de estrategias como la observación atenta, la intervención oportuna y el diálogo respetuoso configuran una práctica pedagógica que busca ampliar los repertorios culturales y garantizar la transformación del aprendizaje.

En definitiva, el desafío propuesto por este currículo es doble: por un lado, se exige a la maestra una constante reflexión sobre su intencionalidad y la organización de las experiencias educativas; por el otro, se le invita a construir, junto a las niñas y los niños, un espacio de encuentro y crecimiento colectivo, donde cada intervención contribuya a la formación de sujetos críticos y comprometidos con su realidad.

En palabras de Zabalza (2012)

En la actualidad, la profesión docente tiene mucho de ESTAR, de ejercitar el rol, de jugar al personaje [...] SER docente es otra cosa, lo llevas en el ADN, lo vives, te acompaña cada momento del día, lo disfrutas y lo sufres por partes iguales. Te atrapa.
(p.14)

Chile

Para **Chile**, la concepción de *infancia* se desarrolla bajo la categoría de:

La infancia como sujeto activo y protagonista de su aprendizaje

El currículo de educación parvularia de Chile se distingue por proponer una visión de la infancia que reconoce a cada niño y niña como sujeto activo, singular y en permanente construcción. Este enfoque rompe con posturas tradicionales que relegan a la niñez a un rol pasivo, posicionando a los pequeños como protagonistas de su propio aprendizaje. Como se establece en el documento, “el niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas

entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento.” (Chl., p.21)

Esta afirmación pone de relieve la importancia de reconocer la diversidad inherente a cada infante y de valorar su capacidad de interactuar con el entorno de forma activa. La visión del niño y la niña como sujetos de derechos y de un aprendizaje integral se fundamenta en la idea de que cada experiencia—sea lúdica, sensitiva o práctica—cumple una función formativa esencial.

Dicho lo anterior, este currículo ratifica una visión de niños y niñas en el que “se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo.” (Chl., p.21) Esta declaración es el pilar central que redefine la relación pedagógica en la educación parvularia de Chile, en donde el maestro no es el único transmisor del conocimiento, sino un mediador que facilita procesos de apropiación y construcción del saber. Esto, por supuesto puede llegar a ser problemático en tanto se pone al niño en el centro de la diada enseñanza-aprendizaje, relevando el rol del maestro a un lugar casi inexistente.

Esta perspectiva se ve reforzada por la propuesta de que la educación parvularia debe ser “un ejercicio integrador y centrado en los niños, las niñas y sus experiencias. En el marco de la Educación Parvularia, son especialmente relevantes aquellas en las que cada niña y niño, juega, decide, participa, se identifica, construye, se vincula, dialoga, trabaja con otros, explora su

mundo, confía, percibe y se mueve, se autorregula, se conoce a sí mismo, atribuye significados, opina, expresa sus sentimientos, se asombra, desarrolla sus talentos, se organiza, disfruta, se hace preguntas, escucha y busca respuestas. La enseñanza representa entonces, la acción pedagógica al servicio de las potencialidades de aprendizajes de todas las niñas y los niños.” (Chl., p.28). Aquí se ilustra cómo la propuesta curricular coloca a la experiencia y a la vivencia cotidiana en el centro del proceso educativo, evidenciando la necesidad de ambientes que permitan a los niños construir conocimiento a partir de su interacción y creatividad.

Además, el documento destaca que “cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos.” (Chl., p.31), reconociendo que el desarrollo del niño no puede segmentarse, sino que debe ser abordado como un todo, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y corporales en un proceso integral de aprendizaje.

También se recalca que “cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Esta diversidad implica, entre otros, que cada niña y niño aprende a través de diversas formas y ritmos que le son propios, y también que posee formas de interpretar el mundo a partir de su cultura, situando el aprendizaje en contexto.” (Chl., p.31). De esta manera, se enfatiza la necesidad de adaptar la enseñanza a las particularidades de cada infante y de valorar su singularidad.

Asimismo, se plantea que “la niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación.” (Chl., p.31). Lo que demuestra que para el currículo de educación parvularia de Chile, es el niño, y solo el niño es protagonista de su aprendizaje, lo cual podría caer en desestimar el papel del maestro como mediador y facilitador en momentos en que la autonomía de los niños es limitada. Por otro lado, parecería que se asume que todos los niños podrán participar de forma activa en cada situación de aprendizaje, sin contemplar las variaciones en ritmos y estilos de desarrollo que requieren estrategias más diferenciadas.

La concepción de infancia que se plasma en el currículo de educación parvularia de Chile propone un modelo educativo en el que cada niño y niña es reconocido como un ser integral, activo y único. La integración de citas como las que se han analizado evidencia un compromiso por situar al infante en el centro de la experiencia educativa, valorando tanto su diversidad como su capacidad para construir conocimientos a partir de sus interacciones y bagaje personal. En definitiva, la propuesta curricular no solo redefine el rol del educador, sino que, sobre todo, pone de relieve la riqueza y complejidad de la infancia, estableciendo las bases para una educación que respete, potencie y transforme la experiencia de ser niño en un mundo en constante cambio. Sin embargo, es necesario analizar el rol del maestro en este documento para poder identificar su lugar en el currículo de educación parvularia de Chile.

La concepción de *maestra* se desarrolla bajo la categoría de:

La maestra como supervisora: el sujeto invisible en el aula

El currículo de Educación Parvularia en Chile plantea una serie de lineamientos orientados a la construcción de ambientes de aprendizaje ricos y coordinados, en los que se enfatiza la mediación pedagógica, la interacción con las familias y la organización de espacios

que favorezcan la exploración y el movimiento de niñas y niños. Sin embargo, al analizar los apartados que integran el documento se evidencia que, si bien se otorga a la maestra un rol instrumental como mediadora y coordinadora, se dedica muy poca mención a su identidad, a su agencia profesional y a la singularidad de su acción reflexiva. Esta situación invita a cuestionar hasta qué punto el discurso curricular reconoce y fortalece la formación y el protagonismo de la maestra y hasta qué otro punto pasa a ser un sujeto invisible en la acción educativa de la educación parvularia.

Aunque el documento señala que las maestras “son considerados actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos.” (Chl., p.28), al centrarse en la capacidad de mediar y coordinar, se reduce la figura docente a la de una ejecutora de funciones, minimizando la dimensión reflexiva y la construcción de una identidad profesional que vaya más allá de la simple organización de actividades.

Otro aspecto destacado del currículo es la importancia de diseñar e implementar “un ambiente propicio y permanecerá presente, observando en silencio el despliegue de la actividad espontánea del niño o niña en su juego, individual o con otros.” (Chl., p.29), y si esto acentúa la relevancia de la acción de la maestra en la construcción de contextos propicios para el aprendizaje, tal cual como lo menciona Malaguzzi (1970) “el ambiente como tercer educador”, también se evidencia que el rol de la maestra se reduce a la creación y supervisión de entornos, relegando la reflexión crítica que permite cuestionar y transformar la práctica pedagógica.

Por otro lado, el documento insiste en que la maestra debe “reconocer y responder pedagógicamente a la singularidad de cada uno en cuanto a ritmos, distintas formas de

aprendizaje, género, cultura, contexto social, religión, entre otros” (Chl., p.29) y comprender “cabalmente los objetivos de aprendizaje del currículum de la Educación Parvularia, para diseñar, contextualizar e implementar oportunidades de aprendizaje adecuadas a los objetivos intencionados.” (Chl., p.29)

La síntesis de los apartados presentados revela que el discurso curricular privilegia la descripción de funciones, habilidades y la organización de espacios y actividades, mientras que apenas se menciona el desarrollo profesional, la autonomía y la identidad de la maestra o su incidencia sobre el mismo currículo. Así, su rol queda encasillado en la mediación de procesos y en la coordinación colectiva, sin reconocer plenamente su capacidad para cuestionar, innovar y transformar las prácticas pedagógicas desde su experiencia personal. Esta invisibilización resulta problemática, ya que en un contexto educativo tan dinámico y exigente, es fundamental que la maestra cuente con espacios y recursos que fortalezcan su reflexión crítica y su desarrollo profesional individual.

