



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación

Reflexiones en curso N°7 sobre
Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación

Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de primera infancia: aportes desde el currículo



Título	Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de primera infancia: aportes desde el currículo
Serie	Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación
Reflecciones en cursi	Diciembre, 2016, N° 7 IBE/2016/WP/CD/07
Directora OIE	Dr. Mmantsetsa Marope
Equipo de coordinación y producción de la OIE-UNESCO	Renato Operti, Émeline Brylinski, Giorgia Magni, Ioanna Siakalli
Autor	María Isabel Díaz
Colaboradores	Mónica Arancibia, Angélica Bello, Rodrigo Castillo, Lorena Salinas, Gabriela Sánchez
Palabras clave	Cuidado y educación de la primera infancia - currículo – enfoque de derechos - políticas

Nota del equipo de la OIE

La OIE ha creado la serie *Reflexiones en curso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación* para abrir un espacio común de conversación a nivel mundial que nutra, la producción colectiva y el debate sobre las cuestiones que preocupan en gran medida a los Estados Miembros de la UNESCO. Su intención es la de apoyar la labor de los países en incorporar temas candentes en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y ofertas del sistema educativo.

Inicialmente, la serie *Reflexiones en curso* se concentra, entre otros, sobre los siguientes temas centrales: a) la atención y educación de la primera infancia (AEPI) como base del desarrollo y aprendizaje infantil integral; b) la lectura y escritura en los primeros grados de primaria para apoyar el desarrollo de competencias esenciales; c) la cultura y las competencias de los jóvenes en el siglo XXI (incluyendo la educación formal, no formal e informal); d) los currículos de las TIC y la pedagogía inclusiva, para contribuir a la obtención de unos resultados del aprendizaje pertinentes y eficaces; e) currículos de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) para fomentar el desarrollo sostenible; f) el currículo y la educación para la ciudadanía mundial (la paz, los derechos humanos, el desarrollo sostenible, los valores, la ética, el multiculturalismo, etc.); g) la evaluación para mejorar y apoyar las oportunidades de aprendizaje; y h) la educación inclusiva como principio rector de los sistemas educativos.

La serie de reflexiones cubre una amplia gama de productos de conocimiento, entre ellos: documentos de debate, notas sobre políticas, marcos, directrices, prototipos, cajas de recursos, herramientas de aprendizaje y recursos multimedia. Se debate sobre estos materiales, se perfeccionan, se utilizan y se difunden, con la participación de agencias e institutos educativos y curriculares y, en particular, encargados del desarrollo de currículos y especialistas en currículo, expertos en desarrollo, encargados de diseño de políticas, formadores de docentes, inspectores, directores, docentes, investigadores y otros agentes educativos. Además, sirven como material de referencia para las iniciativas de la OIE en materia de desarrollo de capacidades en currículo, aprendizaje y educación de calidad – principalmente, maestrías, diplomas, certificados y talleres –, para entablar un diálogo político y técnico que involucre diversidad de actores y grupos de interesados y apoyar un trabajo sobre el terreno sostenible en los países.

A través de blogs y foros electrónicos, animamos al público a interactuar activamente y aportar diversas perspectivas. En efecto, el espacio en línea para la reflexión nos permite estar conectados, facilita el intercambio entre expertos de diferentes regiones del mundo y fomenta la reflexión continua sobre los temas en cuestión. El blog está estructurado para reunir recursos diversos, que incluyen herramientas y documentos (como se mencionó anteriormente) sobre temas específicos a fin de proporcionar un conjunto complejo y nutrido de materiales dirigidos a responder a las necesidades específicas de los Estados Miembros. Las Reflexiones en curso capturarán visiones pertinentes, opiniones y comentarios compartidos por el público, y servirán de recurso clave para apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros en la incorporación de las conclusiones pertinentes y prácticas eficaces en las políticas nacionales, los marcos curriculares, el desarrollo del currículo, y el quehacer profesional.

Dr. Mmantsetsa Marope: Directora, Oficina Internacional de Educación



Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de primera infancia: aportes desde el currículo

Síntesis del documento: En el marco de los acuerdos y compromisos internacionales en torno a la primera infancia, este documento tiene el propósito de revisar y renovar los desafíos que implica la generación de políticas educativas y curriculares para este primer nivel educativo. A la luz de la creciente incorporación de la primera infancia en la agenda pública, los países realizan esfuerzos sostenidos por incrementar la equidad y la calidad en el diseño y la ejecución de políticas para la etapa de los primeros años. Éstas son políticas que están en procesos de transformación incorporando criterios de calidad y participación, perfeccionando sus mecanismos de monitoreo y evaluación, superando las descoordinaciones sectoriales y territoriales entre otras limitaciones, avanzando desde un enfoque de necesidades a un enfoque de derechos y adoptando una perspectiva integral. El documento analiza, desde una mirada de política pública de largo aliento, algunos retos que se enmarcan en las políticas de segunda generación, posicionando al currículo como un eje articulador para la elaboración de políticas integrales para la primera infancia. Bajo esta perspectiva se esbozan caminos para la elaboración de políticas en el marco de los compromisos de la Convención de los Derechos del Niño, de las declaraciones mundiales, de los acuerdos y de las metas impulsadas por organismos internacionales a favor de la primera infancia. Con este propósito se han abordado cinco temáticas que tienen directa incidencia en el fortalecimiento de las políticas públicas con foco en el desarrollo y bienestar integral de la infancia. Estas temáticas abordan la concepción de políticas públicas para la primera infancia desde un enfoque de derechos y de integralidad; la complejidad del currículo para la primera infancia tanto en su dimensión conceptual como en su diseño; la oferta no convencional de cuidado y educación en la primera infancia; los desafíos de la docencia en este nivel educativo; y los marcos conceptuales que sustentan las iniciativas de atención integral, así como el trabajo intersectorial en la primera infancia.

Palabras claves: Cuidado y educación de la primera infancia - currículo – enfoque de derechos - políticas

Introducción

Este documento tiene el propósito de revisar y renovar los desafíos que implica la generación de políticas educativas y curriculares para la primera infancia.

A la luz de la creciente incorporación de la primera infancia en la agenda pública de los países, se busca contribuir con algunas reflexiones fundamentales basadas en las interrogantes que se han derivado de los debates de política pública, de los dilemas curriculares y de las trayectorias desarrolladas en estas materias.

Sugiere caminos para construir definiciones de políticas en el marco de los compromisos de la Convención de los Derechos del Niño, de las declaraciones mundiales, de los acuerdos y de las metas impulsadas por organismos internacionales a favor de la primera infancia. Con este propósito se han desarrollado cinco temáticas que tienen directa incidencia en el fortalecimiento de las políticas públicas con foco en el desarrollo y bienestar integral de la infancia.

El primer capítulo aborda la concepción de políticas públicas para la primera infancia desde un enfoque de derechos y de integralidad. Propone una tipología de políticas para avanzar en calidad y equidad educativa y señala aquellos factores esenciales para su implementación. Finalmente, analiza, desde una mirada de futuro, algunos retos que se enmarcan en políticas de segunda generación, situando al currículo como un eje articulador para la elaboración de políticas integrales para la primera infancia.

En el segundo capítulo, asumiendo la complejidad que implica abordar el currículo en su dimensión conceptual, se dan a conocer algunas definiciones, marcos referenciales y componentes fundamentales que forman parte del debate curricular en educación infantil. En la misma dirección, se complementa este análisis con algunas distinciones acerca de la estructura curricular que adoptan los referentes curriculares para la primera infancia.

El tercer capítulo, indaga en la oferta no convencional de cuidado y educación en la primera infancia. Plantea los dilemas acerca de sus finalidades, sus categorías, sus atributos y las necesidades de equiparar la calidad, resguardando sus rasgos identitarios.

El cuarto capítulo aborda los desafíos de la docencia en primera infancia. Se comparten algunos elementos de análisis acerca de los perfiles que caracterizan a los docentes, los espacios de desempeño laboral y las funciones, junto a un breve análisis respecto de las políticas vinculadas con la profesionalización docente y su valoración social. Finalmente se plantean un conjunto de consideraciones para continuar fortaleciendo el desarrollo profesional.

Por último, en el quinto capítulo, se esbozan algunas reflexiones acerca de los marcos conceptuales que sustentan las iniciativas de atención integral y una serie de consideraciones acerca del trabajo intersectorial. En esa misma dirección, se hace referencia a los sentidos y a las finalidades del trabajo en redes territoriales y por otra parte se plantean algunas consideraciones acerca de los sistemas nacionales de protección integral de la infancia. Finalmente se esbozan un conjunto de desafíos para avanzar en hacer efectivos los derechos del niño y de la niña desde una perspectiva integradora.

Capítulo I

Políticas públicas asociadas al desarrollo integral de la primera infancia

Este primer capítulo aborda la concepción de políticas públicas para la primera infancia desde un enfoque de derechos y de integralidad. Propone una tipología de políticas para avanzar en calidad y equidad educativa y señala aquellos factores esenciales para su implementación. Finalmente, analiza, desde una mirada de futuro, algunos retos que se enmarcan en políticas de segunda generación, situando al currículo como un eje articulador para la elaboración de políticas integrales para la primera infancia.

Alcances acerca del concepto de políticas públicas para la primera infancia

En el marco de los acuerdos y compromisos internacionales en torno a los desafíos por alcanzar una mayor calidad y equidad en la primera infancia, los países han realizado esfuerzos sostenidos por incrementar la eficacia en el diseño y ejecución de políticas para la etapa de los primeros años. Son políticas que están en procesos de transformación incorporando criterios de calidad y participación, perfeccionando sus mecanismos de monitoreo y evaluación, superando las descoordinaciones sectoriales y territoriales entre otras limitaciones, avanzando desde un enfoque de necesidades a un enfoque de derechos y adoptando una perspectiva integral.

Las políticas públicas asociadas al desarrollo integral de la primera infancia adquieren distintas expresiones sectoriales y territoriales de acuerdo a las visiones y compromisos que tienen los países sobre la concepción de infancia así como de los roles del estado y de las familias y la sociedad civil.

Cuando se habla de políticas públicas, se alude a consensos y sentidos compartidos, que se busca impulsar a través de un conjunto de dispositivos o acciones que se operacionalizan, por ejemplo, en programas, modificaciones institucionales y normativas, instrumentos de monitoreo, financiamientos, los cuales van a obtener logros positivos durante el proceso de implementación, en la medida que exista coherencia con el objetivo superior de la política.

En esta dirección, el papel de las políticas públicas robustas yace en que deben interpretar nítidamente el objetivo superior de la política como es asegurar el desarrollo pleno de todos los niños y todas las niñas.

Desde esa mirada, una condición fundamental para que las políticas públicas orientadas hacia el aprendizaje, el desarrollo pleno y el bienestar de los niños y las niñas, funcionen concretamente en forma integrada, es que se requiere definir el objetivo superior de la política de infancia, enmarcado en una visión acerca del estado, la sociedad, las familias, los niños y las niñas.

Una política pública robusta debe configurarse a través de un proceso de participación y requiere incluir en su diseño, un marco conceptual con enunciados o definiciones, mecanismos de operacionalización, plazos, descripción de resultados y sus correspondientes monitoreos.

Tipología de políticas para avanzar en calidad y equidad educativa

Dentro de las políticas públicas que tienen el propósito de promover y garantizar una educación de calidad desde la primera infancia, se encuentran un conjunto de clasificaciones que, desde un enfoque de derechos, se definen, organizan y finalmente se integran, en función a los objetivos específicos que se pretende priorizar. A efectos ilustrativos se presenta a continuación, una tipología de políticas públicas¹, dirigidas al desarrollo integral de los niños y las niñas respondiendo a los requerimientos de calidad y equidad educativa.

1. Políticas sobre **marcos regulatorios**: comprenden todas aquellas disposiciones de orden normativo que contribuirán a asegurar derechos, cumplir requisitos y uniformar criterios en función a la equidad. Abarca desde la elaboración de marcos legales a nivel de proyectos de ley, hasta la adecuación de normativas en función, por ejemplo, a principios de inclusión.
2. Políticas de **financiamiento**: refieren a la valorización de las medidas que se implementarán, los recursos que se dispondrán en forma permanente, la inversión por niño y por niña, los sistemas y modelos de financiamiento, los criterios que se manejarán, por ejemplo, para la distribución equitativa de recursos o para la jerarquización de prioridades que, en el caso de la primera infancia, son particularmente complejos.
3. Políticas para el **fortalecimiento institucional**: se relacionan con todas aquellas definiciones, orientaciones y acciones que tienen el propósito de mejorar la eficiencia de las instituciones en función a los objetivos, metas y compromisos que se han establecido para el bienestar integral en la primera infancia. Contempla la creación de organismos (rectores, consejos de infancia, entre otros), el ordenamiento del sector, los mecanismos de coordinación y administración descentralizada, la instalación de nuevas estructuras de funcionamiento o su readecuación, el trabajo intersectorial, entre otros aspectos. El propósito estratégico es fortalecer las capacidades del Estado para promover y garantizar una educación integral desde los primeros años.
4. Políticas para el **aseguramiento de la calidad de la oferta**: consideran dispositivos, mecanismos y estructuras organizacionales para apoyar, acompañar, evaluar y orientar la gestión de los procesos educativos con respuestas que consideran la diversidad en un marco de garantías universales. El mejoramiento continuo de la calidad de los servicios educativos constituye un desafío fundamental para propiciar oportunidades de aprendizajes relevantes y significativas.
5. Políticas para el **desarrollo docente**: responden a necesidades que abarcan desde la optimización de las condiciones de trabajo pedagógico hasta mejorar su reconocimiento y valoración social. Consideran la elaboración o perfeccionamiento de marcos legislativos donde se regula la carrera profesional, la actualización de mallas curriculares para la formación especializada, planes nacionales para el acceso a la formación inicial, la inducción, la formación en servicio, la retención y la promoción.
6. Políticas para el **desarrollo curricular**: corresponden al diseño y actualización de los referentes curriculares específicos para la primera infancia. Son marcos orientadores que se construyen en función a consultas y consensos nacionales. En el contexto del proyecto de sociedad que se busca construir tienen el propósito de responder al para qué, al qué y directa o indirectamente al cómo enseñar. Dentro de sus contenidos contemplan: orientaciones valóricas; fundamentos que se derivan del campo de la pedagogía, filosofía, neurociencias, entre otros; objetivos de aprendizaje; estructuras organizativas; estrategias para la implementación y evaluación en contextos de diversidad.

¹ Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada.

Marco referencial fundamental para las políticas en primera infancia

El marco de referencia fundamental que orienta y mandata las políticas para la primera infancia es la Convención de los Derechos del Niño² (CDN). Se reconoce como un tratado internacional que ha sido ampliamente ratificado por los países, alcanzando un consenso mundial respecto a la necesidad de sumar esfuerzos para cumplir con cada uno de los derechos que se declaran como fundamentales para el desarrollo pleno de los niños y las niñas.

A partir de este tratado se determinan orientaciones específicas para la primera infancia, como el Comentario General 7 del Comité de Derechos del Niño (CG7) que tiene la misión de velar por el cumplimiento del mandato de la CDN. En este se interpreta que el derecho a la educación comienza desde el nacimiento, lo que demanda a los países generar oferta de cuidado y educación para la primera infancia, especialmente dirigida a los grupos más vulnerables.

Dentro de los principios fundamentales de la Convención, se establece que el interés superior del niño y la niña deberá estar presente en todos los marcos de actuación de las políticas y donde se deben garantizar los derechos a la supervivencia, al desarrollo, a la participación y a la no discriminación.

Asimismo, desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades que deben promover los países para el desarrollo pleno de los niños y las niñas, se destaca el derecho a la educación que comprende no solamente generar las condiciones para acceder a las distintas modalidades de atención, sino también el establecimiento de condiciones para garantizar una educación de calidad en las distintas etapas de la niñez, donde se incluye a la primera infancia. Hay que lograr que, en esta etapa, se conciben las políticas de cuidado y educación como un bien de interés público y como un derecho social.

Es importante destacar que la creciente evidencia científica acerca de la importancia de la educación a partir del nacimiento, ha generado en las últimas décadas, una serie de acuerdos internacionales, centrados particularmente en el mejoramiento integral de las oportunidades educativas para la primera infancia. Son compromisos donde se asume que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que por tanto se deben resguardar todos aquellos aspectos que promuevan ambientes protectores y enriquecidos para su desarrollo pleno (Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien, 1990; Marco de Acción de Dakar, 2000; Marco de Acción de Moscú, 2010).

Para llevar a cabo los compromisos que mandatan los tratados internacionales, bajo la perspectiva de derechos, los Estados implementan iniciativas en los distintos niveles del sistema, contemplando desde propuestas y ajustes legislativos y medidas de financiamiento, hasta el fortalecimiento de las instituciones que están involucradas en las políticas y programas para la primera infancia.

Desde el punto de vista del tratamiento de las políticas públicas para la primera infancia, inspiradas en la perspectiva de derechos, se requiere tener presente que ante la multiplicidad de factores que inciden en la efectividad de los marcos de acción para el desarrollo pleno e integral de los niños y las niñas, es necesario que los recursos, los servicios, y los programas que buscan responder a la atención integral, se articulen y se organicen en forma coordinada. Dado este carácter integral, el Estado tiene la responsabilidad de optimizar el trabajo intersectorial, a través de mecanismos y dispositivos que consideren la integración vertical y horizontal de las acciones en sus distintos niveles administrativos.

La CDN al momento de generar las condiciones para el diseño y los mecanismos de aplicación, establece un enfoque de derechos que requiere una mirada ecológica o sistémica. En efecto, una de las características que considera la perspectiva sistémica es que reconoce y asume la influencia recíproca y permanente entre los distintos entornos en que participan las personas. Es así como la familia, la comunidad y la sociedad, se constituyen en el entorno ecológico donde ocurre una dinámica de interrelaciones, de acomodación entre factores biológicos y experienciales que van favoreciendo o limitando el desarrollo integral de los niños y las niñas.

² UNICEF.1989. Convención sobre los derechos del niño: 20 de Noviembre de 1989. UNICEF-Comité Español.

Factores clave para la implementación de las políticas

Desde el punto de vista del tratamiento de las políticas públicas, el Estado en su rol garante del derecho a la educación, tiene la responsabilidad ética y legal de generar las condiciones para dar cumplimiento a las políticas de primera infancia. Es una tarea que requiere ser compartida con el conjunto de la sociedad civil, lo que implica involucrar a los actores, sectores y niveles de territorialidad, de manera que, desde diferentes miradas, responsabilidades y especializaciones, se logre contribuir legítimamente a su diseño e instalación. Para lograr este objetivo es esencial contemplar los distintos mecanismos de participación ciudadana con diversos espacios, metodologías y estrategias comunicacionales que no tan solo informan de los objetivos, los procesos y los resultados, sino que también entusiasman, involucran y responsabilizan.

En la medida que se van estableciendo mecanismos para alcanzar crecientes grados de participación en la construcción de las políticas que reconocen a los niños y las niñas como sujetos de derecho, se logrará, por una parte, mayor compromiso y apropiación de las diferentes iniciativas y por otra, se fortalecerá la necesidad de lograr una línea de continuidad de las políticas, considerando entre otras áreas estratégicas, aspectos institucionales y financieros.

De igual manera, una de las herramientas que tienen los países, para avanzar en el desarrollo de políticas donde los niños y las niñas son considerados como actores sociales, son los sistemas institucionales basados en derechos. En este sentido, para hacer compatible, por ejemplo, el discurso de una educación de calidad como derecho con una efectiva puesta en marcha, es necesario robustecer todos aquellos factores que inciden en una fluida estructura institucional como son las coordinaciones sectoriales e intersectoriales.

Sobre ello, es válido destacar que no sólo es necesario optimizar a nivel de sistema organizacional los dispositivos de coordinación y colaboración, sino que resulta fundamental explicitar aquellas concepciones que permean las políticas, entre ellas: el tipo de sociedad que se quiere construir, los sentidos y las finalidades de la educación, las expectativas sobre las políticas y la comprensión de la niñez.

Sobre la base de estas concepciones, se van creando significados compartidos en las distintas estructuras y niveles administrativos, los que además de otorgarle un carácter de pertenencia y coherencia, son la guía para la definición y articulación de estrategias, instrumentos, y tipos de financiamiento entre otros. Se trata de los componentes que intervienen en la puesta en práctica de políticas que buscan garantizar el derecho a la educación y cuidado desde la primera infancia.

Por otra parte, un factor indispensable para la implementación de las políticas públicas que tienen como centro el bienestar integral de los niños y las niñas, es la adecuación de los marcos legales y normativos en función del objetivo superior de la política, lo que permitirá regular, resguardar y orientar los procedimientos administrativos, en forma coherente y consistente.

En síntesis, es posible distinguir al menos tres factores clave para la implementación de las políticas públicas: espacios de participación, trabajo institucional coordinado y marcos legales coherentes.

Retos para el diseño y ejecución de políticas educativas de segunda generación para la primera infancia

Más allá de los principios, políticas y estrategias explicitados en los diferentes instrumentos legales a nivel internacional, así como también los acuerdos derivados de Cumbres de Presidentes y las metas impulsadas por organismos internacionales a favor de la primera infancia, se observa que aún permanecen prácticas institucionales y socioculturales que no responden a los actuales paradigmas que caracterizan la importancia de construir políticas integrales para avanzar hacia el cuidado y educación de calidad desde los primeros años.

En efecto, a pesar de los crecientes y significativos esfuerzos que han realizado los países por incorporar a la primera infancia en la agenda pública, están pendientes importantes retos que dificultan una gestión pública colaborativa, eficiente, pertinente y organizada de las políticas.

Estamos hablando de desafíos que abarcan desde materias conceptuales como son las visiones, racionalidades y focos que caracterizan las políticas educativas en la primera infancia, hasta aquellos aspectos procedimentales y de soporte involucrados en la ejecución, monitoreo y evaluación de todas aquellas acciones de políticas.

Bajo esta perspectiva y con la finalidad de aportar al fortalecimiento de políticas integrales, se comparten, un conjunto de ideas matrices a modo de desafíos para revisar y analizar las diferentes acciones que se están desarrollando a efectos de avanzar hacia el cuidado y la educación de calidad en la primera infancia.

