
RESEÑA DEL DESARROLLO DE LOS CURRÍCULOS NACIONALES OFICIALES PARA LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y SUS RELACIONES CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF THE OFFICIAL NATIONAL CURRICULUMS FOR EARLY CHILDHOOD IN LATIN AMERICA AND ITS RELATIONSHIPS WITH PUBLIC POLICIES

REVISÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS CURRÍCULOS NACIONAIS OFICIAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NA AMÉRICA LATINA E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Victoria Peralta Espinosa¹

RESUMEN

El presente artículo pretende resaltar la importancia de los currículos nacionales oficiales en relación con su aporte a la calidad de los programas para la primera infancia. Una vez que esos no sólo orientan los objetivos y formas de planificación que es lo habitual, sino que dan luces sobre los enfoques educativos que conllevan y los fundamentos o marcos teóricos que consideran. A la vez, como todo currículo es una selección cultural en su esencia, también permiten visualizar cuáles son las decisiones de contenidos subyacentes. De esta manera se realiza una reseña del desarrollo que han tenido estos instrumentos en el tiempo, sus enfoques, fundamentos y principales contenidos, que en su gran mayoría corresponden a una orientación de la pedagogía moderna, siendo aún escasos aquellos que abordan construcciones más actuales de tipo posmoderna. Se sugiere abrirse más a esos criterios más integradores, asumiendo los contenidos que se derivan de los requerimientos de los complejos tiempos actuales postpandémicos, que apunten al desarrollo socio-emocional, a la formación de valores, al bienestar holístico, a los objetivos de la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible, a los temas de género e interculturalidad, entre otros, sin perder de vista al niño, niña como sujeto de derechos y de sus aprendizajes.

PALABRAS-CLAVES: Currículos Oficiales. Primera Infancia. Historia Educación Infantil. Educación Moderna Y Posmoderna.

¹ Doctorado en Educación - Academia Universitaria de Humanismo Cristiano (UAHC). Santiago, Chile. Director - Universidad Central de Chile (UCEN). Santiago. **E-mail:** lumunizrb@gmail.com

Submetido em: 20/02/2023 - **Aceito em:** 13/09/2023 - **Publicado em:** 27/11/2023

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of official national curricula in relation to their contribution to the quality of early childhood programs. This is because they guide not only in terms of objectives and forms of planning, which is usual, but also shed light on the educational approaches that they entail and the foundations or theoretical frameworks that they consider. At the same time, as every curriculum is a cultural selection in its essence, they also allow visualizing what are the decisions of content in this regard. In this way, a review of the development that these instruments have had over time, their approaches, foundations and main contents is made, which in their vast majority correspond to an orientation of modern pedagogy, being still few those that address more current constructions of postmodern type. For this reason, it is suggested to open up more to these more integrating criteria, and in terms of content, assume those that derive from the requirements of the complex current post-pandemic times, which aim at socio-emotional development, value formation, holistic well-being, to the objectives of the 2030 Agenda on sustainable development, to gender and intercultural issues, among others, without losing sight of the child as a subject of rights and their learning.

KEY-WORDS: Official Curricula. Early Childhood. Early Childhood Education History. Modern and Postmodern Education.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar a importância dos currículos nacionais oficiais quanto a sua contribuição para a qualidade dos programas de educação infantil. Isso porque orientam não apenas em termos de objetivos e formas de planejamento, o que é usual, mas também esclarecem as abordagens educativas que envolvem e os fundamentos ou referenciais teóricos que consideram. Ao mesmo tempo, como todo currículo é uma seleção cultural em sua essência, também permitem visualizar quais são as decisões de conteúdo a esse respeito. Desta forma, é feita uma revisão do desenvolvimento que estes instrumentos tiveram ao longo do tempo, suas abordagens, fundamentos e principais conteúdos, que na sua grande maioria correspondem a uma orientação da pedagogia moderna, sendo ainda poucos os que abordam construções mais atuais de tipo pós-moderno. Por isso, sugere-se abrir-se mais a esses critérios mais integradores e, em termos de conteúdo, assumir aqueles que decorrem das exigências dos complexos tempos atuais pós-pandemia, que visam ao desenvolvimento socioemocional, formação de valores, bem-estar holístico, aos objetivos da Agenda 2030 sobre o desenvolvimento sustentável, às questões de gênero e interculturais, entre outros, sem perder de vista a criança como sujeito de direitos e a sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Currículos Oficiais. Primeira Infância. História da Educação Infantil. Educação Moderna e Pós-moderna

1 INTRODUCCIÓN

La educación de la primera infancia ² en América Latina tiene sus orígenes hace más de 100 años en gran parte de los países considerando como sus inicios la instalación de las primeras escuelas de párvulos, salas de asilo educativas o kindergártenes ya sean públicos o privados que se generaron por iniciativas de diversos personeros o instituciones. Con la creación de estos establecimientos comenzó el lento caminar que ha tenido este nivel educativo para ser validado y -consecuentemente- ser parte de políticas públicas permanentes y pertinentes, lo que, dado el tiempo transcurrido evidencia la dificultad que ha

² Llamada también: inicial, infantil, parvularia, preescolar, pre-primaria en los diversos países de Latinoamérica.

tenido de avanzar frente a otras urgentes necesidades de los países en el ámbito de la educación. Esta situación puede comprenderse en las primeras etapas (siglo XIX y comienzos del XX), por existir en las jóvenes repúblicas latinoamericanas otras prioridades tales como la alfabetización de los sectores populares junto con la creación de escuelas primarias, a lo que se sumaba el escaso conocimiento existente sobre el tema y su importancia.

Avanzando en el siglo XX, a pesar del mayor conocimiento existente en esta área y de los requerimientos urgentes de los niños y niñas y sus familias, en especial de los sectores más vulnerables, el estudio de las políticas públicas y de las orientaciones curriculares en este nivel educativo, deran cuenta de la continuidad de las dificultades para desarrollarse. “*Los párvulos no marchan*” ha sido la explicación que por décadas se ha dado frente a este débil y contradictorio evolucionar de este sector en relación con sus políticas y en especial, su financiamiento.

Sin embargo, al finalizar el siglo XX, se observaron importantes avances, como la generación de más institucionalidad por el medio de la formulación de políticas específicas con financiamiento más estable. El desarrollo de currículos oficiales a nivel nacional, regional y/o locales se extendió sustentado en fundamentos e investigaciones diversas, como parte de políticas de calidad. Además, se aumentó la profesionalización de los docentes del sector.

A comienzos del siglo XXI, una nueva situación histórico-política-económica-educativa que se esbozó en la región generó muchas expectativas sobre avances más significativos y sistémicos en este campo. No obstante, la pandemia del COVID 19 y la crisis económica y político-social en que está subsumido actualmente el mundo, y la región, ha dilatado y, en algunos casos limitado, la evolución de políticas básicas como la continuación del aumento de cobertura de la atención a los niños y niñas. En circunstancias de reducción de matrículas y de la asistencia, las medidas de calidad siempre quedan en un segundo plano.

En este complejo y cambiante contexto, el desarrollo de currículos nacionales oficiales que ha sido una de las formas de favorecer y orientar el mejoramiento de la política de calidad en los diversos niveles del sistema educativo y, en el caso de la educación de la primera infancia, ha tenido algunos importantes avances. Aunque también ciertos estancamientos que cabe levantar y analizar, en función a desprender el tipo de políticas y enfoque que hay tras ellos, y extraer ciertas sugerencias para un mejor aporte a los temas de hoy.

