

## 6

# **El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América Latina**

Deicy Correa Mosquera

### **Introducción**

Este artículo tiene por objeto indagar los fundamentos y tendencias teóricas sobre el currículo de formación de educadores para la primera infancia. Si, por una parte, la formación de la infancia es un problema complejo porque involucra diferentes referentes fundamentales que cruzan lo económico, lo social, y lo educativo, por la otra, la formación de educadores para esta etapa de la vida es una tarea igualmente problemática.

Tanto la formación de la primera infancia como la formación de los educadores en este campo son objeto de políticas públicas. Dado que la educación de la infancia tiene hoy una importancia crucial para el desarrollo de las potencialidades y capacidades relevantes para la sociedad y la economía, la formación de educadores para este grupo social está en la agenda de las políticas educativas y del diseño de programas y currículos de formación. De allí que nuestro interés se centre en el diseño curricular para la formación de educadores que tienen que acometer la labor de enfrentar los retos de contribuir al desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los infantes.

Bien sabemos que la educación es una condición básica para el crecimiento cognitivo y socio-afectivo de grupos e individuos. Ella está vinculada, por lo tanto, a los intereses de la sociedad. Dichos intereses son objeto de pugnas y tensiones entre los diferentes grupos que luchan por el dominio de unos

principios educativos que se expresan por lo general en las políticas públicas sobre la educación. De allí que la escuela reproduzca dichos intereses a través de todo aquello que constituye la forma y el contenido de la educación. Las formas y los contenidos dominantes de la educación son los encargados de reproducir, por una parte, distribuciones inequitativas y, por la otra, principios unificadores que celebran la identidad o la conciencia nacional.

En el primer caso, los principios distributivos regulan la distribución del conocimiento que, como plantea Bernstein (1998), “se reparten de distinta forma entre los diferentes grupos sociales” (p. 26). Aquí el medio básico de distribución es el currículo. En el segundo caso, los principios unificadores (regulativos) se refieren al refuerzo de normas, valores, conductas y comportamientos que configuran en los educandos la experiencia de los límites. Si consideramos la naturaleza de los sistemas educativos, podemos observar que estos dos principios (distributivo y regulativo) cruzan los diferentes niveles y grados, y se expresan en diferentes densidades en el currículo.

Por lo tanto, en este artículo nos referiremos a la manera como estos dos principios se materializan en el diseño curricular de contenidos culturales que se consideran legítimos para abordar las tareas formativas de la infancia. En primer lugar, nos referiremos brevemente al concepto de currículo y a su relación con la cultura y la sociedad; en segundo lugar, plantearemos el tema del diseño curricular y, en tercer lugar, introduciremos algunos aspectos relacionados con el análisis de los modelos curriculares centrados en la infancia. Finalmente ofreceremos algunas conclusiones.

## **Del concepto de currículo**

Cuando se aborda el concepto de currículo, surgen varias preguntas que pueden considerarse intrínsecas y extrínsecas. Así, la pregunta “¿qué es el currículo?” indaga por su naturaleza interna, su estructura, su organización, su forma y contenido. Estos aspectos podemos considerarlos de carácter intrínseco. Pero el problema va más allá de su naturaleza, porque el currículo tiene referentes externos alrededor de los cuales se configura todo un debate de carácter social, económico y político. Cuando nos preguntamos: ¿para qué el currículo?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿a qué intereses responde?, nos referimos al

currículo como práctica social, y lo asociamos con la cultura, la sociedad y sus problemas, la política, o la ideología. También podemos referirnos, en este caso, al currículo como medio de reproducción o de resistencia social. En síntesis, estamos refiriéndonos a los aspectos extrínsecos del currículo. Esto no quiere decir que sean más importantes unos que otros criterios.

Al intentar definir el currículo, diferentes autores le han prestado más atención a la función que a su estructura. Por esto, independientemente de los enfoques, que de por sí hacen difícil producir un concepto coherente, explícito y jerárquico, los autores se centran más en lo que hace el currículo y no en lo que es. De allí la arbitrariedad que encontramos en el amplio volumen de definiciones que se realizan en función de las tareas, de sus propósitos, o de enfoque en el cual se inscribe cada autor.

Existen diversas propuestas en relación con la concepción del currículo, unas más complejas que otras. Lo que podemos deducir del número de definiciones que hay es que el concepto de currículo es arbitrario y que la mayoría de las definiciones oscilan entre la descripción de la actividad del currículo (lo que hace el currículo) y la referencia a la arbitrariedad de sus contenidos.