Colombia

Para **Colombia**, la categoría de *infancia* se denomina:

La infancia como sujeto de derecho: desde el potenciamiento del desarrollo

El currículo de Educación Inicial en Colombia, Colombia plantea una visión en la que el cuidado y el desarrollo infantil son dimensiones fundamentales que deben abordarse de manera conjunta. Según el documento, “los niños y niñas en la Educación Inicial fundamentalmente van a recibir un cuidado calificado y a que se potencie al máximo su desarrollo. Estos dos elementos deben verse de forma relacionada y complementaria, el cuidado y el potenciamiento del desarrollo armónico e integral son las dos caras de la misma moneda” (Col., p.40). Esta afirmación destaca un compromiso con el bienestar infantil desde una perspectiva integral, donde

el cuidado y el acompañamiento pedagógico van de la mano con el crecimiento y el aprendizaje. Esta es la base del potenciamiento del desarrollo, resaltando cómo la integración del cuidado y el desarrollo fortalece la educación inicial y permite a los niños y las niñas desplegar todas sus potencialidades en un ambiente seguro, afectivo y estimulante.

Por otro lado, es necesario resaltar que el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos en el currículo de Educación Inicial es un gran avance, ya que promueve el bienestar infantil en todas sus dimensiones y reconoce a los niños y niñas como sujetos activos en la sociedad. El documento enfatiza que “la satisfacción de las condiciones básicas de afecto, alimentación, higiene, exploración, pertenencia, conocimiento y creatividad, entre otras, son parte fundamental del trabajo con la primera infancia.” (Col., p.40). De esta manera, la educación inicial no se centra en la enseñanza de contenidos, sino que abarca la construcción de ambientes donde los niños y niñas se sientan reconocidos, valorados y que se potencie su desarrollo; es decir, que a partir de las experiencias que propician las maestras desde el interés de los niños y teniendo en cuenta su etapa del desarrollo, estos podrán lograr su mayor potencial.

En este sentido, la integración del cuidado dentro del currículo permite garantizar que los niños y las niñas cuenten con las condiciones óptimas para su desarrollo. La seguridad emocional y física que brinda un entorno de atención calificada les ofrece la confianza necesaria para explorar, interactuar y aprender de manera autónoma. Así, se refuerza la idea de que el cuidado no es un elemento separado de la educación y la pedagogía, sino un componente esencial que favorece la construcción de conocimientos y experiencias significativas. Sin embargo, hay que reconocer un panorama de equilibrio en el que se supere la idea netamente de asistencialismo y transite al cuidado como categoría inherente al componente pedagógico.

Asimismo, el currículo plantea que el desarrollo infantil debe potenciarse al máximo, reconociendo la diversidad y singularidad de cada niño y niña. Se menciona que “los niños y niñas pueden hacer, no sobre lo que les falta o en comparación con los demás, ya que aunque existan ciertas características de desarrollo comunes, éstas se manifiestan de manera diversa en cada niña o niño, dado que sus experiencias e interacciones también son diversas.” (Col., p.183). Esta perspectiva resalta la importancia de valorar las habilidades y particularidades de cada niño y niña, generando oportunidades de aprendizaje ajustadas a sus ritmos, necesidades y contexto cultural.

Desde esta visión, el desarrollo infantil es entendido como un proceso dinámico que se enriquece a través de la interacción con el entorno, las experiencias diseñadas, el juego y la mediación pedagógica. De esta manera, la educación inicial se convierte en un espacio en el que los niños y niñas construyen formas de comprender el mundo de manera progresiva y significativa, dentro de un ambiente que favorece su curiosidad, creatividad y autonomía.

Además, el currículo reconoce que “a través del desarrollo, niños y niñas construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto.” (Col., p.29). Este enfoque permite una educación con un propósito en sí mismo para el momento propio del desarrollo de cada niño, en la que los docentes y cuidadores pueden acompañar a la infancia respetando sus tiempos y características individuales.

Otro de los grandes aportes del currículo es el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos activos, con derechos civiles y políticos que les permiten participar en su entorno. Se resalta que “cuentan también con derechos civiles y políticos, que restituyen para ellos y ellas libertades básicas específicas que promueven su calidad de vida en la niñez.” (Col., p.42). Esto

significa que la infancia no solo es vista como una etapa de preparación para el futuro, sino como un período valioso en sí mismo, en el que los niños y niñas tienen voz y agencia dentro de su comunidad. Desde esta perspectiva, el currículo fomenta la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones que afectan su aprendizaje y su vida cotidiana.

Para finalizar, el currículo de Educación Inicial en Colombia, Colombia ofrece una visión enriquecedora de la infancia, en la que el cuidado y el desarrollo se presentan como dimensiones complementarias e indispensables para garantizar una educación de calidad. La integración de estos dos elementos permite crear ambientes donde los niños y las niñas puedan explorar, descubrir y construir conocimientos en un entorno seguro y estimulante.

Al considerar la infancia como un sujeto de derechos, se fortalece la idea de que los niños y las niñas no solo reciben educación, sino que también participan activamente en ella. La educación inicial, desde esta perspectiva, se convierte en una etapa fundamental para su desarrollo integral, asegurando que cada niño y niña tenga la oportunidad de desplegar su máximo potencial en un ambiente de respeto, afecto y aprendizaje significativo.

La categoría de *maestra* se denomina:

Las maestras de educación inicial: entre la mediación, la reflexión y la construcción del saber pedagógico

El currículo de Educación Inicial en Colombia, plantea una concepción de la maestra que la sitúa como una mediadora del aprendizaje, una observadora y una profesional en constante formación. Sin embargo, este enfoque, aunque valioso en la teoría, plantea desafíos en la práctica debido a las tensiones entre las expectativas sobre la labor docente y las condiciones reales del

ejercicio profesional. Además, se resalta su papel en la mediación cultural, la construcción del saber pedagógico y la interacción con diversos actores en el entorno educativo.

Uno de los principios fundamentales del currículo de Educación Inicial en Colombia, Colombia es la idea de la maestra como mediadora en el proceso de aprendizaje. Se plantea que “se requieren maestras y maestros formados y abiertos a continuar su formación, que puedan acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo intencionado con los niños y las niñas” (Col., p.41). Esto implica que la maestra no solo debe responder a las necesidades de los niños y las niñas, sino que también debe generar interacciones pedagógicas con sentido, evitando una enseñanza mecánica o reducida a la transmisión de contenidos o de primarización.

Desde esta perspectiva, la docencia se concibe como un proceso de interacción con el otro, en el que la maestra “le ‘lega el alfabeto cultural’, le da significados culturales a los objetos, le muestra sus usos y le enseña las herramientas de la cultura” (Col., p.41). Este planteamiento es valioso porque reconoce que el aprendizaje infantil no ocurre de manera aislada, sino que está mediado por la interacción con los adultos y el entorno. Además, establece que la educación es un derecho que debe garantizarse en su ejercicio pleno, dado que “un proceso que se inicia con el reconocimiento de los derechos, continúa con la generación permanente de condiciones para asegurar su ejercicio pleno y culmina con las medidas que deben tomar las autoridades, los miembros de la familia y la sociedad, para establecerlos cuando se vulneran, para sancionar a quienes los violan y para reparar a las víctimas de las violaciones” (SDIS, 2007, p. 19). (Col., p.28)

Sin embargo, una pregunta fundamental que surge es: ¿cuáles son las condiciones reales en las que las docentes pueden ejercer este rol de mediadoras culturales? En muchos contextos, las educadoras enfrentan limitaciones de recursos, altas cargas laborales y escaso reconocimiento

de su labor, lo que dificulta la posibilidad de acompañar y potenciar el desarrollo infantil de manera reflexiva y significativa.