En este trabajo, nos enfocamos en realizar una reseña de lo que ha sido la evolución de estos instrumentos curriculares nacionales que, desde hace dos décadas, constituyen una generalidad en todos los países latinoamericanos como forma de implementar políticas de calidad. En este sentido, revisaremos algunos antecedentes históricos que dan cuenta de cómo fueron apareciendo estos documentos oficiales, las políticas tras de ellos, sus enfoques, su desarrollo y ciertas tendencias actuales, como base para plantear sugerencias de lo que podría ser un avance significativo acorde a los complejos tiempos que enfrentamos y que consideramos que requiere la formación de las nuevas generaciones latinoamericanas.

Esto implica incorporar otros énfasis de análisis, contenidos (conocimientos y acciones) y construcción curricular más allá de los que tradicionalmente se han considerado, teniendo en cuenta las fuertes carencias y necesidades, pero también fortalezas y oportunidades que se observan en las sociedades de los países latinoamericanos. En este sentido cabe tener presente que los currículos nacionales vienen a ser no sólo orientaciones para estructurar las planificaciones educativas como generalmente se les considera, sino que básicamente son proyectos del país que se aspira, del tipo de ciudadanos y ciudadanas que se desea favorecer y de ciertos aprendizajes esenciales que se requieren propiciar. Brailovsky (2020, p. 235) expresa que el curriculum debe ser un espacio de inspiración que “busca conmover, evocar cierta épica común del oficio docente”. En este llamado a remirar, repensar y resignificar la educación y sus instrumentos de operacionalización, tales como son los currículos, es que radica su importancia y le motiva de que deben ser ejes centrales de políticas de calidad y de una implementación pertinente, consistente y coherente.

2. MARCO CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS NACIONALES DE AMÉRICA LATINA Y SU APLICACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.1. Las principales tendencias teóricas en la educación de la primera infancia: paradigmas de construcción del conocimiento modernos y posmodernos

Cuando se analizan las tendencias teóricas y los criterios de construcción curricular de la atención educativa a la primera infancia (AEPI) que se han desarrollado en América Latina, se detecta que en su conjunto responden a dos grandes tendencias surgidas de los paradigmas en que se ha construido el conocimiento en los últimos 300 a 400 años. Son ellas, la perspectiva moderna y la posmoderna.

La mayoría de las propuestas responden al paradigma de la modernidad que surgió en los siglos XVII y XVIII en Europa a través de pensadores como R. Descartes y J. Comenio, este último en el ámbito de la pedagogía. La modernidad europea, que creó el método científico para estudiar todos los campos del saber, se caracteriza porque establece “la verdad” como revelación de un mundo cognoscible como consecuencia del poder de la razón, de lo cual se derivan un conjunto de explicaciones, leyes, y principios supuestamente “universales”. Ello se sustenta al reconocer una naturaleza humana inherente y preordenada que existiría un tanto independiente de los contextos y de sus relaciones socioculturales.

Llevando esta perspectiva al campo de la pedagogía como ciencia y, de la educación infantil en particular, significó que empezó a constituirse un cuerpo de principios, criterios y normas que emergieron de una concepción universal del desarrollo y aprendizaje en la niñez, y de formas de enseñanza que pretendieron responder a lo que comenzó a concebirse como una “adecuada y esencial” formación de los niños y niñas pequeños. Así, estas primeras propuestas de educación infantil, una vez definidas, empezaron a ser aplicadas en diferentes contextos y a través del tiempo, llevando su mensaje modernizador, legitimador, objetivo y experto de lo que sería una “buena educación”. Respecto de la investigación que fue

desarrollándose más adelante, básicamente de tipo positivista, se postuló que era posible captar la realidad educativa con bastante precisión y externalidad, ya que era independiente del sujeto cognoscente o indagador. De esta manera, se podían describir “objetivamente” los procesos educativos y formular categorías de análisis y evaluación estables o indicadores de desempeño válidos para todos los contextos y culturas.

Por su parte, la perspectiva de “posmodernidad” que surgió en la década de los sesenta, al admitir las limitaciones de la modernidad en cuanto a su proyecto original (Bauman, 2005), apoyada por el avance tecnológico de los medios de comunicación, permitió visualizar y legitimar la diversidad en todos los planos, en especial en ciencias sociales. Así, como señalan Dahlberg et al. (1999), se reconoció “la incertidumbre, la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y las particularidades temporales y espaciales” (p. 45). De esta manera, se abandonaron los grandes relatos que se aplicaban como verdades no cuestionables, y se valorizaron los “pequeños”, que son variantes del conocimiento local y que se legitiman a sí mismos, ya que determinan sus propios criterios de competencia.

En cuanto a cómo se construye el conocimiento educativo en una visión posmoderna y sus consecuencias curriculares, cabe tener presente que el currículo como concepto y disciplina nace como hijo de la modernidad en la segunda mitad del siglo XX, tratando de racionalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, llegando en ciertos momentos a enfocarlos casi industrialmente, con entradas, salidas, flujos, circuitos, etc., en una concepción muy “ordenada” y de relación “causa-efecto”. Sin embargo, la formación humana no es tan homogénea, lineal y controlable como muchos han deseado. La complejidad no se puede eludir si se desea efectivamente tratar de entender cómo se producen y mejoran los procesos y en especial, los humanos. De esta manera, como indican Sears y Marshall (2000, p.211), “el pensamiento curricular ha evolucionado de un foco en el currículo como un fenómeno de la escolarización al currículo como un fenómeno social y cultural más penetrante. Esta evolución ha significado para los autores, dejar de lado la discusión pequeña sobre las prácticas de enseñanza disciplinarias, para analizar los trasfondos y las complejidades que hay en el desarrollo curricular. De este modo, se intenta superar “la compartimentación actual, heredera de las divisiones disciplinarias de la modernidad” (Bolívar, 2008, p. 226) para entrelazarla y organizarla en una cultura que permita a las nuevas generaciones “una comprensión interrelacionada de los hechos presentes y futuros como saber qué hacer para actuar de un modo ético” (Bolívar, 2008, p. 226).

El concepto clásico de niño/niña que surge de la modernidad es un ser de “tipo universal” en cuanto a sus etapas de desarrollo, características e intereses, donde las interacciones con su medio son bastante unidireccionales como producto de una socialización que se considera relativamente común en las comunidades educativas. Sin embargo, a fines de la modernidad, como señala Sánchez (2000, p.133), “no es posible contar con una visión única porque existen diferentes imágenes del pasado contadas desde diversas posiciones ideológicas, de manera que es ilusorio pensar que exista un punto de vista histórico supremo, comprehensivo, capaz de unificar todos los demás”.

El “proyecto de posmodernidad” genera cambios importantes en la educación de la primera infancia. Autores posmodernistas de la educación infantil, como P. Moss, H. Penn, G. Dahlberg, L. Malaguzzi, C. Rinaldi, rompen estas visiones homogeneizantes y visualizan a bebés y párvulos en forma más holística, dinámica e interactiva con su medio sociocultural. Malaguzzi expresa que “la idea de sujeto interaccionista consiste en considerar al niño como un partícipe activo de sus vidas mentales, sociales y afectivas de los demás. La interactividad es, sobre todo, respeto por el otro. Respeto por el otro diverso de nosotros” (citado en Hoyuelos, 2009, p. 114).

Lo complejo de la situación actual es que coexisten el pensamiento moderno (aún mayoritario) y el posmoderno, por lo que se detectan diferentes miradas –que no son coincidentes en muchos planos– provenientes de las ciencias y de las elaboraciones propias de los colectivos, que se superponen o anulan cuando se pretende desarrollar políticas públicas o determinados programas dirigidos a niños y niñas. A nivel curricular, los sistemas educativos nacionales y, en especial, la macronormativa mediante la cual se explicitan las políticas educativas en la actualidad, se mueven aún en un enfoque básicamente moderno. Persiguen, generalmente, una homogeneización e instrumentalización de los objetivos en los diversos niveles educativos con el propósito de controlar y medir ciertos resultados del desarrollo y de los aprendizajes en una perspectiva universalista –la mayoría disciplinarios–, que se consideran fundamentales para el éxito en educación básica o primaria.