Una de las definiciones más representativas de esta oscilación, que incluye, aunque no desarrolla los aspectos estructurales del currículo, es la de Alicia de Alba (1998) para quien

Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. (De Alba, 1998 p. 75)

Como puede observarse, esta autora considera el currículo como una selección de la cultura, que se convierte en una propuesta político-educativa, alrededor de la cual hay intereses dominantes. Esto no implica que haya una completa negociación alrededor de la propuesta. En los países centralizados ésta es

impuesta. Además es común que muchos países posean currículos nacionales. Alicia de Alba plantea que todo currículo posee aspectos estructurales-formales. Este es un aspecto de gran importancia si se quiere considerar, como lo haremos en este artículo, el problema del diseño curricular.

A través de la historia, el concepto de currículum ha tenido dos acepciones principales: curso de estudios y curso de vida. Durante mucho tiempo predominó la primera concepción, pero recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, “curso de vida”, conjunto de experiencias.

Según Hamilton (1993), el origen de los términos educativos “clase” y “currículo” es un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica. Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos. El resultado neto, sin embargo, fue acumulativo. Para bien o para mal, la enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y el control exteriores. Además, los términos “currículo” y “clase” entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica, cuando las escuelas se estaban abriendo a un sector de la sociedad mucho más amplio. La escolarización municipal, fuera ya de la jurisdicción de la Iglesia, ganó popularidad y, cosa igualmente importante, las normas protestantes (por ejemplo, el *Book of Discipline* publicado en 1560 por los seguidores de Calvino en Escocia) airearon la convicción de que todos los niños, con independencia de su género y rango, deberían ser evangelizados a través de la escolarización. Como resultado, la agenda educativa medieval fue sustancialmente reformada. El resto de esta obra se dedica a revisar las consecuencias pedagógicas de la nueva agenda (Hamilton, 1993).

Entre otros autores estudiosos del currículo podemos mencionar a Clandinin y Connelly (1992) quienes afirman que los profesores no transmiten en las aulas un currículo, sino que viven un currículum y construyen su currículo, “como un curso de vida” (Clandinin y Connelly, 1992 p. 393). En la misma dirección, Pérez (1992) define el currículo como “el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela (...) un proyecto educativo en construcción permanente” en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar” (p. 29).

Para Jackson (en Clandinin y Connelly, 1992) “no existe una definición del currículo que perdure para siempre, es insensato buscarla, cada definición sirve a los intereses de las personas o grupos que lo proponen. Es siempre apropiado hablar de cuáles serían las consecuencias de adoptar una u otra definición”. Desde su punto de vista,

El currículo es el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera que se logren los fines propuestos. (Jackson, en Clandinin y Connelly, 1992, p. 26)

Tenemos, entonces, que el concepto de currículo es polisémico. Cada autor, escuela o simplemente paradigma, tiene su forma de entenderlo y de adscribir a los fundamentos teóricos que lo soportan, los cuales conllevan una dirección ideológica. En palabras de Gimeno (1991) es comprensible que el currículo considere lo que se pretende en la educación (proyecto), y cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo). Según Saylor y Alexander (1954), desde la década de los años 50 del siglo pasado, el currículo ha estado asociado al esfuerzo de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares. De la misma manera, Smith, Stanley y Shores (1957) consideran que el currículo es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la juventud, enseñándoles a pensar y actuar en grupo.

En la década de los años 60 del siglo pasado se definió el currículo como todas aquellas experiencias con que un aprendiz, bajo la guía de la escuela, lleva a cabo su proceso de formación. Ahora bien, en palabras de Dottrens (1961), el currículo es el documento de un plan detallado del año escolar en términos de programa. Según Johnson (1967), el currículo es una amplia guía educacional y de la enseñanza para el profesorado.

En la década de los años setenta, autores como Taba (1973) definen el currículo como:

una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura (...) el currículo son las experiencias de aprendizajes planificados, dirigidas o bajo una revisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos. (Taba, 1973)

Para Glazman y de Ibarrola (1980), el currículo es el objetivo de aprendizaje, operacionalizado, convenientemente agrupado en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzca a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que norme eficientemente las actividades de aprendizaje realizadas bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y que permita la evaluación de todo el proceso de enseñanza.

En la década de los años 80 la nueva sociología de la educación aporta el componente del poder para el análisis del currículo. La apropiación de las tesis de Bernstein son difundidas y el concepto de currículo comienza a tener un nuevo centro de discusión en relación con el poder. En adición a este aspecto, hay un interés por examinar los aspectos intrínsecos al currículo. Según Bernstein (1980), el currículo tiene que ver con las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que es considerado legítimamente válido. Este autor considera que el currículo refleja la distribución del poder y los principios de control social. Es decir, el currículo es el conjunto de contenidos seleccionados, organizados y distribuidos que, a su vez, distribuyen imágenes, conocimientos, y posibilidades en la escuela y en la sociedad. Un punto central en el análisis de Bernstein, al cual no nos referiremos aquí, tiene que ver con la recontextualización. Para Bernstein y Díaz Villa (1985), el currículo presupone el proceso de recontextualización mediante el cual los discursos han sido históricamente removidos del campo de su producción, transformados y transferidos al campo educativo o de reproducción. El enfoque sociológico de Bernstein trasciende las posturas técnicas o instrumentales que asocian el currículo con las prácticas contextualizadas de la escuela.