Otro de los elementos clave en la concepción de la maestra dentro del currículo de Colombia es el énfasis en la observación y la documentación como herramientas para la reflexión. Siguiendo los principios de la pedagogía de Reggio Emilia, se plantea que las docentes deben “registrar o documentar tanto lo que hacen los niños y niñas como lo que dicen, con el fin de que maestras y maestros desarrollen su comprensión del aprendizaje infantil, de cómo construyen su conocimiento y cambian sus actitudes y comportamientos, implica descentrarse, ponerse en el lugar de las niñas y los niños para poder escucharlos”. (Col., p.190)

En este sentido, la enseñanza no se reduce a la implementación de actividades prediseñadas, sino que implica un proceso continuo de análisis y comprensión de las dinámicas del aprendizaje. La reflexión docente se convierte en un eje central, ya que “es en ese ejercicio de volver sobre las observaciones que se realizan y registran sobre los niños y niñas, sobre nuestra propia actuación y sobre los resultados del trabajo, que podemos lograr procesos reflexivos que llevarán a la construcción del saber pedagógico. En el caso de la educación Inicial, será el saber pedagógico sobre el trabajo con los niños de 0 a 5 años”. (Col., p.191)

Además, la importancia de generar ambientes de aprendizaje enriquecidos se enfatiza en el currículo, mencionando que la maestra “está presente, acompaña, presta los apoyos materiales, ambientales y afectivos para enriquecer este juego, reconoce, escucha y documenta” (Col., p.56). En otras palabras, su rol no se limita a la planificación y ejecución de actividades, sino que también implica una disposición atenta y receptiva frente a las experiencias de los niños; y por ende una labor más reflexiva y con sentido. No obstante, este énfasis en la documentación y la reflexión supone un desafío en la práctica. La falta de tiempo para realizar registros detallados, la

presión por cumplir con exigencias administrativas y la sobrecarga laboral pueden llevar a que este proceso reflexivo quede reducido a un ideal difícil de materializar.

El currículo de Colombia también reconoce la importancia del trabajo en equipo y la colaboración con otros profesionales. Se menciona que la maestra “encontrará entre sus colegas y demás miembros del equipo de la institución las capacidades y las potencialidades para enfrentar conjuntamente la misión de dar a niños y niñas un vínculo, acogida y efectivas oportunidades de desarrollo” (Col., p.192). Además, se enfatiza la necesidad de los docentes de “dialogar con otros especialistas que trabajan con los niños y niñas durante la primera infancia”. (Col., p.192)

Este planteamiento es relevante porque reconoce que la educación inicial no puede ser una tarea individual, sino que requiere el trabajo articulado de diferentes actores. También se resalta la necesidad de “establecer estrategias para articular el proceso de tránsito entre la Educación Inicial y la educación básica” (Col., p.46), lo que implica un esfuerzo conjunto entre jardines infantiles y colegios para garantizar una transición armoniosa para los niños y niñas. En este sentido, la integración de experiencias pedagógicas se considera clave, ya que se espera que el currículo “recoja, organice y enriquezca las experiencias pedagógicas en los jardines infantiles y colegios, con el fin de que entre todos y todas se ofrezcan escenarios cálidos, seguros, incluyentes y potenciadores del desarrollo” (Col., p.46).

La concepción de la maestra en el currículo de Educación Inicial en Colombia, Colombia es rica y compleja, pues la sitúa como mediadora cultural, constructora del saber pedagógico y agente de diálogo con otros actores educativos. Sin embargo, el análisis crítico de este currículo permite evidenciar que, aunque su rol se presenta con una gran responsabilidad y compromiso, en la práctica enfrenta múltiples desafíos para llevar a cabo esta labor de manera efectiva.

Las condiciones laborales, la falta de tiempo para la documentación y la reflexión, así como las dificultades para la articulación con otros profesionales y niveles educativos, generan una brecha entre las expectativas del currículo y la realidad del ejercicio docente. Si bien la propuesta curricular colombiana tiene un enfoque progresista y centrado en el niño, es fundamental que las políticas educativas no solo definan el rol del docente, sino que también garanticen las condiciones para que este pueda desempeñar su labor de manera digna, reflexiva y transformadora.

En este sentido, el reconocimiento de la maestra como un actor clave en la educación inicial no puede quedarse en el discurso. Se requiere avanzar en la creación de condiciones que permitan a las educadoras ejercer su profesión con el tiempo, los recursos y el respaldo institucional necesario para que su papel como mediadores, observadores y constructores del saber pedagógico sea una realidad tangible y no solo una expectativa curricular.

Análisis Comparado Crítico de la Concepción de Infancia y Maestra en los Currículos de Educación Inicial en Argentina, Chile y Colombia

Los currículos de educación inicial de Argentina, Chile y Colombia presentan diferentes concepciones sobre la infancia y la figura de la maestra, enmarcadas en sus respectivos contextos históricos, sociales y políticos. Mientras que los tres documentos enfatizan el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y la importancia del rol docente, existen diferencias significativas en la manera en que se concibe la participación del niño en su proceso de aprendizaje y el nivel de protagonismo otorgado a la maestra en la enseñanza. Este análisis comparado busca contrastar las similitudes y divergencias en estos enfoques, evidenciando las fortalezas y limitaciones de cada uno.

Infancia

Los tres currículos coinciden en que la infancia debe ser entendida como un lugar en el que se garanticen los derechos, lo que implica que la educación inicial debe garantizar su bienestar, desarrollo y participación activa en la sociedad. No obstante, cada país enfatiza distintos aspectos dentro de esta concepción:

Argentina: Infancia como sujeto social y constructor de cultura

En el currículo de Argentina, la infancia es concebida como un campo social e histórico en el que los niños y las niñas tienen un bagaje cultural que debe ser reconocido y respetado. Se resalta que “las infancias que atraviesan la educación inicial construyen identidades culturales no reductibles totalmente a la cultura de las personas adultas y lo hacen de manera local y singular al interior de los grupos de pares” (Arg., p.23). Esta visión enfatiza que la niñez no es solo receptora de conocimientos, sino también productora de cultura, en constante interacción con su entorno.

Además, el currículo argentino pone en valor la diversidad de las infancias, destacando que no existe una única manera de ser niño. Desde esta perspectiva, la educación inicial se entiende como un proceso dialógico en el que el niño es visto como un ciudadano activo, capaz de elegir su propio itinerario de aprendizaje y de incidir en su contexto en compañía de un adulto profesional y reflexivo.

Chile: Infancia como protagonista del aprendizaje

El currículo chileno posiciona a la infancia como el centro del proceso educativo, concibiéndola como un sujeto activo que construye su propio conocimiento a partir de la exploración y la interacción con su entorno. Se afirma que “cada niña y niño es una persona

esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia” (Chl., p.31). Esta visión es coherente con enfoques constructivistas y con la idea de que el aprendizaje surge de la experiencia vivida por el niño.

Sin embargo, este enfoque conlleva el riesgo de diluir el rol de la maestra en la enseñanza. Al enfatizar tanto la autonomía infantil, el documento chileno relega al docente a un rol secundario, reduciendo su papel a la organización de ambientes de aprendizaje y a la supervisión de las actividades. En este sentido, la maestra no aparece como un sujeto activo en la mediación del aprendizaje, lo que podría generar una falta de orientación pedagógica clara en el aula.

Colombia: Infancia como sujeto de derechos desde el potenciamiento del desarrollo

En el currículo De Colombia, la infancia es entendida desde una perspectiva integral que articula el cuidado y el desarrollo desde su potenciamiento. Se establece que “los niños y niñas en la educación inicial fundamentalmente van a recibir un cuidado calificado y a que se potencie al máximo su desarrollo” (Col., p.40). Esta concepción subraya la importancia de garantizar condiciones básicas de bienestar y afecto, como la alimentación, la seguridad, la salud y el cuidado, entendiendo que estos aspectos son fundamentales para el aprendizaje.

Además, el currículo De Colombia enfatiza que cada niño y niña tiene ritmos y formas de aprendizaje propios, lo que requiere que la enseñanza sea flexible y contextualizada. Se destaca que cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje.

Maestra

Al igual que en el caso de la infancia, los tres currículos presentan diferencias significativas en la concepción del rol de la maestra en la educación inicial.

Argentina: La maestra como aprendiz de la infancia y mediadora cultural

El currículo argentino destaca el papel activo de la maestra en el aprendizaje infantil, describiéndola como una mediadora cultural que acompaña, observa y enriquece las experiencias de los niños. Se enfatiza que “acoger a las niñas y los niños desde su propio lenguaje” (Arg., p.17) es fundamental para establecer una relación educativa significativa, en la que la maestra no solo enseña, sino que también aprende de las infancias.

Otro aspecto clave en el currículo argentino es el compromiso político de la maestra en la educación, ya que debe participar en la toma de decisiones en el currículo sobre “qué y cómo enseñar a las niñas y niños y para qué” (Arg., p.57). Esta postura reconoce la agencia de la maestra en la construcción del currículo y la importancia de su formación continua para garantizar experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas.