Esta tendencia ha ido reforzándose cada vez más en América Latina, expresándose en un conjunto de manuales, guías, estándares, indicadores de desempeño, mapas de “progreso” y otros instrumentos de control. Este conjunto de orientaciones ha pesado fuertemente en las prácticas actuales a nivel micro o de aula, observándose una gran indiferenciación curricular, con marcado énfasis en la primarización o sobreescolarización del nivel de educación inicial.

La coexistencia entre el pensamiento moderno y el posmoderno constituye la mayor discrepancia en materias curriculares porque orienta en forma diferente una serie de decisiones: la cultura que se selecciona, las políticas educacionales, el concepto de niño/a, el de calidad, el tipo de documento curricular que se elabora, los fundamentos que se consideran y la forma de presentarlos, los objetivos que se seleccionan y su organización, las prácticas en el aula y las formas de monitoreo y evaluación.

La modernidad aportó mayor científicidad a la AEPI, pero por su universalidad de planteamientos y su marcada estructuración favoreció una suerte de distorsión, que ha sido la sobreescolarización o primarización y la homogeneización, enfoques nunca planteados por los autores fundantes de la educación infantil europeos y latinoamericanos. La posmodernidad a su vez ha facilitado la consideración de la diversidad, de la subjetividad de cada niño/a por tanto de sus intereses y sentidos y una mayor contextualización y flexibilidad curricular lo que posibilita un incremento en la participación de las comunidades educativas y una mejor respuesta pedagógica, más propia y actual, de una concepción más potente y

confiada de las capacidades de la primera infancia. Sin embargo, su aplicación no es fácil, requiere del cambio de paradigma en los educadores y por tanto de una “óptica” diferente de mirar la educación, a lo cual muchas veces los países y sus instituciones educativas no están suficientemente preparados.

Acorde a estos paradigmas y sus parámetros de construcción curricular, ofrecemos una reseña de lo que ha sido su aplicación en América Latina.

2.2. Reseña histórica general de los marcos normativos y del desarrollo de currículos nacionales de la educación de la primera infancia en América Latina

La atención educativa a la primera infancia tiene en la mayoría de los países de América Latina más de 100 años de existencia y en algunos casos 150 años, como se ha corroborado en investigaciones históricas de reciente data.³ Con anterioridad a estas primeras experiencias educativas, en el período de la Colonia, la atención era meramente asistencial impartándose en asilos, casas de expósitos, de huérfanos y otras instituciones similares.

Los primeros centros educativos infantiles con sus diversas denominaciones en los países latinoamericanos ejercieron un rol fundante y demostrativo de las novedosas experiencias europeas, replicándose lo observado y/o informado por algunos enviados oficiales a ese continente o a Estados Unidos. A ello aportaron también las obras de los primeros pedagogos modernistas: J.A. Comenio, J. J. Rousseau, E. Pestalozzi, M. Pape-Carpentier y F. Froebel, y posteriormente, en el siglo XX, M. Montessori y O. Decroly. Esta referencia al ideario en que se basaron estas primeras experiencias es importante. A falta de políticas y programas nacionales u otro tipo de orientaciones técnicas, la vinculación muy directa y respetuosa a los principios y criterios pedagógicos que planteaban estos autores, junto a sus prácticas educativas y materiales didácticos, hicieron que estas primeras experiencias⁴ tuvieran un alto grado de cercanía a las propuestas originales en aspectos cualitativos importantes para la educación de la primera infancia.

Las influencias pedagógicas modernas que fueron llegando, y aplicándose en América Latina en la educación de la primera infancia fueron:

a) **En el siglo XIX. Las primeras iniciativas educativas para párvulos.** Los primeros centros con enfoque educativo creados en algunos países latinoamericanos tuvieron básicamente la influencia educacional francesa y suiza, representada por J. J. Rousseau, E. Pestalozzi, J. Oberlin y en especial Marie Pape-Carpentier⁵. Esta maestra francesa enfatizó la

³ Véase: Peralta, V. (2006-2021). Historia de la Educación Infantil. Tomos I al IX. UCEN/IIDEI. Santiago de Chile. Entre los países estudiados se encuentran: Bolivia (1855), Brasil, Paraná (1862), Chile (1864), Argentina (1870) Nicaragua (1883), Perú (1902).

⁴ Escuelas de párvulos, kindergártenes, Escuelas Maternales, Cunas maternales.

⁵ Creó las “Salas de Asilo Educativas”, cambiando así el enfoque asistencialista que tenían anteriormente.

importancia de los intereses de la niñez, del movimiento y de trabajar con el método de “lección de cosas”, que parte de objetos reales para llegar a lo abstracto. Sus obras se encuentran en muchas bibliotecas de la región, en especial de las escuelas normales, por lo que constituyó una base de la formación de maestras o preceptoras latinoamericanas. Entre las experiencias investigadas se encuentran algunos aportes de este enfoque como en la Sala de Asilo de Potosí (1855) y de Cochabamba (1861) en Bolivia; en las dos primeras Escuelas de Párvulos, entre los años de 1864 y 1870, en Santiago de Chile; y en Costa Rica en 1869. Las experiencias bolivianas se sostuvieron en un Estatuto especialmente elaborado para los Asilos, en el caso de las escuelas las chilenas por la formación de la directora (religiosa francesa) y preceptoras chilenas que tenían base en M.Pape-Carpentier (Peralta, 2011), y en el caso de Costa Rica, se señala que estuvieron al principio en “manos mercenarias e ignorantes” y posteriormente de religiosas⁶.

Avanzando en la segunda mitad del siglo XIX, llegó la influencia de la pedagogía germana con ideas provenientes de Alemania y Austria, como así mismo los modelos de organización del sistema educativo existente en esos países y sus instituciones escolares. Las ideas y los kindergártenes de Federico Froebel y sus discípulas, implementados desde 1840 al crearse el primero de ellos, empezaron a llegar dentro del contexto de auge político, cultural y educacional germano y de la réplica de los kindergártenes en E.E.U.U, y se expandieron en casi todos los países latinoamericanos en momentos diversos: algunos a fines del siglo XIX, otros en los inicios del XX.⁷ Las ideas principales que se implementaron fueron el rol activo de niño/a en sus aprendizajes, el juego como metodología y el empleo de materiales didácticos específicos para esta etapa (dones de Froebel). A partir del ideario froebeliano algunos países empezaron a hacer algunos cambios y esbozos de “programas” para los kindergártenes como forma de orientar y enfatizar ciertos aspectos considerados importantes a nivel nacional. Por ejemplo, en México (1889), se señala en el 1er Congreso de Instrucción Pública, que las escuelas de párvulos deben de tener un programa, el que se especifica incluyendo algunas actividades y materiales froebelianos, conversaciones y cantos, subrayando expresamente: “que la lectura y escritura no deben formar parte del programa de la escuela de párvulos”⁸. Es interesante el prematuro llamado oficial que se hace para evitar lo que se denomina actualmente la “sobreescolarización”, que es uno de los problemas esenciales de calidad en este nivel educativo.

b) **Primera mitad del siglo XX.** A principios de este nuevo siglo, los kindergártenes froebelianos se expandieron lentamente en los diversos países. Algunos de ellos eran apegados estrictamente a la orientación de su autor, como sucedió en Argentina, con la

⁶ Estados Unidos de Colombia. (1869) Diario Oficial. N° 1765. República de Costa Rica. Informe de las Escuelas. Año V, 13 de diciembre 1869, Bogotá, p. 1377.