Un enfoque que podríamos denominar social utilitario es el de Sarramora (1987), para quien el currículo es el conjunto de las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, quienes, gracias a la educación, se van a convertir en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron. Un enfoque instrumental, que aún sigue siendo dominante en varios países de América Latina es el de

Arnaz (1981), en cuya pequeña obra, titulada *La planeación curricular*, define el currículo como “un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de la enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (Arnaz, 1981, p. 23). Si bien Arnaz considera que las definiciones de currículo pueden ser clasificadas en tres grupos –como plan, como el conjunto de experiencias de aprendizaje o como resultado de las experiencias de aprendizaje– su libro se ubica en el primer grupo.

De acuerdo con Arnaz (1981),

Aunque los currículos difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común. En ellos se encuentran los siguientes elementos: a) los objetivos curriculares; b) el plan de estudio; c) las cartas descriptivas y d) un sistema de evaluación. (p. 23)

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

En la década de los años 90 surgen nuevas definiciones para aumentar la arbitrariedad semántica del concepto. Así, para Gimeno (1991) el currículo es el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, a la hora de diseñar proyectos alternativos de institución. Desde esta perspectiva, el currículo viene a ser como un conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación. Por su parte, Torres (1992) considera el currículo explícito y el currículo oculto: el currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El currículo oculto serían todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se sucedan día a día en las aulas y centros de enseñanza.

Para Lundgren (1992), el currículo se entiende como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de conocimientos y destrezas que han de ser transmitidas por la educación; una organización de conocimientos y destrezas; una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículo es el conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional” (Artículo 23).

En síntesis, todas las definiciones, independientemente de que sean extrínsecas o intrínsecas, tienen cierto grado de equivalencia y pertinencia. Unas se centran en la forma, otras en la función. También hay aquellas que se concentran en las voces o lo que reproduce el currículo (teorías de la reproducción), y aquellas que intentan establecer nuevas voces para este sistema (teorías críticas). Esto significa que las definiciones propias de las diferentes tendencias curriculares tienen un alto grado de arbitrariedad semántica, lo cual es un indicador de la debilidad conceptual del concepto de currículo. Pocos enfoques intentan establecer los principios de selección y organización que subyacen al currículo en los escenarios institucionales y la relación de estos principios con la estructura social.

Ahora bien, en relación con el concepto de formación es posible argumentar que éste es un concepto paradigmático. Su significado depende de diversas condiciones: históricas, socioculturales, económicas. Son diversos los autores que se han referido al concepto de formación. Dado que la producción alrededor de este concepto es muy amplia, nos limitaremos a considerar aquellos más relevantes que se han producido, especialmente desde la filosofía. El concepto de formación es, por consiguiente, un concepto histórico que arrastra o conlleva toda una carga semántica retrospectiva (Díaz Villa, 2012). Cuando examinamos el concepto de formación en la historia observamos que ha sufrido profundas modificaciones de conformidad con

el surgimiento de perspectivas, teorías, modelos, prácticas, etc. Esto ha hecho que conceptos como educación, socialización o formación tiendan a hibridarse y a adquirir rasgos semánticos relativamente similares. Por esto no es fácil establecer límites precisos entre educación y formación, o entre formación y socialización secundaria. Ríos (s.f.) plantea que el concepto de educación engloba el concepto de formación.

Por todas estas razones, podemos argumentar que el concepto de formación no es un concepto puro, sino que ha sufrido modificaciones en el tiempo y en el espacio social. Así por ejemplo, para Kant “el hombre es la única criatura que ha de ser educada”. Desde su punto de vista “la educación comprende los cuidados y la formación (Bildung). Se entiende por cuidado las preocupaciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas tanto físicas como espirituales. La formación (Bildung) comprende la disciplina y la instrucción”. De la misma manera, para Hegel la formación se asocia al libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos. Este tipo de formación abarca la formación científica, que coloca al ser en relación con lo universal.

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

En el campo de la psicología, podríamos decir que en Vygotsky el concepto de formación está asociado a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, y que el lenguaje juega un papel relevante en el modelo de desarrollo individual: “el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones

mentales” (UNESCO, 1999, p. 5). Por lo tanto, para Vygotsky la interacción es determinante en los procesos de aprendizaje y de adquisición general de la cultura. La interacción social en este caso no se restringe a la relación con otros semejantes, sino que también se refiere a la interacción con los productos de la cultura.

Según Vygotsky (1985) el niño aprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente, toda la conducta del niño se fusiona y se arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones sociales del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales; se podría decir que el recién nacido es un ser social de hecho y de derecho (Daniels, 2003, p. 37). El papel que representan los adultos es fundamental en la formación del niño, ya que en esa interacción adquiere la cultura el nuevo ser humano.