Chile: La maestra como supervisora y sujeto invisibilizado

En el currículo chileno, la maestra aparece mencionada en términos funcionales, destacando su papel en la creación de ambientes de aprendizaje, pero sin profundizar en su protagonismo pedagógico. Aunque se afirma que las maestras son “actores claves que guían el proceso educativo” (Chl., p.28), en la práctica su función se reduce a la observación y supervisión del juego espontáneo y demás experiencias de los niños.

Este enfoque minimiza la importancia de la maestra como mediadora del conocimiento y como profesional reflexiva. En consecuencia, el currículo chileno no otorga un reconocimiento

suficiente al rol de la maestra en la planificación, intervención y evaluación del desarrollo de los niños y niñas.

Colombia: La maestra como mediadora y constructora del saber pedagógico

En el currículo De Colombia, la figura de la maestra se presenta como una profesional en constante formación, responsable de diseñar y planificar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades de los niños y potenciar, de esta manera, su desarrollo. Se resalta la importancia de la documentación pedagógica y la observación como estrategias fundamentales para comprender cómo los niños construyen su conocimiento y, así, constituirse como una experta en desarrollo infantil.

Se plantea que la maestra debe “registrar o documentar tanto lo que hacen los niños y niñas como lo que dicen, con el fin de que maestras y maestros desarrollen su comprensión del aprendizaje infantil” (Col., p.190). Esta concepción está alineada con enfoques como el de Reggio Emilia, en los que la reflexión sobre la práctica educativa es central para mejorar la enseñanza.

No obstante, el currículo De Colombia enfrenta desafíos similares a los de Argentina, ya que la sobrecarga laboral y la falta de condiciones adecuadas pueden dificultar que los docentes logren ejercer plenamente su rol reflexivo y mediador.

A Modo De Conclusión: Tensiones Y Desafíos En Las Concepciones De Infancia Y Maestra De Argentina, Chile Y Colombia

El análisis comparado de los currículos de Argentina, Chile y Colombia permite identificar tanto puntos en común como diferencias sustanciales en la concepción de la infancia y la maestra. Mientras que los tres documentos reconocen al niño como sujeto de derechos, el

currículo argentino lo enfatiza como constructor de cultura, el chileno como protagonista absoluto del aprendizaje y el de Colombia desde una perspectiva integral que articula el cuidado y el potenciamiento del desarrollo.

En cuanto a la maestra, el currículo argentino le otorga un papel central como mediadora y agente político de la educación, mientras que el de Colombia la sitúa como una profesional reflexiva y en formación constante. En contraste, el currículo chileno la relega a un rol secundario, enfocándose en su función como supervisora del ambiente de aprendizaje y dejando poco espacio para su protagonismo pedagógico.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en los tres países y de garantizar condiciones laborales que permitan a las maestras ejercer su rol de manera efectiva. Asimismo, resulta fundamental seguir problematizando la relación entre la autonomía infantil y la mediación docente, asegurando que los niños y niñas cuenten con el acompañamiento adecuado para potenciar su desarrollo en un contexto enriquecedor y significativo.

Capítulo 7. Conclusiones Y Proyecciones: Sentidos Del Currículo En La Educación

Inicial

Enriquecer el debate y las discusiones en torno a la educación inicial, específicamente a su currículo, situándola en los contextos en mención, permitió centrar la mirada no solo en lo importante y necesario que se hace hablar del currículo de educación inicial, sino de reconocer la incidencia que tiene en la cultura y en la sociedad, además de su pertinencia desde lo pedagógico para el nivel.

Es por esto por lo que, estudiar los currículos de educación inicial de Colombia, Argentina y Chile, permitió evidenciar la complejidad de lo que ocurre en los primeros años de vida de los niños y niñas, y de cómo estos currículos buscan dar sentido y coherencia al itinerario que transitan y viven los niños y las niñas a lo largo de la educación inicial.

En este sentido, para brindar mayor comprensión a estas reflexiones este capítulo se divide en cinco apartados:

- Reflexiones desde los antecedentes
- Reflexiones en clave del marco teórico
- Reflexiones desde el marco metodológico
- Reflexiones sobre los hallazgos en relación con los objetivos
- Aportes y dificultades de la investigación
- Proyecciones de la investigación

A continuación, se desarrollarán uno a uno desde las reflexiones suscitadas.

Reflexiones desde los antecedentes

Teniendo en cuenta que la indagación en torno a la infancia, el currículo y la Educación Inicial se ha dado desde distintas disciplinas e investigaciones, se realizó un rastreo bibliográfico en múltiples bases de datos especializadas como Dialnet, Redalyc, Research Gate, Google académico y Scielo, y en diferentes bases de datos de algunas universidades de Colombia como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital. Con esto, fue posible identificar distintas perspectivas epistemológicas en donde se define el currículo y la Educación Inicial teniendo en cuenta las diversas miradas que se asumen de estos.

Una vez concluida dicha búsqueda, se inició con la clasificación de la información con el propósito de identificar las tendencias y los aspectos recurrentes que se evidenciaron en cada una, como resultado surgieron tres categorías: la primera, llamada *el currículo y la relación enseñanza-aprendizaje*, en donde se ubicaron aquellos trabajos que centraron el análisis en la relación mencionada; la segunda, *el currículo como intención de Sociedad*, en donde se evidencia cómo el currículo de Educación Inicial enmarca unos principios de lo que cada sociedad construye en el marco de una cultura; y la tercera, *el currículo y la acción docente*, desde la perspectiva de la acción docente y su incidencia en el currículo.

Esta revisión permitió entender que el currículo no es un ente neutral, sino que responde a intereses políticos, económicos y sociales, lo que incide directamente en su implementación en el aula. De manera que estas tres categorías que constituyen los antecedentes fueron claves para la elaboración de la pregunta de investigación, los propósitos, la construcción del marco teórico y el marco metodológico, pues es desde allí donde nace la idea de tomar como insumo de análisis los documentos oficiales de Colombia, Argentina y Chile.

Cabe decir que, si bien esta investigación se desarrolló desde un enfoque documental, resulta ineludible reconocer que los documentos curriculares no operan de forma neutra ni lineal en los jardines infantiles. En la cotidianidad, el currículo se reinterpreta, se negocia y a veces se tensiona, dependiendo de las condiciones materiales, las políticas institucionales, las prácticas docentes y las voces de niños y niñas. Tal como señalan autores como Zabalza (2007) y Malajovich (2010), el currículo vivido se construye en el encuentro entre lo prescrito y lo posible. Así, los lineamientos pueden convertirse en herramientas para la transformación pedagógica, pero también en dispositivos que limitan la acción educativa, cuando se aplican de

manera técnica o descontextualizada. Es precisamente en ese terreno de la práctica donde la formación docente, el trabajo colectivo y la reflexión crítica cobran todo su sentido.

Reflexiones en clave del marco teórico

Desde referentes teóricos entre los que se destacan: Sacristán, Durán, Fandiño, Zabalza, Stenhouse, Malajovich, Frabboni, Díez, Soto y Violante y Brailovsky, se enriquecieron las miradas en torno al currículo de educación inicial y su incidencia en la cultura, pero también como la base pedagógica de lo que ocurre en el nivel.

Esto permitió comprender y reflexionar sobre la caracterización que cada país construye sobre educación inicial teniendo en cuenta diversos aspectos que son relevantes para su sociedad y cultura.

En esta misma línea y desde la indagación teórica realizada, la investigación reveló la necesidad de considerar el currículo no solo como un documento prescriptivo, sino como una construcción social en la que intervienen diversos actores; un ejemplo de ello es el rol del maestro como mediador del currículo y no simplemente como ejecutor de lineamientos oficiales. Asimismo, el análisis teórico puso en evidencia cómo la Educación Inicial sigue luchando contra discursos homogeneizantes que limitan la agencia de los docentes y la diversidad de las experiencias de los niños y las niñas.