⁷ Algunas referencias sobre los primeros kindergártenes froebelianos son: Argentina (1870); Brasil (Paraná 1862), Chile (1880); México (1881); Nicaragua (1883); Uruguay (1892); Ecuador (1901); Guatemala (1902); Bolivia (1906); Panamá (1908), Costa Rica (1913).

⁸ Secretaria de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Revista La Escuela Moderna, México, 1889, p. 279.

aplicación que orientaba la maestra estadounidense Sara Eccleston y posteriormente la maestra argentina Rosario Vera Peñaloza. Otros países empezaron a realizar algunas propuestas o continuar con pequeñas modificaciones como señalamos en el caso de México. Tal influencia aumentó en 1903, cuando la maestra Estefanía Castañeda hizo una adaptación del programa de los jardines de infantes de Manhattan, Bronx, E.E.U.U, donde había sido enviada por el gobierno mexicano a estudiarlos. Fue aplicado en la Escuela de Párvulos N°1, práctica que se continuó en cuanto a que cada directora de un nuevo establecimiento “era la responsable de proponerlo y desarrollarlo”⁹. En 1922, el Secretario de Estado de Educación Pública, José Vasconcelos, dictó dos importantes documentos oficiales, el “Reglamento interior para los jardines de niños dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal”¹⁰, y los “Programas para los jardines de niños dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal”. Se comenzó indicando bajo el título “Ideas Generales”, el planteamiento de que “El Jardín de Infantes, no es una escuela, es una transición entre la vida del hogar y la vida escolar”. Además, se agregó que el programa debería ser amplio para respetar al niño, y que debería ser el centro de interés del trabajo educacional, entre otros aspectos. También se señaló que debía adaptarse al clima, a las costumbres de la localidad, y que la educadora se podía apartar del programa si algún otro tema es de su interés, “puesto que la individualidad de éste es sagrada”¹¹. A continuación, se ofrecía como “sugerencias” un listado de temas amplios por mes, lo que es la mayor variación.

A su vez en Chile, Leopoldina Maluschka (1911)¹² realizó una propuesta para aplicarse a nivel nacional, que debería atender a la diversidad del país, un criterio de calidad bastante anticipatorio a la época. La autora señaló: “este programa se puede alterar cada año según conveniencias y habrá que alterarlo según el lugar de trabajo, pues ciertos temas se pueden tratar mejor en el Norte, otros en el Sur, y algunos serán de interés general”¹³. Por su vez, en Guatemala, en 1921, la Secretaría de Educación Pública, editó un “Plan de estudios, programa e instrucciones para el Kindergarten”¹⁴, sustentado en Froebel, con mayores orientaciones sobre actividades y materiales.

México, continúa con las transformaciones. En otro contexto, en la Cuba prerrevolucionaria, existían Escuelas Normales de Kindergarten como la de Matanzas fundada en 1902¹⁵, por lo que kindergártenes froebelianos empezaron a funcionar desde comienzos del siglo, y contaban con una Guía metodológica para su funcionamiento. A partir de 1929, se

⁹ SEP. Educación Preescolar 1880-1982. México, p. 37.

¹⁰ SEP. Boletín. Vol. 1, Temas 1-2. Talleres Gráficos de la nación, mayo. México, 1922, p. 151 a 159.

¹¹ Ibid. p. 157.

¹² Regenta y docente del 1er kindergarten froebeliano público, dependiente de la Escuela Normal N° 1 de Preceptoras de Santiago.

¹³ MALUSCHKA, L. et al. Revista el Kindergarten Nacional de Chile. Año I, N° 2 y 3 marzo y abril. Santiago, 1911.

¹⁴ Secretaría de Educación Pública. (1921) Plan de estudios, programa e instrucciones para el Kindergarten. Imprenta Nacional La Instrucción, Guatemala. 20 páginas.

¹⁵ De la Torre, Rogelio. <https://sites.google.com/site/escueladehoy/historia-de-la-ensenanza-en-cuba>. La dirigía una maestra estadounidense, y Valdez Guada, A.. Apuntes sobre la Historia de la Educación en Cienfuegos. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos. Cuba, 1997.

elaboró un “Plan General para la enseñanza en las aulas de Kindergarten”¹⁶, que normaba el horario, las actividades, etc., y que estuvo vigente hasta los años 1952-53.¹⁷

A la par de todo este movimiento froebeliano, llegaron a América Latina dos nuevas modalidades curriculares: de la Dra. M. Montessori y del Dr. O. Decroly, que enriquecieron el trabajo en los centros infantiles al introducir nuevos fundamentos y prácticas derivadas de su formación médica y psicológica. La propuesta de M. Montessori, iniciada en 1907, al crearse la primera Casa dei Bambini, en Roma, introdujo fundamentos biológicos y psicológicos de lo cual surgió una metodología y materiales diferentes ligados en especial al desarrollo infantil con énfasis en la sensorialidad, siempre basados en los principios pedagógicos modernos. El método enfatizaba la autonomía y la libertad. En la mayoría de los países se empezó a desarrollar alguna experiencia de este tipo: Argentina, 1915; Colombia, 1917; México, en Itzimna, Yucatán 1917; Costa Rica, 1925; Chile, 1927. Hacia la década de 1930, casi todos los países estaban implementando algunas experiencias Montessori, que en algunos casos se complicaban por lo difícil que era obtener el material didáctico. Por otra parte, el principio de realidad que introdujo el Dr. Decroly produjo un significativo mejoramiento de la metodología de la primera infancia ya que fortaleció la observación y exploración directa de objetos y situaciones, basándose en su lema “la escuela por y para la vida”. Aportaba además una serie de materiales nuevos de más fácil elaboración que las propuestas de Froebel y Montessori, que facilitaba su mayor difusión. Este método se empezó a aplicar en educación primaria en Colombia, país que Decroly visitó en 1925 encontrando que era muy adecuada su implementación, en Brasil en 1927, y en una primera escuela pública en Chile en 1929¹⁸. Otro aporte importante de la propuesta decroliana, fue el Centro de interés como forma de planificación y estrategia didáctica, que se emplea en muchos países hasta el presente.

Desde las décadas de 1930 y 1940, comienza a darse un cierto “hibridismo” o “eclecticismo” metodológico en la región, que recoge partes de cada una de estas propuestas curriculares. Como todas corresponden a la pedagogía moderna, comparten un ideario común que resguarda las cualidades esenciales de una buena educación de la primera infancia. Siguiendo con la idea de ir avanzando a normar este nivel educativo, los países continuaron o empezaron a perfilar “planes de estudio o programas nacionales” desde los Ministerios de Educación, en especial para el subgrupo de “preescolar” o “preprimario” anexo a las escuelas. Este hecho pareciera ser el que llevó a que el tema de “apresto” o preparación lecto-escritora para primaria, se empezara a plantear como lo más importante, y a abandonar la libertad, integralidad y otros planteamientos con que se había iniciado el nivel. Estos

¹⁶ Creado por Catalina Fernández de los Ríos, “maestra graduada de la especialidad”, quien tenía el cargo de Inspectora General de Kindergarten. Editaba una revista mensual de la Asociación Nacional de Kindergarten. En: *School life*, Vol. XIII, N° 7, marzo 1928, p. 128.

¹⁷ Heredia, R.M. y F.Trejos. (2015) *El Kindergarten y el Grado Preprimario en Santiago de Cuba (1902-1959)* Revista Pedagógica Maestro y Sociedad, vol.12. no. 2 abril – junio. Cuba.

