



## **PRIMER INFORME:**

### **ESTADO DEL ARTE SOBRE PEDAGOGÍA DE LA PRIMERA INFANCIA ( 0 A 3 AÑOS ) EN LATINOAMERICA Y CARIBE**

#### **PRESENTACIÓN.**

La atención y educación de la primera infancia (A.E.P.I.), está experimentando en los últimos años en América Latina y el Caribe, importantes avances en términos de aumento de cobertura, como respuesta a acuerdos suscritos oficialmente impulsados por diferentes agencias internacionales ( OEA, UNICEF, UNESCO ), y a las propias políticas que cada país se ha planteado. El último informe de seguimiento de la A.E.P.I. (2007) da cuenta de esta situación, señalando que entre los países en desarrollo, la Región posee la tasa bruta de escolarización más elevada (62%), respecto a otras zonas del mundo.

Este aumento de cobertura, que ha sido impulsado por una serie de causas, entre los que aún priman los conocidos aportes que implica este nivel como preparación para la Educación Primaria o Básica por sobre aquellos que tienen que ver con el desarrollo propio de esta etapa, ha estado acompañado de un relativo consenso en cuanto a que si esta oferta no se sustenta en ciertos criterios de calidad, se corre el riesgo que pueda perderse parte importante de sus efectos.

Por ello, cuando se analiza la cobertura que se ofrece, se detecta que los países mayoritariamente ofrecen de uno a tres años, siendo esta última la más frecuente (98%), orientado al grupo de 3 a 5 años (<sup>1</sup>). Estos antecedentes reflejan por tanto, que la incorporación del derecho a la educación desde el nacimiento, es todavía una meta que no se ha alcanzado.

En el plano de la calidad, los países de América Latina y el Caribe, han estado en la última década, especialmente abocados a mejorar la atención educativa, lo que se ha explicitado en las respectivas Políticas Educativas de cada país. Como parte de este proceso que ha tenido diferentes denominaciones en la Región: Reforma Educativa o Curricular, Transformación Educativa o Curricular, Revolución Educativa, entre otros, y de la difusión de investigaciones que reiteran la importancia de la educación inicial para el desarrollo más pleno de los niños y niñas, se ha ido instalando progresivamente una etapa de mejoramiento de la AEPI, que en la mayoría de los casos, se ha acentuado con la elaboración de instrumentos curriculares nacionales oficiales y con sus respectivos procesos de implementación de estas orientaciones. Este hecho, que puede catalogarse de histórico, ya que por primera vez, en el caso de América Latina, todos los países cuentan en este nivel con estos documentos oficiales, amerita un análisis en particular, tendiente a detectar las implicaciones que de estos procesos se han derivado, que es lo que pretende entregar en este escrito.

---

<sup>1</sup> UNESCO. “El Imperativo de la calidad”. 2007, pág. 93

Este primer informe, da cuenta de los principales avances que ha significado para la Región el construir e instalar a nivel nacional y oficial, procesos de definición curricular para este nivel. De esta manera se analizan estos instrumentos en lo formal y en sus contenidos, con un especial énfasis en el ciclo de 0 a 3 años como una forma de entregar antecedentes que permita optimizar y delinear, futuras líneas de trabajo en este campo.

Este énfasis en el ciclo de 0 a 3 años, pretende por una parte, relevar el tipo de trabajo que se está realizando a favor de los bebés, como también extraer algunas tendencias importantes que podrían servir a otros países o instituciones a realizar una labor de este tipo, y para optimizar lo existente. Lo esencial, es avanzar de la etapa de “manual de estimulación” que la Región realizó como una primera instancia de aproximación al tema, la que si bien tuvo un valor en sí para el trabajo directo con los niños, es diferente cuanto se trata de contar con referentes curriculares oficiales. En efecto, éstos últimos con una visión macro de la sociedad y de lo que se aspira de las nuevas generaciones, deben dar criterios orientadores actualizados y desafiantes para las acciones en este campo, junto con cumplir el rol de sensibilizar a la sociedad entera de la importancia de una labor verdaderamente educativa en los primeros años de vida.