Reflexiones en relación con el marco metodológico

La elección de un enfoque cualitativo basado en la revisión documental, desde teóricos como Tancara, Bermeo-Yaffar, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón y el análisis comparativo, desde autores como Marc Bloch permitió develar diferencias significativas en la manera en que distintas regiones comprenden y estructuran el currículo de Educación Inicial. En consonancia

con lo anterior, trabajar bajo la metodología cualitativa implicó acercarse a las comprensiones que frente al sentido de la educación inicial, la noción de niño y niña, y maestro, además de la comprensión sobre cultura, tienen los tres documentos, y es que más que realizar juicios de valor, responder una pregunta o asumir una postura evaluativa, lo que permitió este trabajo fue poder brindar comprensiones acerca de lo necesario que se hace estudiar, debatir, y por supuesto, hablar acerca del currículo de educación inicial, como parte fundante del nivel.

Dicho esto, y a propósito del estudio comparativo desde autores como Grosser, Fideli y Marrani, fue posible el reconocimiento de diversas miradas en torno al sentido de la educación inicial, de los sujetos involucrados allí, de las prácticas que se sustentan desde el currículo y que responden una intención de sociedad desde la delimitación de lo que por cultura se entiende; esto implica directamente la comprensión de lo que implica el currículo para la educación inicial.

Reflexiones sobre los hallazgos en relación con los objetivos

A partir de lo anterior, es importante reflexionar en torno a los objetivos que se plantearon al comienzo de la investigación; a través de los cuales se buscaba identificar, comprender y reflexionar en torno a la caracterización que de educación inicial hacen los currículos.

El objetivo general de esta tesis es caracterizar las propuestas curriculares oficiales en el ámbito de la educación inicial en tres contextos —Colombia, Argentina y Chile— con el propósito de revelar sus convergencias, divergencias y particularidades. Este trabajo investigativo permitió evidenciar que, pese a compartir el reconocimiento de la educación inicial como un derecho inalienable, cada uno de estos sistemas presenta tensiones inherentes entre el discurso normativo y la práctica pedagógica. En Argentina, por ejemplo, la articulación entre el cuidado y la enseñanza se erige como un pilar, mientras que en Chile se observa una marcada orientación

hacia objetivos medibles que, en ocasiones, relegan la función mediadora del docente. Por su parte, el enfoque de Colombia se destaca por la apuesta orientada hacia el potenciamiento del desarrollo a partir del juego, el arte, la literatura y la exploración.

La primera dimensión analítica se orienta a identificar el sentido de la educación inicial, concepto que se configura a partir de la visión que se tiene sobre los niños y las niñas, el rol del maestro y la organización de los ambientes. En este sentido, se argumenta que la educación inicial debe trascender la mera preparación para la escolarización formal, constituyéndose en una etapa con un valor propio que fomente la autonomía, la creatividad y la construcción de la identidad. Por otro lado, y aunque los tres contextos reconocen el juego como derecho, la instrumentalización de esta actividad—para cumplir objetivos académicos preestablecidos—disminuye su potencial como experiencia transformadora. Esta problemática es especialmente patente en el currículo chileno, en el cual la estructuración de los objetivos de aprendizaje tiende a privilegiar la cuantificación de logros sobre la experiencia lúdica genuina.

Asimismo, el análisis del horizonte de sentido que orienta las propuestas curriculares revela que la organización de los ambientes y materiales educativos constituye un elemento decisivo para el desarrollo integral. Mientras en Argentina se resalta la noción del “tercer educador” y la importancia de espacios flexibles, en Colombia se evidencia una propuesta desde ambientes que cristalizan las estrategias pedagógicas propias de la educación inicial para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas.

Aportes y dificultades de la investigación

Todo el panorama anterior muestra que uno de los principales aportes que se hace con esta investigación es develar las miradas que se tienen frente a la educación inicial en cada uno

de los países analizados ¿por qué es esto importante? Porque desde la perspectiva del currículo como expresión de una cultura, se asume al mundo como un texto, en el que algunas partes merecen y ameritan ser subrayadas; en ese sentido, qué entiende una sociedad por niño y niña, cuál es el rol del maestro y, así, cuál es el sentido de la educación inicial, permitirá reconocer el lugar que se le otorga allí.

Es por esto, que se hace imperativo hablar de currículo en educación inicial, porque de esta forma permite visibilizar, comprender y transformar las prácticas educativas que configuran la experiencia de los niños y niñas en sus primeros años de vida. Dicho esto:

1. Se reconoce a los niños como sujetos de derechos
2. Orienta la práctica pedagógica
3. Articula el desarrollo
4. Responde a los diversos contextos
5. Fortalece el sentido pedagógico
6. Contribuye a la construcción de políticas públicas

Así, se describirán las que son consideradas como contribuciones de esta tesis de manera más detallada:

Aportes al campo teórico del currículo en Educación Inicial

Esta tesis ofrece una comprensión situada y crítica del currículo en la Educación Inicial, abordándolo no solo como una estructura técnica o prescriptiva, sino como una expresión cultural, política y pedagógica. Propone una lectura que articula referentes clásicos y contemporáneos desde una perspectiva de región, visibilizando las tensiones entre los discursos

normativos y los sentidos pedagógicos que lo sustentan. En este sentido, contribuye al fortalecimiento del debate académico en torno a la naturaleza del currículo en la primera infancia, cuestionando las formas homogeneizadoras y revalorizando su dimensión situada.

Aportes a la política pública en educación inicial

La investigación aporta una lectura crítica de la producción normativa y curricular en Colombia, con especial atención en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito. Esta lectura, contextualizada históricamente y contrastada con los casos de Argentina y Chile, ofrece elementos para pensar políticas públicas más coherentes con las realidades pedagógicas y culturales de la infancia. Además, tensiona la noción de currículo como instrumento de estandarización y plantea la necesidad de políticas que reconozcan el carácter situado, flexible y participativo de las prácticas educativas.

Otro de los aportes que hace la investigación es reconocer la fortaleza y el potencial en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (2010), ya que es el único de los tres documentos que aborda el desarrollo desde dimensiones, lo cual permite articular las acciones en pro de potenciar el desarrollo de manera integral, además de ser el único de los documentos analizados que destina un apartado en brindar orientaciones para la sala materna.

Aportes a la formación docente

Desde una perspectiva reflexiva, esta tesis promueve una comprensión del currículo que trasciende su uso instrumental, invitando a las maestras y maestros a interrogar su sentido, sus fundamentos y sus efectos en la vida de los niños y niñas. Al articular marcos teóricos, históricos y normativos con una lectura crítica del contexto, se configura como un recurso para la

formación docente inicial y continua, especialmente en lo que respecta al desarrollo de una mirada ética, política y pedagógica sobre el trabajo curricular. Además de hacer necesario que se hable de currículo en Educación Inicial.

Aportes al campo investigativo

Esta investigación responde a una vacancia poco abordada: el análisis sistemático y comparado del currículo en Educación Inicial desde un enfoque de región, con perspectiva histórica, política y pedagógica. Aporta una mirada que se aleja de los enfoques tecnocráticos o prescriptivos predominantes, y que invita a pensar el currículo como un territorio en disputa, en el que se definen los sentidos de la infancia, la educación y la cultura. En este sentido, amplía el campo de estudios críticos del currículo en el nivel de educación inicial y propone nuevas rutas para futuras investigaciones.

Para finalizar, es importante mencionar que una de las dificultades que surgieron en el desarrollo de la investigación fue la de triangular el análisis sin la evidencia de la práctica; es decir, sin poder ir a los jardines infantiles para corroborar – por lo menos en Colombia – que lo prescrito en el lineamiento corresponde con lo que sucede allí.

Proyecciones de la investigación

Como proyección, esta investigación puede servir para el desarrollo de futuros estudios que profundicen en la compleja relación entre currículo y práctica pedagógica en la Educación Inicial. Lejos de concebir el currículo como un documento prescriptivo o estático, desde esta perspectiva se invita a comprenderlo como una construcción colectiva, situada y dinámica, que se resignifica constantemente.

En este sentido, resulta particularmente pertinente avanzar hacia estudios de caso cualitativos que permitan observar de manera detallada cómo los docentes interpretan, negocian y transforman los lineamientos curriculares en función de las realidades sociales, culturales y territoriales en las que desarrollan su práctica. Estos estudios podrían contribuir a identificar tensiones, posibilidades, estrategias y tendencias que emergen en el quehacer pedagógico cotidiano, enriqueciendo la comprensión del currículo como práctica viva.