## **El campo del diseño curricular**

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

El campo del diseño curricular es un campo que depende no sólo de concepciones o enfoques, sino que está sometido a las determinaciones de situaciones e influencias no curriculares, las cuales actúan sobre la naturaleza de las instituciones y sobre los modelos formativos. Como ejemplo de esto, está la manera como los cambios producidos en el conocimiento, que tradicionalmente se ha organizado en disciplinas, han dado paso, como plantea Díaz Villa (2007, 2015) a discursos híbridos (género, ciencias ambientales, ciudadanía, etc.), en los que se privilegian concepciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, que hacen énfasis en “protocolos y procedimientos ligados

al hacer y a la solución de problemas que han determinado la existencia de nuevos modelos curriculares los cuales hacen parte de los proyectos educativos del siglo XXI” (2015, p. 23). Esto ha hecho que el diseño curricular sea una práctica funcional del currículo que responde, por lo general, a las concepciones dominantes en un momento dado.

En palabras Magendzo (s.f.), por concepciones curriculares se entienden los aspectos doctrinarios e ideológicos que sustentan los diseños curriculares. Por diseño curricular se entiende el proceso racional, ordenado y burocrático de planificar y estructurar diferentes componentes del currículo (Magendzo, s.f., p. 18). Si bien las concepciones (enfoques o perspectivas) son muy amplias y desbordan los límites del presente artículo, resulta conveniente presentar, por lo menos, un ejemplo de su amplia variedad. Schiro (citado por Magendzo, s.f.) identificó cuatro ideologías dominantes que soportan el desarrollo curricular. Estas son: la ideología académica, la ideología de la eficiencia, la ideología centrada en el niño, y la ideología constructivista. De acuerdo con Magendzo, cada una de estas ideologías curriculares hace énfasis en objetivos educativos diferentes y tiene una forma distinta de aproximarse a entender el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Magendzo agrega que “cada ideología curricular tiene una visión distinta sobre la sociedad y sobre el rol que al currículum le cabe en mejorarla y en preparar al ciudadano capaz de integrarse y transformarla” (Magendzo, s.f., p. 18).

El campo del diseño curricular es un campo de prácticas que se consideran relevantes desde el punto de vista técnico para generar cambios en la selección, organización y distribución de los contenidos que constituyen un programa de formación. Hemos dicho que esta práctica se inspira en concepciones ideológicas diversas. Éstas, a su vez, dan origen a modelos. Así, el modelo de Taba (1962) se inspira en el diagnóstico de necesidades, ya sean de la sociedad, el individuo, la enseñanza o el aprendizaje. En este sentido, el conocimiento seleccionado respondería a dichas necesidades. Además de este modelo es posible encontrar otro que ha sido dominante y es el que se ha basado en la definición de objetivos conductuales. Este modelo ha sido de gran importancia en la educación en América Latina, quizás el dominante. Tanto el modelo de Taba como el basado en la definición de objetivos conductuales tienen sus fuentes en la obra de Tyler (1973). Para este autor, el diseño curricular debe responder a cuatro preguntas básicas:

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

Como puede observarse, es posible que en estas preguntas esté el fundamento de algunos modelos. Si bien son numerosos los modelos curriculares que hoy circulan en el entorno educativo, no nos ocuparemos de ellos en este artículo.

## **El campo del diseño curricular sobre la infancia**

La educación infantil ocupa la primera etapa formativa de los niños. Aquella precede a la educación obligatoria, posee diversas denominaciones – educación maternal, parvularia, preescolar, preprimaria, jardines infantiles, escuelas infantiles, guarderías– y comprende las edades entre 0 y 6 años, que en diferentes países se puede dividir en dos ciclos (0-3 años, y 3-6 años). De conformidad con los ciclos, es común encontrar instituciones específicas, personal especializado y programas específicos.

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

- El bagaje histórico preescolar creado por las formas pretéritas de llevar a cabo las experiencias de educación infantil.
- El contexto político y administrativo configurado desde la política general del Estado, al regular a través de la legislación y ordenación del sistema educativo la educación que debe ser igual para todos, proveyendo los medios necesarios para hacerla posible.
- El contexto más inmediato del aula donde tiene lugar la práctica pedagógica, configurada por maestros y alumnos, por las características propias de la institución educativa; elementos materiales, normas, relaciones interpersonales, contenidos o áreas a desarrollar y metodologías activas que hagan posible los fines que se plantean.

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

En relación con la infancia son diversas las posiciones discursivas que han surgido en los últimos tiempos. Por una parte, encontramos diferentes perspectivas disciplinarias en relación con la conceptualización de la infancia o niñez; éstas van desde la psicología, la sociología, la biología y la antropología hasta la filosofía. Por otra parte, es posible observar el surgimiento de la infancia como objeto de políticas internacionales y nacionales.