Para el cumplimiento de los propósitos de este informe, se procedió a analizar los currículos oficiales elaborados en América Latina para este nivel, y en forma muestral, en el Caribe. Se hizo, un análisis de sus fundamentos y de la forma y contenido de éstos, para derivar sus principales características y tendencias. A continuación se revisó parte de la información que se ha generado de los procesos de implementación de estos currículos, -la de mayor acceso público-, para detectar las acciones realizadas y los niveles de instalación de estos lineamientos.

El análisis de los currículos nacionales, se ha realizado en dos etapas: primero, presentando la revisión de los currículos nacionales a partir de diversas categorías que se han seleccionado previamente como relevantes para su caracterización en cuanto a forma y fondo, y posteriormente se presenta una síntesis de los principales temas que se obtienen; respecto de los procesos de implementación, se analizan los antecedentes encontrados, y se explicita la discusión que se desprende, a fin de tener una visión de síntesis del tema, que permita asumir posiciones al respecto.

Se agradece a todos los países que colaboraron en facilitar el material que se sometió a revisión, el que se sabe que está en permanente revisión y que sufre modificaciones; sin embargo el corte que se hace necesario realizar en un momento de los documentos existentes y el análisis en su conjunto, permite derivar las principales tendencias que se desean conocer para un mejoramiento de las acciones en este campo, que es lo sustancial de este trabajo.

Posiblemente la orientación de los países a este nivel sea mayor que lo que expresan sus currículos y documentos oficiales; sin embargo, ese es un aspecto que se hace necesario revisar en futuras optimizaciones de estos instrumentos. Por ello, la intención de este trabajo no ha sido establecer un “ranking” de los currículos y de sus implementaciones, sino develar el estado del arte de lo que ha implicado esta construcción e implementación regional, que es de particular interés ya que es teoría y práctica levantada desde muchos esfuerzos por instalar y potenciar este nivel tan clave en el desarrollo de los niños, niñas y de sus países.

## I.- LA HETEROGENEIDAD CONCEPTUAL DEL CICLO 0 – 3 EN AMÉRICA LATINA.

La heterogeneidad conceptual que se detecta en América Latina cuando se hace referencia al ciclo de los primeros tres años de vida, no apunta sólo a un ámbito netamente semántico, sino refleja una variedad de posiciones sobre lo qué es en definitiva la atención en este período y cómo se implementa. Las implicaciones de estas diferencias, han afectado importantemente las acciones y los recursos que se le asignan, e incluso las estadísticas, ya que algunos indicadores incluyen este ciclo, y otros, las excluyen. Por ello, no es menor exponer y analizar brevemente esta primera situación, en función a establecer un primer marco referencial que sirva como contexto al análisis curricular.

### 1.1.- Sobre las denominaciones del ciclo.

Cuando se analiza la bibliografía producida a nivel mundial <sup>(2)</sup> y en la Región sobre las denominaciones básicas que se emplean para identificar este ciclo, se recoge una amplia gama de expresiones: "estimulación precoz o temprana"; "educación maternal", "educación inicial, educación infantil, educación del primer ciclo, educación preescolar, pre-básica o pre-primaria, educación de la primera infancia, educación parvularia", y "nivel cero", entre otras. Esta diversidad se manifiesta también en las instituciones que atienden este ciclo : Sala Cuna, Guarderías, Hogares de Cuidado diarios, Casas-cunas, Salas-Nido, Jardines Infantiles, Creches, Escuelas Maternales y Nurseries.

Respecto a las expresiones vinculadas al ciclo de 0 a 3, las de "**estimulación precoz o temprana**", en general, hacen referencia a programas centrados en los dos o tres primeros años de vida. Esta expresión extraída inicialmente desde la Biología y posteriormente de la Psicología, y que se ha expandido principalmente por programas que se derivan de instituciones del sector de Salud, hace referencia básicamente a la acción de un incentivo externo que opera sobre un organismo el que reacciona como resultado de dicha acción. En el análisis de los currículos, se observa que esta expresión que hace una década atrás era la más empleada en América Latina, se ha ido paulatinamente reemplazando por otras, sobre todo por cuestionamientos -en particular- desde el campo de la filosofía y la educación.

En efecto, desde la **filosofía**, se plantea que cuando se considera una imagen del educando en términos de un "ser persona", y que por tanto, el bebé, es una persona desde que nace, el visualizarlo como un "ser solamente respondiente" a estímulos externos, es una concepción limitada de él; igualmente, desde el campo de la **educación** con un enfoque humanizador que implica una interacción entre el enseñante y el sujeto-aprendiente, reconociendo el carácter activo y constructor de aprendizajes de este último, se ofrece este concepto, como más rico en sentidos y protagonismos humanos respecto a los de estimulación.