Asimismo, se considera crucial incorporar la voz y la experiencia de los niños en las investigaciones curriculares a través del dibujo, del juego, del cuerpo y el movimiento... Analizar cómo los niños y niñas experimentan, habitan e inspiran la construcción del currículo no solo permite ampliar las perspectivas metodológicas y epistemológicas en el campo, sino que también fortalece una visión de la infancia como sujeto político, capaz de incidir en las decisiones pedagógicas que configuran su vida escolar.

De igual forma, esta investigación puede aportar insumos para el diseño y actualización de políticas públicas y lineamientos curriculares que, desde un enfoque crítico y situado. En este sentido, una de las recomendaciones que surge de esta investigación, desde análisis comparativo, es la necesidad de tener en cuenta un pilar con enfoque hacia el cuerpo y el movimiento, como deuda con el desarrollo infantil, en tanto desde el nacimiento, los niños y las niñas conocen, comprenden y se relacionan con el mundo a través de su cuerpo. El movimiento no es solo una manifestación física, sino una vía para explorar, experimentar, jugar, vincularse y construir saberes. De esta forma, incluir un pilar de cuerpo y movimiento permite ampliar la mirada curricular hacia lo sensorial, lo vivencial, lo lúdico, y lo afectivo, aspectos centrales en la vida de los niños y que muchas veces son invisibilizados o deslegitimados.

Para finalizar, hablar del currículo en Educación Inicial es una necesidad urgente en el contexto actual, donde las tensiones entre las políticas públicas, las demandas institucionales y las realidades de los territorios configuran múltiples formas de entender y vivir la educación de la primera infancia. Superar visiones asistencialistas, instrumentales o primarizantes del currículo implica reconocerlo como una construcción pedagógica, política y cultural que expresa la manera en que concebimos al niño, a la niña, al conocimiento, a la enseñanza y a la sociedad.

Que el currículo deje de ser un texto muerto y se convierta en una conversación viva, que camina con la infancia, que se deja afectar por sus preguntas, sus juegos y sus luchas. Que sea, más que una prescripción, una posibilidad de mundo. Porque, las preguntas que nos hacemos como educadores son siempre políticas. Aunque no lo sepamos y aunque no lo queramos.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional.

(2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación de inicial en el Distrito*.

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/inicio

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Secretaría Distrital de

Integración Social, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Instituto Distrital de

Recreación y Deporte – IDR, Instituto Distrital de las Artes – Idartes e Instituto

colombiano de bienestar familiar – Regional Bogotá. (2019). *Lineamiento Pedagógico y*

Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=1E99B220A67D68F3D1B08435939B541E?sequence=1>

Alhosani, N. (2022). The Influence of Culture on Early Childhood Education Curriculum in the

UAE. *ECNU Review of Education*, 5(2), 284-

298. <https://doi.org/10.1177/20965311221085984>

Arceo Escudero, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da*

Educação, 15(34), 22–44. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História

da Educação.

Arciniegas Rodríguez, W., & Pérez Peña, N. (2014). Consideraciones semióticas: Un

acercamiento a la definición de cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 99–

121. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Ariés, P. (1987) *El niño y la vida familiar*. Madrid: Taurus ediciones.

- Aristizábal, M. (2012). La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 y su influencia en las reformas educativas en Colombia. *Acción pedagógica*, 21 (1), 28-37.
- Ávila, E. (2021). El docente de educación inicial: Entre los supuestos teóricos y prácticos de los modelos pedagógicos. *Encuentro Educativo*, 26(2), 207–226.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8206821>
- Beresaluce, M. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación inicial. *Aula Abierta*, 37(2), 123–130.
- Bermeo, F.; Hernández, J; Tobón, S. (2016) Análisis Documental De La V Heurística Mediante La Cartografía Conceptual. En *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, pp. 103-121 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte: México.
- Bertolini, P., Frabboni, F., Torquati, C. I., & Bellani, N. (1990). *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil: (3-6 años) / Piero Bertolini y Franco Frabboni; traducción de Claudia I. Torquati y Nélida Bellani*. Ediciones Paidós.
- Brailovsky, D. (2025). Educación digital integral. Un desafío para la educación de las infancias. *Espacios en Blanco: Revista de educación*, Vol. 1, N°. 35.
- Caiceo Escudero, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22–44.
- Castro-Martínez, J. A., Bossio Botero, A., Rodríguez Mondragón, H., & Villamizar Parada, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112–124.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>

- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica / Hugo Cerda Gutiérrez*. Editorial Magisterio.
- Cerda, H. (1991) *Problemática del niño colombiano*. Bogotá, Colombia: USTA.
- Cerda, H. (2003) *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colmenar, C. (1995). Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 15–29.
- Comenio, J. (1982) *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 109, 2007.
- Cubillos, J., Borjas, F., & Rodríguez, P. (2017). La educación inicial en Colombia y España: Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 10–26.
- Cuellar, H. (1992) *Froebel: la educación del hombre*. México: Trillas.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.
- Decroly, O., Boon, A. G., & Navarro de Luzuriaga, M. L. (1946). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria / Decroly y G. Boon; traducción de M. L. Navarro de Luzuriaga*. (3a. ed.). Editorial Losada.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO
- Dewey, J. (1934) *La escuela y el niño*. Madrid: Espasa Calpe.
- Díez, M (2014). *La educación infantil: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

- Díaz Barriga, A. (1992). *El currículo escolar: Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño curricular para la educación inicial*. Subsecretaría de Educación.
- Durán, S. (2018) *Los rostros y las huellas del juego*. Tesis doctorales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Durán-Chiappe, S. M., & Cruz-Velásquez, E. L. (2024). Sentido de la educación inicial: Una pesquisa desde los documentos curriculares oficiales. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 146–163. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14592>
- Elkind, D. (2004). *La educación errónea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fandiño, G. (2020). ¿Por qué hablar de currículo en la educación inicial? *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>
- Fandiño, G., & Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: Problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, M., & Ponce, R. E. (2020). Historiografía de la educación inicial en la Argentina: Reflexiones sobre un campo en construcción. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 4–15.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) & CIPPEC. (2021). *Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia*. UNICEF Argentina.
- Frabboni, F. (1997). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Cincel.
- Froebel, F. W. A., Núñez, J. A., & Hailmann, W. N. (2015). *La educación del hombre / por Federico Froebel; traducida del alemán, por Don J. Abelardo Núñez*. (W. N. Hailmann, Ed.; Nueva edición anotada por W. N. Hailmann.). FB&c Ltda.
- García, M. (2002). La concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 95–98.
- Gervilla Castillo, Á. (2006). *El currículo de educación infantil*. Narcea Ediciones. <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/28991>
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, (34), 11–43.
- Ginarte Pompa, A., Martínez Rubio, B. N., & Alonso Hernández, E. (2015). La sistematicidad y la integración de contenidos en el currículo de educación preescolar. *Didáctica y Educación*, 6(2), 229–238. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/374>
- Hamaide, A. (1930) *El método Decroly*. Madrid: Francisco Beltrán.

- Hermosilla, B. (1996). Currículum y educación preescolar. *Pensamiento Educativo*, 19(2), 357–372. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24117>
- Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding curriculum as phenomenon, field and design: A multidimensional conceptualization. *Journal of International Dialogues in Education*, 2(2), 1–9. <https://doi.org/10.53308/ide.v2i2.193>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kwon, Y. (2002). Changing curriculum for early childhood education in England. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>
- León, A. de, Malajovich, A., & Moreau de Linares, L. (2001). *Pensando la educación infantil: La sala de bebés*. Barcelona: Octaedro.
- Ley 1098 de 2006 (noviembre 8) “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”
- Llorent, V. J. (2013). La educación inicial en Alemania, España, Francia e Inglaterra: Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 29–58.
- Loguinova, V. I., & Samorúkova, P. G. (1990). *Pedagogía preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Madeleine, P. (1976). *Las técnicas de Freinet en el parvulario*. Barcelona: Editorial Laia.
- Maestre, J. (1983) *Introducción a la Antropología Social*. España Madrid. Pág. 61
- Malajovich, A. (2003). *Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez Boom, A., Noguera Ramírez, C. E., Castro Villarraga, J. O., Mora, P., & Suárez, H. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia / Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera, Jorge Orlando Castro; diseño Pedro Mora*. (Editor Hernán Suárez.). Foro Nacional por Colombia, Corporación Tercer Milenio.
- Martínez Mendoza, F. (2004). *El proyecto curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, R. (2022). Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar. *Revista Educación*, 31(60), 1–21.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202201.001>
- Méndez Coca, M., & Méndez Coca, D. (2020). *Iniciarse en la metodología de investigación: materiales e ideas para investigar en Ciencias Sociales / Miriam Méndez Coca, David Méndez Coca*. Editorial CCS.
- Ministerio de Educación Alameda, Santiago (2018) *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Ministerio de Educación Nacional, Atablero N° 12, (febrero 2002). *Normas Técnicas Curriculares* <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87801.html>
- Ministerio de Educación Nacional (7 de febrero de 2017) *Referente histórico para comprender el proceso de construcción de políticas públicas, programas y proyectos a favor de la primera infancia, proceso que ha contado con la participación de las entidades gubernamentales y de la sociedad civil*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Politica-Educativa/177829:Antecedentes>