¹⁸ Se crea en la escuela primaria “experimental” N° 3, en Santiago, mediante el artículo 105 de la ley DFL N° 5291, que establece el texto definitivo de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. 22-11-1929.

instrumentos curriculares eran elaborados por los equipos técnicos de los Ministerios de Educación y en los comienzos eran reducidos en su extensión. Por ejemplo, en Guatemala el programa existente en los años 43/44, planteaba el siguiente plan: Educación intelectual, Lenguaje, Educación Muscular, Educación para el hogar, Actividades individuales y grupales, Educación artística y física y Educación Moral¹⁹. A su vez, el primero establecido oficialmente en Chile en 1948, especificaba un “Plan de estudio” con cinco categorías organizativas: Educación para la salud, Educación Motriz, Educación del lenguaje, Educación Artística y Educación Sensorial e Intelectual, y ofrecía quince objetivos generales²⁰.

Pero nuevos escenarios políticos y sociales se iban generando, que llevaron a visibilizar realidades existentes en la infancia latinoamericana, que no se habían considerado mayormente: su vulnerabilidad, lo que impulsó importantes cambios en estos instrumentos curriculares, y, por tanto, en las políticas públicas ligadas a la protección de la infancia.

c) Segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI. América Latina experimentaba en las décadas de 1950 y 1960, un estancamiento económico y creciente agitación social. La infancia y sus graves problemas de protección, salud y educación empezó a ser visibilizada por el liderazgo político, debido también a la mayor sobrevivencia de niños y niñas, lo que hizo aumentar la población infantil no atendida en situación de vulnerabilidad. El alto nivel de pobreza extrema (55% en 1950, según datos de CEPAL) en América Latina llevó a los gobiernos a tomar medidas en diversos campos, entre ellos, en relación con la primera infancia. Empezaron a surgir distintas alternativas para aumentar la cobertura de atención, en especial “guarderías” y programas informales de cuidado vecinal, donde se resguardaba a los párvulos, además de proporcionarles algo de alimentación, higiene y recreación. A nivel educativo, se continuó aumentando la cobertura básicamente en la edad preescolar (5 a 6 años) en salas insertas en escuelas primarias. Las escuelas de párvulos y en especial los jardines infantiles en el sector público no aumentaban mucho su cobertura por su mayor costo. El área privada incrementó su atención sin mayor regulación.

En las décadas 1970 y 1980, comenzaron a elaborarse desde los ministerios de educación algunos programas “oficiales” como parte de propuestas de incipientes políticas de calidad, ya que el énfasis continuaba en la ampliación de la cobertura de atención en los amplios sectores de población infantil vulnerable. Entre estas propuestas curriculares, hubo nuevas versiones de programas en México y Chile (tres programas separados por nivel: Sala Cuna, Nivel Medio y Transición), y primeras elaboraciones en otros países, como Costa Rica y Cuba, donde se creó el primer programa en período posrevolucionario. Las características centrales de estos programas nacionales eran muy propias de la construcción “moderna”; es decir, se realizaron casi exclusivamente desde fundamentos y parámetros del desarrollo infantil surgidos desde la “psicología universalista”, con objetivos bastante específicos organizados por edades, algunos con un gran volumen de orientaciones metodológicas

¹⁹ USA. Office of Education. Education in Guatemala, 1947, p. 16.

²⁰ Por Decreto Supremo N° 9226 del 16 de septiembre de 1948.

(Argentina, Diseño Curricular Bs. Aires (4 volúmenes); Costa Rica, Programa de Estudio, ciclo Materno Infantil Educación Preescolar, 2001 (193 p.); Guatemala, Curriculum Nacional Base, Nivel Inicial (176 p.), y Currículum Nacional Base Nivel Preprimario (216 p.) y, en general, con poca pertinencia con los contextos sociales y culturales más propios de cada país. El párvulo que se tomaba como referencia era un niño tipo único, surgido de los estudios de la psicología europea o estadounidense especialmente de los trabajos de Arnold Gesell o Jean Piaget. La mayoría de estos documentos se presentaron para el ciclo “preescolar” (4 o 5 a 6 años) y recogieron algunos de los principios fundantes del nivel, como la integralidad, la socialización y, en cierta medida, la autoactividad del niño/a y el juego. Se continuó con mucho énfasis en el “apresto” (Ecuador, Plan y Programas de estudio del nivel Pre-primario, 1990; Paraguay, 1993 Programa de Estudio Preescolar). Es interesante agregar, que algunos países, comenzaron a avanzar a la diversificación mediante la realización de planes o programas para ciertos sectores como estados en los países federados o para comunidades indígenas (México, Plan y Programa de educación preescolar indígena, 1981) y otros a probar orientaciones más abiertas para el trabajo pedagógico, como el Programa para nivel medio y primer nivel de transición (2 a 5 años) en Chile en 1981. El nivel 0 a 2 años, es el que tenía menos apoyo técnico o definiciones oficiales en cuanto a su enfoque educativo en la región, por lo que muchos países no contaban con este instrumento curricular, o tenían “Manuales de estimulación” que provenían del sector de la salud.

La década de 1990 irrumpió como un período donde los pocos países latinoamericanos faltantes en este ámbito comenzaron a realizar sus primeras versiones de currículos nacionales oficiales, a actualizar los existentes o completar los niveles que faltaban (ciclo de 0 a 2 años). Muchos continuaron con la tendencia modernista y desarrollaron sus propuestas con las características propias de este enfoque (Perú, Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2005). Otros empezaron a diseñar sus currículos abriéndose a otras tendencias, que se podrían caracterizar como más propias de una construcción posmoderna, proceso que se evidencia en especial en algunos de los currículos producidos a fines de esa década y a comienzos del nuevo milenio. Entre estos países podría mencionarse a Brasil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998), Nicaragua (Marco Curricular para el trabajo con niños y niñas de 3 a 6 años en los preescolares y centros comunitarios, 1999), Chile (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001), Ecuador (Referente Curricular “Volando Alto”, 2002) y México (Programa de Educación Preescolar 2004, y Programa de Educación Preescolar Comunitaria, CONAFE, 2012).

Como características generales de estos currículos, se destaca que sus fundamentos son más abarcadores en sus planteamientos, que se presentan integrados o en forma interdisciplinaria centrados en ciertas ideas fuerza esenciales como por ejemplo, el concepto de niñez como persona-sujeto de la educación, concebidos así desde el nacimiento; la consideración y explicitación de los contextos históricos y socioculturales propios de cada país más claramente con sus diversidades; y la educación de la primera infancia como un derecho de los niños y niñas desde que nacen. El diseño organizativo generalmente rompe la presentación rígida y lineal clásica de los aprendizajes por edades y se asume, en algunos de ellos, la idea de ciclo flexibles (desde el nacimiento a los 3 años o 3 a 6 años). La organización

curricular se realiza en torno a ciertas áreas, ámbitos, campos formativos o sectores en los que se categorizan los aspectos de desarrollo o los aprendizajes deseados. Se incluyen o levantan contenidos conceptuales más actuales e integradores (tales como derechos, inclusión, ciudadanía, género, desarrollo sostenible, interculturalidad, tecnología), y se replantea o fortalece la formación de ciertas actitudes referidas a valores. En la mayoría de los casos, la construcción es efectivamente participativa con consulta a los actores involucrados en diferentes grados. Como producto de estas decisiones curriculares, se da más libertad o flexibilidad a los agentes educativos para sus adaptaciones a las características de las comunidades reales donde se desempeñan. Esto lleva en algunos casos a que las modalidades no-formales o alternativas educativas, sean reconocidas oficialmente en los currículos nacionales aceptando sus características tan propias. Los documentos se presentan con un carácter de orientaciones esenciales relevantes, por tanto, “sugerentes”, superando el carácter prescriptivo e impositivo anterior como instrumentos muy técnicos para estructurar las planificaciones de los docentes. Sus características formales son de ser documentos más “amables” y comprensibles sin tanto tecnicismo como los anteriores, pero con profundidad en las ideas, para favorecer su lectura y aplicación en universos mayores que los exclusivamente docentes, en un concepto de comunidad educativa ampliada.