En el primer caso se trata de enfoques epistémicos, en el segundo se trata de asumir el niño en relación con los problemas contextuales en los cuales está inserto, para buscar soluciones y alternativas a estos. Podríamos decir que, en este caso, el niño, más que objeto de conocimiento, se ha convertido en un problema de relevancia social y curricular sobre el cual hay que producir soluciones. Desde esta perspectiva, son plurales las prácticas o acciones que hoy entran en el campo de la política y del diseño curricular sobre la infancia, como son el cuidado, la salud, educación, el desarrollo, el aprendizaje, la socialización, los valores, el juego, etc.

El campo de estudios curriculares sobre la infancia se ha vuelto muy complejo y ha producido una proliferación de discursos cuyo análisis genera grandes dificultades. El problema se hace mayor cuando el niño se convierte en objeto del currículo. En este campo, de la misma manera que en el campo epistémico, se producen tensiones alrededor de los enfoques, conocimientos y prácticas que se seleccionan y organizan para configurar no sólo los currículos de preescolar sino también, para elaborar los programas orientados a la formación de docentes encargados de la educación infantil. Esto en razón de que el campo curricular es un campo ampliamente permeable a discursos provenientes de diversas fuentes: “El campo curricular debe ser considerado un espacio de generación de conocimiento que reconceptualizado o recontextualizado toma como referentes una diversidad de conocimientos provenientes de otros campos” (Díaz Villa, 2015, p.15).

El diseño curricular de la educación infantil, o preescolar, presenta diversas formas de organización, las cuales no sólo difieren de aquellos elaborados para los niveles superiores sino que también se diferencian en razón de las políticas nacionales, los propósitos educativos, y las diferencias establecidas en materia de edad en la población infantil. Por lo general, la caracterización de la primera infancia comprende el período de desarrollo entre 0 y 6 años. Ahora bien, cada país establece el período de caracterización etaria de la población infantil según la manera como apropian las políticas internacionales.

En Colombia, por ejemplo, el currículo se organizó en cuatro áreas de trabajo: Trabajo Comunitario, Juego Libre, Unidad Didáctica y Trabajo en Grupo. También se incorporaron las denominadas “Actividades Básicas Cotidianas”. El trabajo educativo tiene al juego como principio básico para el desarrollo de la percepción, la motricidad, la afectividad, el lenguaje y la creatividad (Fandiño y Reyes, 2012). En el año 1988, el Ministerio de Educación Nacional reestructuró la División de Educación Preescolar, creando en su lugar el “Grupo de Educación Inicial”, orientado a desarrollar estrategias y programas para ofrecer a los niños mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos se pueden mencionar el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) para las zonas rurales del país; y el programa SUPERVIVIR, orientado a los sectores más pobres de las zonas urbanas. Este último programa fue desarrollado por bachilleres de los colegios estatales en sus horas de Servicio Social. También se creó el “Programa de apoyo al componente pedagógico en los hogares comunitarios de Bienestar Familiar” que, soportado por maestros de preescolar, capacitaba a las madres comunitarias en los aspectos pedagógicos de la educación de los niños y niñas (Fandiño y Reyes, 2012).

Para el Ministerio de Educación de Colombia:

La función de acompañar la transición de la niña y el niño al grado de educación preescolar, la educación inicial, más que definirse en función de ser preparatoria para este grado, tiene sentido en sí misma. Esta se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. Así, la educación inicial abarca una idea más amplia que la propia enseñanza tal y como está referida comúnmente en el contexto escolar, donde tiende a hacerse énfasis en los

aspectos cognitivos. Esta definición de intencionalidades pedagógicas se fundamenta en el reconocimiento de las características de las niñas y los niños, las particularidades de los contextos en que viven, sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos, preferencias, preguntas e hipótesis, ente otros. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2014, Documento N° 20, p. 45)

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

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

Con la serie de documentos que van del N° 20 al N° 25 se busca guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial. Ellas abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura, la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo. Los contenidos de la Serie se asumen como orientaciones para los educadores de la primera infancia. Estos contenidos vinculan directamente la experiencia cotidiana del niño a sus aprendizajes, a partir de la orientación pedagógica de los docentes, quienes se asumen como poseedores de un saber pedagógico específico. Un principio que fundamenta los contenidos de la Serie es la integralidad, según la cual el desarrollo de la infancia debe articular lo psico-bio-social y cultural. Por lo tanto, el currículo de la educación inicial en Colombia es un currículo al cual subyace un determinado tipo de sujeto,

que se orienta al desarrollo de competencias y habilidades en el marco de una sociedad supuestamente abierta a todos los escenarios globales. De allí el fuerte énfasis en la educación integral, la cual se configura con una serie de estrategias que recuperan formas ideales de socialización primaria dependientes de contextos como la familia, la comunidad, la región y, en general, el entorno cultural.