- **Valorar el presente de la infancia:** las políticas de cuidado y educación deben responder a los derechos, necesidades e intereses actuales de los niños y las niñas. Si bien, las primeras etapas de la vida son clave y tienen un potencial beneficio en el desarrollo futuro de las personas, no corresponde que la niñez sea percibida sólo como una etapa preparatoria para la vida adulta. Por el contrario, al considerarse a los niños y las niñas como sujetos de derecho, los primeros años de vida adquieren valor e identidad en sí mismo.
- **Reconocer la diversidad de los contextos:** las políticas de cuidado y educación deben superar la visión homogénea, instrumental y mecanicista. Se requiere que adquieran una comprensión más profunda del sistema, donde se reconoce y problematiza la realidad educativa, social y cultural. Esta perspectiva considera otras dimensiones como la coordinación intersectorial, la participación, la presencia de múltiple visiones y actores. En otras palabras, es importante considerar que no todas las iniciativas o acciones de políticas educativas para la primera infancia son programables en forma masiva y uniforme. A partir de esta mirada, resulta necesario valorizar, por ejemplo, la riqueza de las ofertas no formales, examinando sus fundamentos antropológicos y pedagógicos como también la calidad de las respuestas en función a criterios de trabajo territorial, diversidad e inclusión.
- **Equilibrar el cuidado y la educación:** las políticas de cuidado y educación deben orientarse hacia el bienestar integral de los niños y las niñas. Ello implica que todos los marcos de acción que se diseñan para la consecución de políticas públicas dirigidas al desarrollo de las potencialidades en la primera infancia, consideren el cuidado y la educación como dimensiones complementarias que se interrelacionan al momento que se planifican y realizan las experiencias de aprendizaje. Esta mirada sugiere replantear aquellos programas asistencialistas y compensatorios que están centrados en la higiene, la alimentación, el desarrollo de hábitos y que se focalizan en acciones remediales.
- **Resguardar la equidad y la calidad:** las políticas de cuidado y educación deben incorporar mecanismos que mejoren la equidad de la oferta de los servicios educativos como también que aseguren componentes básicos de calidad. Si bien la calidad es un concepto dinámico y contextualizado, el Estado debe responsabilizarse de definir regulaciones y estándares mínimos de calidad. Sobre esta materia, reconociendo un esfuerzo de síntesis de autores y organismos especializados en estos tramos de 0 a 3 y 3 a 6 años, se han identificado una serie de criterios de calidad para el funcionamiento de servicios educativos y efectivas prácticas pedagógicas, los que han sido ampliamente consensuados en el ámbito de la primera infancia. Ambos ejes equidad y calidad se cristalizan cuando las políticas son consistentes, articuladas y cuentan con suficientes recursos para su operacionalización.
- **Reconocer que la etapa de 0 a 3 años tiene valor educativo:** las políticas de cuidado y educación deben tener presente que las oportunidades de aprendizaje se inician desde el nacimiento. En el ciclo de 0 a 3 años, ha existido tradicionalmente la tendencia a considerarlo como un espacio de cuidado y no de educación. En muchos de los programas e iniciativas de política pública se desconoce su valor educativo, lo que afecta además su pertenencia institucional.

En efecto, muchas veces en la agenda pública, el eje de la política está centrado en responder a los requerimientos de protecciones laborales de maternidad como también de programas de prevención de salud. Esta comprensión acerca de lo que se espera de los servicios que proveen atención para el primer ciclo de la primera infancia, trae como resultado que estos dependan administrativa y financieramente de organismos sociales, comunitarios y de salud. Y en ese terreno, la producción curricular en esta etapa inicial, está enfocada mayoritariamente hacia la estimulación de determinados hitos en el desarrollo, afectando en ese sentido la coherencia y continuidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Más allá de estos retos actuales, existe el desafío mayor de **considerar al currículo como eje articulador para la elaboración de políticas integrales para la primera infancia**. En esta dirección Tedesco, Operti y Amadio, destacan que “el currículo, puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa” (UNESCO-IBE, 2013, p.2).

En efecto, los referentes curriculares pueden traducirse en una poderosa herramienta para desarrollar visiones y contenidos, así como para sustentar las políticas para la primera infancia. Esto es posible de sostener e impulsar, dado que la gran mayoría de los países ha ido avanzando en la construcción de marcos curriculares para la educación inicial.

Una política articulada con discurso curricular, genera mayor coherencia y pertinencia, al momento de diseñar acciones de políticas. Un ejemplo concreto es que los criterios y los principios de política así como también los objetivos de aprendizaje pueden ser el eje movilizador de políticas intersectoriales. En estos objetivos se declaran las intencionalidades educativas que se buscan alcanzar, orientando las distintas iniciativas para la infancia.

Sobre ello, es importante destacar que el currículo se concibe como un marco que refleja consensos sociales y políticos respecto al para que, el qué y el cómo educar y aprender. En síntesis, condensa el proyecto de sociedad que se aspira a construir.

Capítulo II

Currículo en la Educación Infantil: alcances conceptuales y distinciones curriculares

En este capítulo, asumiendo la complejidad que implica abordar el currículo en su dimensión conceptual, se dan a conocer algunas definiciones, marcos referenciales y componentes fundamentales que forman parte del debate curricular en educación infantil. En la misma dirección, se complementa este análisis con algunas distinciones acerca de la estructura curricular que adoptan los referentes curriculares para la primera infancia.

Algunos alcances acerca de la conceptualización del currículo

El currículo es un concepto que puede encontrar muchas definiciones, tantas como cada sociedad lo estime. Sus acepciones dependerán de los sentidos y perspectivas que se vayan estableciendo para el tipo de proyecto que se aspira a construir.

El sentido latino del término currículo está ligado a una trayectoria, un recorrido y a un camino, pero esta acción de desplazarse en el tiempo y en el espacio no es azarosa, está marcada por una dirección y una meta hacia la cual se busca llegar, fundamentalmente el resultado de múltiples transacciones y consensos.

Asumiendo la condición polisémica del concepto, sus múltiples significados se construyen desde distintas, racionalidades, enfoques y tradiciones. Desde unas posiciones tradicionales se concibe al currículo como un instrumento prescriptivo que unifica y que es una voz oficial y escrita, determinando lo que debe ser enseñado y cómo debe hacerse. Aparece como una norma externa a la institución educativa, que tiene un carácter cerrado y determina lo que se debe hacer. En esta acepción, currículo suele usarse como un término homólogo a programa o plan de estudios.

Este enfoque interpreta, por un lado, la realidad educativa como una realidad determinada, previsible y controlable, y por otra, concibe a los docentes en un rol subordinado, donde sólo aplican lo diseñado por otros.

Desde esta mirada, podría resultar particularmente complejo hablar de currículo en la educación inicial, dado que si uno de los focos principales de atención de esta concepción está dirigido a buscar la eficacia de los métodos generando modelos para diseñar y planificar acciones, se entendería al currículo como un dispositivo que busca más bien transmitir conocimiento que desarrollar capacidades.

En contraposición a una postura técnica o empírica-analítica, surge en los umbrales del siglo XX, el movimiento progresista denominado Escuela Nueva, con propuestas innovadoras para la enseñanza. Su foco de preocupación está centrado en la práctica pedagógica y en el rol del educador, a quien se percibe como creador de situaciones y responsable de las decisiones pedagógicas con un alto grado de autonomía.

En la base de este enfoque, se encuentra la idea de que la educación es un proceso permanente de re-construcción y co-construcción de los conocimientos del individuo y no sólo un proceso que replica saberes y valores definidos y estáticos.

En el caso de la educación infantil, esta concepción curricular adquiere especial significado, dado que al situar el foco en la intencionalidad educativa y en la comprensión de los fenómenos que concurren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporciona los sentidos y los fundamentos de lo que se busca desarrollar y expresar en la práctica pedagógica en los primeros años.

Lo anterior refleja que las fuentes epistemológicas que nutren la definición curricular tendrán siempre una incidencia en las decisiones, reflexiones, orientaciones y tipos de análisis que se proyectan a nivel de los distintos componentes curriculares y didácticos.

En efecto, la conceptualización del currículo puede ir adquiriendo diferentes interpretaciones de acuerdo a las teorías educativas, sus fundamentos epistemológicos, los procesos y movimientos históricos de la pedagogía, como así también los requerimientos y el papel que tiene la educación en la sociedad.

En ese contexto, la definición de currículo dependerá del foco de análisis que se busca acentuar. Es así como algunos autores centran su interés, en la finalidad que tendría en el sistema educativo. Otros en cambio, enfocan su posición en los componentes estructurales y hay quienes destacan los procesos clave que desencadena la elección de un determinado modelo curricular.

Recogiendo las diferentes dimensiones que se incorporan en la conceptualización de currículo, se explicitan un conjunto de precisiones que se enmarcan en la perspectiva de asumir el currículo como una expresión de política pública, que recoge, selecciona y organiza un conjunto de saberes culturales que se espera que los niños, niñas y jóvenes logren apropiarse, en los distintos niveles educativos:

- El currículo es asumido como la ruta de navegación que guía las prácticas docentes. Este instrumento de carácter nacional, puede ser definido como un primer nivel de anticipación y organización de los contenidos del proceso de aprendizaje y de las estrategias pedagógicas respectivas.
- El currículo se concibe como un marco conceptual que refleja el para qué, el qué y directa o indirectamente el cómo enseñar.
- El currículo oficializa los contenidos de aprendizaje que se buscan desarrollar con los niños y las niñas, así como articula las definiciones de la política educativa con los procesos pedagógicos que se desarrollan en los establecimientos educativos.
- La construcción del currículo implica definir y acordar un conjunto de fuentes que comprenden fundamentos socioculturales, psicológicos, pedagógicos y otros recientes como son los que se derivan de las neurociencias, entre otros. El proceso de selección, organización, distribución y transmisión de contenidos culturalmente relevantes en los que se traduce el currículo, se encuentra profundamente cruzado por consideraciones sociales, éticas y políticas, por tanto requiere de un complejo sistema de filtros y consensos.
- Un referente o marco curricular, se constituye en un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel nacional. “Contempla principios, valores básicos, objetivos generales, expectativas de logro, las orientaciones relativas a la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las formas de evaluación (...)” (Tedesco *et al.*, 2013, p.10).

De acuerdo a lo anterior, a través de una mirada de mayor concreción, el currículo específicamente en la educación infantil, se concibe en las aulas, como el conjunto de experiencias para el aprendizaje de los niños y las niñas. Este repertorio de experiencias para el aprendizaje que ofrecen los centros educativos, se desprende de una plataforma curricular de carácter oficial. En definitiva, es la traducción en el aula de los fundamentos, principios pedagógicos, objetivos y contenidos de aprendizaje, que se declaran en los documentos oficiales.

Marco de referencia para el diseño curricular en la Educación Infantil

El enfoque de derechos en las últimas décadas ha cobrado especial importancia en la educación infantil. Según esta visión, el Estado a través del currículo, se hace cargo y toma la responsabilidad de ser garante del derecho de los niños y las niñas a la educación.

El objetivo de este enfoque, es integrar en las políticas públicas y en las prácticas del desarrollo, los principios éticos y legales propios de los derechos humanos. Básicamente, implica pasar de prácticas y políticas focalizadas en identificar y satisfacer las necesidades básicas de “poblaciones beneficiarias” –en este caso, de los niños y las niñas- y reemplazarlas por acciones orientadas a reconocer que toda persona es titular de diversos derechos. Así, el objetivo es contribuir y asegurar la realización de sus derechos más que satisfacer las necesidades de individuos o grupos. Esta distinción es central ya que, entre otros aspectos, cambia el rol y la responsabilidad de las instituciones con respecto a la calidad y equidad de las oportunidades educativas que serán contempladas para los niños y las niñas.

En esencia, esta visión de los niños y las niñas como sujetos de derecho supone su reconocimiento como actores claves en su propio desarrollo y aprendizaje así como permite enriquecer su caracterización como sujetos de la educación infantil. Ello en concreto implica:

- Reconocer un rol activo en sus procesos de aprendizaje, promoviendo su iniciativa, de acuerdo a las posibilidades que caracterizan esta etapa de desarrollo.
- Reconocer su derecho legítimo a participar en la toma de decisiones que les afectan.
- Considerarlos como personas con características singulares, en relación con otros y en permanente construcción de su identidad.
- Reconocerlos como personas que forman parte de un contexto. Situados en un espacio, tiempo y cultura particular, capaces de transformar su entorno y a sí mismos.

Se aprecia por tanto, un alto grado de sintonía entre un currículo que da protagonismo a las experiencias para el aprendizaje y el enfoque de derechos; ambas perspectivas ponen a los niños y las niñas en el centro de su quehacer. Si el currículo, por lo tanto, releva el concepto de experiencias para los aprendizajes, parecieran ser especialmente relevantes aquellas en las que puedan decidir, participar, jugar, construir, explorar, dialogar, etc. Estas oportunidades pasan a ser el corazón del proceso pedagógico y, por lo tanto, del currículo, reafirmando a los niños y las niñas en su derecho a la educación.

Perspectivas en la comprensión de la calidad en el currículo de la Educación Infantil

Para iniciar una reflexión en torno a la dimensión de calidad en el currículo, se utilizarán como fuente de análisis dos conceptos que se contraponen en su contenido. Por una parte, se entenderá la calidad desde un enfoque de simplicidad y por otra, se verá desde la perspectiva de la complejidad.

Ambas visiones refieren a paradigmas distintos, que actualmente es posible verlos desarrollándose en distintos contextos a nivel mundial. Si bien es cierto que existe una suerte de hegemonía del paradigma de la simplicidad en la comprensión de la calidad de la educación infantil, el paradigma complejo o postmoderno ha surgido con fuerza en países que se caracterizan por altos logros educativos (Dahlberg *et al.*, 2005).

Morín (1998) concibe la simplicidad como la búsqueda por reducir la realidad a una visión especializada y parcial sustentada en la creencia que el orden puede reducirse o lograrse con la formulación de una ley. Por ello, los procesos analíticos y de planificación son altamente valorados. El autor afirma que la simplicidad observa lo único y lo múltiple, pero no concibe que lo único pueda, al mismo tiempo, ser lo múltiple. Con un fuerte impacto sobre los procesos educativos, la simplicidad se mueve en dos planos: separa lo que está ligado (analiza, distingue variables, busca explicar relaciones entre ellas) o bien unifica lo que es diverso (homologa, pierde de vista la particularidad, la diversidad).

El pensamiento complejo por su parte, asume y considera la incertidumbre. Establece que los seres humanos y sus interacciones son esencialmente ‘no triviales’, por lo cual no resulta posible explicar o anticipar eventos humanos con certeza. Intenta reconocer los vínculos entre las cosas, asumiendo la multidimensionalidad del conocimiento. Por todo ello, reconoce y concibe la realidad como un todo complejo, imposible de reducir en una verdad absoluta o en un conjunto de variables acotadas. Todo esto resume, sin duda, el desafío que supone educar en una perspectiva que considera la diversidad.

La perspectiva de la simplicidad puede conllevar el riesgo de entender y reconocer que el currículo sólo se refiere a aquello que se prescribe para efectos de lo que sucede en la educación infantil, sin estimar consecuencias y posibilidades de interpretación y comprensión de significados. Sin embargo, se sabe que el currículo es mucho más que aquello que se prescribe. Por ello, en la reflexión sobre él, se invita a observar la calidad desde otras perspectivas, como reafirma el paradigma de la complejidad.

En el enfoque de la complejidad, la calidad se acerca a la idea de creación de sentidos compartidos respecto de lo que es valioso y trascendente para distintas comunidades. En este caso, desde la participación de todos quienes conforman la comunidad educativa, el currículo se constituye como una oportunidad para definir aquello que se considera relevante y trascendente de legar y construir con las nuevas generaciones. Es así como, la reflexión sobre el currículo permite compartir una visión acerca del sentido y propósito de la educación, en este caso de la que se busca alcanzar en la educación infantil, condición básica para consensuar una definición de la calidad en la educación de los primeros años.

En la perspectiva de la simplicidad, el currículo y la labor de la institución educativa en la primera infancia, se articulan en torno a un modelo eficientista que se moviliza sólo para ‘producir’ determinados ‘fines o resultados’. Situando la imagen del niño o niña como la de un ‘recipiente vacío que se debe llenar’, la idea de alguien débil, dependiente y necesitado, y lo mismo hace con las comunidades educativas, limitadas al rol únicamente de ejecutoras.

En la perspectiva de la calidad construida desde el enfoque de la complejidad, la construcción curricular se propone como un espacio amplio y flexible, abierto para ser discutido y complementado, que permite definiciones esenciales como acuerdos de sociedad, involucrada en una visión de infancia y responsable de responder a aquella. Desde este enfoque los distintos actores se perciben como agentes claves en la definición del currículo.

Acoge las características de las comunidades, tanto territoriales como educativas, al mismo tiempo que ubica en su centro a los niños y las niñas. Esto incluye a los docentes y agentes educativos formales, pero también a las familias y a otras instituciones del propio Estado.

El currículo se plantea como un ambiente enriquecido por múltiples experiencias para los niños y las niñas (actividades, relaciones, interacciones) que promueve la co-construcción del conocimiento y la identidad. Que impulsa y fortalece la participación informada, reflexiva y crítica, así como el desarrollo de redes sociales (entre niños y niñas, entre adultos y entre niños, niñas y adultos).

La imagen que inspira esta perspectiva es la de un niño o una niña como un activo co-constructor de su conocimiento y del de otros. Un agente capaz de trabajar en colaboración, explorar su mundo, generar sentidos y expresarse. En definitiva, un niño o una niña sujeto de derecho y que tiene la oportunidad de gozar plenamente de ello.

Principios que orientan la pedagogía en la Educación Infantil

Los principios pedagógicos pueden ser definidos como, *“el fundamento”*, es decir, la base de la pedagogía de y para los párvulos. Contribuyen a organizar el trabajo en torno a una visión común sobre cómo aprenden los niños y las niñas en esta etapa de sus vidas y por ende, cómo se deben promover estos procesos de aprendizaje. En consecuencia, es posible afirmar que estos principios permiten establecer una matriz compartida por todos quienes participan de la toma de decisiones pedagógicas y didácticas.

Entre sus implicancias se puede afirmar que orientan el trabajo de los agentes educativos, bajo referentes conceptuales y valóricos comunes. De estos referentes se emanan unas características particulares que identifican a los párvulos y a los procesos de aprendizaje en esta etapa del desarrollo. También permiten identificar (y por lo tanto prescribir) ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y por ello; se constituyen en criterios que permiten reflexionar sobre la propia práctica.

Por tratarse de referencias de carácter general, estos principios son aplicables en una amplia gama de situaciones pedagógicas. Por lo tanto, describen y prescriben las características básicas que deben asumir las distintas interacciones que conforman la experiencia de aprendizaje: las interacciones de los niños con los adultos, de los adultos con los párvulos, de los niños con los materiales pedagógicos (y otros recursos), las distintas estrategias de mediación, la forma de organizar los grupos de trabajo, entre otras.

En los distintos referentes curriculares es posible reconocer algunos principios fundantes que devienen de la tradición de la educación infantil en el mundo. Estos derivan de los aportes de las maestras y los maestros precursores, de sus concepciones, experiencias y trabajos. Se trata de principios que derivan de un enfoque constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio. Entre ellos se destacan el juego, la unidad y la singularidad.

También, como respuesta a los propios cambios y requerimientos sociales han ido surgiendo otros que se suman a los más tradicionales, como son los principios de bienestar, de transcendencia y de ciudadanía.

Todos ellos, como se señaló anteriormente, contribuyen a orientar la práctica pedagógica, a través de una visión compartida sobre como aprenden los niños y las niñas y, como se debería proyectar la enseñanza. Sobre estas innovaciones es válido destacar que obedecen a demandas o exigencias sociales y educativas, las que requieren ser transformadas en propuestas curriculares para la primera infancia.

Enfoques acerca del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza en la educación infantil

Los conceptos de aprendizaje, enseñanza y desarrollo son el corazón de la reflexión acerca del currículo en la primera infancia. A partir de su definición, es posible comprender el enfoque curricular que incide en las diferentes prácticas pedagógicas que se desarrollan en la educación infantil. En esta dirección se consideran algunos conceptos esenciales para luego buscar su articulación.

En efecto, para dimensionar la complejidad de la tarea que se lleva a cabo en las distintas instituciones educativas para la primera infancia, resulta necesario evidenciar coherentemente las relaciones que existen entre el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza.

El aprendizaje es comprendido como un proceso activo de interacción entre el individuo y el ambiente, que sucede a lo largo de la vida y en todos los momentos de la experiencia humana. El conocimiento por su parte, es el resultado de las transacciones entre esas múltiples experiencias, tanto en sus dimensiones subjetivas como a nivel de los elementos objetivos que las conforman. Por lo tanto, podríamos afirmar que el aprendizaje es el proceso de creación del conocimiento. El mismo puede ser concebido pues como un proceso donde las ideas son formadas y reformuladas a través de la experiencia.

Para comprender el aprendizaje se han desarrollado diversidad de teorías y modelos. En el marco de este documento, resulta pertinente hacer referencia a Decroly (1986) que define tres etapas para el proceso de aprendizaje:

1. La observación de las condiciones del ambiente: los objetos;
2. La asociación entre los objetos, contenidos, propiedades o el re-conocimiento de situaciones similares del pasado;
3. La expresión y la comunicación de lo aprendido (incorpora el análisis de lo sucedido para que, lo vivido en el presente, adquiera significado).

Como se puede apreciar, este enfoque incorpora fuertemente diversos componentes de reflexividad (observación, análisis, analogía, síntesis, proyección) que enfatizan la relación entre la práctica y la retroalimentación de la misma a partir de la toma de conciencia acerca de sus características, límites y alcances. En esta perspectiva propuesta por Decroly y otros autores como Dewey, el aprendizaje se presenta como un proceso dialéctico que integra la experiencia y los conceptos, la observación y la acción. También es valioso agregar que se trata de un proceso donde los intereses de los sujetos con respecto a sus aprendizajes se centran en sus historias personales y en los puntos de vista acerca de quiénes son y qué pueden o quieren hacer (procesos subjetivos y motivacionales).

A partir de lo anterior, se puede apreciar que el aprendizaje surge como una capacidad que ponemos en acción cotidianamente para dar respuestas adaptativas a los requerimientos y desafíos a los que nos enfrentan nuestras interacciones con el medio; por ello se sostiene, que aprender es un proceso que nunca acaba sino implica permanente construcción de significados y de sentidos. Aprender supone desarrollar un conjunto de habilidades (para aprender), que comprende elementos cognitivos, sociales y emocionales y que nos permite conseguir el objetivo de vivir en sociedad.