En la actualidad, todos los países de América Latina cuentan con currículos oficiales diseñados para el período que abarca desde el nacimiento a los 6 años, organizados en edades o ciclos o combinaciones de los dos. En los fundamentos han aparecido ciertas políticas internacionales como bases jurídicas²¹, además de las nacionales. Respecto de las dos grandes tendencias de construcción curricular, algunos países continúan desarrollando un enfoque “moderno” (República Dominicana, 2020²²), aunque varios “transitan” a la posmodernidad con aportes interesantes de esta última perspectiva, en especial en sus fundamentos y en otros aspectos en la construcción curricular. Entre los últimos están: Panamá (Currículo de la Primera Infancia, desde el nacimiento a los 3 años, 2014), Uruguay (Marco Curricular para el ciclo de 0 a 6 años del Uruguay, 2014), Colombia (Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar, 2017), Chile (actualización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2018), y Argentina (Diseño Curricular para la Educación Inicial, Segundo ciclo, 2019).

Sintetizando la historia de políticas públicas implícitas o explícitas que se evidencian en el ámbito de los diseños curriculares oficiales, muestra que la preocupación por orientar las prácticas en la educación de la primera infancia ha sido un tema siempre presente en América Latina desde la instalación del nivel, con diversas formas en el tiempo predominando el enfoque moderno, sin existir mucha evaluación o monitoreo de su aplicación y aportes. Ello ha implicado, que se hacen cambios en las actualizaciones o en los rediseños, que no siempre tienen el respaldo necesario de lo ejecutado y alcanzado. Se observa en general bastante heterogeneidad en sus denominaciones y edades que abarcan, pero a la vez cierta similitud en los objetivos, contenidos y forma de organizarlos, por el énfasis de la base psicológica y las

²¹ Declaración de los Derechos de los Niños. N.U., 1979; Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030. N.U. 2015.

²² Aunque presenta también una mayor contextualización histórica-geográfica y cultural, que versiones anteriores.

habilidades o destrezas tradicionales relacionadas al “apresto”. A la par, hay países que se han atrevido a romper esquemas de ser unos documentos para prescribir y estructurar la planificación y evaluación de los educadores y educadoras, y enfocarlos más como proyectos de sociedad favorecidos mediante una formación más actualizada, contextualizada y holística de las nuevas generaciones de ciudadanos.

Sin embargo, cabe reconocer que contar con currículos nacionales no determina necesariamente la calidad de las prácticas educativas sino van acompañados de una propuesta de implementación sistémica de los diversos factores que se requiere potenciar para una adecuada interpretación e implementación (capacitación, materiales, acompañamiento técnico, monitoreo, tiempo laboral para el estudio y reflexión, etc.) acompañada del financiamiento necesario.

A la vez, se debe considerar que existe un sistema paralelo no oficial de tipo informal comunitario expresado por guarderías, hogares de cuidado diario y otros, que atienden a un grupo significativo de niños y niñas, en especial de sectores muy vulnerables o de comunidades con marcada identidad cultural, para las cuales las propuestas oficiales son poco flexibles e inclusivas en cuanto a la valoración de sus diversidades. Si bien algunos países han realizado currículos regionales y/o locales o para los diversos pueblos indígenas, la atención a este tipo de diversidades es excepcional aún (destacan México, Guatemala, Bolivia) y tiene escaso apoyo de recursos de todo tipo. El caso más marcado es la escasa atención y orientación respecto a la población afrodescendiente, siendo Brasil, Colombia los países que lo hacen desde hace un tiempo, y Chile, donde se está empezando a realizar.

Por último, cabe señalar que el período de pandemia del COVID 19, implicó adaptación de estos documentos legales a las complejas circunstancias, priorizando en la mayoría de los casos los objetivos que se proponían a realizar en el hogar, y/o enfatizando algunas áreas que se supone que se afectan por el confinamiento como lo emocional-social y el lenguaje en particular. Algunos de estos documentos elaborados especialmente fueron en Argentina (Continuidad pedagógica en el marco del COVID 19, 2020), en Brasil en lo cual el gobierno nacional dispuso el Programa “Tempo de Aprender” enfocado en la alfabetización, que ofrece una plataforma con recursos para los gobiernos subnacionales y cursos de formación para directores y docentes y en Chile, en ese mismo año, se hizo una priorización de los objetivos y contenidos curriculares “para enfrentar y minimizar las consecuencias adversas”.

La evaluación de estas medidas está pendiente aún, aunque las experiencias de vuelta a la presencialidad muestran que hay problemas en especial en el aprendizaje de control de esfínteres, lenguaje, relaciones sociales y desarrollo emocional. Todo ello lleva a que se debe revisar estas políticas y en especial su instalación, ya que la población infantil necesita recuperar muy en especial, la auto confianza y autoestima para lo cual se requiere junto con favorecer ambientes acogedores organizar situaciones de aprendizaje donde tengan logros evidentes para los párvulos y no experiencias de fracaso por exigencias muy altas donde se desea recuperar rápidamente “el tiempo perdido”.

3. LAS POLÍTICAS DE CALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE CURRÍCULOS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y ALGUNAS SUGERENCIAS PARA AVANZAR

Como se ha señalado, el planteamiento de políticas públicas explícitas para la primera infancia no fue un tema fácil de instalar en los sistemas educativos latinoamericanos por la poca valorización que los países daban al comienzo a este nivel. Empezó a tener mayor presencia desde la segunda mitad del siglo XX, cuando los niveles de vulnerabilidad de la primera infancia se hicieron muy evidentes. En ese contexto, las políticas educativas de aumentar la cobertura de atención fueron las primeras en plantearse, agregándose posteriormente las de equidad. Junto con ellas, se plantearon políticas sociales de protección y sanidad, debido a los problemas de salud y en especial, de desnutrición que existían fuertemente en parte importante de la población infantil.

En cuanto a las políticas de calidad en lo educativo, cabe tener presente que esta temática a nivel mundial surgió en la década de los 60 a partir de un Simposio realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, dirigido por P. H. Coombs. En él participaron destacados especialistas en torno al tema “aspectos cualitativos de la planificación educacional con particular referencia a los países en desarrollo”. La aplicación de estos planteamientos al sector, sufrieron ciertas distorsiones en los países latinoamericanos, ya que se utilizaron parámetros extra-educacionales²³ que enfocaron el tema con cierta simpleza y con una equívoca generalización de indicadores bastante restrictivos a todo contexto y situación educativa, poniendo el énfasis básicamente en el control. Al finalizar el siglo XX, diversos autores como: I. Agüerrondo (1993); V. Peralta (1996); M. Woodhead (1996); J. Casassus (1999); G. Dahlberg y P. Moss (1999) y V. Didonet (2000), empezaron a relevar la importancia de ir abordando la calidad desde una perspectiva realmente educacional, lo que implicaba asumir toda su complejidad y diversidad en su enfoque y operacionalización.