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

En la década de los años 70 se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI– (Ley 17 301), corporación de derecho público, “funcionalmente descentralizada, autónoma, que tiene a su cargo la creación, planificación, promoción y estímulo, coordinación y súper-vigilancia tanto de la organización como del funcionamiento de los jardines infantiles” (Decreto 1574 del 26 de junio de 1971). En este decreto se define el concepto de jardín infantil, el carácter de la educación parvularia en términos de cuidado y educación. En materia de educación, el Artículo 31 de este decreto establece que educación parvularia es aquella educación correspondiente a su edad, el proceso, desarrollo y crecimiento, a través de una formación armónica de los distintos aspectos de su personalidad biológica-psicológica y social, que promueve la adquisición de conductas, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y juicios de valor, de acuerdo con las diferencias individuales y las necesidades y aspiraciones sociales, dentro del contexto de las grandes orientaciones y propósitos del sistema nacional de educación, establecidos por el Ministerio de Educación Pública.

La educación parvularia de Chile ha tenido algunas modificaciones a lo largo de su desarrollo. Una de las principales reformas se ubica en la década de los años 90 del siglo pasado (1996), cuando se estableció de manera oficial la Reforma Educacional, la cual profundizó estos cambios, organizando las

definiciones operativas en torno a cuatro ámbitos principales: los programas de mejoramiento de las prácticas docentes, la actualización y perfeccionamiento de los educadores, la extensión de la Jornada Escolar y la Reforma Curricular de los diferentes niveles del sistema educativo.

En coherencia con esta reforma se produjeron cambios –cualitativos y cuantitativos– sustantivos en la educación parvularia. Esto condujo a que a finales del año 1998 se iniciara la “Reforma Curricular de la Educación Parvularia”. Esta reforma se inspiró en la necesidad de mejorar y potenciar la calidad de los aprendizajes de los menores de seis años; en la necesidad de ofrecer una visión actualizada de los paradigmas, principios y prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia, y en la necesidad de definir criterios y objetivos homogéneos en función de la calidad de este tipo de educación y de su articulación con la Educación Básica.

Entre los principales propósitos de esta reforma estuvieron los siguientes:

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

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

En síntesis, las bases curriculares de la Educación Parvularia corresponden al nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Ellas toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo desde inicios del siglo XXI, y han sido elaboradas teniendo como criterio fundante el derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos.

En Ecuador, los primeros referentes curriculares de la Educación Inicial, de inicios de la década del 2000, son los documentos titulados *Volemos Alto* y *¡Dale cinco minutos!* Ambos documentos fueron elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, y el Ministerio de Bienestar Social, Programa Nuestros Niños.

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

En primer lugar, se definen las cinco características básicas del diseño curricular a saber: coherencia, flexibilidad, integración curricular, progresión y comunicabilidad (Ecuador, Ministerio de Educación, 2014, p. 17).

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

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

El siguiente cuadro describe cada uno de los elementos organizadores:

**Cuadro 1. Elementos organizadores del currículo**

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

Fuente: Ecuador, Ministerio de Educación, 2014.

La organización curricular de los aprendizajes establece tres ejes de desarrollo y aprendizaje para toda la Educación Inicial: desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación. De cada uno de los ejes se desprenden los ámbitos para cada subnivel. Los ámbitos

planteados en subnivel inicial uno son más integradores, mientras que los ámbitos planteados en los siguientes años tienden a ser más específicos. Sin embargo, los ámbitos en los dos subniveles guardan total relación y correspondencia.

En la República de Perú, el nivel de Educación Inicial hace parte de la organización de la Educación Básica Regular. La Ley General de Educación N° 28 044 señala la necesidad de “currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades”; y tiene el propósito de garantizar la articulación de los niveles, en este caso, el nivel de la Educación Inicial con el de la Educación Básica Regular.

El nivel de Educación Inicial atiende a niños y niñas menores de seis años, y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada; promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad, contribuye al desarrollo integral de los niños, y tiene en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos. El Estado asume el compromiso y responsabilidad de atender sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial (Perú, Ministerio de Educación, s.f., p. 6).

El diseño curricular de la Educación Inicial está incluido en el Diseño Curricular Nacional (DCN) de Educación Básica Regular. Aquí es importante recordar que en Perú la Educación Básica Regular (EBR) es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En consecuencia, el DCN contiene los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país; y está dividido en tres partes, a través de las cuales se establece el lenguaje de la organización curricular (áreas, ejes y temas transversales), y los principios que fundamentan dicha organización.

La primera parte contiene los fundamentos y orientaciones de la EBR; la segunda presenta las áreas curriculares de la EBR; y la tercera comprende el diseño curricular nacional (DCN) por nivel educativo: Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En lo que concierne a los contenidos curriculares, éstos están organizados en áreas que se considera la unidad organizativa mayor. Las áreas son cuatro:

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

Los ejes curriculares nacionales son tres:

- Aprender a vivir juntos
- Aprender a hacer
- Aprender a ser.