- Ministerio de Educación Nacional; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s.f.) *De cero a siempre*. Bogotá.
- Montemayor Hernández, M. V., García Treviño, M. C., & Garza Gorena, Y. (2002). *Guía para la investigación documental / María Velia Montemayor Hernández, María Consuelo García Treviño, Yolanda Garza Gorena*. Trillas.
- Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Araluce.
- Moreno Hernández, G., & Lobatón Díaz, M. (2003). *Cómo investigar: técnicas documental y de campo / Gicela Moreno Hernández*. (2a. ed. / editora Mónica Lobatón Díaz.). Edere.
- Páramo Reales, D., Campo Sierra, S. J., & Maestre Matos, L. M. (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones / compiladores Dagoberto Páramo Morales, Shester Jesús Campo Sierra, Leydis Macela Maestre Matos*. Universidad del Magdalena.
- Piaget, J. (1970). Principios educativos y fundamentos psicológicos. *Educación*, 1(4), 62–71.
- Podestá, P. C. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25–39.
- Portela, H., Taborda, J., Loaiza, Y. (2017) El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la universidad de caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 13, núm. 1, pp. 17-46.

Prellezo, J. (2010). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Editorial CCS.

Presidencia de la República de Colombia y Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos técnicos y de gestión*. Ministerio De Educación Nacional De Colombia.

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(3), 119–138.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>

Reyes, Y. (2007) *La casa imaginaria*. Bogotá: Panamericana

Saavedra, L. (2020). *La incidencia de la evaluación en la formación de niños*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Schweinhart, L., & Weikart, D. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117–143.

Soto, C., Violante, R. (2011). *Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*

Stenhouse, L. (1974). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tancara, C. (1993). La Investigación Documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Crat.

Violante, R. (2018). Didáctica de la educación infantil. Reflexiones y propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 131–150. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.961>

Zabalza, M. (1996) *Calidad en la educación infantil*. España: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). El currículo de la educación infantil. *Infantiae*.

<http://www.infantiae.org/zabacurriITA1807.asp>

Zabalza, M. (2015). *Didáctica de la educación infantil*. 5ª edición. España: Narcea.

Zorrilla Arena, S., et al. (1997). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

Anexos

El presente anexo constituye un ejemplo del proceso de análisis que se llevó a cabo en la presente investigación.

ARGENTINA

CITA	RECURRENCIA
<p>- El primer principio que presenta el Plan de Trabajo 2022-2023 Educación Bonaerense es la centralidad de la enseñanza. Esto es que la enseñanza ocupe el centro de la tarea y que el aprendizaje sea garantizado en todos los niveles y todas las modalidades, ampliándose a la formación y a una nueva agenda que defina los temas centrales para debatir, abordar, analizar y producir los saberes pedagógicos necesarios. En particular, respecto del concepto de cuidado, con una densidad especial para la educación inicial que parte necesariamente de reconocer que es imposible enseñar sin cuidar y cuidar sin enseñar. Como principio pedagógico esto implica la transformación de normativas, condiciones y requisitos que limiten un enfoque de Derechos y de políticas de cuidado.</p> <p>-Educar en el Nivel Inicial expresa “un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo” (Bárcena, 2012, p-29), encuentro que incluye la relación de transmisión.</p> <p>–“La infancia constituye un campo social e histórico en donde la sociedad se impregna de una notable sensibilidad” (Bustelo, 2007, p. 15).</p> <p>–de una infancia que irrumpe y desde su estar, nos interpela con su llamada y, desde su alteridad, nos convoca a poner en juego toda nuestra sensibilidad humana de compartir el mundo” (Rebagliati, 2021, p. 37).</p> <p>-universidades públicas, gremios docentes, institutos de formación docente y organizaciones de la sociedad civil que se ocupan de las infancias.</p> <p>- La educación inicial es el lugar y el tiempo para la enseñanza y el cuidado.</p> <p>- Enseñar y transmitir bagajes de conocimiento sensible y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado y enseñanza - La infancia como categoría social - Educación inicial como responsabilidad social - La educación inicial como acto político - Educación inicial y las TIC - Maestro que acoge - Educación inicial como derecho - Maestro como aprendiz de la infancia - Educación inicial desde la inclusión - El juego como expresión cultural - Educación inicial desde la inclusión - Enseñanza y cuidado - Niños co constructores - Educación inicial inclusiva - Educación inicial contextualizada - Educación inicial como espacio de diálogo intercultural - Educación inicial como espacio de juego - Educación inicial garante de derechos - Maestro como alfabetizador cultural - Educación inicial y familias - Niños como sujetos históricos - Maestro que incide sobre el currículo - Educación con intencionalidad - Maestro con intencionalidad - Ambiente alfabetizador - Educación inicial y evaluación - Maestro articulador

<p>significativo a niñas y niños de edades tempranas en diálogo con la época, poner a disposición el mundo, los mundos, sin mercantilizar los procesos educativos (Masschelein y Simmons, 2014), le otorgan a la tarea educativa en el nivel una responsabilidad pública inconmensurable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada espacio y momento educativo ofrece la oportunidad de reconocer la pluralidad y la polifonía de las voces y los mundos infantiles, al tiempo que, en el vínculo educativo con las alteridades, se introduce a niñas y niños en la relación con un mundo común. - Educar en el Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires es nombrar a las infancias y a la enseñanza como un acto político en clave de derecho. - Niñas y niños asisten a nuestros jardines de infantes con bagajes culturales que requieren ser reconocidos, nombrados, respetados y puestos en diálogo con las prácticas educativas e institucionales. - atender, conocer y contextualizar en clave de igualdad la vida cotidiana de niñas y niños que comparten con sus familias los saberes que proporciona el trabajo como categoría social y la propia experiencia social y cultural de las comunidades donde habitan. - acoger a las niñas y los niños desde su propio lenguaje como condición de toda relación educativa. - La educación inicial bonaerense nombra a sus infancias en clave de derechos y esta propuesta curricular propone calar aún más profundo en 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación inicial como espacio público - Niño sujeto de cuidado - Maestro que escucha - Educación inicial multicultural - Infancias diversas - El juego como derecho - El juego como actividad intencional - El juego como experiencia social
---	--

<p>términos del reconocimiento de las discapacidades, la interculturalidad, el derecho al ambiente y a la educación sexual integral, con el objeto de producir un salto cualitativo a lo largo y ancho de toda la provincia de Buenos Aires.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - También para que las y los docentes puedan situarse como “aprendices” de las niñeces, que ofrecen un mundo: el de las infancias que transforman aquello que 	
<ul style="list-style-type: none"> - experimentan. - la intercultural, la de la educación ambiental integral, la de la educación sexual integral y la que aporta la modalidad de educación especial para abordar la discapacidad en un reconocimiento de la diferencia en clave de igualdad. - Educar desde la primera infancia en perspectiva intercultural implica trabajar en pos de la valoración de las diferencias como atributos inherentes y relevantes de nuestras sociedades. Inscribir una propuesta pedagógica en esta clave supone revisar aquellos repertorios escolares homogeneizantes y propiciar prácticas que reconozcan las múltiples identidades étnicas y nacionales, de género, de discapacidad, de los diversos territorios y otras, contribuyendo a alcanzar una experiencia escolar infantil plena para todas y todos. - El jugar de las infancias refiere a una práctica subjetiva, social y cultural. Constituye una expresión cultural, una actividad situada en un contexto social y cultural, determinada y atravesada por intersecciones de edad, géneros, clases sociales, etnias y repertorios culturales diversos. El jugar, los juegos y el territorio dan cuenta de prácticas con historias que 	