A ello se agregan las objeciones que desde este campo se hacen a los términos "precoz" y "temprana", ya que se señala que tienen connotaciones limitantes en función al derecho del niño a la educación desde que nace. Referirse a una "estimulación" o una educación "precoz" o "temprana", implica que se realice "antes de tiempo" o "adelantándose al momento adecuado", enfoque que es evidente que no se condice con el concepto de educación permanente, que postula que las personas están en un continuo proceso de educación acorde a cada etapa de vida. Por ello, mas bien corresponde referirse a una

---

<sup>2</sup> En el mundo de habla inglesa, las expresiones son "Early Childhood Education and Care", para referirse a la educación infantil.

"educación oportuna" a cada etapa de la vida, concepto que varios países están incorporando en sus currículos.

La denominación "**educación maternal**"<sup>3</sup>, hace referencia por lo general a aquella intervención educativa referida a los primeros tres a cuatro años de vida, y si bien recoge una tradición histórica de un enfoque "maternal", cariñoso y cuidadoso hacia los niños, es cierto que hoy connota un problema de estereotipos y de responsabilidades educativas limitadas sólo a la madre. Este enfoque no se condice con lo que se concibe como lo maternal y paternal en la actualidad, por lo que no sería la más adecuada para denominar este nivel, cambio que se está observando en las propuestas más actuales de los países.

A su vez, los conceptos de "**educación preescolar**", "**pre-primaria**" o "**pre-básica**" que se encuentran entre los más empleados en Latinoamérica y que comprende en general a la etapa que está previa a la educación escolar, sin una clara delimitación de su inicio, tienen las limitaciones de identificar al nivel educativo, como "pre" a "algo", lo que indica que se está en "espera de algo más importante", disminuyendo su valor en sí; es decir, atenta al valor del sentido y relevancia que tiene esta etapa por sí misma, y por tanto, a su propia identidad como nivel. Además por lo general, esta denominación hace referencia a los niños de 4 a 5 años, dejando de lado los menores a esa edad. Igual connotación de poca validez de este tramo educativo, tendría la denominación de "nivel cero".

Esta situación de falta de identidad del nivel, no se produce con los términos "**educación parvularia**" o "**educación infantil**" que algunos países han empezado a utilizar más recientemente (<sup>4</sup>), aunque subsiste la situación que ambos exceden el ciclo de los primeros tres años de vida, por lo que han tenido que emplear otras categorías para identificar los diversos grupos edades. La de mayor uso en la actualidad, es la de ciclo de 0 a 3 y de 3 a 6.

En cuando al concepto "**educación inicial**", de creciente empleo en la Región, se detecta como mejor a otros ya analizados, ya que está indicando el período de inicio de la acción educativa dentro de un planteamiento de educación permanente o continua; sin embargo tampoco clarifica hasta qué edad se extiende<sup>5</sup>. Por otra parte, tiene también la limitación general que no indica necesariamente que es una educación referida sólo a los primeros años de vida. En efecto, dentro de los procesos educacionales de todo aprendiente que se desarrollan en diferentes momentos y ante distintas situaciones a lo largo de la vida, puede darse una "educación inicial", por ejemplo, en el aprendizaje de un idioma nuevo o de un instrumento musical no conocido, por lo que puede considerarse que es un concepto un tanto ambiguo.

Entre los conceptos más recientes con que se ha denominado este ciclo, está el que señala el Informe de UNESCO (2007) : "El imperativo de la calidad"; en este documento, se introduce la expresión "**atención y educación de la primera infancia**", comprendiendo el período desde el nacimiento, hasta los siete u ocho años;<sup>6</sup> este concepto que ha sido derivado del inglés, donde se hace la diferenciación entre cuidado y educación, tiene alguna dificultad en países de la región, donde bajo el concepto de educación, se incluye el cuidado como parte de las necesidades a atender del niño y niña. La extensión

---

<sup>3</sup> Esta denominación se utiliza en especial en Argentina y Uruguay.

<sup>4</sup> Brasil lo emplea ampliamente y en forma oficial; en República Dominicana y en Chile, se utiliza ocasionalmente. Guatemala lo tiene como propuesta en su "Transformación Curricular".