Con respecto al proceso de enseñanza, en la educación infantil al poner la acción pedagógica del educador al servicio de las posibilidades de descubrimiento e indagación de los niños y las niñas, las prácticas de enseñanza han sido nominadas y comprendidas de distintas formas.

Dentro de estas visiones de prácticas de enseñanza en la educación infantil ha surgido la vinculación con el concepto de pedagogías efectivas [con sello en lo lúdico]. Con esto se busca aludir a la provisión de ambientes (es decir, espacios, materiales e interacciones) para el aprendizaje de los niños y las niñas, que implican además ciertas condiciones esenciales tales como el juego, la exploración y la expresión (Dahlberg *et al.*, 2012).

De acuerdo a lo anterior, podemos afirmar que la enseñanza en la educación infantil, se define en base a aquellos procesos que ocurren en el aula con la intención de iniciar o mantener procesos que promuevan de manera efectiva la construcción de aprendizajes esperados, por parte de los niños y las niñas. No es el docente quien transmite o imparte un determinado conocimiento sino más bien, el educador ofrece ambientes y experiencias a partir de las cuales el niño o la niña, construye aprendizajes asociados a sus conocimientos previos (Bassedas *et al.*, 2005; Coll, 1992).

Al respecto resulta interesante recuperar algunas reflexiones de Freire (2006), en primer lugar, la convicción de que resulta imposible dicotomizar el enseñar del aprender y el educar del educarse. A juicio de Freire, no resulta factible 'distinguir el acto de conocer el saber ya existente, del acto de crear nuevo conocimiento'. Esto resulta especialmente relevante en la educación infantil donde procesos tales como el aprendizaje y la enseñanza se interrelacionan con un profundo sentido dialéctico.

El desarrollo infantil, en tanto, se considera un proceso continuo y progresivo mediante el cual el niño o niña adquiere habilidades, conocimientos y conductas cada vez más complejas. Es posible reconocer que se constituye en el eje central del proceso de aprendizaje. No sólo incluye el crecimiento y la maduración de los diferentes sistemas biológicos, sino que involucra a la totalidad de las capacidades del sujeto. En él interactúan y se retroalimentan permanentemente factores propios del niño o de la niña, de su ambiente y sus experiencias.

Este concepto ha sido definido desde distintas perspectivas que de acuerdo a su objeto de estudio y especificidad, han enfatizado dimensiones particulares. Aún a pesar de esta diversidad, existe consenso en relevar los primeros años de vida como un momento crucial para el desarrollo de diversas capacidades y competencias cognitivas, sensoriales, corporales, afectivas y sociales de los niños y las niñas.

Bajo esta diversidad, se presentan algunas definiciones que, vinculan el concepto de desarrollo infantil a la noción de capital humano las cuales enfatizan la importancia de adquirir un conjunto de competencias básicas al momento de ingresar a la escuela primaria. En este se incluyen no sólo destrezas y conocimientos verbales e intelectuales, sino también habilidades sociales. Esta concepción del desarrollo infantil indica que el niño y la niña están preparados para participar en la familia, la comunidad y la sociedad en general. La principal crítica a esta perspectiva es que remite a la idea de un 'subsistema', cuyas relaciones con el entorno se definen casi exclusivamente en términos de futuro.

Una visión distinta y contrapuesta sobre el desarrollo infantil se encuentra representada en la perspectiva holística. Al respecto Amar (2004), señala que el desarrollo es el 'proceso por el cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural'. En otras palabras, sería la realización del potencial biológico, social y cultural de cada persona. Con esto se alude a dos ideas:

- Cada persona es el principal actor de su desarrollo;
- Cada etapa de este proceso tiene valor en sí misma y responde a la unidad biopsicosocial en la que se constituye cada sujeto.

A pesar de sus especificidades, todas las definiciones se refieren a elementos comunes: la noción de construcción, la idea de niveles crecientes de complejidad y la de una interacción con el ambiente.

En consecuencia, desde un punto de vista constructivista -esto es, reconociendo que el conocimiento es una construcción social, basada en la interacción dinámica de los sujetos con su medio- la enseñanza debiera situarse antecediendo al desarrollo y hasta cierto punto, dirigiéndolo. De la misma manera, el aprendizaje debiera plantearse en una relación de avanzada con respecto al desarrollo (Dahlberg *et al.*, 2012).

La interacción, de todo tipo, pero especialmente la interacción social que moviliza el aprendizaje, debiera producirse dentro de lo que los teóricos socio-constructivistas llaman, la zona de desarrollo próximo. Esto es, la distancia que se observa entre los problemas que un niño o una niña pudiera resolver por sí mismo o misma, sin ayuda (nivel de desarrollo real) y la resolución de problemas bajo la orientación o en colaboración con otros más capaces (nivel de desarrollo potencial). En la interacción social que debe caracterizar esta enseñanza, el educador como participante, 'más capaz', que ya 'internalizó' significados socialmente compartidos a través del currículo (a través de sus instrumentos, experiencias y materiales educativos), debe procurar hacer que el niño o la niña también llegue a compartirlos. Este proceso, cuya descripción resulta simple, es en extremo complejo.

Situar a la enseñanza en la zona de desarrollo próximo, implica aquello que Freire (2006) recalca como un gran desafío para los docentes. Los educadores debemos siempre partir –sólo partir, no quedarnos- desde los niveles de comprensión de los niños y las niñas, de la comprensión de su medio y de la observación de su realidad.

Criterios de calidad en la Educación Infantil

Los enfoques de calidad en la educación infantil y las concepciones acerca del currículo han sido materia de amplio debate entre distintos expertos del sector. No obstante la existencia de esas distintas posiciones, se han establecido ciertos consensos básicos a nivel internacional respecto a un conjunto de factores al momento de describir el concepto de calidad. Estos factores se organizan en distintas categorías como: estructurales, de procesos, de resultados, de orientaciones curriculares, entre otras (Dahlberg *et al.*, 2012; OCDE, 2012; Tietze, 2010). A continuación, se describen brevemente tres de ellas.

1. Calidad de la estructura: comprende el coeficiente técnico de adultos por niños, la infraestructura, la formación de educadores y técnicos, los ambientes físicos seguros, el tamaño de las aulas, el equipamiento y los materiales didácticos disponibles, la cantidad de niños por aula y sus edades y las condiciones laborales del equipo pedagógico;
2. Calidad de los procesos educativos: describe la actuación pedagógica concreta, se refiere a las interacciones que tienen los niños y las niñas con los adultos o entre los niños y las niñas. Por ejemplo, considera al tipo de interacción, la participación, el trato de los adultos con los niños/as y los estímulos que reciben en los distintos ámbitos de aprendizaje;
3. Calidad de las orientaciones curriculares: se relaciona con los referentes y programas que guían el trabajo pedagógico en sus diferentes dimensiones. Involucra la conceptualización de infancia y de niño y niña, las creencias de los educadores, el rol de las comunidades educativas, las redes de apoyo, la conceptualización pedagógica con la cual se identifica la institución y la comprensión sobre el rol de las familias. En síntesis, todas aquellas visiones y fundamentaciones que caracterizan las orientaciones curriculares.

Estos factores organizados en estructura, procesos y currículo, interactúan en forma continua durante todas las etapas que involucra el trabajo pedagógico. Si bien cada uno de los factores tiene distintos pesos predictivos al proyectar los grados de calidad, se reconoce que cada uno de ellos tienen directa incidencia en las condiciones pedagógicas y en la generación de efectivas oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo a lo que se ha ido desarrollando en este documento, resulta particularmente necesario subrayar que las orientaciones o referentes curriculares adquieren un especial significado en la práctica pedagógica. Finalmente, se traduce en la carta de navegación que va guiando las decisiones curriculares y didácticas.

Respecto a este proceso de construcción curricular y posteriormente en los siguientes niveles de concreción curricular que ocurre en los centros educativos y en particular dentro del aula, cabe señalar que, en la perspectiva de asumir el currículo como una expresión de política pública -que refleja el para qué, el qué y directa o indirectamente el cómo enseñar- se presentan a continuación algunos retos en esta materia.

Reflexiones iniciales acerca de las categorías curriculares en las que se organizan los objetivos de la educación infantil

Como se señalaba anteriormente, el currículo en educación infantil se encuentra profundamente relacionado con los procesos de aprendizaje, desarrollo y enseñanza.

Al respecto, reconociendo la importancia que tiene esta triada, es válido afirmar que el aprendizaje en el currículo para la primera infancia, adquiere protagonismo en la manera en que se estructuran y organizan los referentes curriculares para la educación inicial.

En esta dirección, se plantean a continuación, algunas reflexiones y criterios para la definición de contenidos de aprendizaje en la educación infantil.

Una primera reflexión es que actualmente el diseño de los currículos para la educación infantil ha incorporado crecientemente un conjunto de contenidos de orden conceptual, que cruza los distintos componentes de la estructura curricular, dentro de los cuales se destacan: i) la comprensión del proceso de aprendizaje y su relación con el desarrollo infantil, ii) la comprensión de las características del sujeto de la educación infantil y iii) las características que identifican a las instituciones educativas para la primera infancia.

En cada uno de ellos, se aprecia un complejo ejercicio de reconceptualización que, además de actualizar las categorías y comprender los contextos socioculturales, busca integrar otros marcos analíticos que permitan mediatizar en forma más pertinente en las prácticas pedagógicas. Es así como se logra, por ejemplo, superar progresivamente ciertas perspectivas universalistas de carácter rígido, respecto al desarrollo de los niños y las niñas (estadios o etapas lineales de desarrollo).

En efecto, sin desconocer que existen hitos comunes en el desarrollo infantil, lo que se trata es de reconocer y valorar la diversidad.

Por otra parte, siguiendo el mismo criterio de reconceptualización, resulta valioso analizar cómo viene a incidir la concepción del sujeto de la educación infantil en la identidad de la institución educativa para la primera infancia.

Así, por ejemplo, reconocer a los párvulos como agentes de su propio desarrollo, en lugar de verlos como “beneficiarios pasivos de productos y servicios que se les prestan”, supone promover ciertos niveles de participación, acordes a su etapa de desarrollo y posibilidades de aprendizaje. Implica reconocer también que, dadas las características de esta etapa de desarrollo, las familias tienen un rol fundamental en estos procesos.

Se debe ser conscientes que el modo en que miramos a los otros produce efectos sobre las formas de actuar, las nuestras y las de los otros. Esto se traduce en prácticas concretas a partir de las formas de nombrar al otro (‘sujeto de derecho’ u ‘objeto de protección’). Por eso, un criterio esencial en la determinación del currículo para la educación infantil y su estructura, es la formulación de algunas preguntas claves: ¿quién es el sujeto de la educación infantil?, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo aprende? y ¿cuáles son los “esenciales” de la pedagogía de párvulos? Estas interrogantes y sus respuestas, resultan fundamentales.

Estas preguntas son básicas para comenzar a pensar la arquitectura curricular que cada sociedad y sistema educativo se dispone a construir. Las respuestas, obviamente serán múltiples, tantas como sociedades, culturas y sistemas educativos busquen construir esas respuestas.

En el marco de este documento, una resolución coherente con el enfoque y perspectiva aquí expuesta, se puede encontrar en las propuestas del Informe Delors ‘La Educación Encierra un Tesoro’, con el que la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, da cuenta de su trabajo (1985). En este, se hace referencia a una serie de tensiones que deben superarse para pensar en edificar un futuro común como humanidad. Esto supone básicamente, instituir la educación durante toda la vida en el seno de toda sociedad, reconsiderando y articulando las distintas etapas involucradas.

En este documento se reconocen una serie de problemáticas en extremo complejas que afectan a las distintas naciones y una de las ideas que se desprenden -particularmente significativa para la educación infantil- es que se busca orientar los procesos formativos hacia el desarrollo humano integral.

Lo anterior supone fundar el proceso educativo en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

- **Aprender a conocer:** implica avanzar combinando apropiadamente una amplia cultura general con la posibilidad de profundizar en conocimientos de campos más específicos. Este proceso supone también aprender a aprender, para aprovechar efectivamente las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. En esto resultan cruciales los procesos metacognitivos que se orientan a la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, de modo que cada sujeto pueda decidir cómo, cuándo y en base a qué contenidos poner en ejercicio las distintas habilidades de las que dispone.
- **Aprender a hacer:** implica trascender la educación como un mero proceso de instrucción avanzando hacia del desarrollo de la noción de competencia. Es decir, un proceso de aprendizaje que faculte a los individuos para hacer frente al gran número de situaciones que supone la vida en nuestras sociedades complejas y a trabajar en equipo.

- **Aprender a vivir juntos:** implica desarrollar la comprensión del otro y la percepción de múltiples formas de interdependencia basadas en los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Conlleva aprender a vivir con los demás descubriendo a los otros y tendiendo hacia objetivos comunes.
- **Aprender a ser:** implica educar para que se promuevan todas las potencialidades de cada ser humano como: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc. Este pilar, involucra formar a cada individuo, de modo que se encuentre en condiciones de actuar con niveles crecientes de autonomía, juicio y responsabilidad personal.

El informe concluye que mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. Esta concepción integral sobre la educación debe ser la puerta de inspiración y de orientación de las reformas educativas, así como de la elaboración de los programas y la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Desde una mirada de transformación, estos cuatro pilares pueden constituirse en respuestas coherentes y pertinentes a la pregunta, ¿cuáles son los propósitos de la educación de la primera infancia? Sin embargo, más allá del enfoque al que se adhiera, es necesario tener claro que los aprendizajes a los que se aspira para los niños y las niñas, deben responder a un sentido. Ese sentido deviene de la síntesis en la que respondemos quién es el niño o la niña hoy, cuál es la sociedad en la que vive y cuál es aquella a la que se aspira.

Por ello y en acuerdo con Tonucci (2006, p. 18) *‘en la escuela infantil los niños deberían aprender a estar juntos, a convivir con sus compañeros, a compartir sus experiencias y emociones, a expresarse por medio del lenguaje que cada uno prefiera, a observar la realidad, a asombrarse frente a las cosas nuevas, a buscar respuestas, a escuchar, a trabajar juntos’.*

De acuerdo a esta perspectiva, es válido destacar que la institución educativa para la primera infancia es un sistema dinámico que ha ido cambiando a través del tiempo dependiendo de las características y necesidades del contexto en el que se despliega.

En efecto, junto a los vínculos e interacciones que ligan a todos los agentes vinculados al jardín de infantes, a la sala cuna y a la escuela maternal -de acuerdo a como se le denomine en cada país- hay ciertos patrones culturales, sociales, económicos y políticos asociados con el macro sistema en el que cada institución educativa se encuentra.

Es conveniente pensar al jardín infantil o sala cuna como una institución que habita y se enlaza con estos patrones en la organización local, nacional y global. En este sentido, se encuentra permanentemente expuesta a los procesos que tienen lugar en los sistemas que la contienen. Lo anteriormente descrito para la institución educativa para la primera infancia, sucede también con su currículo, en tanto este es el fundamento y eje de su identidad institucional (Dahlberg *et al.*, 2012).

Así, profundizando en aspectos relacionados con el currículo para la primera infancia y con el propósito de proponer estructuras que organicen o agrupen los objetivos de aprendizaje, se han desarrollado una serie de conceptos tales como son: núcleos, ámbitos, sectores, áreas o campos, entre otros. Todos ellos, buscan otorgar un carácter relacional, dinámico e integral a los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil.

Cabe hacer notar que estas agrupaciones, además de ordenar y establecer distinciones curriculares para orientar los procesos formativos, han tenido el propósito de superar aquellas clasificaciones tradicionales que consideraban patrones de la psicología evolutiva.

Las categorías curriculares en la educación infantil, independiente de las nominaciones, deberían establecer una relación entre desarrollo y aprendizaje, considerando que esta relación se basa en la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales) que se movilizan a partir de la acción de los propios niños y las niñas en las situaciones formativas.

Al participar en experiencias de aprendizaje, los párvulos ponen en juego un conjunto de habilidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, psicomotriz, etc.) y que, además, se retroalimentan entre sí. Por ello, se puede apreciar que en las situaciones formativas que se ofrecen a los párvulos, los aprendizajes abarcan distintos campos y esto, de manera simultánea. Si bien es cierto que, partiendo de la mediación particular del educador, es posible reconocer ciertos énfasis en las experiencias de aprendizaje, se trata efectivamente de solo un énfasis.

En síntesis, las organizaciones curriculares para la primera infancia otorgan la oportunidad de:

- Inter-relacionar los procesos de desarrollo y aprendizaje;
- Sistematizar y organizar el trabajo educativo;
- Relevar el rol pedagógico del educador al darle orientación a las actividades formativas ofrecidas a los niños y las niñas;
- Permitir a los niños y las niñas construir sentidos y significados a partir de sus experiencias de aprendizaje.

Concepto de ciclo en la Educación infantil

Al asumir el enfoque de derechos de los niños y las niñas como eje articulador de las políticas curriculares y de infancia, se asume también, desde el Estado, la familia y la sociedad toda, el rol como garantes de estos derechos. Este rol busca responder a una serie de principios entre los cuales, “el interés superior del niño y la niña”, resulta fundamental. Responder al interés superior del niño o la niña, significa, en primer lugar, reconocer que adquieren características particulares y específicas, identidades, potencialidades y requerimientos diferentes a lo largo de esta etapa de desarrollo. Desde una perspectiva psicosocial, también significa reconocer que el niño y la niña están sujetos a expectativas sociales diferentes en esta etapa de infancia temprana, ya sea que se trate de un bebé (lactante) o un niño o una niña pequeña. El interés superior de niños y niñas interpela a favorecer su desarrollo integral, de manera pertinente a sus características e identidades específicas.

En virtud de lo anterior, surge la noción de “ciclo” en educación infantil. Ella se plantea, desde dos líneas argumentativas: la primera desde la neurociencia y la segunda desde la pedagogía.

Al observar la temprana infancia desde las neurociencias, nos enfrentamos a varios conceptos claves: periodos críticos, ventanas de oportunidades y periodos sensibles. Todos convergen en que durante los primeros años de vida se enfrenta un momento único de crecimiento neuronal, de alta plasticidad cerebral y, por tanto, de creación de redes neuronales que serán la base para el desarrollo posterior.

Ya sea que se trate de periodos críticos, ventanas de oportunidad o periodos sensibles, la investigación demuestra que entre los 0 y 3 años de vida (primer ciclo) y posteriormente, entre los 3 y los 6 años (segundo ciclo), los niños y las niñas enfrentan momentos de especial sensibilidad hacia las experiencias que les ofrece su medio.

Al observar la temprana infancia desde la pedagogía, se aprecia la particularidad que asumen los procesos de aprendizaje de niños y niñas ya sea que se trate de un primer o un segundo ciclo. Esto es especialmente evidente al observar las características que adquieren las interacciones que se suscitan entre el niño o la niña y los adultos o bien entre niños y niñas con sus pares. La pedagogía asume el desafío de conocer y responder a esta particularidad en la interacción, para ayudar a niños y niñas a organizar y reorganizar las experiencias que vive. Así, podemos observar algunas características propias de las interacciones para el aprendizaje en cada ciclo:

Primer ciclo (0-3 años): Construcción de vínculo afectivo y primeras interacciones sociales.

No es al azar que el primer ciclo se focalice en el establecimiento de redes vinculares entre niños o niñas y adultos significativos. Estos vínculos son la base del desarrollo de habilidades sociales en etapas posteriores, que promoverán la construcción de aprendizajes de manera colaborativa (social). Se trata de un tipo particular de interacción adulto-niños que provee de sostén emocional, contención y seguridad, favoreciendo los procesos de exploración del ambiente por parte de niños y niñas. Este vínculo afectivo, provee experiencias que tienen directa relación con las costumbres, características y forma de expresión, propias de la cultura de la comunidad.

Segundo ciclo (3-6 años): Desarrollo de habilidades para ejercer la ciudadanía.

Una cultura democrática descansa en una serie de aprendizajes fundamentales. Se destacan entre otros la valoración de la libertad (propia y la de los demás) y de la justicia. Se habla también de la internalización de un sentido de responsabilidad acerca de las acciones y decisiones tomadas. Asimismo, se hace referencia al conocimiento de los derechos y obligaciones fundamentales que implica nuestra calidad de ciudadanos, la disposición a participar en los diversos espacios que nos afectan (familiar, vecinal, comunitario) y el conocimiento de las normas y leyes que rigen nuestra vida en sociedad. Esto es así por cuanto una condición propia de la vida democrática en sociedad supone comprender que para promover y preservar la libertad (individual y colectiva) se requieren instituciones que velen por el bien común.

El desarrollo de habilidades para ejercer la ciudadanía es un tema que comienza muy tempranamente. Se refiere a habilidades tales como pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, participar en distintas esferas, trabajar con otros, decidir, respetar opiniones distintas y por ende, reconocer diversidades, solucionar pacífica y dialógicamente los conflictos de la convivencia diaria, entre otras.

Básicamente, en el segundo ciclo de la educación infantil (alrededor de los 3 y hasta aproximadamente los 6 o 7 años), el énfasis del currículo está puesto en vivenciar con los niños y las niñas el principio de ciudadanía. Esto implica experimentar, en la práctica pedagógica y en todas las interacciones entre niños, niñas y adultos, algunos modelos de relación inspirados en el respeto, la reciprocidad de derechos, la aceptación de la diferencia, la justicia, entre otros. Implica trato justo entre todos, basado en reglas de comportamiento que permitan armonizar los conflictos y dialogar las diferencias y los desacuerdos.

Tal como señala Tonnuci (2006), se trata de poner a cada uno en situación de decir lo que piensa de cada cosa que se discute, bajo la certeza de que cada uno piensa algo, que busca comunicarlo y que se reconoce que es valioso que todos lo sepan.

Algunas distinciones acerca de: estructura curricular, definición de objetivos y experiencias para el aprendizaje en la Educación Infantil

Estructura curricular en la Educación Infantil

La estructura del currículo en educación infantil puede responder a distintos tipos de categorizaciones, de acuerdo a las concepciones curriculares que se adopten y a las unidades de análisis seleccionadas. Es así como se puede categorizar el currículo de acuerdo a los grados de centralización (más o menos prescriptivo) y a los esquemas de organización de los contenidos (más o menos relacionales).