<p>se tejen junto a las familias y la participación de comunidades con diferentes repertorios culturales. Los juegos tradicionales y populares como expresiones de las memorias y tradiciones propias de distintos grupos y pueblos se transmiten oralmente de generación en generación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación intercultural en el nivel inicial se compromete a comprender cada realidad, las situaciones que la componen, los distintos puntos de vista que son parte de la cultura y del proyecto colectivo de un grupo social. - El trabajo docente en el Nivel Inicial a lo largo de su historia ha estado comprometido con garantizar los cuidados de niñas y niños que resultan fundamentales para llevar adelante la tarea educativa - Niñas y niños participan activamente en la coconstrucción del mundo social desde su participación como sujetos de derecho, de su ciudadanía - Las infancias que atraviesan la educación inicial construyen identidades culturales no reductibles totalmente a la cultura de las personas adultas y lo hacen de manera local y singular al interior de los grupos de pares. 	
---	--

CHILE	
CITAS	RECURRENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> - el niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno 	<ul style="list-style-type: none"> -Infancia como sujeto de derechos -Concepción del niño y la niña como sujetos activos. -Participación protagónica del niño en los procesos educativos.

<p>natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la Educación Parvularia asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. - Al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo. - la Educación Parvularia, asumiendo a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho, manifiesta un propósito compartido por construir una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración y corresponsabilización de todos sus actores, por la provisión de oportunidades para el pleno desarrollo y bienestar de cada habitante del país, sin importar su origen y particularidades individuales o colectivas. - El concepto y la práctica de la educación inclusiva constituye una orientación valórica central en la Educación Parvularia¹². De acuerdo con diversos textos de UNESCO (2005, 2009, 2015), y del Ministerio de Educación de Chile (2016), la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los jardines infantiles, las escuelas y 	<ul style="list-style-type: none"> -Educación inclusiva y equitativa - Diversidad cultural, social, de género y capacidades. -Currículo y enseñanza adaptados a contextos y necesidades. -El juego como fin educativo. -Aprendizaje significativo desde el hacer y el sentir. -Rol del educador como mediador y observador. -Planificación abierta a la realidad del niño. -Construcción de ciudadanía desde la infancia. -Maestra como supervisora
---	--

<p>de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y las niñas, con especial énfasis en aquellos quienes requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad. Esta labor exige que se preste atención al curriculum, la índole de la enseñanza y la calidad, entre otras medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> - En este sentido, la pedagogía necesita dar respuesta a las particularidades que presenta el aula, contextualizando las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias de todo tipo que presenten los párvulos. Esto, sin perder de vista la equidad de los aprendizajes esperados para ellos, por cuanto considerar la diversidad no implica esperar aprendizajes de calidad para unos y no para otros. - la educación debe responder hoy, en forma dinámica a estos nuevos escenarios y también, preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus potencialidades y características. Entre otros cambios relevantes, se encuentra, la globalización y el avance de las tecnologías de la información y comunicación, que redefinen radicalmente lo próximo y 	
--	--

<p>lo lejano; el cambio climático y sus consecuencias tanto en la naturaleza como en la vida diaria de los seres humanos; la evolución del fenómeno migratorio en el país; la estructura de la familia, más diversa; la actitud hacia las instituciones políticas y las elites económicas, cada vez más crítica; la participación en el consumo, más masiva; la cobertura de la educación superior, en expansión. Estos cambios influyen en las dinámicas familiares y en las expectativas que se construyen respecto de los hijos e hijas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la educación en este nivel es una oportunidad para que los párvulos desarrollen desde temprano las actitudes y habilidades para participar progresivamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan; por ejemplo, el autocuidado, el respeto y la valoración de la diversidad social, la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad, la ciudadanía y el desarrollo sostenible1 - La Educación Parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia, y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen. Por ello, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de las niñas y los niños. - La Educación Parvularia, desplegada en diversos contextos geográficos, sociales y culturales, permite hacer realidad la educación como un derecho social de las niñas 	
--	--

y los niños, donde la familia contribuye desde sus particulares saberes y experiencias al enriquecimiento y desarrollo del proceso educativo.	
---	--

COLOMBIA	
CITAS	TENDENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> - El “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” propone al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación para la primera infancia, al reconocer en estos elementos las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a su vez su desarrollo integral. - Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas - Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas. - 2. Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas. - 3. Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas. - 4. Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades 	<ul style="list-style-type: none"> -Infancia como sujeto de derechos -El niño y la niña son protagonistas de su desarrollo. -La infancia tiene valor en sí misma. -Potenciamiento del desarrollo integral -Desarrollo como proceso multidimensional. -Cuidado y educación son inseparables. -Juego, arte, literatura y exploración como pilares pedagógicos -El juego es un derecho, no solo un medio. -Aprender a través del arte y la exploración. -Educación inicial con sentido propio -No es preparación para la escuela formal. -Tiene intencionalidad pedagógica y valor autónomo. -Currículo abierto, flexible y situado -Ambientes enriquecidos para el aprendizaje. -Actividades desde los intereses del niño. -Diversidad e inclusión como principios

<p>intencionalmente diseñadas para el efecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5. Reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel. - 6. Orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas. - 7. Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006. - Asumiendo, entonces, que la Educación Inicial es un derecho impostergable de la primera infancia - esta educación se puede brindar desde la modalidad de atención integral a la primera infancia (ofrecida por la SDIS y los jardines privados a niños y niñas que se encuentran entre los tres meses y los cinco años de edad) o desde la modalidad de educación formal (ofrecida por la SED y los colegios privados a niños y niñas de tres a seis años de edad), - “un proceso que se inicia con el reconocimiento de los derechos, continúa con la generación permanente de condiciones para asegurar su ejercicio pleno y culmina con las medidas que deben tomar las autoridades, los miembros de la familia y la sociedad, para establecerlos cuando se vulneran, para sancionar a quienes los violan y para reparar a las víctimas de las violaciones” (SDIS, 2007, p. 19). - La concepción de niño y de niña desde la perspectiva de derechos garantiza el derecho a la Educación Inicial y pone en marcha un escenario de promoción del desarrollo infantil con las garantías 	<ul style="list-style-type: none"> -Se reconoce la singularidad de cada niño. -Atención diferencial y sin exclusiones. -Corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado -Las familias complementan la educación institucional. -Todos son responsables del desarrollo infantil. -Participación infantil y ciudadanía temprana -Niños y niñas expresan, deciden y participan. -Se fomenta la autonomía y la voz infantil. -Rol activo del maestro -El maestro media, observa y documenta. -Enseña desde el vínculo y el respeto. -Seguimiento al desarrollo infantil -Se observa en lo cotidiano, no desde el déficit. -Es continuo, integral y compartido
---	--

<p>necesarias para que sea adecuado y oportuno para el ciclo más importante de la vida del ser humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Así, al ser considerado el fortalecimiento del desarrollo infantil como un derecho universal, deja de ser un asunto privado, para convertirse en una responsabilidad colectiva sobre la cual se puede actuar, premisa que sienta las bases para el diseño de políticas públicas en este campo - Para hacer posible este gran reto, es necesario que las instituciones y las personas que tienen a cargo el cuidado y la Educación Inicial, conozcan a los niños y a las niñas desde sus procesos de desarrollo, desde su propia mirada, desde sus intereses, anhelos, sentimientos y construcciones sobre el mundo y sobre sí mismos, y desde su propio lenguaje, con el fin de posibilitar y potenciar su desarrollo. - Reconociendo el fortalecimiento del desarrollo infantil como objetivo fundamental de la Educación Inicial, - Desde una perspectiva de ciclo vital, en la que se asume que el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y con ella termina, el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. A través del desarrollo, niños y niñas construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto; estas formas de comprensión e interacción, presentes en cada momento de la vida, constituyen en 	
---	--

<p>sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano.</p> <ul style="list-style-type: none">- Desde esta concepción, asumir al niño y a la niña como seres sociales en permanente evolución, activos en su proceso de desarrollo, que poseen una identidad específica que debe ser valorada y respetada, y como sujetos plenos de derechos, sin distinciones de edad, género, raza, etnia o estrato social, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos.-	
--	--