Así, se avanzó a tener presente una definición más amplia, de tipo posmoderna lo que la hace situada, relativa y abarcativa comprendiendo un conjunto de propiedades, cualidades o atributos, que requieren calificarse en función del concepto de sociedad, educación y estudiante al que se aspira, asumiendo así toda su complejidad al ser un proceso histórico, cultural y multifactorial y, por tanto, dinámico. De esta manera, algunos países empezaron a instalar ciertas políticas, normativas y currículos que pretendían avanzar en esta dirección, aunque eran aún y siguen siendo casos aislados.²⁴ Especial mención habría que hacer a Brasil con la propuesta de “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009) que fueron elaborados con el objetivo de ayudar a la comunidad educativa, en la autoevaluación de sus

²³ Desde el ámbito industrial con el control de calidad de los productos.

²⁴ Es interesante la experiencia que hizo Fundación Integra en Chile, de construcción de un concepto de calidad institucional, donde participaron todas las instancias (directivas, administrativas, técnicas, familias, niñas y niños).

centros educativos²⁵, pudiendo los educadores incorporar indicadores decididos por ellos, acorde a sus características y sellos educativos.

En la actualidad, la relación de los currículos educacionales con las políticas oficiales de calidad ofrece diversas situaciones. No siempre hay una correspondencia entre el tipo de currículo (moderno/posmoderno) y los enunciados normativos nacionales que se postulan (estructurados o abiertos). El ejemplo más común es que hay políticas muy genéricas o bastante abiertas, vinculadas a los derechos de los niños y niñas, al juego, a un rol activo de ellos en los aprendizajes y a la participación de la familia y comunidad; en oposición a esto, el currículo que se observa es prescriptivo, muy estructurado, limitando las libertades, y flexibilidades y, por tanto, la atención a las diversidades de todo tipo. Son menos los casos en que las políticas y el currículo tienen un mismo enfoque; quizás Uruguay podría ser uno de esos ejemplos.

Esta situación implica que falta aún bastante coherencia entre las políticas públicas y los diversos instrumentos normativos y curriculares que se desprenden de ellos, lo que se puede explicar en algunos casos, porque se construyen en períodos gubernamentales diferentes que tienen equipos técnicos distintos que no siempre comparten idearios o enfoques comunes. Otro motivo puede ser, que efectivamente se aspira en el discurso a tener concepciones más abiertas y respetuosas de la participación de los párvulos y adultos, incluyendo los educadores, pero hay un “temor” o necesidad de responder a organismos de control o financieros de mostrar ciertos “resultados”, y se vuelven a estructurar los seguimientos y la evaluación, aplicándose modelos de aseguramiento de la calidad, que incluso son externos al país y sus proyectos educativos. Por tanto, no responden a los énfasis de políticas, fundamentos y currículos que se han planteado y también a las cosmovisiones y etnoeducación de las diversas culturas existentes en los países. Cabe recordar que hoy todas las naciones latinoamericanas por las migraciones recientes son cada vez sociedades más multiculturales, por lo que es complejo atender la diversidad de sus necesidades educativas y acoger a la vez sus fortalezas en los proyectos educativos. Demás está decir, que debe buscarse una consistencia entre políticas, currículos, normativas, diseños de implementación, monitoreo y evaluación, lo que aún no se logra en su totalidad en los países de la región, existiendo mezclas entre estilos y criterios modernos y posmodernos no siempre aportadores porque confunden a quienes trabajan con estos instrumentos.

Por otra parte, en cuanto a los contenidos, por el tiempo que las burocracias ministeriales imprimen, la construcción curricular se demora generalmente más allá de lo que estos instrumentos requieren para cumplir con los requisitos necesarios; así, estos instrumentos no han logrado incorporar del todo los nuevos aportes y desafíos curriculares que han surgido de la complejidad y dinamismo de los tiempos que actualmente estamos

²⁵ Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/278015997_EDUCACION_DE_NINOS_Y_NINAS_DE_0_A_5_ANOS_EN_BRASIL_RETOS_PARA_LA_POLITICA_Y_PRACTICA_DE_LA_EDUCACION_INFANTIL_EN_EL_MEDIO_RURAL_Children_education_up_to_5_years_in_Brazil_challenges_for_policy_and_practice. Acesso em: ago. 2022.

viviendo; a la vez, las políticas referidas a calidad se mantienen más en enunciados generales que perduran más no sólo por supuestamente plantearse como políticas de Estado, sino también porque rara vez se explicita una definición sobre qué se entiende por este concepto que es muy polisémico, y por tanto su bajada se realiza de diversas formas no siempre compatibles entre sí.

Las sociedades latinoamericanas y el mundo en su totalidad han experimentado fuertes cambios en el último trienio; incertidumbres, pérdida de referentes, cambio climático, estallidos sociales, crisis económica, pandemia de COVID, globalización de los efectos de guerras, fenómenos todos que están produciendo importantes repercusiones en la vida familiar y social, personal y ambiental.

Diversos especialistas alertan sobre la influencia que estos sucesos y ambientes están originando en las familias y en los niños y niñas. La vida cotidiana se ha afectado, la salud física y mental también, las relaciones con los entornos naturales y sociales igualmente. De ello han surgido un conjunto de requerimientos que dicen relación con favorecer ambientes y experiencias de aprendizaje muy significativas, resilientes, acogedoras, que cuiden el bienestar integral (incluyendo la espiritualidad en sus diversidades²⁶), y la resignificación de las relaciones con las personas y los diversos contextos sociales, culturales y naturales. A la par, se plantea tratar de incorporar conceptos poco tratados en los currículos como el amor, la paz, la esperanza y la deseada y subjetiva y felicidad de cada persona con un sentido de responsabilidad que aporte al bienestar para todos. Al respecto es interesante el estudio realizado por UNESCO en Latinoamérica que puntualiza que los conceptos importantes para estos tiempos como: Fraternidad (5%), Felicidad (16%), Conocimiento del mundo (37% y Empatía (42%), están presentes en bajos porcentajes en los currículos en los países de la región. Agrega que se trata de nociones muy relevantes, lo que preocupa dado que estos ayudan a abordar uno de los principales desafíos de la globalización, acentuado por la pandemia: cómo vivir juntos.²⁷ Especial énfasis se debe poner en metodologías flexibles, a veces emergentes, gozosas y creativas llena de sentidos para los niños y niñas avanzando a una perspectiva más holística en la organización de los objetivos, posibles contenidos y experiencias de aprendizaje.

En este sentido, los enriquecimientos que se proponen pretenden avanzar a acentuar las necesidades y oportunidades que han surgido de este cambio epocal, en función al bienestar integral de los niños y niñas, familias y comunidades educativas considerando el desarrollo los objetivos que plantea la Agenda de desarrollo sostenible 2030 de la ONU, abordando lo ambiental, social y económico. Ello debería ser parte de la formación de las

²⁶ Es interesante al respecto la definición que hace Colombia sobre la educación inicial. Expresa que es: “la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación y Secretaría de Educación Básica, artículo 4, 2009, Colombia.

²⁷ UNESCO. 2020. Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) UNESCO biblioteca digital.

nuevas generaciones, para aportar a una sociedad mejor, más humana y por tanto educativa y cuidadosa del planeta en que vivimos.

Cabe señalar que estos desafíos deben convocar políticas intersectoriales con las demás áreas que afectan el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas (Salud, protección, género, cultura, ambiente, etc.), situación que por décadas ha tratado de favorecerse, y que sólo se ha logrado en parte. Mas fácil ha sido lograr la intersectorialidad a nivel territorial local que en las instituciones en sus direcciones nacionales. Esta intersectorialidad no debería ser sólo a nivel de gestión, sino de los paradigmas en que se sustentan. Dicho de otra manera, muchas veces el currículo para los párvulos se construye- por ejemplo- sobre una concepción del desarrollo infantil en etapas flexibles y atendiendo a las diferencias culturales, y las mediciones o instrumentos desde salud responden a otros criterios más propios de la modernidad. Ejemplos de algunas experiencias que avanza en este camino de una intersectorialidad con enfoques compartidos, se encuentran en centros de atención educativa a poblaciones indígenas, donde se incorporan elementos de medicina tradicional de las comunidades involucradas.