En la educación infantil, siguiendo estas categorías de análisis, se plantea a continuación un ejercicio que muestra las distintas opciones que se pueden presentar, de acuerdo a las dos categorías enunciadas: centralización y ejes para la organización.

Tabla 1: Grados de centralización de la estructura curricular en educación infantil (más o menos prescriptivos)

Grados de centralización	Orientaciones generales: fundamentos y objetivos de aprendizaje	Orientaciones generales: fundamentos, objetivos de aprendizaje, recomendaciones para la didáctica	Programas o manuales con ejemplos
---------------------------------	---	---	-----------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de referentes curriculares de 6 países de América Latina

Tabla 2: Ejes para la organización de los contenidos (más o menos relacionales)

Ejes para la organización de los contenidos	Campos de conocimientos o áreas disciplinarias como: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales...	Áreas de desarrollo como: motricidad, socioemocional, pensamiento lógico matemático...	Áreas formativas (aprendizaje y desarrollo) como: comunicación, relación con el medio, lenguajes artísticos...
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de consulta en línea de referentes curriculares de 6 países de América Latina: Panamá, Argentina, Venezuela, Chile, Uruguay y Brasil (páginas Web Ministerios de Educación: abril: 2015).

Sobre esta materia se requiere avanzar en mayores debates e intercambios, considerando que los marcos curriculares de referencia, como afirman los autores (Tedesco et al., 2012:10) *“constituyen un modo de expresar y darle coherencia al proceso de desarrollo curricular”*.

Definición de objetivos para el aprendizaje en la Educación Infantil

La selección de los aprendizajes para el currículo de la primera infancia es una decisión que responde necesariamente a las opciones curriculares que se adopten para el diseño del referente curricular. Por tanto, cada país, de acuerdo a sus procesos de construcción, toma un conjunto de decisiones respecto a las intencionalidades educativas que se busca alcanzar, las que están basadas en las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol de los educadores y los agentes educativos.

En consecuencia, responder a la interrogante sobre que deberían aprender los niños y las niñas, resulta muy complejo de definir, dado que aun que pueden existir similitudes en las definiciones curriculares, dependerá de las intencionalidades educativas que se buscarán promover y asegurar. Son decisiones que se inscriben en un proceso de construcción social que requiere atravesar una serie de filtros hasta finalmente llegar a unos acuerdos para su explicitación. Son validaciones que se enmarcan en las políticas públicas y que por la relevancia que tienen a nivel nacional, requieren de la participación de distintos actores para su legitimidad.

En este contexto, no resultaría adecuado, ni sería consistente de acuerdo a los planteamientos analizados, proporcionar un determinado listado de aprendizajes (imprescindibles y deseables) para la educación infantil. En definitiva, no tendría utilidad práctica, teórica, ni menos de política pública.

En cambio, si podría aportar un levantamiento de propuestas curriculares, como un ejercicio analítico, que permita relevar aquellos aspectos comunes entre las distintas realidades.

Sobre esta materia, lo que se puede apreciar es que, en general, los currículos revisados en una muestra de 6 países latinoamericanos³, definen su estructura de acuerdo a los ámbitos de desarrollo y aprendizaje tradicionales, propuestos por la psicología del desarrollo infantil. También es posible encontrar en algunos casos, versiones más actualizadas que se articulan en torno a otras dimensiones de carácter más pedagógico.

En esta revisión fue posible constatar algunos elementos relevantes para visualizar la perspectiva formativa a la que se orienta la educación para la primera infancia, en varios países de América Latina. Así se observa que:

- Se aprecia una mirada actualizada sobre la infancia, cimentada en asumir que los niños y las niñas son agentes constructores y no reproductores de conocimiento. Son activos y, por ende, participan en la sociedad de acuerdo a las características propias de esta etapa de la vida y de acuerdo al desarrollo progresivo de su autonomía;
- Se plantea el desarrollo de la identidad, a partir de la interacción social y con varias referencias a una perspectiva de interculturalidad;
- Se está incorporando la visión de ciudadanía infantil y a la vez también se está validando el hecho que niños y niñas deben y pueden conocer y exigir sus derechos;
- Prácticamente todos los currículos revisados convergen en la idea de considerar a las artes en forma integrada, abarcando la expresión, la creatividad y el desarrollo de la apreciación estética;
- En el desarrollo del lenguaje oral y escrito se enfatiza la importancia de la producción de oralidades y textualidades significativas por parte de niños y niñas;
- En todos los currículos aparecen contenidos que posteriormente serán asumidos por las asignaturas en la escuela. En este sentido, se encuentra el desarrollo de ciencias básicas, desarrollo de habilidades matemáticas (comparar, medir, “saber contar”, manejar números y cantidades, reconocer figuras y cuerpos geométricos, entre otros);
- Aparece también el uso de tecnologías de la información, el desarrollo de habilidades de investigación y el cuidado del medio ambiente.

En este breve recorrido por distintos aspectos relevantes de los currículos seleccionados, se puede constatar una mirada renovada hacia la infancia. Así se puede sostener que en el transcurso aproximadamente de dos décadas, ha sido posible transitar hacia una imagen social del niño y la niña como agentes, capaces, partícipes y constructores, dando cuenta de la existencia de una identidad colectiva bien fortalecida. En ese sentido, la pedagogía destinada a promover procesos de aprendizaje en los párvulos está llamada a dialogar con una imagen renovada de los niños y las niñas y, por ende, de igual manera se encuentra tensionada a cambiar y adaptarse a los cambios que suponen la educación de los párvulos del siglo XXI.

Experiencias para el Aprendizaje en la Educación Infantil

En educación infantil, las experiencias para el aprendizaje se conciben como interacciones pedagógicas basadas en la afectividad, el respeto y la validación de los otros (niños, niñas y adultos). Esto reconoce a los párvulos como sujetos capaces y constructores activos de sus aprendizajes.

Una experiencia para el aprendizaje es una oportunidad que se ofrece a los niños y las niñas para que tengan una vivencia compartida que los lleve a descubrir, conocer, crear, desarrollar habilidades y conocimientos. Se trata de vivencias que buscan desafiar a los párvulos y por ello, son diseñadas intencionadamente por el docente para responder a sus intereses (Bassedas *et al.*, 2005; Coll, 1992).

³ Panamá, Argentina, Venezuela, Chile, Uruguay y Brasil.

Su intención básica es formativa, esto implica que desde edades tempranas busca fortalecer valores asociados a la formación de personas capaces de indagar, explorar, experimentar y plantear hipótesis, potenciando procesos de pensamiento creativo.

En estricto rigor, es posible hablar de “Experiencias para el Aprendizaje” sólo en la medida en que estas situaciones sean capaces de ofrecer, efectivamente, oportunidades de aprendizaje para los niños y las niñas. Este primer gran criterio, refiere a la efectividad de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la educación infantil. Al respecto, invita a comprender que, por una parte, la implementación de experiencias de aprendizaje, se vincula estructuralmente a las características y necesidades de los niños y las niñas en esta etapa del desarrollo (por ejemplo, proporcionando ambientes seguros y positivos que promuevan el juego y la exploración), mientras que, por otra, se relaciona con logros de aprendizaje de los párvulos en esta etapa.

En función del concepto, *oportunidad de aprendizaje*, se asume que una experiencia, será tal, en la medida en que se desarrolle (se planifique e implemente), resguardando principios y condiciones para que niños y las niñas puedan vivenciar procesos de aprendizaje significativo. Esto es procesos a partir de los cuales, las nuevas experiencias (vivencias, información, conceptos, relaciones, interacciones) se relacionen de manera no arbitraria y sustantiva con las estructuras cognitivas de los párvulos y en las que el aprendizaje se traduzca realmente en construcción de sentidos y significados por parte de ellos.

A continuación, se esbozan un conjunto de atributos que deberían tener las experiencias para el aprendizaje en la primera infancia:

- Los actores centrales de estas situaciones son los niños y las niñas, quienes ocupan un rol protagónico en este proceso, pensando, sintiendo y actuando para resolver problemas y enfrentar los desafíos que la experiencia de aprendizaje les plantea;
- Es importante fomentar la interacción de los niños y las niñas con problemas concretos e interesantes. Estas situaciones deben constituir desafíos que respondan a situaciones de la vida diaria de niños y niñas, en los que sean motivados a realizar sus propios descubrimientos;
- Las preguntas con las que el docente busque motivar y orientar a los párvulos deben invitarlos a la reflexión y al cuestionamiento⁴;
- En una experiencia de aprendizaje el docente acompaña, guía y orienta algunos procesos. Sin embargo, su principal misión es mediar los aprendizajes y crear ambientes enriquecidos, es decir, escenarios que sean significativos para los párvulos. En este sentido, resulta fundamental poder contextualizar las experiencias de aprendizaje en cualquier entorno de modo que éstas sean variadas y pertinentes;
- Complementario con el punto anterior, en el marco de las experiencias de aprendizaje, es posible concebir el rol del docente mediador, como un observador permanente de las habilidades y capacidades de niños y niñas así como de sus requerimientos y necesidades para continuar aprendiendo;
- Por último, una experiencia de aprendizaje orienta procesos que se extienden en el tiempo y que permite profundizar y abordar sistemáticamente la intencionalidad pedagógica (aprendizaje esperado, objetivo de aprendizaje) para la cual fue planificada. Esta integralidad permite no fragmentar los tiempos que supone pasar de una actividad a otra sin que se vinculen entre sí. Por el contrario, esta concepción permite articular de manera continua y coherente el proceso global de aprendizaje.

⁴ Por esto, se debe cuidar especialmente la formulación de preguntas cerradas, es decir, aquellas que admiten sólo una respuesta correcta.

Retos para diseños curriculares pertinentes en la primera infancia:

Dinamizar y enriquecer la participación: los procesos de construcción curricular requieren de planes de diseño que consideren la participación de diversos actores durante las distintas etapas para lograr su legitimación. Es fundamental para su validación, establecer estrategias de diálogo y consultas atentas a las divergencias para enriquecer la toma de decisiones. Los diseños curriculares participativos, contemplan validaciones documentales a través de consultas bibliográficas actualizadas, procesos de consultas a diferentes actores representativos del sector, así como también procesos de experimentación o validación empírica en diversas realidades educativas. Los resultados de estas estrategias de consulta y validación en los propios centros educativos, requieren ser comunicados en los plazos correspondientes (Britto et Kagen, 2004; Coll, 1992; Forster, 2007; NAEYC, 2002; UNICEF, 2008).

Resguardar la identidad curricular y didáctica: durante los procesos de construcción, surgen diferentes tipos de tensiones, dentro de las cuales se encuentra una marcada tendencia hacia la reproducción de modelos escolarizados. En efecto, el peso de la tradición de la enseñanza primaria o básica forma parte recurrente de las presiones que se presentan en el diseño de los currículos para la educación infantil, generando comportamientos de hiperescolarización. Esta situación requiere incorporar criterios que resguarden aquellos aspectos fundamentales que caracterizan la racionalidad curricular de esta etapa educativa, como son: la formación integral, los fines educativos, los principios, la organización, los objetivos y todas aquellas orientaciones didácticas que orientan la práctica pedagógica. Reconocer la diversidad de cada uno de los niveles educativos, en sus aspectos identitarios curriculares, didácticos, organizacionales y de orden simbólico debiera ser objeto de atención de los actuales desafíos de las políticas educativas (Díaz, 2010).

Resguardar criterios de flexibilidad, autonomía y diversidad: un importante desafío en materia curricular consiste en cómo fortalecer la descentralización curricular, resguardando aquellas intencionalidades educativas esenciales que se busca alcanzar a través de una oferta diversa. El dilema que se presenta a nivel de la decisión de la política curricular, es como garantizar oportunidades educativas con sellos de diversidad, conjugando componentes centralizados y descentralizados y logrando una adecuada combinación entre equidad y calidad. El reto se focaliza en lograr un adecuado equilibrio entre un currículo centralizado y uno descentralizado.

La adopción de un modelo curricular nacional con un horizonte claro, abierto y flexible que posibilite distintos niveles de concreción, ha sido una alternativa que ya tiene trayectoria en la educación infantil. Sobre estas experiencias, habrá que derivar lecciones para continuar avanzando en responder a las demandas de autonomía y heterogeneidad curricular.

Incorporar criterios de convergencia y recursividad curricular: en el marco de políticas de desarrollo curricular, es fundamental incorporar componentes explícitos de convergencia curricular que permitan conectar los cambios curriculares. Si bien el desarrollo curricular tiene su raíz en el mejoramiento y la renovación de los instrumentos curriculares, éstos no pueden desapegarse, ni desconocer lo construido, ni lo reconocido socialmente. En otras palabras, no puede desvalorizarse, ni desconocerse lo que se ha producido a nivel curricular de acuerdo a determinados contextos políticos educativos, por el contrario, debe ser tomado como el punto de partida para la difusión de las innovaciones.

Interesa afirmar que los materiales curriculares, además de definir claramente su propósito, resguardar el sello pedagógico y paralelamente desafiar a los educadores, requieren alcanzar altos niveles de comunicabilidad para facilitar su comprensión y uso cotidiano. La circularidad entre los distintos componentes y la recursividad curricular son dos atributos que son necesarios de poner en juego para alcanzar mayores niveles de posicionamiento en los y las docentes. No se trata de reproducir y de insistir en la sola determinación de precisiones curriculares, sino de lograr consolidar y renovar el trabajo pedagógico, en una dinámica constructiva que permita avanzar con mayor nitidez en el desarrollo curricular de la educación infantil (Díaz, 2010).

Generar objetivos de aprendizaje desafiantes, alcanzables y pertinentes culturalmente-condición necesaria para su apropiación y logro en el aula: uno de los atributos centrales que caracteriza el diseño curricular, es considerar su efecto movilizador en la enseñanza y en los aprendizajes.

En efecto, la formulación de los objetivos de aprendizaje supone tener presente que las expectativas deben ser lo suficientemente inclusivas en el sentido de interrelacionar en forma consistente lo cultural y desafiante con lo alcanzable. En otras palabras, la definición de cada uno de los objetivos al tomar en cuenta estos atributos adquiere un valor potencial en el logro de los aprendizajes.

Por lo anterior, la definición de cada uno de los objetivos de aprendizaje, independiente del ciclo educativo, no puede desvincularse del contexto sociocultural, ni menos aún de las reales capacidades de los niños y las niñas.

Un objetivo de aprendizaje que se aleja de las posibilidades de cumplimiento, es una fuente de frustración para los y las docentes y por cierto para los niños y las niñas. Un objetivo que no involucra el patrimonio social y cultural no adquiere significado. Asimismo, un objetivo que no genera desafíos, frena el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas y limita las posibilidades de innovación de las prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva se busca atender a tres tipos de exigencia (lo cultural, lo desafiante y lo alcanzable) que en ocasiones parecieran orientarse a direcciones opuestas, pero que en su recorrido debieran converger hacia un punto de equilibrio (Britto et Kagen, 2005/ UNICEF; Díaz, 2010; NAEYC, 2002; Peralta, 2002).

Capítulo III

Modalidades No Convencionales en la oferta de Educación Infantil

El tercer capítulo indaga en la oferta no convencional de cuidado y educación en la primera infancia. Plantea los dilemas acerca de sus finalidades, sus categorías, sus atributos y las necesidades de equiparar la calidad, resguardando sus rasgos identitarios.

Algunas reflexiones iniciales acerca de la oferta no convencional en Educación Infantil

Una de las mayores preocupaciones de los Estados respecto a la primera infancia, se centra actualmente en posibilitar el acceso creciente a una oferta que conjugue tanto aspectos del cuidado infantil (bienestar y nutrición) como en ofrecer e implementar oportunidades educativas de calidad.

Todo ello con el objetivo de compensar desde la cuna, desigualdades socioeconómicas que terminan enmarcando un horizonte sesgado para el desarrollo de las potencialidades de cada niño y niña. Es así como el diseño de una oferta integral que ponga en el centro a la infancia y que además involucre activamente a las familias y a la comunidad en general, aparece como piedra angular de cualquier política que aspire al objetivo señalado.

En este sentido, cabe preguntarse sobre cuáles serían aquellas características particulares de la oferta que se vinculan con los contextos culturales y geográficos donde ésta se despliega.

Cada Estado debe resolver de manera localizada los diseños de programas adecuados según lo específico de cada comunidad, entendiendo así que toda su capacidad de respuesta a la multiplicidad de necesidades se pone en juego justamente en el hecho de señalar las singularidades para abordarlas de manera pertinente.

Esta gran diversidad marca el surgimiento de las iniciativas denominadas *No Convencionales o No Formales*, las que se distinguen por su alta capacidad de responder a contextos culturales, sociales y económicos variados, propios de la realidad urbana y rural de cada Estado.

Sin embargo, la adaptación a los contextos no marca decididamente el éxito de este tipo de programas, que independiente de sus características debiera resguardar de manera transversal mínimos estándares de calidad, pero que suelen estar determinados tanto por los intereses sociales y educativos como por las posibilidades de diversa índole en cada país.

En este contexto, cobra relevancia contar con un concepto de calidad dinámico, dependiente de factores como el tipo de sociedad que se quiere construir y la persona que se quiere formar, los enfoques sobre desarrollo humano y aprendizaje, las diferentes tradiciones pedagógicas, o los fines que se atribuyen a la educación y las visiones sobre cómo alcanzarlos. Este carácter activo y contextual obliga a cada sociedad a plantearse, en base a sus propias definiciones y aspiraciones, un concepto de calidad en educación pertinente y relevante en función de sus propias particularidades.

De esta forma, las modalidades *No Convencionales* debieran presentarse como una respuesta a la diversidad, siempre intentando asegurar que todos los niños y todas las niñas accedan a iniciativas de igual calidad, independientemente de dónde vivan, y recibiendo los apoyos y ayudas suficientes para estar en igualdad de condiciones para acceder a y recibir apropiadas oportunidades educativas.

En efecto, cualquier esfuerzo por lograr una oferta educativa equitativa en el acceso y calidad, que pretenda lograr una amplia cobertura, debe considerar la heterogeneidad de las propuestas. Cuánto de flexibilidad deberá tener y cuánto de coherencia con las políticas nacionales, es parte de la tensión que cada Estado debe resolver a la hora de diseñar e implementar su oferta programática para la primera infancia.

Los intentos por favorecer una oferta diversificada han dado como resultado, además de una sumatoria de opciones programáticas en los diversos países, también una diversidad de distinciones de carácter denominativo y de contenido para tales propuestas.

Existe una amplia gama de términos y conceptualizaciones para identificar a las modalidades “no convencionales”, los que se relacionan, indistintamente, con características asociadas a su implementación (comunitarias, indirectas, intermedias, alternativas, flexibles, etc.), o a conceptualizaciones establecidas por negación (no escolarizadas, no tradicional, no formal).

Para algunos expertos estas últimas denominaciones, que implican una negación de las modalidades tradicionales o formales, no serían adecuadas en tanto dan la idea de programas con objetivos opuestos, cuando la razón de las modalidades alternativas debería ser la de entregar una oferta complementaria y mayormente contextualizada (Peralta, 2000).

A continuación, se abordan estas y otras características asociadas a los programas “no convencionales” que han sido parte importante de las estrategias utilizadas en la educación infantil en los últimos 30 años. Principalmente en países latinoamericanos que, dadas sus realidades geográficas, culturales y presupuestarias, han tenido que incentivar la incorporación temprana de niños y las niñas al proceso educativo diseñando este tipo de oferta.

Serán parte de la discusión aquellos criterios que definen y orientan el diseño de dichas modalidades y programas, las estrategias y prácticas asociadas a su implementación, los principios y las dimensiones que configuran un marco de evaluación para estas iniciativas.

Definiciones en torno a las Modalidades No Convencionales

Existe una amplia gama de dependencias y modalidades asociadas a los programas educativos y de cuidado para la primera infancia, entre ellos destacan comúnmente los que se encuentran administrados por una repartición estatal (Salud, Trabajo, Bienestar Social, de la Familia o Educación) y/o los que son administrados por Organismos No Gubernamentales (ONG), Agencias de Cooperación internacional o congregaciones religiosas, entre otros.

Junto con lo anterior, históricamente en América Latina y el Caribe se han desarrollado múltiples modalidades de atención para niños y las niñas de entre 0 y 6 años, lo que ha derivado en una gran heterogeneidad de definiciones conceptuales y metodológicas. Ante esta variabilidad, se hace necesario contar con un marco común que permita clasificar, caracterizar y agrupar las modalidades, facilitando así su comparabilidad y estudio.

Una clasificación a nivel internacional que permite distinguir entre programas de primera infancia centrados en educación y aquellos orientados principalmente al cuidado, es propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la cual, en su informe *Education at a Glance* (2014); toma en cuenta indicadores relativos a:

- Los responsables de la implementación de los programas (personal calificado v/s personal no calificado);
- Dónde se llevaban a cabo (espacios especialmente destinados a brindar educación); y
- La edad de los niños y las niñas a los que están dirigidos.

La OCDE realiza una definición estructural que permite identificar iniciativas clasificadas por la UNESCO como ISCED 0⁵ pero que desarrollan acciones orientadas exclusivamente a proporcionar cuidado. Ahora bien, esta clasificación posee dos tipos de limitaciones:

1. De carácter teórico: los procesos cognitivos, desde la perspectiva del niño y la niña, no distinguen entre procesos de aprendizaje (educativos) y de interacción social (cuidado) en la que éste se construye, de ahí que en su ejercicio cotidiano la educación temprana involucre sólo el cuidado (Marco, 2014/ CEPAL).
2. De carácter práctico: la imposibilidad de separar aquellos programas integrados, los que justamente combinan en distintas proporciones acciones tendientes a propiciar procesos educativos y acciones de cuidado; pero que, sin embargo, permiten realizar un primer acercamiento a aquellas modalidades que se estructuran de manera no convencional.

Una clasificación que también aborda los aspectos estructurales, es desarrollada por la investigadora Fujimoto (2000a) quien, a partir de una revisión de programas de educación infantil, establece las siguientes distinciones:

1. Modalidades Formales o Escolarizadas: las que se refieren a aquellas que se desarrollan en una institución especialmente creada (construida o adaptada) para potenciar al máximo la intencionalidad educativa, lo que implica un rol directo y permanente del educador (planificador, aplicador y evaluador de todo el proceso) y la construcción de un currículo específico.
2. Modalidades No Escolarizadas: aquellas que abarcan todos los procesos educativos y formas de autoaprendizaje, pero que son realizados fuera de los centros educativos. Los programas más comunes son los dependientes de los sectores educación, salud, bienestar, justicia, desarrollo humano y de la mujer. La flexibilidad de estas modalidades permite adecuar sus servicios a las características, los requerimientos, los intereses y las prioridades de los niños y las niñas; condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio, así como de los recursos con que cuenta y el uso de ellos.
3. Modalidades Informales: están relacionadas con todas aquellas instancias educativas orientadas a la sensibilización de los adultos y a una mayor comprensión y valoración de la infancia.