<sup>5</sup> Se ha estado a utilizar en algunos países como en Chile en el ámbito universitario, para identificar además del ciclo de 0 a 6 años, los primeros años de la Educación Básica; es decir, se extiende hasta los 8 años aproximadamente.

<sup>6</sup> UNESCO, Opus cit, pág.92

del ciclo edad que abarca a la vez ( 0 a 8 años), hace que tenga que buscarse también algunas categorías mas específicas para referirse al ciclo de 0 a 3 años.

Por las razones expresadas, la denominación “**educación del primer ciclo**” con la explicitación de las edades que abarca: desde el nacimiento a los 3 años pareciera ser la más adecuada en el habla hispana, ya que en otros idiomas, se dan otras situaciones. En todo caso, cabría preguntarse porqué sería mejor emplear la expresión: “ciclo” y porqué sería mejor hacer el corte en ese período, y no en otras edades como se hacía anteriormente. ( a los dos años)

Las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena<sup>7</sup>” hacen una adecuada explicitación al respecto. Se señala: “que el concepto de ciclo alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo a partir de ciertas categorías integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencia y ordena con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo<sup>8</sup>”. Por tanto, el ciclo hace referencia a un período evolutivo del desarrollo de los niños y niñas que tiene determinadas características que lo hace ser diferente a otro, y que genera en su conjunto temas específicos que se vinculan entre sí.

Por lo señalado, dentro de las expresiones empleadas en Latinoamérica: las de "educación inicial, de la primera infancia y parvularia", serían las mas adecuadas para identificar la educación que se genera en función a los niños de 0 a 6 u 8 años, y el de “educación del primer ciclo”, aludiendo a los primeros tres años de vida, sería el más propicio a este período. Este se refiere básicamente a: los procesos educativos intencionados oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, fortalezas, intereses, y características del menor de tres años, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño y la niña como sujetos-personas en continuo perfeccionamiento humano.

Cabría además hacer una alusión a lo que implica referirse al ciclo como de 0 a 3 años, ya que la edad “cero” no existe propiamente tal y menos en temas de crecimiento y desarrollo donde hay continuidad y evolución desde se concibe la vida. Si se quiere hacer referencia al momento del nacimiento, puede emplearse la edad cero para indicar el inicio, en la medida en que ello no implique desvalorización de los procesos anteriores.

## **1.2.- Sobre las instituciones que atienden el ciclo de 0 a 3 años.**

En cuanto a las instituciones que atienden al sector, la amplia variedad de denominaciones existentes: Salas Cunas, Guarderías, Hogares de Cuidado diarios, Casas-cunas, Jardines Infantiles, Creches, Escuelas Maternales, Salas-Nido, Wawa-huasi, etc., dan cuenta de énfasis y formas de operar diferentes, que responden a tradiciones y necesidades diversas de los países y de las comunidades educativas. Sin embargo, en función a favorecer el derecho de los niños y niñas de primer ciclo a una educación oportuna y pertinente, cabría reflexionar sobre cuáles nominaciones responden mejor a ese enfoque, frente a lo cual, expresiones como: “Guarderías”, “Hogares de cuidado diario”, restringen notablemente la perspectiva de un enfoque más integral y educativo que se pretende de ellos.

<sup>7</sup> Ministerio de Educación. “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”. U.C.E., Stgo, 2001.