Un último aspecto que cabría reseñar en este tema de coordinaciones de políticas y currículos es la articulación o continuidad que debería haber entre los diversos niveles del sistema educativo. En el caso de la educación de la primera infancia dice relación con la educación primaria o básica.

Si se revisan algunos casos en América Latina se encuentra que este problema se ha tratado de solucionar por dos caminos: buscando una continuidad de estilo de construcción, enfoque y contenido entre ambos niveles²⁸, favoreciendo cada uno los aprendizajes propios de cada etapa o en el segundo caso, aplicando una misma línea en todos los niveles desde educación inicial hasta educación secundaria. Los resultados muestran que, en esta segunda situación, se afectan notoriamente las características propias de la educación de la primera infancia, ya que se adoptan estilos muy escolarizados que provienen de los niveles superiores y que no responden a las características fundamentales de la educación inicial. Esta inadecuada articulación puede ser uno de los factores que ha incentivado la sobreescolarización de la educación inicial latinoamericana.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En las páginas que anteceden, hemos tratado de sintetizar una extensa historia de la educación de la primera infancia en Latinoamérica referida a políticas de calidad y los currículos educacionales para este nivel educativo. Es un tema complejo, por el período de tiempo que comprende y por no haber aún suficiente investigación en todos los países de la

²⁸ Un ejemplo de ello se encuentra en el: Diseño Curricular para la Educación Inicial, Buenos Aires Argentina, Segundo ciclo, 2019. Se plantean “continuos de aprendizajes, entendidos como relación de saberes y abordajes que intentan superar las fronteras disciplinares orientando las tomas de decisiones pedagógicas y didácticas”, p. 18. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacioninicial>

región, y menos aún sobre los currículos oficiales nacionales a pesar de su importancia en la orientación de los aprendizajes que se desean favorecer. Los esfuerzos más compartidos de los países han sido en torno a la elaboración de currículos nacionales ya que en la actualidad existen para todos los ciclos o niveles, incluso algunos antes del planteamiento explícito de políticas de calidad, que surgieron en los últimos 50 años.

Ambas instancias han evolucionado en el tiempo: desde programas o planes de estudio muy restringidos en los comienzos, pero centrados en las esencias importantes del nivel, a grandes documentos muy técnicos, estructurados y disciplinarios, y últimamente a las versiones que han surgido en algunos países que pretenden avanzar a formas y planteamientos más propios de construcción de conocimiento posmodernos y de la pedagogía que se deriva de ello. En este último caso se observa la aplicación de criterios más propios y actuales de la educación de la primera infancia que más que nunca son muy necesarios debido a todas las necesidades que las sociedades y sus niños y niñas están duramente experimentando en los complejos tiempos actuales.

Es de esperar que las autoridades respectivas de los diversos países asuman la necesidad de un cambio paradigmático de la educación en general en estos complejos y difíciles tiempos y de la necesidad que tiene la infancia de vivir mejor y sentirse feliz, sin que ello signifique dejar de favorecer los aprendizajes más necesarios para su desarrollo integral; todo lo contrario, implica favorecerlos desde los sentidos que tienen para los niños en ambientes de paz, amor, acogida, serenidad, creatividad, respeto y búsqueda de la felicidad que es tan propia del existir humano. Preocupa la ausencia de estos conceptos en general en los currículos existentes.

Otros países han empezado este camino, cabe revisar el “Hapiness Curriculum” impulsado por el Dalai Lama en Nueva Dehli con el apoyo de la UNESCO, u otras experiencias que se señalan en la bibliografía, que dan cuenta de nuevos fundamentos, investigaciones y estudios al respecto. América Latina tiene mucho que entregar al respecto si valorásemos nuestros valores y pueblos y trabajáramos para luchar los disvalores que han apagado la alegría de nuestro ser, crisol de muchas culturas. Ello es lo que falta potenciar no solamente en nuestros discursos, sino en los currículos reales inspirados en los declarados.

Dicho en otros términos, las políticas oficiales de calidad, las normativas que se desprenden de ellas y los currículos nacionales educacionales respectivos, deben aportar a construir una nueva humanidad que recupere el mundo valórico, de los afectos, de los vínculos respetuosos con las personas y el ambiente natural; es decir de lo que es realmente importante que es ser mejores seres humanos desde la unidad y diversidad que somos.

REFERENCIAS

- AGÜERRONDO, Inés. La calidad de la educación ejes para su definición y evaluación. Colección: **La Educación**, n. 116, EDUCOAS, OEA, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética posmoderna**. México: Editorial Siglo XXI, 2005.
- BOLÍVAR, A. **Didáctica y curriculum**: de la modernidad a la postmodernidad. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 2008.
- BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogía del nivel inicial**: mirar el mundo desde el jardín. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2020.
- CASASSUS, J. Lenguaje, poder y calidad de la educación. **Boletín UNESCO**, nº50, 1999.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care**. 2nd. London: Falmer Press, 1999.
- DIDONET, Vital *citado en*: PERALTA, V.; SALAZAR. **Calidad y modalidades alternativas en educación inicial**. La Paz, Bolivia: MAYSAL, 2000.
- HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2009.
- LAMA, Dalai. **El arte de la felicidad**. De Bolsillo, España, 2018.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA. **Programa de estudio educación inicial en familia comunitaria escolarizada**, 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Bases curriculares educación parvularia**. 2001/2018
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. **Diseño curricular inicial**. 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PANAMÁ. **Currículo de la primera infancia**. 0 a 3 años. 2014.
- MINEDUC/ Subsecretaria de Educación Parvularia. **Hoja de ruta educación parvularia**. 2022-2026. Versión Ejecutiva.

MINEDUC. **Desarrollo sustentable en educación parvularia Experiencias de aprendizaje en NT1 y NT2**, Chile. 2016

NACIONES UNIDAS. **Agenda para el desarrollo sostenible 2030**. 2015

OREALC/UNESCO. **Atención y educación de la primera infancia**. Informe regional, América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2010.

PERALTA, Victoria. **Historia de la educación infantil**. II DEI, U. Central, Santiago, 2011.

PERALTA, V. **Análisis comparativo curricular para la primera infancia en América Latina: estudio comparativo en Chile, Ecuador, México y Uruguay**. IIEP, UNESCO, Bs.Aires, 2022.

RINALDI, C. “**La escucha visible**” en **Escuelas Infantiles de Reggio Emilia**. Historia, filosofía y un proyecto de trabajo, n.º 33. Buenos Aires, México: Novedades Educativas (0 a 5. La educación en los primeros años). 2001

SÁNCHEZ, C. Dilemas de la educación infantil. **Publicaciones MCEP**, v. 1. 2000.

SEARS, J. Y.; MARSHALL, D. Generational influences on contemporary curriculum thought. **Journal of Curriculum Studies**, v. 2, n. 32. 2000.

SEP. **Educación Preescolar**. México. 1880-1982.

UNESCO. ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? **Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)**. UNESCO biblioteca digital, 2020.

WOODHEAD, M. **En busca del arcoíris: caminos hacia la calidad en programas a gran escala para niños pequeños desfavorecidos**. La Haya: Fundación Bernard van Leer, 1996.

Revisão gramatical realizada por: Janaína Vargas de Moraes Maudonnet.

E-mail: jmaudon2@calstatela.edu