En esta misma dirección, la UNESCO/OREALC (2010) establece dos tipos de modalidades básicas:

1. *Formales*: modelos clásicos de atención que funcionan en establecimientos específicos para tal fin o en aulas dentro de las escuelas de educación básica. Esta modalidad de atención se encuentra a cargo de docentes y personal calificado y sus actividades se ajustan a un currículo, regulaciones y orientaciones de carácter nacional. El tipo de atención que se otorga cubre generalmente áreas relacionadas con necesidades básicas, tales como, alimentación, salud y cuidado físico, junto con las propiamente educativas.
2. *No Convencionales* (no formales o no escolarizadas): son aquellas que se desarrollan en ámbitos no escolarizados y tienen una mayor flexibilidad en su organización y funcionamiento, abordando en muchos casos el desarrollo de las familias y la comunidad. Estos programas suelen ser más variados y no necesariamente se ajustan a una pauta curricular general, están a cargo de promotores o voluntarios, agentes comunales, familias, que generalmente tienen estudios de primaria o secundaria. Estas modalidades no formales se dirigen de manera especial a los grupos en situación vulnerable y de zonas rurales o dispersas.

⁵ La clasificación ISCED (International Standard Classification of Education), pertenece al set de clasificaciones sociales y económicas de las Naciones Unidas, aplicada a nivel mundial con el fin de recolectar, compilar y analizar datos comparables a nivel nacional. Esta clasificación identifica como ISCED 0 a los programas de educación dirigidos a niños y las niñas de entre 0 años de edad hasta el ingreso a la educación primaria; los que se caracterizan por poseer un enfoque centrado en el apoyo al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los niños, además de servir como paso introductorio para que el niño siga instrucciones organizadas en contextos ajenos a la familia (UNESCO, 2012).

Como se aprecia, la propuesta de UNESCO contiene a la de la autora Fujimoto, agrupando a las Modalidades *No Escolarizadas* y a las *Informales* en la categoría *No Convencional*. Las principales distinciones entre ellas se enfocan en aspectos asociados a la implementación.

De acuerdo a lo anterior, se hace interesante revisar la clasificación propuesta por Peralta (2000), la que se desarrolla en torno a los objetivos y propósitos que persiguen las modalidades *No Convencionales*. La autora afirma que son justamente los distintos fines que persiguen estos programas los que dan cuenta de la alta variabilidad de denominaciones y conceptos: “*pensamos que según sea el enfoque de su propósito principal, explicará y/o obligará al uso de un concepto por sobre otro, lo que determina a su vez su fundamentación y características principales*” (Peralta, 2000, p. 165):

Tabla 1: Clasificación según propósito de las Modalidades No Convencionales

Categoría	Definición
Sustitutivos al sistema escolar	Fundamentan su existencia en razones de diversa índole, que van desde la crítica abierta teórica y/o práctica a la supuesta ineficiencia del sistema vigente, hasta razones del tipo operativas o económicas que avalarían al reemplazo, es decir, son: Críticos al sistema con un marcado cuestionamiento ideológico; Levantando argumentos operativos y/o económicos como base.
Alternativos a los programas formales	Plantean una cierta equivalencia que podría en algún momento llevarlos a ser reemplazados por ellos.
Complementarios	Se desarrollan en forma paralela al sistema existente, aportando experiencias que los enriquecen.
Plantean un propósito en sí	Responden a necesidades diferentes de diversos grupos de participantes para los cuales no fue concebido el diseño clásico, lo que obliga a crear otras alternativas de atención, sin entrar a cuestionar lo formal.

Fuente: Elaboración propia a partir de Peralta (2000).

Cabe señalar que gran parte de los programas que se han diseñado e implementado en Latinoamérica persiguen objetivos y propósitos no exclusivamente educativos, sino que trascienden dicha esfera para ubicarse como respuesta para la promoción del desarrollo social de las comunidades donde se despliegan. Por esto mismo, suelen ser parte de esfuerzos intersectoriales por intervenir de manera holística en sectores inaccesibles, vulnerables y excluidos en los países de la región, buscando generar impactos en más de una dimensión, tanto en el ámbito familiar como en el local. La atención integral supone suministrar servicios de diferente naturaleza como la estimulación infantil, salud y nutrición, la educación de familias y cuidadoras, la educación infantil en hogares y centros, y la protección legal en contra del abuso, la explotación y la violencia (UNESCO, 2007).

Como se observa, las múltiples características señaladas vuelven difícil considerar respuestas únicas a las preguntas ¿Debido a qué se configura una modalidad *No Convencional*? y ¿Qué o cuáles necesidades buscan resolver?, lo que a su vez complejiza la definición de criterios comunes para el diseño y la evaluación de estos programas y modalidades.

Ahora bien, más allá de clasificar los programas en función de sus metodologías de intervención, los lugares donde se despliegan o los objetivos que persiguen, lo importante es poder construir un marco analítico que permita relevar la importancia que posee para la educación en primera infancia, la existencia de un conjunto de modalidades que se constituyen como tales a partir de las necesidades y características específicas de ciertos grupos o comunidades.

Criterios para la generación de modalidades y programas No Convencionales

Teniendo presente la complejidad respecto a la definición de criterios concretos y unívocos asociados al diseño de programas y modalidades *No Convencionales* debido a la naturaleza diversa y atingente al contexto de estas iniciativas, Young y Fujimoto, (2004) identificaron una serie de elementos que orientan el diseño de tales modalidades, a partir de la revisión de diversas iniciativas en más de 22 países de América Latina, los que se presentan a continuación.

Tabla 2: Objetivos y estrategias que guían el diseño de programas No Convencionales

Los programas no escolarizados son ejecutados en estrecha participación con las familias y la comunidad. La relación dar-y-recibir entre los que ofrecen el servicio y los usuarios permite a los programas no escolarizados identificar y responder a las necesidades especiales que se vayan presentando.	
Objetivos	Estrategias
Ofrecer a los niños y las niñas de primera infancia, acceso equitativo a la estimulación intelectual, comunicación, socialización, y cuidados básicos de salud y nutrición, para promover su desarrollo saludable físico, mental y social.	Procurar que el gobierno, los municipios, los diferentes sectores incumbentes de la sociedad civil, las ONGs y las universidades trabajen juntos en programas de educación infantil.
Fortalecer el papel educativo de la familia, para estimular el desarrollo intelectual de los niños y las niñas pequeños.	Conducir capacitaciones continuas para familias, cuidadores de niños y niñas, voluntarios, comunidades, educadores y otros agentes.
Impulsar el trabajo conjunto de las familias y la comunidad, para la educación de los niños y las niñas pequeños, así como para otros programas de desarrollo social.	Organizar actividades de los programas de educación infantil en locales de la comunidad, casas, parques, iglesias, mercados, áreas agrícolas, hospitales, centros de salud, cocinas comunitarias, y locales de jardines infantiles.
Generar programas de educación infantil suficientemente flexibles para cubrir las necesidades específicas, culturales y económicas de cada comunidad.	Involucrar a los líderes de la comunidad y otros voluntarios en la adaptación de programas de educación infantil, para garantizar el respeto a los valores culturales y a las costumbres.
Mejorar la eficacia de los programas de educación en primera infancia.	Realizar estudios de seguimiento y evaluación de los programas de educación en la primera infancia, así como del desempeño de cuidadores y educadores que trabajan en su implementación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Young & Fujimoto (2004).

Este cuadro permite identificar al menos cuatro dimensiones: Intersectorialidad, Participación activa de la Familia y la Comunidad, Formación continua y Monitoreo y Evaluación.

Estas mismas dimensiones se pueden reconocer en la implementación de reconocidas experiencias latinoamericanas como por ejemplo los Centros Integrales de Desarrollo Infantil (CIDI) en Bolivia y el Programa Educa a tu Hijo en Cuba de acuerdo a lo mencionado por Salazar (2000) y Siverio (2000), respectivamente.

Dimensiones que caracterizan el diseño de programas *No Convencionales*:

- Intersectorialidad: el trabajo intersectorial e interinstitucional permite coordinar las metas y estrategias para asegurar la continuidad de la atención, optimizar los recursos e integrar los elementos clave de las políticas de primera infancia en las agendas de cada sector. No obstante, el trabajo intersectorial e interinstitucional enfrenta una serie de dificultades en la práctica; para avanzar en este sentido es necesario que los diferentes sectores se articulen en torno a una concepción compartida, estableciendo conjuntamente prioridades, objetivos y líneas de acción (UNESCO, 2010).
- Participación activa de la familia y la comunidad: esto es decisivo, ya que cuando no hay apropiación de la iniciativa por parte de la comunidad en las primeras etapas de diseño, no hay respuestas efectivas posteriores en las etapas de ejecución. Con la participación de estos actores, los programas aseguran la incorporación de manera pertinente y contextualizada de aspectos de la cultura, valores, prácticas de crianza y costumbres de la comunidad.
- Formación continua: capacitar de manera periódica a toda la red de actores que participa en la implementación de los programas permite establecer lenguajes, patrones comunes y conocimientos específicos en torno a la atención integral y al desarrollo temprano de niños y niñas.
- Monitoreo y evaluación: dar seguimiento constante a los programas, así como realizar evaluaciones de proceso permite establecer planes de mejora continua, además de levantar información respecto a la consecución de los objetivos de los programas, y comunicar sus resultados a los propios participantes como a otras instituciones interesadas.

Es importante destacar que, si bien las cuatro dimensiones señaladas son un factor común a las modalidades *No Convencionales*, esto no significa que sean exclusivas de aquellas, ya que por lo general también son parte constitutiva de los programas de educación infantil en general. Así, la diferencia entre una modalidad u otra estará determinada por la intensidad y relevancia que dichas dimensiones asuman, la que quedará definida en los objetivos y propósitos de cada programa en particular.

Breves reflexiones en torno a la evaluación

La pregunta acerca de cómo se evalúan las modalidades *No Convencionales*, necesariamente hace referencia a los marcos normativos y legales que cada país ha desarrollado en torno a los programas de educación infantil y a la definición de estándares de calidad.

En este sentido, lo primero que se debe clarificar es qué es lo que se entiende por calidad en la educación. Al respecto, es posible distinguir tanto una dimensión política-ideológica en su concepción, así como otra técnico-pedagógica. La primera hace referencia al rol de la educación para cada sociedad; y la segunda se relaciona con aspectos vinculados a la gestión pedagógica (Marco, 2014/CEPAL).

Ahora bien en términos comparativos, la UNESCO (2010) señala que en los documentos normativos de los países de la región (políticas, currículo, regulaciones), no suelen encontrarse conceptualizaciones referidas explícitamente a calidad. En cambio, sí existen esfuerzos nacionales para definir indicadores o estándares de calidad; sin embargo, estos se encuentran centrados en las modalidades de atención formales y estructuradas, y no así en las *No Convencionales*. Lo anterior podría deberse a que éstas han surgido como respuestas remediales y parciales a ciertas problemáticas consideradas como aisladas.

El dilema es cómo se pueden establecer marcos comunes y generales que definan estándares de calidad para todos los programas de educación infantil, pero que al mismo tiempo consideren las peculiaridades de las distintas necesidades; al respecto, Fujimoto (2000b) propone y describe un conjunto de criterios básicos de calidad para las modalidades *No Convencionales*, los que se presentan a continuación.

Tabla 3: Criterios básicos de calidad de las distintas modalidades alternativas de atención integral para la infancia.

Criterio	Descripción
Actividad	Todo trabajo educacional debe ser activo, dinámico, enfocado en el niño y la niña, sus intereses, necesidades, potencialidades y problemas. Actividad entendida como favorecer el rol protagónico del niño y la niña en la construcción de sus aprendizajes.
Integralidad	En la atención al niño y la niña debe tenerse en cuenta sus dimensiones emocional, física, de salud, alimentación e intelectual, las que se interrelacionan para formar un todo. Integralidad que considera el desarrollo armónico de todas las dimensiones del niño y la niña.
Participación	El niño y la niña, la familia, la comunidad, deben participar en las actividades pedagógicas haciendo aportes y tomando parte en las decisiones y reajustes a los programas o servicios de manera que se forjen valores como solidaridad, cooperación y comunicación. La familia es el agente natural activo en todo programa de educación infantil.
Pertinencia Cultural	En conjunto con una educación significativa, adecuada al niño y la niña y sus contextos, apreciando su cultura, valores y tradiciones, el currículo debe ser diversificado, relevante y pertinente. Orientado al mejoramiento de la calidad de vida con una educación que busque su utilidad, destacando aquellos aprendizajes más significativos, más relevantes, tanto para el niño y la niña como para la sociedad y cultura de la cual participa. La selección de contenidos, la programación y la acción educativa dentro de una perspectiva de educación intercultural, con personal debidamente capacitado y materiales educativos diversificados acorde a las necesidades de los niños, de las niñas y de la comunidad en la que viven.
Flexibilidad	Toda institución que administra los servicios y el personal que participa debe ser flexible respetando las características socio-culturales para responder con diferentes modalidades alternativas de atención que pueden ir reajustándose durante su ejecución. Debe responder a la flexibilidad de tiempo, espacio y ambientes educativos de cada grupo cultural.
Sostenibilidad	Orientada a la permanencia, continuidad, hacia la apropiación de los programas y servicios por parte de la familia, la comunidad y la sociedad civil en su conjunto.

Fuente: Elaboración propia a partir Fujimoto (2000b)

Si bien la propuesta de Fujimoto se construye en torno a las modalidades *No Convencionales*, las dimensiones señaladas y la propuesta de indicadores que se pudiera levantar a partir de ella, son pertinentes para todo tipo de programas educativos de la primera infancia. Así, dichos aspectos en conjunto con las definiciones que cada Estado defina para guiar la construcción de un concepto de calidad, debiesen orientar la construcción de instrumentos de evaluación que sean extensivos a toda la oferta educativa. Lo anterior dotaría de mayor exhaustividad y consistencia a cualquier proceso evaluativo, enfocado tanto en la implementación de programas como en la medición y valoración de los resultados por ellos obtenidos.

Retos para el fortalecimiento de las modalidades No Convencionales

A partir de lo expuesto en este capítulo, y a modo de conclusión, se mencionan tres desafíos en relación a las modalidades *No Convencionales*:

1. **Generar investigación comparada:** los estudios e investigaciones relativas a las modalidades No Convencionales son marginales dentro del ámbito de la educación en la primera infancia. Generar información en relación a estos programas, necesariamente promoverá y validará su diseño e implementación a diferentes escalas. Además, permitirá compartir aquellas prácticas efectivas que se puedan estar desarrollando y que podrían favorecer iniciativas en otras partes del continente.
2. **Incorporar en los marcos normativos:** las modalidades *No Convencionales* deben estar consideradas en las disposiciones normativas nacionales, tanto en las propiamente educativas (currículos, estándares de calidad) como en aquellas de carácter más estructural. Esta situación es mencionada por Peralta (2002) quién señala que los avances de la educación y el currículo han permeado débilmente a las modalidades *No Convencionales*, lo que resulta un imperativo mejorar en función de potenciar efectivamente a las comunidades que son impactadas por ellas. El desafío es unificar criterios y estándares respetando las diversidades locales y hacerlo con pertinencia cultural.
Un buen ejemplo de lo anterior es la experiencia reciente de Colombia, que siendo un país pionero en las formas comunitarias de cuidado infantil, reparó en las desigualdades existentes entre estos centros y otros centros públicos y privados. Así, en el contexto de una política para la primera infancia, “se avanzó en un análisis de las condiciones, situaciones y contextos particulares que rodean la vida de los niños y las niñas en Colombia, se analizaron todas las modalidades existentes en el marco del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las cuales operaban con lógicas, concepciones, alcances y criterios de calidad diversos, y por tal razón se consideró pertinente avanzar hacia la unificación de criterios en la prestación de los servicios. En este sentido, se hicieron diversas reflexiones frente a las decisiones que era necesarios tomar para organizar las modalidades de atención integral en el marco de una política pública unificada” (Colombia, 2013; en Marco: 2014/CEPAL).
3. **Resguardar criterios de calidad:** situar a los Programas *Formales* y a los *No Convencionales* dentro de una misma estrategia nacional resguardando altos estándares de calidad y ponderando su complementariedad. Estas medidas, sumadas a otras más locales, necesariamente redundarán en la mejora de las oportunidades educativas facilitadas a los niños y las niñas de los diversos contextos y realidades de los que forman parte.

Capítulo IV

Caracterización de los docentes que se desempeñan en primera infancia⁶

Este capítulo trata de los desafíos de la docencia en primera infancia. Se abordan algunos elementos de análisis acerca de los perfiles que caracterizan a los docentes, los espacios de desempeño laboral y las funciones, junto a un breve análisis respecto de las políticas vinculadas con la profesionalización docente y su valoración social. Finalmente se plantean un conjunto de consideraciones para continuar fortaleciendo el desarrollo profesional.⁷

Alcances acerca de los docentes especializados en primera infancia⁸

El rasgo característico de los docentes en este nivel educativo es su alta tasa de feminización.

En efecto, esta característica no solo denota a los docentes en este nivel, sino a que es una situación generalizada en los países, especialmente a niveles de la educación en primera infancia y primaria (UNESCO, 2013., pp. 22-23).

Un segundo rasgo característico es la escasa valoración social de la profesión docente y sus bajas remuneraciones, lo que se agudiza especialmente en los países donde los docentes no son profesionales o presentan diferentes grados de formación. Se vincula a esta menor o mayor valoración, el nivel educativo donde ejercen (OCDE, 2014).

Al respecto resulta interesante recuperar lo que se indica en el Informe McKinsey (Barber et Mourshed, 2008), donde se señala que la valoración social de los docentes afecta directamente la calidad de los procesos de aprendizaje y educativos de niños y niñas, por tanto, un sistema educativo donde la profesión docente tiene un bajo prestigio, probablemente va a atraer en promedio a estudiantes con relativamente menor calificación.

En este sentido, las bajas remuneraciones son parte de condiciones laborales desventajosas, lo que produce desmotivación, alta emocionalidad relacionada con el desgano y muchas veces frustración por sentirse un sector postergado y poco valorado, afectando con ello el trayecto de la vida laboral.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente y en la misma línea de la escasa valoración social, aún persiste la percepción, que la docencia de este primer nivel educativo se asocia más al cuidado y protección, que es una función atribuida a mujeres y que solo se requiere de una mínima preparación para desarrollarla.

En este contexto, la incorporación de los hombres a este sector, resulta particularmente compleja, no tan solo por las barreras culturales, sino también por aquellas barreras objetivas como son las bajas remuneraciones y las escasas oportunidades para el desarrollo profesional (Krabel en CIME, 2011).

⁶ Este apartado se focaliza particularmente en los docentes profesionales, ya que la información sobre los agentes comunitarios (no profesionales) es escasa y difusa. Entre los agentes comunitarios se encuentran madres, colaboradores, monitores con educación básica completa e incompleta y por otra parte, se encuentran los asistentes con estudios de educación terciaria entre 1 año y medio y 2 años.

⁷ Sobre esta temática la información disponible es escasa y con distintos niveles de análisis, por tanto, para el desarrollo de este capítulo, se han utilizado referencias de estudios, autoreportes y supuestos generalizados que han formado parte de los debates.

⁸ Por docentes especializados en primera infancia se entienden aquellos que han desarrollado cursos a nivel terciario de enseñanza.

Desde el campo de la formación inicial, los supuestos en relación a la valoración de la docencia en primera infancia, tienen directa incidencia. Es así como la visión limitada que se tiene respecto al rol de los educadores en la etapa inicial, genera situaciones que van afectando la calidad, como son: baja exigencia para el ingreso a estudios de formación inicial, programas formativos heterogéneos en calidad, instituciones que no cuentan con acreditaciones ni certificaciones, ausencia de marcos regulatorios para la selección de académicos, entre otros aspectos significativos para la formación inicial. Preocupa especialmente que las mallas curriculares no estén incorporando aquellos elementos esenciales que requiere la formación docente, de cara a su futuro ejercicio y desempeño. Esto no indica que se deba uniformar, sino de resguardar aquellos contenidos fundamentales propios de la pedagogía infantil.

Sobre los requerimientos académicos para cursar la carrera de pedagogía en educación inicial, la literatura en esta materia sugiere que es necesario integrar a los análisis de selección y atracción de postulantes, otros mecanismos de ingreso a las carreras, como aquellos aspectos vinculados a la vocación docente y social.

En el plano laboral, de acuerdo a su nivel de formación, los y las docentes pueden desempeñarse en establecimientos de tipo “convencional” como son: jardines de infantes, salas cuna, escuelas o colegios. Por otra parte, también se encuentran otras modalidades de atención como son las guarderías o centros infantiles y todos aquellos programas no-convencionales donde habitualmente ejercen colaboradores, que tiene otros niveles de cualificación. Son agentes comunitarios, monitores y técnicos que se identifican como asistentes de la educación.

Respecto a los distintos espacios laborales, un problema a enfrentar es que los docentes con más calificación se desempeñan en los tramos de 3 a 5 años que son los niveles *escolarizados*, mientras los menos calificados lo hacen en el tramo de 0 a 3 años, cuando justamente todos los hallazgos de las investigaciones indican que esos primeros años son fundamentales. Por tanto es posible apreciar una fuerte distancia entre la oferta inicial y la siguiente, es decir la que está en las escuelas y colegios (Marco, 2014/ CEPAL; OCDE, 2014).

Desde otro ámbito, los y las docentes con niveles de formación superior, pueden ocupar cargos directivos, de supervisión de programas, o de académicos universitarios, investigadores especializados e incluso diseñadores de políticas públicas; todo ello dependerá del nivel de estudios que desarrollen durante el ejercicio como docentes en este nivel educativo o dentro del sistema.