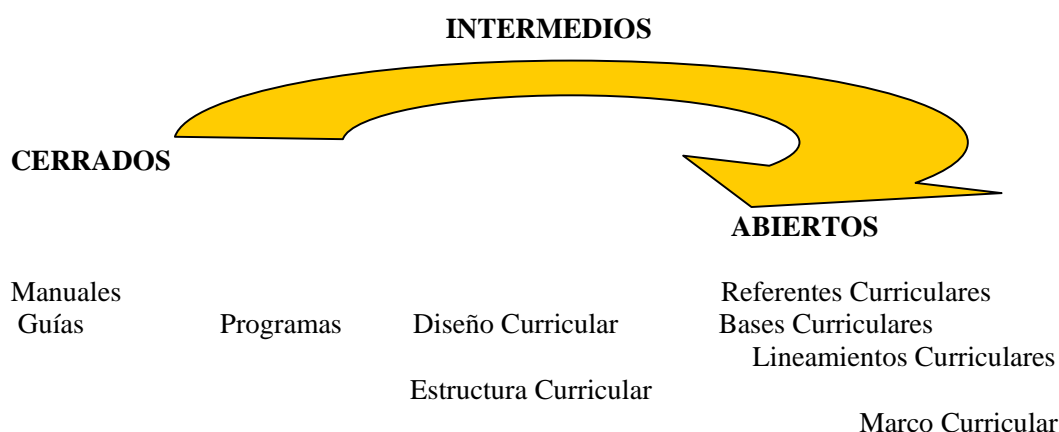
<sup>8</sup> Opus.cit.pág.29

## II.- ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS NACIONALES.

### 2.1.- De las denominaciones, enfoque y grado de apertura del currículo.

La forma como cada país denomina a un instrumento curricular nacional para todo nivel, constituye un antecedente relevante de analizar y considerar, porque detrás de esa definición, hay concepciones que dicen relación con la forma cómo este documento se concibe, de cómo se articula con los demás niveles del sistema educativo, y en especial, expresa cómo se caracteriza en relación a su flexibilidad o apertura curricular. Denominar a un instrumento: “Guía”, “Programa”, “Referente curricular, Bases Curriculares o Marco Curricular”, conlleva posiciones pedagógicas distintas sobre qué es este instrumento, a quien va dirigido o cómo debe ser abordado por sus consultantes.

Los currículos pueden ser organizados según su grado de apertura en un continuum que va desde una concepción de cerrados o estructurados, a amplios o abiertos, pudiendo existir diversos niveles intermedios, según se acerquen a un polo o al otro. Las denominaciones que reciben, por lo general, expresan este grado de apertura, aunque hay algunos casos en que no se da una directa correspondencia. Las denominaciones mas empleadas son las siguientes:



Si se analizan las denominaciones existentes en los documentos analizados (<sup>9</sup>), utilizando como criterio la clasificación presentada, la situación que se presenta en la Región es la siguiente:

<sup>9</sup> Incluye los países de América Latina mas Jamaica.

**CUADRO N° 1**  
**Denominación de los currículos nacionales oficiales de Educación Inicial.**  
**América Latina y Jamaica**

<b>PAÍS</b>	<b>GUÍA</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>DISEÑO, ESTRUCTURA CURRICULAR</b>	<b>REFERENTE, BASES CURRICULARES</b>	<b>MARCO CURRICULAR/ MODULO 0 LINEAMIENTOS</b>
<b>Buenos Aires, Argentina <sup>(10)</sup></b>			Diseño Curricular		Modulo 0 Marco General
<b>Bolivia</b>		Plan y Programas de Estudio-2do Ciclo	Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial		
<b>Brasil</b>				Referencial Curricular	
<b>Costa Rica</b>		Programa de Estudio			
<b>Colombia</b>					Lineamientos Curriculares
<b>Cuba</b>		Programas			
<b>Chile</b>				Bases Curriculares	
<b>Ecuador</b>				Referente Curricular	
<b>El Salvador</b>		Programas			
<b>Guatemala</b>				Currículo Nacional Base	
<b>Honduras</b>			Diseño Curricular Nacional		
<b>Jamaica</b>		Programa			
<b>México</b>		Programa de Educación Inicial y Preescolar			
<b>Nicaragua</b>	Guía Multi-nivel				Marco Curricular
<b>Panamá</b>		Programas de Preescolar			
<b>Paraguay</b>		Programa de Estudios			Marco Curricular
<b>Perú</b>			Diseño Curricular Nacional		
<b>Rep. Dominicana</b>				Formulación Curricular	

<sup>10</sup> Existen en otras Provincias Diseños Curriculares para el Nivel: Río Negro, Corrientes.

Uruguay		Programa de Educación	Diseño Curricular básico		
Venezuela				Currículo	
<b>Totales:</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

El análisis de los documentos elaborados en los países analizados, evidencia que las **mayores frecuencias se encuentran en los instrumentos caracterizados como “Programas” (9), continuando con los diferentes tipos de “Referentes o Bases Curriculares” (6)**. Es interesante también observar que en casos de documentos mas cerrados como es el caso de Nicaragua y Paraguay, se equilibra ese tipo de orientaciones con Marcos Curriculares que plantean fundamentos y criterios más generales.