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

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

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

Otro componente del DCN tiene que ver con los ciclos. Son procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje. La Educación Básica Regular (EBR) contempla siete ciclos que se inician desde la primera infancia, con la finalidad de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles. Los ciclos se distribuyen en grados. Asimismo, se tiene en cuenta la dedicación en horas obligatorias y horas de libre disponibilidad. La siguiente figura ilustra los ciclos de la EBR en la República de Perú:

**Figura 1. Ciclos de la Educación Básica Regular en Perú.**



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

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2005)

El Diseño Curricular Nacional (Perú, Ministerio de Educación, 2005) abarca desde los objetivos hasta los procesos de evaluación, incluye el modelo de competencias y se estructura a partir de logros de aprendizaje por niveles educativos. Así, para el nivel de Educación Inicial se explicitan ocho logros educativos expresados en términos de competencias generales. Por ejemplo: “Se reconoce como persona con derecho a ser tratada con respeto por los otros; niños y adultos de su familia y comunidad”, o “Actúa con respeto y cuidado en el medio que lo rodea, valorando su importancia, explorando y descubriendo su entorno natural y social” (Perú, Ministerio de Educación, 2005, p.16).

Finalmente, es importante agregar que, de conformidad con la Resolución Ministerial Número 1999 del 25 de marzo de 2015, se modificó parcialmente el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, en lo que concierne a las competencias y capacidades de algunas áreas curriculares, y se introdujeron indicadores de desempeño para cada grado y/o ciclo.

## Conclusión

Cuando se comparan los diseños curriculares de la educación inicial de los países seleccionados (Chile, Perú, Ecuador y Colombia), se observa que son pocas las diferencias en cuanto a los enfoques, y pocas las diferencias en cuanto a las estructuras organizativas de los currículos. Esto nos muestra cómo

cada vez más hay una orientación a la unificación curricular, que reproduce las políticas globales en materia de educación.

En conclusión, el campo de la educación infantil, inicial o parvularia es un campo complejo no sólo por los discursos que lo constituyen, sino también por las condiciones que determinan las prácticas del ejercicio profesional y las posibilidades o dificultades para realizar y cumplir los compromisos que están establecidos, tanto en las políticas internacionales y nacionales, como en los propósitos, perfiles y planes de estudio de los programas de formación de los educadores de la infancia.

Son muchos los interrogantes que quedan alrededor de esta investigación, así como son muchos los desafíos que las instituciones tienen que asumir si en realidad se quiere formar profesionales de la educación infantil que acepten el desafío por enfrentar en esta materia en el siglo XXI.

La revisión realizada de los documentos sobre la atención y educación de la infancia en los países seleccionados muestra una abundancia de puntos de vista, especialmente, en lo que tiene que ver con las políticas y programas de cada país. En la mayoría de estos documentos se plantea la formación de educadores de la población infantil como un tema crítico. Esto significa que la infancia se considera hoy un objeto de estudio muy importante para los intereses sociales globales. Por una parte, se trata de disminuir los riesgos de la población infantil más vulnerable a través de los servicios de atención y educación; por la otra, se trata de preparar a la infancia bajo los principios de la globalización y de las políticas de formación del capital humano.

La investigación documental encontró que hay disparidad de criterios en los países analizados con respecto a políticas, programas, cobertura, estructuras organizativas para la atención y educación; que hay carencia de profesionales de la educación calificados, así como carencia las condiciones de calidad formativa, laboral y salarial.

El estudio de los diseños curriculares de los programas de formación universitaria de docentes ofrecidos por las instituciones seleccionadas partió del análisis del concepto de formación referido tanto a la primera infancia como a los maestros. En relación con la infancia se planteó que ésta

se dimensiona hoy a partir de tres elementos fundamentales: el contexto de redefinición de las políticas públicas, las lógicas familiares y las lógicas de los sistemas educativos. Esto condujo a examinar prioritariamente la infancia en las políticas internacionales, pero también la infancia en las políticas nacionales.

Se observó que tanto las políticas internacionales como las nacionales reconocen la necesidad que los niños y niñas en edad preescolar desarrollen sus potencialidades cognitivas, para que puedan socializarse tempranamente en los principios y valores que inspiran el ejercicio de una ciudadanía responsable.

El estudio avanzó planteando algunos puntos de vista sobre el campo del diseño curricular, dado que se trataba de examinar comparativamente los currículos de los cuatro países suramericanos de la costa pacífica. Al respecto, se planteó que el campo del diseño curricular es un sub-campo del campo curricular. Este último campo es bastante complejo, ya que dentro de él se encuentran diferentes concepciones que influyen directamente en las prácticas curriculares y en la manera como las instituciones elaboran sus currículos y sus planes de estudio.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. y King, N. (1983). ¿Qué enseña la escuela? En: Gimeno, J. y Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Arnaz, J. (1981). La planeación curricular. México: Trillas.
- Bernstein, B. (1980). Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista Colombiana de Educación, N. 15. [Originalmente publicado en 1971].
- \_\_\_\_\_. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. y Díaz Villa, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. N.15.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (1992). Teacher as curriculum maker. En: Jackson, P. (Ed.). Handbook of research on curriculum. (pp. 363-401). New York: MacMillan.

- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Díaz Villa, M. (2007). *Flexibilidad y Educación Superior. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. V.1.
- Díaz Villa, M. (2012) *El concepto de formación*. Conferencia dictada en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
- Díaz Villa, M. (2015). Proyecto “El currículo en la educación superior en América Latina”. Primer Informe de Avance. Universidad Santiago de Cali.
- Dottrens, Robert (1961) *El problema de la autoridad*. Archivos de Ciencias de la Educación, 2, pp. 82-91.
- Fandiño, G. y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme. V. 1.
- Gimeno, S. (1991). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1980). *Diseño de Planes de Estudios*. México: UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE-UNAM.
- Hamilton, D. (1993). *Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”*. Revista Iberoamericana de Educación N° 1. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Johnson, M. (1967). *Definitions and models in curriculum theory*. Educational theory 17,127-140. (Reimpreso en: Giroux, H., Penna, A. & Pinar, W. (Eds.). *Curriculum and instruction*. Berkeley: McCutchan.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (s.f.). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Santiago de Chile: PIIE.
- Pérez, G. (1992). *¿Qué son los contenidos de la enseñanza?* En: J. Gimeno y A. Pérez (Coords.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Saylor, G. y Alexander, W. (1954). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, New York: Rinehart
- Sarramora, J. (1987). *Currículo y Educación*. Barcelona: CEAC.

- Smith, B., Stanley, W. y Shores, H. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. New York: World Book.
- Torres, J. (1992). *El currículo Oculto*. Madrid: Morata.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice* [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Taba, H. (1973). *La elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel. [Originalmente publicado en 1962].
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos de currículo e instrucción*. Buenos Aires: Troquel. [Originalmente publicado en 1949].
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- UNESCO. (1999). *Vigotsky*. París: Unesco. [Originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* en 1994].

### **Publicaciones oficiales colombianas**

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Dirección de Primera infancia. *Objetivos y Líneas Estratégicas*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-177838.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Educación para la primera infancia. *Antecedentes*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N° 20. *Sentido de la Educación Inicial. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487\\_doc20.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Política de Formación de Educadores*. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822\\_ANEXO\\_18.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_18.pdf)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Educación Inicial. Colombia cuenta con referentes técnicos para la educación inicial*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-341487.html>

### **Publicaciones oficiales chilenas**

- Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. (2015). *Ley 20 835 del 5 de mayo de 2015*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1077041>

- Chile, Ministerio de Educación. (2001). División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia. La educación parvularia en Chile. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc\\_parvularia\\_en\\_chile.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf)
- Chile, Ministerio de Educación. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041242340.Bases\\_Curriculares\\_de\\_Educacion\\_Parvularia\\_2001.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf).
- Chile, Ministerio de Educación (s.f.). Parvularia. Recuperado de [http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=16&id\\_seccion=4639&idcontenido=24651](http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_portal=16&id_seccion=4639&idcontenido=24651).
- Chile, Ministerio de Educación (s.f.). Una Nueva Política Nacional Docente para la Reforma Educacional. ¿Qué es la “Nueva Política Nacional Docente”? Recuperado de <http://reformaeducacional.mineduc.cl/pnacdocente/que-es-la-nueva-politica-nacional-docente/>

### **Publicaciones oficiales ecuatorianas**

- Ecuador, Ministerio de Educación. (2014) Currículo. Educación Inicial 2014. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ecuador, Ministerio de Educación (2002). Referente curricular para la educación de los niños y niñas de 0 a 5 años. Recuperado de [http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/curriculum/Referente\\_curricular\\_educacion\\_inicial\\_ecuador.pdf](http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/curriculum/Referente_curricular_educacion_inicial_ecuador.pdf)
- Ecuador, Ministerio de Educación (s.f.). Lineamientos y acciones emprendidas para la implementación del currículo de educación inicial. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Educacion-inicial1.pdf>

### **Publicaciones oficiales peruanas**

- Perú, Ministerio de Educación. (2010) Inversión en la Infancia. Un recorrido por la historia de la educación inicial en el Perú. Recuperado de <http://www.inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticias/164/0>
- Perú, Ministerio de Educación. (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular -Proceso de Articulación. Ministerio de Educación: Fimart S.A.C. Editores e Impresores. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

Perú, Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. (2010). Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021. Lima Perú. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto\\_Metas2021\\_setiembre.pdf](http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf)

Perú, Ministerio de Educación. (s.f.). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>