Dado lo anterior, se torna más indispensable diseñar políticas que se orienten al desarrollo de la profesionalización docente de alta especialización. En función de ello, países de la OCDE (2014) se encuentran desarrollando acciones relacionadas especialmente con la formación inicial docente para este sector educativo, las cuales se relacionan con promover la formación hacia el nivel terciario universitario. Esto implica contemplar mallas curriculares altamente especializadas, donde existan no sólo aspectos relacionados con la adquisición de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, sino también la incorporación de mayor cantidad de horas prácticas en terreno, investigación educativa y reflexión pedagógica, además del desarrollo de otras habilidades que contribuyan en el incremento de efectivas prácticas pedagógicas y en las interacciones que debe considerar en su relación con niñas y niños, familias, pares y comunidad educativa en su conjunto.

Algunas consideraciones respecto a los espacios laborales y las condiciones pedagógicas

Dentro de la variedad de oferta de programas para la educación infantil como se mencionó anteriormente, se encuentran desde los que se conocen como clásicos, formales, o convencionales, hasta aquellos que se caracterizan por utilizar distintas estrategias para llegar a las localidades rurales.

Los establecimientos educacionales para la primera infancia se diferencian de los otros establecimientos educativos del sistema escolar, por su menor tamaño, por una matrícula más reducida, por la diversidad curricular o por el tipo de oferta educativa.

Tal diversidad obliga a diferenciar el perfil, el rol y la formación de los docentes que se desempeñan en la primera infancia y, por consiguiente, la manera en cómo se organizan y desarrollan las distintas modalidades, los énfasis de los proyectos institucionales, la definición de los marcos regulatorios que los orientan y el tipo de financiamiento.

Dentro de las alternativas para el desempeño laboral de los docentes, se encuentran los programas que funcionan generalmente en establecimientos educativos contruidos o adaptados para ello, de acuerdo a las normas establecidas. Cuentan con una dotación de docentes profesionales, quienes asumen un rol relevante en la gestión y desarrollo del funcionamiento del centro educativo. En estos espacios, los y las docentes asumen un rol directo y permanente con los distintos integrantes de la comunidad educativa: niñas y niños, familias y otros actores significativos del proceso educativo, abarcando funciones administrativas, curriculares, pedagógicas y evaluativas.

En este ámbito laboral, es valioso destacar respecto al perfil profesional, que los y las docentes asumen roles de liderazgo en las aulas que no siempre se visualizan. Es así como en su trabajo pedagógico en el aula, cuentan generalmente con el apoyo de colaboradores, asistentes o monitores, a diferencia de los maestros y las maestras de educación primaria que en general están solos en el aula.

Estos establecimientos tienen dependencia administrativa de un organismo centralizado del Estado o de un organismo privado o mixto, según sean las políticas de administración y financiamiento de cada país.

Otra alternativa para el desempeño docente son los programas de tipo *No convencional*, que, de acuerdo a su objetivo, se caracterizan por una diversidad de propuestas que consideran distintas estrategias para su implementación. Se orientan principalmente a la familia.

En estos programas *No Convencionales*, los y las docentes (profesionales especialistas) tienden a dirigir los procesos de diseño, organización, capacitación, monitoreo y evaluación. Dentro de sus funciones asumen generalmente el liderazgo en los procesos de capacitación a monitores, familias y voluntarios; los que se identifican como “agentes educativos”.

De acuerdo a estos distintos ámbitos laborales, se pone de manifiesto la relevancia de la calidad de la formación y de las estrategias de apoyo para fortalecer su desempeño en aspectos clave.

En este sentido, los resultados de diferentes investigaciones (OCDE,2014) señalan que un factor decisivo en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, es el efecto que tiene en ellos la calidad del proceso educativo y, en particular, las interacciones pedagógicas y las relaciones que se generan en los diferentes espacios educativos. Estos últimos adquieren protagonismo en relación a las oportunidades de enseñanza y aprendizaje.

Desde esa óptica, la literatura en esta materia, sugiere al momento de definir políticas públicas que es necesario considerar el proceso interactivo entre el educador y los niños y las niñas, el tipo de ambiente educativo que mejor propicie y promueva los aprendizajes y las condiciones pedagógicas y laborales con las que cuentan los docentes en el desempeño de su rol y función.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que no sólo basta contar con conocimientos esenciales disciplinares y pedagógicos sobre la enseñanza, sino que es fundamental que los y las docentes compartan sentidos y significados respecto de su quehacer y del rol que ocupan niñas y niños en el desarrollo curricular.

En estrecha relación con el tema de las oportunidades de desarrollo profesional, se encuentran las condiciones pedagógicas en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, respecto a los criterios estructurales de funcionamiento, como el coeficiente técnico (ratio entre adulto y niño), existe una fuerte variabilidad entre los países. En Brasil, la ratio adulto niños es: en el tramo de 0 a 2 años, 1 adulto hasta 8 niños, de 2 a 3 años, 1 adulto cada 15 niños y en el tramo de 4 a 6, 1 por cada 20 niños. En Chile, los grupos son atendidos por un/una docente profesional como titular y con colaboración de docentes que cuentan con formación secundaria de nivel técnico-profesional. Respecto a las capacidades o límites legales del tamaño de los grupos por aula, por ejemplo en España, Hungría e Irlanda, en los tramos de 5 a 6 años, se permite como máximo entre 25 y 26 niños y niñas mientras en cambio, en Chile, hasta 45 niños/niñas.

Por otra parte, sobre las horas de contratación de un/una docente de primera infancia, existen distintas categorías que van desde tiempos parciales, medias jornadas hasta jornadas completas y extendidas. La tendencia es que la organización de la atención educativa se ajuste a los horarios laborales de las familias y las jornadas de la educación primaria. En todo caso, al margen de los distintos rangos de horario, la creciente ampliación de cobertura en este primer nivel educativo, requerirá marcos normativos robustos para la regulación del funcionamiento de los centros educativos.

Cabe hacer notar que los y las docentes de educación inicial que se desempeñan en sistemas formales de atención en primera infancia entre los 0 y 3 años, se desempeñan en jornadas laborales cuya extensión es entre las 40 y 45 horas cronológicas semanales, como es en Brasil, Argentina, Chile, Colombia y Perú.

Durante estos horarios, realizan diferentes funciones que abarcan desde el trabajo en aula hasta una serie de actividades que contemplan la preparación de la enseñanza, el trabajo con las familias y la reflexión pedagógica.

Las ponderaciones entre las horas lectivas y no lectivas, son variables y no están reguladas, especialmente en el tramo de 0 a 3 años, aunque el trabajo en aula, es decir, el trabajo directo con los niños y las niñas, concentra el mayor tiempo. Existen escasos estudios comparativos, sobre la ponderación de las actividades o tareas que ejecutan durante la semana. Un antecedente para el análisis es el promedio de los países de la OCDE donde se destina un 57% a horas lectivas y las restantes a tiempo no lectivo (OCDE, 2014).

Algunos alcances acerca de las funciones profesionales

Las instituciones educativas, independientemente de los niveles que atienden, son generalmente concebidas como espacios promotores del cambio interno de la organización y también de transformación social. En este contexto, los y las docentes asumen un particular protagonismo al contribuir y conducir los procesos educativos en los primeros años de formación.

Como se ha podido apreciar actualmente, los y las docentes no sólo están diseñando, ejecutando y evaluando diferentes situaciones educativas, sino también conjuntamente están implementando otras acciones pedagógicas como es el trabajo reflexivo y colaborativo, en otras palabras, sus prácticas se dirigen hacia la conformación de comunidades de aprendizaje (Gairin, 2008).

Una de las características más representativas del nivel de primera infancia es justamente el trabajo colaborativo que se desarrolla con y para la comunidad. Es por ello que se requiere de docentes dispuestos a dialogar e intercambiar con los diferentes actores educativos y a ejercer un tipo de liderazgo donde todos contribuyan a un mismo propósito.

En consecuencia, es necesario profundizar en el desarrollo de una cultura profesional basada en la colaboración, donde exista un trabajo compartido, con espacios para el intercambio de prácticas profesionales donde se valore la reflexión individual y colectiva, se busquen soluciones a situaciones problemáticas de manera consensuada; esto es, espacios propicios para el aprendizaje, la construcción de conocimiento pedagógico y para compartir significados y sentidos con otros, respecto de la tarea que implica la educación de niños y niñas.

En otro orden de cosas, al analizar los desempeños profesionales un aspecto al que se debe poner también atención, es que los docentes son miembros de una organización y desde ese contexto, conforman relaciones jerárquicas y responsabilidades legales y laborales (Gairín, 2008).

En suma, el conjunto de las descripciones antes señaladas en forma sinóptica, subraya que los docentes de la primera infancia desempeñan una amplia gama de funciones que abarcan distintos ámbitos de acción que van más allá del trabajo pedagógico en el aula.

En este sentido, a propósito del protagonismo que está alcanzando la primera infancia en la agenda pública, de la relevancia política que han ido adquiriendo los y las docentes en las propuestas de transformación educativa y de la reconfiguración de los múltiples roles y escenarios implicados en el ejercicio profesional, resulta recomendable para quienes tienen la responsabilidad de liderar procesos de políticas públicas, elaborar criterios y estrategias para la actualización de perfiles de los y las docentes, de los directivos y de los distintos integrantes del equipo pedagógico.

Este levantamiento o sistematización de perfiles, además de contribuir al diseño de marcos referenciales acerca del desempeño profesional, es la puesta en relieve de los desafíos que involucra la enseñanza en el marco de las comunidades de aprendizaje.

Dimensiones de análisis acerca de las políticas dirigidas a la profesionalización y valorización social de los docentes

Para iniciar un análisis en torno a las políticas dirigidas a la profesionalización y la valoración social de los docentes en primera infancia, se ha utilizado como principal fuente de análisis, parte de los criterios utilizados en el estudio sobre el estado del arte y orientaciones para las políticas docentes de los países de América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC, 2013)⁹.

A modo de introducción, es preciso subrayar que para impulsar el desarrollo y valorización docente se requiere que el Estado y la sociedad en su conjunto, se comprometan en otorgar especial atención al cumplimiento de cada una de las medidas proyectadas en las políticas públicas. No solo se trata de diseñar planes y programas, de establecer cambios legales y normativos o de incrementar financiamientos sino se trata de asumir un verdadero compromiso con cada uno de los y las docentes, en el entendido que es uno de los actores sociales con mayor responsabilidad política en un país.

En este camino, se plantea a continuación una síntesis de las principales recomendaciones surgidas de la bibliografía consultada y de los reportes de los propios actores del sector educación con el objeto de contribuir en el diseño de políticas para los docentes en primera infancia. Estas se organizan en: formación inicial, formación continua, carrera docente, monitoreo y evaluación.

Formación inicial:

El fortalecimiento de la formación inicial docente, se encuentra como uno de los principales desafíos que se han propuesto la mayoría de los países. Supone un conjunto de iniciativas y acciones concretas que buscan optimizar los procesos de selección de estudiantes de pedagogía generando estrategias para atraer a aquellos que tengan genuino interés, potenciales capacidades y especial compromiso por la enseñanza. Por otra parte, se busca apoyar las capacidades institucionales. En esta dirección, se mencionan algunas acciones fundamentales que forman parte de las tendencias a nivel mundial:

- Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia revisando las exigencias de entrada para los estudios de pedagogía en educación inicial, parvularia o de primera infancia;
- Fortalecer la visión inclusiva de la profesión docente, en el sentido de que no es una profesión solo femenina;

⁹ Actualmente se encuentra en etapa de elaboración un estudio sobre los docentes en primera infancia con las mismas características.

- Construir referentes, bases o criterios nacionales sobre aquellos contenidos curriculares fundamentales que debieran considerarse en los programas de formación docente para este nivel educativo. Estos referentes deben ser elaborados con amplia participación;
- Generar planes o dispositivos de apoyo a las facultades o institutos pedagógicos para mejorar la calidad de los procesos formativos de los futuros profesionales del nivel;
- Asegurar sistemas apropiados de regulación y/o acreditación de calidad de los programas formativo y de quienes egresan de ellos, para que los establecimientos cuenten con docentes, educadores y agentes educativos debidamente preparados.

Formación continua o en servicio:

Es importante destacar sobre esta dimensión que la investigación educativa ha demostrado que la formación del docente se inicia desde su acceso a la carrera de pedagogía y atraviesa toda la trayectoria y vida laboral del docente y por ello se enfatiza que se aprende a ser docente a medida que se realiza reflexión pedagógica sobre su quehacer y desempeño. Lo que se recomienda es no asociar este desarrollo en servicio a incentivos y ascensos en remuneraciones y escalafones en el caso de existir carrera profesional o funcionaria, pues esto se traduce en un efecto negativo y un tanto perverso para aquellos docentes que trabajan en sectores con menor capital social (UNESCO, 2013).

Los programas de formación continua o en servicio pueden ser variados en sus acciones, objetivos y duración, entre otros aspectos. Lo que se debe procurar es que cuenten con acreditaciones por parte de la organización del Estado a cargo de certificar y ofrecer estos programas.

Para esta dimensión se pueden considerar las siguientes acciones de formación continua: (i) cursos de actualización; (ii) aprendizajes entre pares; (iii) especializaciones; y (iv) licenciaturas y posgrados académicos. Todas estas alternativas pueden desarrollarse en diferentes modalidades: presenciales, distancia (on-line) o mixtas (semi-presenciales) y, debido a ello, es el docente el que ajusta sus tiempos para ello.

A continuación, se esbozan algunas recomendaciones:

- Asegurar por parte del Estado, el acceso a que, educadores, maestros, directivos y agentes educativos en general, cuenten con el derecho de acceder a una formación continua relevante, variada y pertinente con el nivel educativo donde se desempeñan;
- Asegurar que la formación continua que reciban los equipos pedagógicos, realmente impacte en el desarrollo de efectivas y mejores prácticas pedagógicas y educativas, con las cuales se aporte significativamente a los aprendizajes que adquieran los niños y las niñas en esta etapa de vida;
- Disponer de mecanismos efectivos para regular la oferta de programas de formación, los cuales deben contar con acreditación y/o certificación por parte del organismo rector del Estado en materias de Educación y con ello se garantiza un desarrollo profesional efectivo;
- Promover modalidades de trabajo en redes que consideren estrategias de trabajo colaborativo.

Carrera profesional docente:

Teniendo presente que esta dimensión ha comenzado a integrarse como una alternativa incipiente dentro de las políticas de desarrollo docente para la primera infancia, se plantea a continuación una serie de consideraciones que pueden aportar a los primeros pasos de diseño e implementación:

- Diseñar propuestas con mecanismos específicos para los docentes que se desempeñan en educación inicial o de primera infancia;
- Diseñar una política de remuneraciones clara y articulada que entusiasme y promueva el ingreso a las carreras de pedagogía en educación inicial y la propia labor de los docentes de este nivel en ejercicio;

- Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño de los maestros y educadores profesionales en este nivel, que considere las particularidades de la didáctica y pedagogía para la primera infancia;
- Disponer de un sistema transparente para la postulación a los cargos y plazas docentes y de directores de establecimientos, especialmente para aquellos centros educativos de dependencia pública;
- Diseñar orientaciones para el ejercicio y desempeño de la didáctica y pedagogía en este nivel educativo, como soporte para la reflexión del quehacer cotidiano y de los procesos de evaluación de desempeño que se definan para los profesionales de educación inicial o de primera infancia.

Monitoreo y evaluación del desempeño docente

Analizando las diversas condiciones pedagógicas en que funcionan los programas educativos (convencionales y no convencionales), es difícil medir el impacto de la calidad del personal que se desempeña en la primera infancia.

No obstante ello, existen amplias diferencias en el diseño e implementación de los sistemas de monitoreo y evaluación de desempeño docente en los distintos países que cuentan con programas de primera infancia, los que responden a las definiciones políticas que han establecido los Estados para realizar los procesos de control y medición de las dimensiones de calidad.

Existe consenso respecto de la necesidad de evaluar el desempeño de los educadores incluyendo a la primera infancia. Esto ha cobrado validez especialmente por la prioridad de contar con sistemas de acompañamiento y monitoreo que contribuyan en la línea de la mejora continua de los programas educativos que se desarrollan en este nivel, considerando a la comunidad educativa en su conjunto y de manera especial, a los docentes en ejercicio (OCDE, 2014).

Diversos estudios dan cuenta de lo significativo que es para el sistema educativo realizar evaluaciones de desempeño como un medio de favorecer la calidad de la educación. La evidencia recabada (Murillo, 2007) da cuenta de la variabilidad de sistemas de evaluación de desempeño docente, aunque un elemento determinante es quiénes realizan la evaluación, pudiendo encontrarse modelos a partir de entidades externas a los centros educativos como también otros que utilizan mecanismos de evaluación internos del establecimiento. En este sentido la autoevaluación es un procedimiento validado y cada vez más frecuente.

Un aspecto importante para definir la política de evaluación en cada país es precisar el objetivo del proceso evaluativo y la utilización que se hará de los resultados, de manera de seleccionar el instrumento adecuado para realizar la evaluación, pero también para favorecer que la información obtenida favorezca el diseño de estructuras de apoyo para un aporte significativo a los docentes en servicio.

La evaluación docente es un gran desafío en materia de política pública, ya que suele ser un proceso de negociación complejo entre los distintos actores que participan en su definición, pero también por los efectos que puede tener en el sistema y las prácticas educativas. Al respecto, Murillo (2007) reconoce la existencia de algunos elementos que dificultan el desarrollo de buenos procedimientos para la evaluación docente:

1. El alto costo de los procesos evaluativos;
2. Las evaluaciones tienden a determinar las actuaciones de los docentes;
3. Si no existe consenso, pueden derivarse problemas al ser aplicada;
4. Si no es un proceso transparente, puede generar falta de credibilidad; y
5. Requiere una gran cantidad de evaluadores preparados debidamente para poder desarrollar un proceso eficiente.

Los sistemas de evaluación deben ser procedimientos que respondan a consensos sociales y en articulación con las definiciones políticas de los Estados.

Los instrumentos utilizados debieran ser creados con la colaboración y participación de diferentes actores y responder al contexto nacional y, por ello, no se recomienda la aplicación de instrumentos creados para otras realidades y países.

En el caso de la primera infancia, es importante que los instrumentos y procedimientos respondan a las particularidades de este nivel educativo y no sean una réplica o espejo del resto del sistema escolar que mide además el desempeño individual, de acuerdo a las evaluaciones y calificaciones de sus estudiantes.

Considerando lo que, señalan especialistas al momento de definir procedimientos evaluativos exitosos, estos deben contar con la participación de los diferentes actores del sistema (docentes de primera infancia, representantes gremiales, académicos en el área, investigadores y también los diseñadores de política), para asegurar la legitimidad del proceso y hacerlo sostenible en el tiempo.

Finalmente, es importante tener presente en el desarrollo de las políticas y su evaluación, aspectos relacionados con la deserción, rotación y la manera en cómo se puede retener a los y las docentes, especialmente aquellos que se destacan por su desempeño profesional. La deserción o abandono o bien expulsión del sistema educativo es un tema que preocupa y que requiere medidas integrales.

Retos para la elaboración de políticas docentes para la primera infancia

A continuación, se señalan un conjunto de desafíos para articular el diseño e implementar políticas para el desarrollo de la profesión docente. Son iniciativas que abarcan distintos ámbitos de acción, en algunos casos se requiere de cambios normativos, otras de carácter más valórica exigen una mirada integral y en algunos casos para su efectivo cumplimiento se necesita un financiamiento sostenido en el tiempo.

Reconocer a los y las docentes de educación infantil con igualdad de condiciones: al reconocer desde el nacimiento hasta aproximadamente los 5 años, como el primer nivel de educación que se imparte en un sistema, los docentes de este sector deben reconocerse como profesionales y pedagogos calificados, en igualdad de condiciones que los restantes docentes del sistema, sin distinción alguna en cuanto a la valoración social, en su formación inicial y en servicio y por tanto, deben gozar de iguales beneficios e incentivos que se otorguen a los docentes del país de los otros niveles educativos, sean estos técnicos, salariales o en relación a las condiciones laborales.

Proporcionar una formación docente inicial y en servicio con alta especialización y calidad para la educación de la primera infancia: esta alta especialización requiere de esfuerzos sistémicos por parte de los Estados. No solo implica generar e implementar políticas relacionadas con la educación, sino que esto conlleva la generación de una mayor inversión nacional en la provisión de un sistema de formación docente desde el inicio, es decir, desde el acceso a la formación de pedagogía con una oferta formativa de nivel universitario altamente calificada por sus contenidos curriculares integrales, donde se forme a los estudiantes con altos niveles y criterios de calidad para que posteriormente se desarrollen con estos mismos estándares en las comunidades educativas donde ejercerán la docencia.

Junto a ello, generar programas de formación en servicio altamente especializados con contenidos centrados en una formación integral y en consideración de lo que requieren los niños y las niñas con los que trabajan, para que verdaderamente sean un aporte y contribución en el mejoramiento permanente y constante de las prácticas educativas y pedagógicas que se promueven en las comunidades y establecimientos educativos donde ejercen su función, especialmente en aquellos sectores más desfavorecidos por condiciones geográficas, socio-económicas y culturales.

Diseñar e implementar medidas para incidir en la atracción de varones y buenos candidatos a la docencia en primera infancia: respecto de este desafío es importante considerar que, al mejorar las condiciones de remuneración, la valorización social y la estabilidad laboral a través de una carrera con

trayectoria, no habría impedimentos para que los varones se motiven y entusiasmen por decidir esta docencia como su profesión para la vida. Se debe desmitificar la imagen de esta como una profesión femenina, asociando este nivel a la crianza y cuidados infantiles y a una labor y función del rol femenino. Por tanto, las consideraciones de género y la trayectoria hacia sociedades inclusivas serán finalmente las que también se deban considerar al momento de definir políticas para la formación de docentes en primera infancia.

Fortalecer la calidad de los programas de formación: el fortalecimiento de estos programas debiera considerar pasos clave como la generación de marcos comunes que garanticen competencias fundamentales, resguardando y promoviendo que las instituciones colaboren en sus definiciones. El desafío es trabajar los referentes en forma colaborativa poniendo en el centro los aprendizajes que se busca alcanzar en los niños y las niñas.

Construir trayectorias de desarrollo profesional que distingan etapas en la vida de los docentes de la primera infancia que sean sistémicas y sostenibles: es importante distinguir que los docentes, cualquiera sea el nivel educativo donde se desempeñan, requieren ser reconocidos por su trayectoria y experiencia docente. Por ello es relevante considerar, dentro de una carrera profesional docente, algunas consideraciones como planes de inducción en cada uno de los establecimientos y desarrollo de programas, especialmente para profesionales noveles o principiantes, lo cual puede desarrollarse rescatando la experiencia y formación de quienes cuentan con mayor experiencia en la comunidad.