Para analizar estas diferenciaciones de denominación y apertura de los currículos nacionales entre los países, habría que considerar también con el año de elaboración de éstos, y la situación o desarrollo del país en este campo de la construcción e implementación curricular, ya que las tendencias mas recientes van en función a una mayor apertura de estos documentos.

En tal sentido, en una primera revisión, se evidencia que como tendencia general se ha superado en general la época de los “Manuales”, que entregaban un voluminoso currículo preescrito muy estructurado, que dejaba pocas posibilidades a la adaptación o creación curricular. **Casi todos los países, se han definido por enfoques intermedios mas abiertos**, que ofrecen mayores niveles de flexibilidad, contextualización y adaptación.

En términos generales, se observa que algunas de las denominaciones de “Guías” o “Programas” mas estructurados, corresponden a documentos elaborados hace mas tiempo (ocho a diez años), como es la situación de Cuba o Jamaica, o en otros casos, responden a primeras versiones de estos documentos, como Nicaragua que apuntan a atender necesidades específicas del grupo principal en que se van a aplicar (educadores comunitarios). También se encuentran ejemplos en el cual el nombre responde a tradiciones o normativas de cada país, más que al enfoque técnico del documento como es el caso de México, el cual denominándose “Programa”, deja lugar a una mayor apertura.

Aquellos instrumentos elaborados mas recientemente: Chile (2001), Ecuador (2002), Perú ( 2005) Venezuela ( 2006), Uruguay, 0 a 3 años ( 2006) emplean denominaciones mas amplias: Referente Curricular, Diseño Curricular, Bases Curriculares, los que en general, corresponden a instrumentos con mayor margen de apertura, adaptación y flexibilidad. Sin embargo, cabe también señalar, que bajo estas denominaciones, se encuentran instrumentos con diferentes grados de estructuración.

*“La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños menores de seis años, hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños. En ese sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere mas convenientes....”*  
**Programa de Educación preescolar, México, 2004, pág.23**

## 2.2.- Sobre las edades que comprenden.

El análisis de las edades que los currículos nacionales comprenden, es un antecedente también relevante, ya que da cuenta de la concepción de educación inicial o parvulario que los países tienen y/o de la historia de cómo ésta se ha instalado en cada uno de ellos. También evidencia cuánto se considera el ciclo de 0 a 3 años, en el sector de educación. La situación de los países es la siguiente:

**CUADRO N° 2**  
**Edades que comprenden los currículos nacionales de educación inicial.**  
**Latinoamérica y Jamaica**

<b>PAISES</b>	<b>MARCO O REFERENTE GENERAL</b>	<b>PROGRAMAS/ Diseños u otros, que se plantean desde el nacimiento.</b>	<b>PROGRAMAS Diseños u otros, que se plantean desde edades menores a 6 años.</b>
Bs.Aires/Arg.	45 ds a 5 años	45 ds a 2 años	2 a 3 años 4 a 5 años
Bolivia	0 a 6 ( Marco)		4 a 6 años (Programa)
Brasil	0 a 6 años		
Costa Rica		0 a 5 años	5 1/2 a 6 1/2 años (Transición)
Colombia			5 a 6 años (grado 0)
Cuba		0 a 1 año 2 y 3 años	4 y 5 años 6 años
Chile	0 a 6 años		
Ecuador	0 a 5 años		
El Salvador		0 - 3	Tres – Cuatro – Cinco – Seis Años
Guatemala			4 a 6 años
Honduras	0 a 6 años		
Jamaica			4 años
México		0 a 4 años	3 a 5 años
Nicaragua	3 a 6 años		3 a 6 años
Panamá			4 y 5 años
Paraguay	0 a 6 años	0 a 3 (En borrador)	3 a 6 años
Perú		0 a 2	3 – 5 años
Rep. Dominicana			0 – 2 años 2- 4 años 4 - 6 años
Uruguay		0 a 36 meses	3-4-5 años
Venezuela	0 a 6		

El cuadro muestra que la mayoría de los países en la actualidad, han hecho instrumentos nacionales para el ciclo de edad que va desde el nacimiento o los primeros meses de vida, hasta los cinco a seis años, aunque en cuanto a un mayor desglose y concreción, **la tendencia es a privilegiar el ciclo de 3 a 6 años**, respondiendo a la tradición de cómo se instaló históricamente este nivel y a su articulación con educación primaria. Aún existen países que no desarrollan propuestas más orientadas para la especificidad del ciclo de 0 a 3 años, como es el caso de Guatemala, Panamá, Nicaragua y Colombia, aunque en otros casos, (Paraguay) están en su fase final.