A su vez, deben ser carreras que ofrezcan un desarrollo permanente en la formación en servicio, con acompañamiento del líder de su comunidad, con reconocimiento a su trayectoria práctica y con valoración del desempeño no solo individual sino del colectivo, especialmente por el impacto que tiene su desempeño en los procesos educativos y de aprendizaje de niños y niñas con los que trabaja directamente.

Todo ello acompañado de incentivos o reconocimientos que se reflejen en su remuneración, sin que ello signifique el centro y foco de su desempeño docente. Sería pertinente considerar sistemas de acreditación del desempeño individual del docente desde una mirada integral. Transitar hacia un sistema de evaluación de desempeño que logre considerar el impacto que tiene su gestión individual dentro del desempeño colectivo y del desarrollo educativo de los niños y las niñas con los que interactúa y se relaciona por sobre una acreditación individual que reporte datos estadísticos y de *accountability* respecto de lo bueno o no tan bueno que puede ser un docente al responder pruebas especializadas de conocimientos pedagógicos y disciplinarios de esta pedagogía. Esto tiene relevancia en el ejercicio cotidiano del quehacer docente, en particular para aquellos docentes que cuentan con una vasta trayectoria y permanencia en servicio.

Mejoramiento de condiciones laborales: El trabajo con niños y niñas requiere de profesionales altamente especializados y de un sistema que considere aspectos estructurales de calidad para la provisión del servicio educativo en primera infancia, como los siguientes:

- Infraestructura que considere espacios de bienestar y esenciales para sus funcionarios (sala de reuniones, servicios higiénicos, lugar donde guardar sus pertenencias, lugar donde pueda tomar un descanso entre jornada y donde pueda alimentarse);
- Coeficiente técnico en cantidad establecida por norma para evitar recarga laboral y que exista una distribución de roles y funciones adecuada para el nivel educativo o matrícula del centro;
- Remuneraciones con igual valor hora que los otros docentes del sistema;
- Jornadas de trabajo con tiempos lectivos y no lectivos promedios de acuerdo por ejemplo a estándares de países OCDE (57% horas lectivas y 43% horas no lectivas) para realizar las funciones administrativas de la implementación curricular, trabajo colaborativo como comunidad, programas formativos para la familia, entre las múltiples acciones que desarrollan los docentes. Se busca evitar trasladar este trabajo a sus horas de descanso personal o al tiempo que destina a su propia familia;

- Generar condiciones para evitar la deserción de quienes se encuentran en ejercicio, especialmente brindando apoyo y acompañamiento para que nuevamente se entusiasmen con la docencia en este nivel educativo.

Promover un desempeño docente colaborativo, reflexivo e investigativo para la educación de primera infancia, con foco en los niños y las niñas como sujetos de derecho y con prácticas educativas centradas en el juego: en este nivel educativo es fundamental el trabajo como comunidad educativa y de aprendizaje, por la alta participación de la familia en el proceso educativo de niños y niñas, especialmente cuando la educación de primera infancia se desarrolla en establecimientos especializados en este nivel, lo cual en la mayoría de los países se pierde cuando se accede al sistema escolar. Niños y niñas de 0 a 6 años y más “aprenden jugando”, es la manera natural en cómo se vinculan y exploran el mundo con el cual comparten y conviven diariamente. La clave está en cómo los docentes desarrollan el currículo utilizando esta estrategia o un recurso pedagógico con un fin educativo. La información que puede obtener del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas es fundamental para saber si las interacciones con ellos son de calidad y efectivas, si existe reflexión pedagógica, comunicación efectiva, investigación educativa y, en especial, co-construcción de conocimiento.

Promover la participación de actores en la generación de políticas: se debe considerar que, al momento de diseñar políticas, éstas sean sustentables en el tiempo, si se han construido con la participación de los actores sociales, especialmente los y las docentes, dado que la carencia de participación docente por lo general hace que las políticas tiendan a debilitarse y fracasar. El propósito es construir políticas docentes a través de las comunidades educativas.

Debido a ello, se sugiere conformar mesas de diálogo y participación donde se construyan acuerdos político-educativos de carácter nacional, abiertos a la comunidad, donde participen diferentes actores (políticos, docentes, familias, niños y niñas, representantes gremiales regionales, etc.). Es importante generar espacios de diálogo y de colaboración entre representantes de gobierno y del sector docente, representados generalmente por gremios, asociaciones profesionales y sindicatos. Es importante también abrir debates y realizar campañas de difusión y comunicación donde se informe masivamente a la comunidad de las políticas que se están desarrollando, considerando que finalmente son los niños y las niñas de este grupo quienes se benefician o se ven afectados por una educación de buena o mala calidad.

Capítulo V

La coordinación intersectorial entendida como una modalidad para responder de manera integral a los derechos de la niñez

Este capítulo plantea algunas interrogantes y desafíos acerca de los marcos conceptuales que sustentan las iniciativas de atención integral y del trabajo intersectorial. En esa misma dirección, se hace referencia a los sentidos y las finalidades del trabajo en redes territoriales y por otra parte se realizan algunas consideraciones acerca de los sistemas nacionales de protección integral de la infancia. Finalmente se explicitan un conjunto de desafíos para avanzar en hacer efectivos los derechos del niño y de la niña desde una perspectiva integradora.

Algunas reflexiones iniciales acerca de los compromisos con la infancia y de las características de las políticas y programas.

A partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), los Estados firmantes asumen un cambio de paradigma en el cual desplazan un enfoque asistencialista hacia un modelo centrado en un nuevo enfoque de derechos. Este cambio de paradigma, ubica a los niños y las niñas en un plano de igualdad ante la ley, orientando las políticas públicas hacia la autonomía que permita el pleno ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Una sociedad justa y responsable que respeta a las personas, mirará a los niños y las niñas como ciudadanos con derechos, sin importar su origen social, entendiendo y atendiendo los aspectos claves para la vida, tal como el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños o las necesidades de cuidado y protección, de apoyo al desarrollo físico, psicológico, social y mental, y de participación de la vida social, promoviendo espacios para que ellos puedan contribuir a la sociedad desde su perspectiva de niño o niña.

El enfoque de derechos en la primera infancia surge como la necesidad de concreción y operacionalización de los cambios que promueve la CDN, cuyo propósito es crear las condiciones para que las niñas y los niños se desarrollen de manera integral asegurando su bienestar y el respeto por su dignidad.

De esta forma los Estados que adhieren a la CDN asumen el compromiso de llevar a cabo un proceso de implementación progresiva del enfoque de derechos en la primera infancia a través de la generación y ejecución de políticas públicas y de mecanismos orientados a promover y asegurar derechos de protección, promoción y participación.

Los Estados se ven entonces desafiados a transitar desde el discurso, a la consecución de ideas y definiciones que les permitan plasmar en políticas y programas, este nuevo enfoque centrado en valores y características propias de la infancia, considerando los aspectos antes mencionados con el fin de asegurar el bienestar integral de los niños y las niñas.

En este contexto, el abordaje del enfoque de derechos obliga a los Estados a avanzar en elementos centrales para forjar políticas públicas promotoras de derechos para la infancia como son los marcos regulatorios y legislativos, el rol de la familia, los marcos conceptuales para lograr coherencia y coordinación, y el trabajo territorial en redes, entre otros.

Los diferentes sectores de la sociedad, tanto del Estado como de la sociedad civil, son los responsables de brindar una atención integral a la primera infancia. Desde el enfoque de derecho, toda la sociedad está invitada a participar a través de diversas instancias en el diseño, gestión e implementación de políticas y programas tendientes a asegurar condiciones de bienestar y buen trato a los niños y las niñas.

En este horizonte, Molina, Torres y Moromizato (2013) plantean que, para el diseño y gestión de políticas y programas de promoción del desarrollo infantil, deberían considerarse los siguientes principios desde la perspectiva de derecho:

- **Universalidad:** esto implica que toda iniciativa deberá incluir a todos los niños y las niñas, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Desde que ellos nacen en una comunidad, deberán gozar de igualdad de oportunidades y condiciones para el ejercicio de una ciudadanía integral;
- **Indivisibilidad:** hace referencia a que todos los derechos tienen igual importancia, no existen jerarquías y no se puede pensar en asegurar un derecho de manera parcial o fragmentada. No existen derechos más importantes que otros;
- **Interdependencia:** todos los derechos se relacionan entre sí. La satisfacción de uno de ellos incide en la de otros.

Estos tres principios dan cuenta de la mutua dependencia entre los derechos de los niños y las niñas, ya que articulan unos de los otros para su existencia y para su realización. En este sentido, los derechos deben entenderse como un todo indivisible, donde no sería posible que existiera cualquier separación, jerarquía o categorización entre estos, en tanto constituyen una única construcción. De este modo, no hay un derecho más importante que otro, pues el no respeto de alguno impediría el desarrollo integral de los niños y las niñas, y por lo tanto limitaría las posibilidades de su vida futura.

Para ilustrar, no sería posible considerar al niño o la niña un sujeto de derecho, respetando su derecho a la salud, si se le priva de una familia o de una educación de calidad. Ambos incumplimientos atentarían contra sus oportunidades de un desarrollo pleno. Por ello, se plantea el desafío de hacer efectivos los derechos desde una perspectiva integral, donde se pueda favorecer la interdependencia y la colaboración mediante sistemas de redes que se orienten a objetivos comunes.

De esta forma, las diversas acciones de trabajo intersectorial articuladas a través de redes, adquieren un protagonismo estratégico e indispensable para superar la visión segmentada con la que tradicionalmente se han abordado parte de las políticas y programas para la infancia.

La coordinación intersectorialidad para la atención integral

Si bien la noción de intersectorialidad en políticas públicas, tiene varias décadas, existe escasa sistematización conceptual, así también sobre las herramientas prácticas que se utilizan en su operacionalización, como lo afirman las investigadoras Bedregal y Torres (2013).

La intersectorialidad se asume como un proceso que forma parte de una estrategia que reúne a un conjunto de actores (instituciones) que trabajan colaborativamente en torno a objetivos de políticas públicas.

Cuando se alude a la intersectorialidad desde los diferentes sectores e instituciones gubernamentales, acorde a lo señalado por Cunill (2012), el problema es comprendido desde una mirada integral y multicausal, lo que orienta la búsqueda de la solución y su abordaje también de manera integral. Desde esta perspectiva, la articulación, la integración y las relaciones de colaboración entre los sectores, servicios, programas y/o actores, son la clave para la búsqueda de soluciones a la complejidad de los diversos problemas sociales.

La intersectorialidad que tiene expresión territorial a través del trabajo en redes, aparece como una modalidad de gestión que permite enfrentar los múltiples desafíos de la transformación social. Se hace referencia a este término al hablar de una acción colectiva que puede ser representada de la siguiente manera:

- **Modalidad de asociación público-privado:** se distinguen entre estas el sector público, el sector mercantil, el sector privado no mercantil y las comunidades;
- **Especialidades del conocimiento:** hacen referencia a la relación entre diversos sectores gubernamentales tales como educación, salud y vivienda entre otros.

De esta forma, el abordaje de la integralidad encuentra sus posibilidades en la intersectorialidad, al convocar a variadas instituciones y áreas de conocimientos, quienes desde sus especialidades convergen para atender la multicausalidad de los complejos problemas que se presentan en la sociedad.

En el caso de políticas públicas asociadas a la atención y desarrollo integral, resulta especialmente significativo analizar las visiones y los compromisos que tienen los países sobre el rol del Estado, la participación, la concepción de infancia, el rol de las familias y la sociedad civil. A partir de estas visiones se construyen las estrategias y los dispositivos de apoyo para que se puedan operacionalizar a través de mecanismos de coordinación intersectorialidad e interinstitucional.

Sin embargo, estas visiones para que sean auténticamente transformadoras, requieren sostenerse en marcos conceptuales consensuados, en los cuales se establecen aquellas definiciones esenciales acerca de lo que se busca potenciar en la primera infancia. Un marco fundamental son las leyes de educación que establece cada país, así como también los referentes curriculares oficiales, donde se definen desde las finalidades educativas, los enfoques y principios que las sustentan hasta los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar en determinados ciclos.

En otro orden, resulta relevante destacar que las estructuras administrativas centralizadas, se presentan como una compleja barrera al momento de implementar estrategias de intersectorialidad con foco en el desarrollo de redes territoriales. En efecto, las estructuras organizacionales centralizadas que concentran los recursos y las decisiones tienen consecuencias para: el fortalecimiento de las capacidades locales, el desarrollo de diagnósticos compartidos, la valoración de los aportes organizacionales y locales, los beneficios del trabajo colaborativo y la riqueza de la diversidad.

Asumiendo las preocupaciones expuestas anteriormente, se han establecido compromisos a través de acuerdos internacionales, para alcanzar equilibrios adecuados entre la administración centralizada y descentralizada con la finalidad de garantizar planes de trabajo coordinados y colaborativos (Marco de Acción de Moscú, 2010).

Algunas consideraciones acerca del trabajo en redes territoriales

Cuando se aborda el concepto de redes y, específicamente el concepto de redes territoriales, se busca destacar el trabajo coordinado donde se generan intercambios y vínculos. Se establece un tipo de simetría en las relaciones que privilegia la colaboración y la búsqueda de soluciones en función de objetivos comunes.

En este sentido, la construcción de programas para la primera infancia a escala territorial, permite responder con mayor pertinencia a los requerimientos y las demandas de los niños, las niñas y sus familias. Se trata de una política con sentido local que no solo descentraliza, sino que busca movilizar y comprometer a las organizaciones y actores territoriales.

Una de las iniciativas que demuestra como los actores se movilizan y realizan esfuerzos adicionales para establecer relaciones colaborativas e integradas de trabajo territorial han sido precisamente los programas educativos para la primera infancia.

Estos centros y/o programas de cuidado y educación son un ejemplo de los esfuerzos por construir políticas locales desde la mirada de los derechos, ya que incorporan los recursos comunitarios, familiares e institucionales para dar respuesta de manera integral a las necesidades de los niños y las niñas.

Es así como instituciones y programas del Estado (centros de salud, programas de desarrollo social, etc.) junto a organizaciones de la sociedad civil (juntas de vecinos, centros comunitarios, bomberos, etc.) desde la perspectiva de un trabajo en red intersectorial, trabajan colaborativamente aportando al desarrollo y aprendizaje en la primera infancia a través de su presencia y articulación con la comunidad educativa.

Sobre este punto, es válido destacar que una de las lecciones que se extrae de la expansión de la oferta de cobertura en educación infantil, radica en que las focalizaciones y posteriormente las localizaciones además de considerar factores asociados a la demanda y la equidad territorial, deben contemplar todos aquellos factores de orden socio cultural. No se trata de forjar propuestas de cuidado y educación infantil sin contar con la visión de la familia, la comunidad y la sociedad civil.

El enfoque de redes logra sostenerse generando cambios sustantivos y de profundo impacto social, en la medida que la ciudadanía y la sociedad civil participa con un claro rol, asumiendo su responsabilidad ante la problemática detectada. Para ello define acciones de participación y ámbitos de competencia en la generación de la promoción y protección de la infancia, identificando la causalidad de las problemáticas, sus efectos y las posibles acciones reparadoras. Asimismo, diseña e implementa políticas, programas y acciones de manera participativa, colaborativa, multidimensional e integrada.

Este complejo entramado converge en un tejido que soporta y contiene las interacciones que realizan los diversos actores que comprende la red. La política de infancia tendrá por tanto la misión de fortalecer estos vínculos desde una perspectiva de derechos con el propósito de promover y proteger a la infancia brindando las condiciones y oportunidades que permitan a las niñas y los niños ser felices, así como desarrollarse y aprender en ambientes seguros y de bienestar.

Un abordaje sistémico de las necesidades en la primera infancia, como el que se menciona más arriba, puede verse a través del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (citado en Molina, Cordero & Silva, 2008). Este nos permite comprender la manera en que el entorno influye en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños y las niñas. En este sentido el autor reconoce tres tipos de factores los que influirían de manera determinante en la infancia:

- Factores biológicos asociados a la genética y a situaciones de salud;
- Factores vinculados con las condiciones de vida, la educación de la familia, el entorno físico y sociocultural, en el cual el niño y la niña nace, crece, explora y se educa; y
- Factores relacionados con el acceso a los servicios tales como educación, salud, sistema de protección y diversas formas de organización comunitaria¹⁰.

Este modelo ubica al niño y la niña como el centro de un sistema que está compuesto además por otros subsistemas en permanente interacción dinámica: el estado, a través de las políticas e instituciones; la familia y comunidad, con sus valores y costumbres particulares; y la comunidad con sus distintas formas de organización y participación.

Según sea la calidad de las interacciones al interior de este gran sistema y la forma en que se articulen y combinen los factores en y con los distintos subsistemas, podrán verse favorecidas, o también limitadas, las condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

¹⁰ Adaptado: Benguigui, Y. y Molina, H. 2004. Encuentro internacional de desarrollo infantil.

Finalidades y sentidos del trabajo en redes

El sentido y las finalidades del trabajo en redes debe responder a un objetivo superior, que requiere ser explicitado y compartido. En esta perspectiva, cuando se diseñan e implementan iniciativas con foco en la primera infancia, los derechos de la niñez se traducen en bienestar y atención integral.

El bienestar es una palabra compuesta definida como “el conjunto de las cosas necesarias para vivir”¹¹. En la educación infantil el bienestar tiene una dimensión integral e incorpora la afectividad, la convivencia, las capacidades cognitivas y valorativas y se asocia al grado de satisfacción con la vida o con la felicidad. El bienestar en cualquiera de sus dimensiones es fundamental para lograr un desarrollo sano y pleno de los niños y las niñas.

Los adultos deben crear ambientes que provean la satisfacción de todas las necesidades que niñas y niños demandan para su desarrollo integral, de esta manera conseguirán crecer y formarse en una sociedad que respeta sus derechos y promueve los buenos tratos.

En esta línea, UNICEF (2012) y PNUD (2012) han planteado una serie de condiciones mínimas para que los niños y las niñas pueden crecer en bienestar y sentirse felices, las que se resumen a continuación:

- Gozar de una buena salud;
- Tener cubierta las necesidades físicas y materiales básicas;
- Reconocer sus capacidades, emociones y habilidades;
- Sentirse seguro, protegido y libre de amenazas;
- Relacionarse e interactuar con otros con buenos tratos;
- Experimentar placer y emociones;
- Estimular todo su potencial en contextos educativos con calidad;
- Vincularse significativamente con las personas más importantes para su vida;
- Ser reconocido y respetado en derechos y en su dignidad;
- Comprender y conocer, de acuerdo a su madurez, el mundo en el que vive;
- Disfrutar y sentirse parte de su entorno natural y medio ambiente;
- Crecer y formarse como una persona con valores y que logre satisfacer sus necesidades infantiles para poder ser una persona íntegra y sana en el futuro.

En consideración a que la tarea es amplia y compleja, la promoción del bienestar en los niños y las niñas implica la responsabilidad de todos quienes los rodean en los distintos niveles de las interacciones sociales: contexto familiar, comunidad y Estado. Por ello, es fundamental que los diferentes actores definan de qué modo es posible asegurar el bienestar en esta etapa de vida, pues esta precisión determinará acciones, programas y políticas que se diseñen e implementen para alcanzar el objetivo esperado.

Atención integral

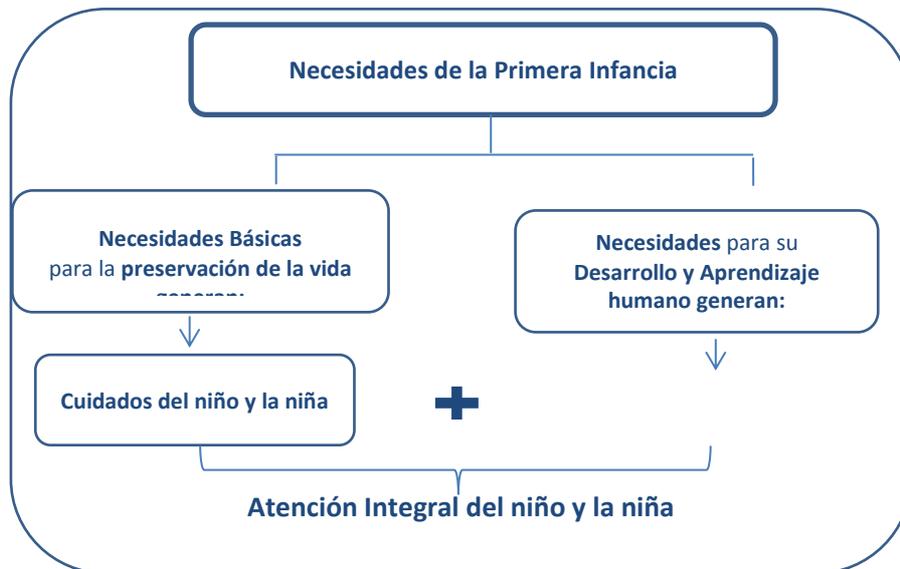
Desde un paradigma actual que considera a los niños y las niñas en sus distintas dimensiones como persona, en línea con el enfoque de derechos, surge el concepto de atención integral. Este se entiende como el conjunto de acciones coordinadas cuyo propósito es satisfacer tanto las necesidades de protección como aquellas relacionadas con el desarrollo y el aprendizaje, considerando las características, necesidades e intereses permanentes y variables de los niños y las niñas (Peralta et Fujimori, 1998).

¹¹ Definición de la Real Academia Española (RAE).

Las múltiples necesidades propias de la infancia pueden ser agrupadas en dos grandes categorías:

- a) Necesidades básicas, de preservación de la vida;
- b) Necesidades para el desarrollo y aprendizaje.

De acuerdo a lo planteado por las autoras, el siguiente cuadro, resume las necesidades que se presentan en la primera infancia, y el tipo de atención que se debe brindar, las que en su conjunto forman la atención integral para niños y niñas:



En este contexto surge la Atención y Educación en Primera Infancia (AEPI), concepto que según plantean Elvir y Asensio (2006), pretende guiar el diseño e implementación de las políticas públicas orientadas a la primera infancia. La AEPI implica articular la dimensión del cuidado con la dimensión educativa, y superar la concepción asistencialista que tradicionalmente prevaleció en las políticas orientadas a la primera infancia.

En los hechos, esta nueva mirada ha implicado un intento por articular acciones de diferente naturaleza con el fin de promover el desarrollo integral de los niños y las niñas: a saber, el desarrollo y el aprendizaje infantil, la salud, la nutrición, su educación y la de las familias y la protección legal contra todo tipo de abuso o negligencia.

Paulatinamente se ha transitado desde el cuidado a la inclusión en lo educativo, como un elemento clave para la promoción del desarrollo integral. Pese a su relevancia, la AEPI sigue siendo un esfuerzo aún incipiente, pues como se ha mencionado antes, para el tramo etario entre el nacimiento y los 3 años, en muchas ocasiones el foco sigue estando exclusivamente en el cuidado y la protección. En cambio, para la etapa de 3 a 6 años, los esfuerzos se han orientado en complementar los aspectos relativos al cuidado con la incorporación de objetivos educativos que abarcan distintos ámbitos formativos.

Sistemas Nacionales de Protección Integral de la Infancia

Los compromisos asumidos por los Estados en la Convención de los Derechos del Niño, se han traducido en la adopción de medidas legislativas y de políticas públicas nacionales para hacer efectivos a los derechos reconocidos y garantizar la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

La atención integral de la primera infancia como respuesta a este desafío, requiere de un sistema articulado de instituciones y organismos del estado para dar respuesta a los múltiples requerimientos propios de la infancia. Bajo, esta perspectiva, según se describe en un estudio realizado por Morlachetti para CEPAL (2013), los estados latinoamericanos y del Caribe, en mayor o menor medida, han procurado o pretenden llegar a establecer Sistemas Nacionales de Protección Integral de la Infancia (SNPI).

Estos sistemas buscan promover y proteger los derechos de todo el universo de los niños y las niñas. Para ello es necesario una clara relación y articulación con los otros (sub)sistemas que tienen una potencial superposición de programas e intervenciones (Morlachetti, 2013).

En este camino, UNICEF (citado en Morlachetti, 2013) también sostiene que los sistemas de protección corresponden a un conjunto de leyes, políticas y servicios necesarios en todos los ámbitos sociales — especialmente relacionado al bienestar social, la educación, la salud y la justicia— para apoyar la prevención de los riesgos relacionados con la protección y la respuesta en este sentido.

Por su parte para el Instituto Interamericano del Niño (citado en Morlachetti, 2013), un sistema de protección integral es básicamente un diseño organizacional y operativo concebido para la implementación de las políticas públicas de infancia y adolescencia, que tiene como paradigma la Convención de Derechos del Niño.

Desde estas coincidentes definiciones, Morlachetti (2013) realizó un estudio en que comparó el establecimiento de los modelos Sistemas Nacionales de Protección Integral de la Infancia actualmente existentes, de acuerdo a los compromisos adquiridos en el marco de la convención de los derechos del niño, en cuatro países de América Latina y el Caribe: Ecuador, El Salvador, Jamaica y Uruguay.

Este estudio, que hace una revisión exhaustiva de legislaciones y funcionamiento de tales sistemas, plantea una serie de temas y recomendaciones relevantes para orientar el diseño, formulación, implementación y fiscalización de las políticas públicas de protección y promoción de los derechos de los niños y las niñas.

Son siete puntos los que se mencionan como relevantes, para implementar políticas integrales de atención a la infancia con mínimos parámetros de calidad para el desarrollo de los SNPI: Rectoría y Coordinación del Sistema, Descentralización y Rol de los Gobiernos Locales, Estados Federales, Participación, Instituciones Nacionales de Derechos Humanos, Mecanismos de Evaluación y Monitoreo y Presupuesto.

Se resumen a continuación las principales recomendaciones para cada uno de los elementos mencionados, orientados al fortalecimiento de SNPI, transversales a la región de Latinoamérica y el Caribe:

Tema	Recomendaciones
Rectoría y Coordinación del Sistema	Establecer una coordinación que sea la máxima autoridad del sistema de protección integral de la infancia para la coordinación política, técnica y constituirse como instancia de interlocución en el gobierno.
Descentralización y Rol de los Gobiernos Locales	Impulsar y fortalecer la implementación de sistemas descentralizados de protección integral, a través un reforzamiento de la institucionalidad a nivel local.
Estados Federales	Resguardar que existan las adecuaciones normativas y políticas a nivel federal para asegurar sintonía con los sistemas provinciales y/o estatales y con los principios y las garantías consagrados en la Convención de Derechos del Niño.

Participación	<p>Establecer órganos de carácter deliberativo de protección a la niñez y adolescencia (Ej. Consejos Nacionales) a través de la articulación y participación de organismos de los sectores público, privado y no gubernamentales.</p> <p>También que consideren a la sociedad civil organizada en la elaboración de las normas generales de la política nacional de atención y en la fiscalización de su ejecución. Instalar y/o fortalecer estructuras legales e institucionales que promuevan la participación de los niños y las niñas.</p>
Instituciones Nacionales de Derechos Humanos	<p>La institución nacional de derechos humanos para la infancia debe estar facultada para requerir información de las diversas entidades del Estado, examinar las quejas y peticiones individuales y realizar las investigaciones correspondientes, inclusive en el caso de quejas presentadas en nombre o directamente por los niños y las niñas y tener la facultad de prestarles apoyo para acudir a los tribunales de justicia.</p> <p>Promover que las instituciones nacionales de derechos humanos elaboren planes de seguimiento e indicadores en relación a las recomendaciones realizadas en las observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño.</p>
Mecanismos de evaluación y monitoreo	<p>Crear y/o fortalecer mecanismos de evaluación y monitoreo para dar seguimiento y contar con una evaluación exhaustiva de los alcances y resultados del sistema de protección.</p> <p>Crear y/o fortalecer un (Sub) sistema de información estadística sobre los niños y las niñas para obtener datos estadísticos que sirva de base para la formulación de políticas específicas y adecuadas a las necesidades de los niños y las niñas de diferentes edades, sexo, origen étnico y residencia.</p> <p>Considerar la creación de un observatorio para la infancia que, en cooperación con la sociedad civil, pueda analizar, evaluar y monitorear el funcionamiento, la implementación y la eficiencia del sistema de protección integral de la infancia.</p> <p>Fortalecer los sistemas de indicadores de derechos humanos e incorporar en ellos la perspectiva de la infancia y la adolescencia con el objetivo de hacer seguimiento a las políticas más relevantes en la materia desde un enfoque de derechos.</p>
Presupuesto	<p>Asignar el máximo de los recursos disponibles y prever una proporción determinada de los presupuestos nacionales y de otros presupuestos locales.</p> <p>Adoptar las decisiones presupuestarias teniendo en cuenta los grupos de niños y niñas más desfavorecidos.</p> <p>Establecer en la legislación pertinente que el presupuesto de infancia está protegido para mantenerse no por debajo de un mínimo establecido, independiente de los vaivenes de la economía y cambios políticos, para garantizar la sostenibilidad del sistema.</p> <p>Establecer un sistema por el cual las autoridades nacionales y locales rindan cuentas debidamente y asimismo, permitir la participación de las comunidades en la elaboración y supervisión de los presupuestos, según corresponda.</p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de tabla en Morlachetti (2013).

Retos para avanzar en redes territoriales y atención integral a la primera infancia

Lograr una participación inclusiva y proactiva: los mayores desafíos y tensiones que se observan están relacionados con la participación. Esto implica transitar desde un sentido discursivo y utilitario de la participación, a una participación inclusiva y proactiva que reconozca y considere las opiniones de la primera infancia de manera seria y responsable, pasando del enfoque de necesidades al de derechos.

La creación de modalidades innovadoras que promuevan la participación de las niñas y los niños y sus familias, es un fuerte desafío para el desarrollo de la política y para la creación e instalación de programas de infancia con un enfoque de derecho. Una clave que favorece en la actualidad la participación son las redes sociales. Su impacto y alcance desafía la incorporación de distintos tipos de estrategias de participación ciudadana que permitan recoger e incorporar tanto el sentir como las propuestas ante las problemáticas que se presentan en la infancia.

Promover el intercambio y colaboración: otro desafío que está vinculado con instancias de intercambio de información y recursos. Los Estados necesitan contar con el apoyo por parte de las universidades, organismos internacionales, centros de estudio, etc., con el propósito de articular alianzas y acuerdos que permitan brindar asesoría técnica, movilizar recursos, transferir tecnología y generar diversas acciones de colaboración en pro de la infancia.

En este mismo contexto de intercambio, se propone como un primer paso importante, la creación de las Conferencias de la Primera Infancia (congresos, asambleas, consejos), idea que se rescata de una experiencia de política pública de Brasil. Se trata de crear espacios sistemáticos de nivel local, regional y nacional formales que sean un aporte a las políticas públicas y a la educación inicial. Su finalidad es convocar a distintos actores de la sociedad civil y el Estado para la co-construcción de políticas públicas que resguarden la calidad de la educación, promoviendo el diálogo y la participación de la ciudadanía. Algunas de sus características:

- Son convocadas y financiadas por el Estado;
- Son organizadas en conjunto por los organismos del Estado y las organizaciones políticas y sociales que se convocan;
- Se plantean en una perspectiva de tiempo, de acuerdo al desarrollo de la implementación de la política;
- Convocan y ponen en contacto a diversos organismos políticos y sociales; y
- Son procesos participativos, que generan disposiciones, sugerencias y mandatos, entre otras cosas.

Bibliografía

- Alegre, S. 2013. *El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico*. http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_desarrollo_temprano_20130927_0.pdf
- Amar, J. J. A., Llanos, R. A., García, D. T., y Sotomayor, Z. 2004. *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte. pp3.
- Avalos, B. 2003. *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. MINEDUC. Santiago. Chile.
- Barbery, R. y Del Barco, L. 2011. *Educación infantil en Bolivia: Perspectiva general y el caso de La Guardia*, Santa Cruz de la Sierra, CEPAD.
- Bassedas, E; Huguet, T. y Solé, I. 2005. *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona, Editorial Grao.
- Bedregal, P. and Torres, A. 2013. *Chile Crece Contigo: el desafío de crear políticas públicas intersectoriales*. Serie: Desafíos en la Educación de Primera Infancia. N°19. Santiago: Instituto de Políticas Públicas UDP.
- Blanco, R. 2005. *La Educación De Calidad Para Todos Empieza en la Primera Infancia*. Santiago: Revista Enfoques Educativos N° 7 (1):11-33. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- . 2014. Diálogos del SIPI. "La atención y educación para la primera infancia: el comienzo natural de las políticas de desarrollo humano".
- Britto, P. R., and Kagan, S. L. 2004. *Going global with indicators of child well-being: using the standards approach*, UNICEF Technical Report, New York.
- . 2005. *Going global with Early Learning and development standards*. Final report to UNICEF.
- Bruns, B. 2014. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*, Washington, DC, Banco Mundial.: Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 30. Publicado originalmente en inglés.
- Cabezas, V. y Claro, F. 2011. *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Centro de Políticas Públicas UC. Temas de la Agenda Pública. Chile.
- Coll, C. 1992. *Psicología y Currículo*, Editorial Paidós, México.
- Colom, A. y Núñez, L. 2001. *Teoría de la Educación*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Colombia. 2013. *Modalidades de Educación infantil en el Marco de la Atención Integral. Componentes y estándares de calidad*. Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia, Estrategia De Cero a Siempre, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. 1985. *La educación encierra un tesoro*. Francia.
- CREA. 1998. *Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información*. Aula de Innovación Educativa, n° 72, pp.49-51. Graó. Barcelona, España.
- Cunill, N. 2012. *La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico*. Proyecto Fondecyt N° 1120893. CONICYT: Chile.
- D'Alessandre, V. y Duer, C. 2014. *Diálogos del SIPI: Conversación con Rosa Blanco*. SIPI, UNICEF.
- D'Alessandre, V. y Roger, C. 2014. *Dato Destacado 05: Estrategias Nacionales para la Protección de los Derechos de la Infancia: una mirada desde la integralidad*. SIPI, UNICEF.

- D'Alessandre, V., Roger, C., Hernández, V. y Sánchez, Y. 2015. *Cuaderno 09: Políticas integrales para la Atención y Educación de la Primera Infancia. Aportes a un debate en proceso*. SIPI, UNICEF.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. 2005. *Más allá de la calidad en Educación Infantil. Perspectivas Postmodernas*. Barcelona: Grao.
- De Vicente, P.S. 2002. *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de la colaboración*. Bilbao, Deusto. España.
- Decroly, O. y Monchamp, E. 1986. *El Juego Educativo*, Morata, Madrid.
- Díaz, M.I. 2010. *Saber didáctico en la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Eljob, C., y Oliver, E. 2003. *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 17 (3), pp. 91-103. Universidad de Zaragoza, España.
- Escudero, J.M., y González, MT. 2000. *Por una escuela pública y democrática: valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo*, en Proyecto Atlántida: Escuela Democrática. Madrid. España.
- Fernández Enguita, M. 2001. *Educación en tiempos inciertos*. Morata. Madrid. España.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. 2003. *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Artículo publicado en Organización y gestión educativa, nº 5 septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A. España.
- Forster, M. 2002. *Estándares de Aprendizaje*, transcripción de presentación realizada en el edificio Telefónica, Santiago de Chile, MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación.
- . 2007. *Los argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile*, trabajo preparado para la 9ª conferencia internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo realizada entre el 11 y 13 septiembre de 2007.
- Freire P. *Entrevista con Rosa María Torres*. Recuperada de https://docs.google.com/document/d/1mo0Yj4E07_aKzMPfoc1w3GII3OIzQDQObhhCaZvIYe8/edit?hl=en_US#
- . 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure (p.o. en 1995). España.
- . 1997. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI. España.
- Fujimoto, G. 2000a. *La Educación No Formal. Experiencias Latinoamericanas de Atención a la Infancia: La No-Escolarización Como Alternativa*. Unidad de Desarrollo Social y Educación OEA. [Documento en línea disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_noformal_alternativa.pdf, consultado en abril del 2015.
- . 2000b. *Modalidades alternativas en educación infantil*. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) 2000. Calidad y modalidades alternativas en educación infantil. La Paz: CERID/ MAYSAL.
- Fundación Bernard van Leer. 2008. *Espacio para la Infancia*. La Haya, Países Bajos.
- Gairín, J., y Castro, D. 2008. *La organización del establecimiento educacional y el trabajo en equipo*. Módulo del Máster FIDE. Chile.
- Geis, Á., y Longás, J. (coords.) 2006. *Dirigir la escuela de 0-3*. Graó. Barcelona. España.
- Gvirtz, S. y Palamidessi M. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina. Tonucci, Francesco.
- Kagan, S.L., Britto, P.R., Kauerz, K., y Tarrant, K. 2004. *Washington State Early Learning and Developmental Benchmarks. A Guide to Young Children's Learning and Development: From*

- Birth to Kindergarten Entry*, National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University. Revised draft, en www.governor.wa.gov/earlylearning
- Lazzari A. y Vandembroeck, M. 2012. *Revisión de la literatura sobre la participación de los niños y familias desfavorecidas en los servicios de AEPI en Europa*, en Bennet: la educación de la primera infancia y la atención (AEPI) para niños de entornos desfavorecidos: Hallazgos de una revisión de la literatura europea y dos estudios de caso, la DG EAC.
- Madgenzo, A. 2008. *Dilemas del currículum y la pedagogía*, LOM. Santiago.
- Marco, F. 2014. *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas / CEPAL. Serie Políticas Sociales N° 204.
- Martínez, A. y Soto, H. 2012. *Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). De su configuración actual a su implementación óptima*, Documento de proyecto (LC/L.MEX/L.1092), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Subsede Regional en México, diciembre.
- MINEDUC. 2001. Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Chile.
- Molina, E. 2005. *Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: Hacia la mejora educativa*. Revista de Educación, n° 337, pp. 235-250. Universidad de Granada, España.
- Molina, H., Torres, A. y Moromizato, R. 2013. *Módulo 2. Áreas críticas para la gestión de políticas integrales de desarrollo infantil*. Gestión de políticas y programas de desarrollo infantil temprano: Curso virtual para formuladores de políticas y gestores de programas y proyectos. BID.
- Morín, E. 1998. *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Morlachetti, A. 2013. *Sistemas nacionales de protección integral de la infancia: fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe*. Colección Documentos de Proyectos. CEPAL.
- Murillo, F., González, V., y Rizo, H. 2007. *Evaluación del desempeño Docente y Carrera profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. UNESCO.
- NAEYC/NAECS. 2002. *Early Learning Standards: Creating the conditions for success*, A joint position Statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and The National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE).
- Núñez Hurtado, C. 2007. *Vigencia del pensamiento de Paulo Freire*. DVV International. Recuperado de http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=3
- OCDE. 2012 *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. In O. Publishing (Ed).
- . 2012. *Starting Strong III: Una Caja de Herramientas de Calidad para la Educación Preescolar y Cuidado*, OECD Publishing, París.
- . 2014. *Panorama de la Educación 2014: Indicadores de la OCDE*, OECD Publishing, París.
- Paniagua, G y Palacios, J. 2005. *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*, Editorial Alianza, Madrid.
- Paniagua, M. E. 2000. *El docente de la educación parvularia: un reto social*. Costa Rica. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) 2000. *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz: CERID/ MAYSAL.

- Pep Aparicio, G. (Ed). 2006. *Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional Sendas de Freire. Recuperado de http://www.institutpaulofreire.org/downs/libro_c.pdf
- Peralta, M. V. 2012. *Un análisis del desarrollo curricular de la educación infantil chilena: ¿cuánto se ha avanzado?* Chile
- . 2014. *El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación infantil*. Diálogos del SIPI. Enero 2014
- . 2014. *El sujeto de la educación parvularia: una construcción histórico-social necesaria de repensar para el Chile de hoy*. Chile: MINEDUC. No publicado
- . 2014. *Fundamentos y beneficios de una educación parvularia de calidad para el Chile de hoy*. Chile: MINEDUC. No publicado
- . 2000. *Una revisión crítica a las conceptualizaciones en torno a los Programas “no formales o “no convencionales” en Educación infantil*. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) 2000. *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz: CERID/ MAYSAL.
- . 2002. *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, M. V. & Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. OEA: Santiago.
- Perrenoud, P. 2001. *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa (Santiago-Chile), n° 3, pp.503-523. Chile.
- . 2005. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educación, N°23, pp.223-229, Barcelona, Graó. España.
- PNUD. 2012. *Desarrollo Humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Chile: PNUD.
- Proyecto Atlántida (2003). *Escuelas y familias democráticas*. Edita: proyecto Atlántida. Madrid. España.
- Ravanal V. 2004. *Intervención con familias de extrema pobreza. El trabajo en y con las redes*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Santiago, Chile. Recuperado el 16 de Abril de 2015 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Reimers, F. y Villegas-Reimers E. 2006. *Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático*. Revista PRELAC.
- Salazar, R. 2000. *Modalidades de atención integral, Centros Integrales de Desarrollo Infantil CIDI*. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz: CERID/ MAYSAL.
- Savater, F. 2005. *El sentido de Educar*. Revista Al Tablero. Colombia.
- SIPI. 2015. *Dato destacado 4. Itinerarios: Una nueva institucionalidad al servicio de la Protección Integral de los Derechos de la Infancia en Latinoamérica*.
- . 2015. *La familia como entorno vital para el desarrollo de los niños durante la primera infancia*. Diálogos del SIPI: Conversación con Pilar Fort.
- Siverio, A. M. 2000. *Una alternativa para la educación de los niños y las niñas de 0 a 6 años: Programa Educa a tu Hijo*. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz: CERID/ MAYSAL.
- Stein,E y Tomassi, M. (Eds.) 2008. *Policymaking in Latin America. How politics shapes policies*, IADB, Harvard University, New York. En UNESCO (2013) *Antecedentes y Criterios para la Elaboración*

de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Santiago. Chile.

Taller General de Actualización. 2006. *Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil. El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. SEP México

Tedesco, J., Operti, R., y Amadio, M. 2013. *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO, Ginebra.

Tedesco, J. C. 2004. *Igualdad de oportunidades y política educativa*. En Políticas educativas y equidad. Chile. Ford Foundation / UNESCO / UNICEF / Universidad Alberto Hurtado. Chile.

Tietze W., y Viernickel S. 2010 *Desarrollo de la calidad educativa*. LOM. Santiago

Tonucci, F. 2001. *¿Cómo introducir la investigación escolar? Investigación en la Escuela*. <http://investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/498-como-introducir-la-investigacion-escolar>

---. 2006. *Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil, en El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. Guía del Taller General de Actualización, SEP, México, pp. 18-23.

UNESCO. 2007. *Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Bases sólidas*. Atención y educación de la Primera Infancia. París: UNESCO.

---. 2010. *Atención y Educación de la Primera Infancia*. Informe regional preparado para la Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia, Moscú, Septiembre 2010. Santiago de Chile, UNESCO-Oficina para América Latina y el Caribe.

---. 2012. *Institute of Statistics, International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

---. 2013. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América latina y el Caribe*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Santiago. Chile.

UNICEF. 2012. El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños. UNICEF: España.

Villa, A. 2000. Liderazgo y organizaciones que aprenden. Bilbao: ICE-UD, Deusto. España.

Vitali M. L. 2007. *Curriculum*. En R.S. New & M. Cochran (Eds.), Early childhood education: An international encyclopedia (Vol.4, pp.1080-1084). Westport, CT: Praeger.

Young, M. E. y Fujimoto, G. 2004. *Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales*. Venezuela: Revista Acción Pedagógica, Vol 13, N 2/2004. Universidad de los Andes

En sitios de internet:

(n.d.). From <http://www.salariodocente.com.ar/>

Bruns, B.. 2014. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Washington, DC, Banco Mundial.: Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 30. Publicado originalmente en inglés.

Ministerio de Educación de Argentina. 2015. From <http://www.portal.educacion.gov.ar>

Coeducación en la educación Infantil. OEI. 2015. Obtenido de: www.oei.es/genero/.../Educacion-Infantil/Coeducacion-en-El-infantil.pdf.

El profesorado masculino en centros de educación infantil – Resultados principales de un estudio cualitativo y cuantitativo en Alemania. Presentación de Jens Krabel, Catholic University of Applied Sciences, Berlin. 2015. Obtenido de: www.cime2011.org/home/panel4/cime2011_P4_JensKrabel.pdf