Esta situación implica, que en la concepción de la educación inicial de estos documentos, aún no se considera del todo, que los aprendizajes comienzan desde el nacimiento, lo que se explica en algunos casos, porque este ciclo aún depende de otros Ministerios (Familia, Salud, Trabajo) y no de Educación. En relación a los que han desarrollado para todo el ciclo de 0 a 6, se observa que presenta diferentes organizaciones. Hay países que lo han dividido en etapas que van de uno o dos años (Cuba, Bs.Aires. El Salvador) o de 0-5 y 5 a 6 (Costa Rica), o de 4 a 6 años (Bolivia, Guatemala, Panamá) aunque la tendencia más reciente es a contar con un currículo único para todo el nivel, organizado en dos ciclos. (0 a 3 años y 3 a 6 años, por lo general) Chile, Ecuador, Venezuela, Brasil, Uruguay.

Esta **organización de los currículos en ciclos evolutivos más que en ciclos de edades**, es un avance interesante, que evidencia que se tiene una visión más flexible del desarrollo de los niños y niñas y de las oportunidades de diferenciación que ofrece el medio y las intervenciones educativas, aunque aún persiste al interior de estos ciclos, organización de los objetivos por edades. (El Salvador, Perú, Cuba, Uruguay)

### **2.3.- Explicitación de las características formales y de fondo del instrumento curricular.**

La auto-definición de las características formales y de fondo o contenido que posee un instrumento curricular, es un aspecto importante en la presentación de todo documento oficial, ya que clarifica su enfoque a quienes van a trabajar con él, y aporta a su mejor interpretación. Este proceso puede hacerse en la introducción o presentación y/ o durante el documento, siendo lo importante esta explicitación.

Sobre el particular, la situación que se observa es que **en casi todos los instrumentos existen diversos niveles de explicitación de sus características**, compartidos en algunos casos con otros niveles (por ejemplo con Educación Primaria en el caso de Perú), y en otros casos, señalados, como propios del instrumento (Chile, México, Uruguay).

Entre las características curriculares más señaladas se encuentran las siguientes:

**CUADRO N° 3**  
**Características curriculares explicitadas por los currículos nacionales**  
**oficiales de Educación Inicial.**  
**América Latina y Jamaica**

<b>PAIS</b>	<b>FLEXIBILIDAD O ABIERTO</b>	<b>DIVERSIFICABLE O CONTEXTUALIZABLE</b>	<b>PARTICIPATIVO EN SU APLICACION</b>	<b>OTRAS</b>
<b>Bs.Aires/Arg. Marco General</b>	X			
<b>Bolivia</b>	X	X		Integrado Perfectible en el tiempo. Global
<b>Brasil</b>	X	X	X	
<b>Costa Rica</b>	X			
<b>Colombia</b>		X		Permanente construcción
<b>Cuba</b>	X		X	
<b>Chile</b>	X	X	X	Coherencia Progresión curricular
<b>Ecuador</b>	X	X	X	
<b>El Salvador</b>	X	X		Enfoque globalizador
<b>Guatemala</b>	X	X	X	Integralidad Perfectibilidad
<b>Honduras</b>	X			Integral
<b>Jamaica</b>				Integrado
<b>México</b>	X	X		
<b>Nicaragua</b>	X		X	No es documento acabado
<b>Panamá</b>			X	
<b>Paraguay</b>		X		
<b>Perú</b>	X	X	X	Promotor aprendizajes significativos.
<b>Rep. Dominicana</b>			X	
<b>Uruguay</b>	X	X		No es cerrado (0 a3 años) Integrado ( 3 a 6 años)
<b>Venezuela</b>	X			
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	

Respecto a esta auto-definición de las características del currículo que se ofrece, se observa que la mayoría de los países señalan explícitamente que son un **currículo abierto o flexible**, lo que teóricamente debería ser lo propio de un instrumento a nivel nacional; sin embargo cabe señalar, que bajo esa denominación se evidencian propuestas bastante diferentes en cuanto a su estructuración, y por tanto, del grado de flexibilidad y apertura. El hecho a su vez que haya países (5) que no señalan explícitamente esta característica, evidencia en su generalidad, la opción por un currículo bastante estructurado.

En lo que concierne a la atención de los niños de 0 a 3 años, la característica de flexibilidad, es muy relevante, ya que el trabajo en este sector, sobre todo en el primer año, debe ser bastante personalizado ya adaptado a los rasgos, ritmos, estilos, necesidades y fortalezas propias de cada niño o niña. Por ello, es importante que sea explícita la flexibilidad curricular, para una mejor atención de los bebés.

En relación a la característica de “**contextualización**” que también es denominada “**diversificación**”, si bien es cierto que no se refiere exactamente a lo mismo, y básicamente dice relación con adaptaciones que se deben hacer respecto a diferentes realidades de los grupos de niños, se presenta también un criterio explícito en mas de la mitad de los currículos. Sin embargo, al igual que lal característica anterior, presenta diferentes interpretaciones y formas de expresarse. En la mayoría de los casos, se manifiesta en una apelación a considerar los entornos sociales de los niños y niñas y sus características de desarrollo, y hacer las adaptaciones curriculares necesarias, pero hay muchas variaciones en cómo se orienta a aplicarla en cuanto a intensidades y procedimientos. La dimensión cultural de esta contextualización es aún considerada en menor grado, lo que en función a los niños menores de tres años, es fundamental, por la incidencia que tienen – en especial- , las prácticas de crianza.

En cuanto a la característica de ser un documento que debería concretarse y operacionalizarse con la **participación** de la comunidad educativa, aparece en menor grado mencionado, lo que podría indicar que este aspecto de compartir el rol de las decisiones educativas con las familias en particular, aún es un tanto débil, en función a lo que se explicita. Nuevamente, cabe señalar, que en función a el trabajo educativo con los menores de tres años, es un aspecto esencial a favorecer.

Respecto a otras características que se mencionan, aparece la de ser una propuesta “**integrada**” u “**holística**”, en casi todos los instrumentos, lo que responde mas bien a una característica de fondo o contenido. También es interesante, la concepción de estos currículos que hacen algunos países, como **instrumentos “no-acabados”** y en permanente perfeccionamiento, lo que indica el carácter de proceso de la construcción curricular.

*“Esta concebido para la incorporación de contenidos que lo hagan pertinente a la realidad y su diversidad. Se construye con la comunidad educativa y otros actores de la sociedad de modo participativo”.*

**Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación, Perú, 2005, pág, 10.**

#### 2.4.- Sector al cual va dirigido. ( Formal y no-formal)

Otro de los aspectos de especial interés para el análisis, lo constituye el campo de la educación inicial al cual está dirigido. Sobre el particular, las posibilidades son: que comprenda sólo el sector de educación formal o que incluya el sector no-formal, no-convencional, no-escolarizado o alternativo, que son las diferentes denominaciones que reciben estas modalidades en la Región. La situación en la Región es la siguiente:

**CUADRO N° 4**  
**Ámbito de aplicación de los currículos nacionales oficiales de educación inicial.**  
**América Latina y Jamaica. ( formal y no-formal)**

PAISES	FORMAL	NO-FORMAL
Bs.Aires/Arg.	x	
Bolivia	x (Programa)	x ( Marco)
Brasil	x	x
Costa Rica	x	x
Colombia	x	
Cuba	x	
Chile	x	x
Ecuador	x	x
El Salvador	x	x
Guatemala	x	x
Honduras	x	x
Jamaica		x
México	x	x
Nicaragua	x	x
Panamá	x	
Paraguay	x	x
Perú	x	x
Rep. Dominicana	x	x
Uruguay	x	
Venezuela	x	x
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>15</b>

El análisis muestra, que si **bien la mayoría de los currículos aún se centra en las modalidades formales**, las no-formales o alternativas que son de mas reciente oficialización e incorporación en los organismos de educación oficial, ya comienzan a ser incluidas en los currículos nacionales.

Sobre el particular cabe tener presente, que una extensión de los fundamentos, criterios, objetivos y orientaciones del instrumento a toda modalidad que se realice en un país (formal y no-formal), junto con reconocerlos como propuestas educativas, dice relación con una mayor equidad teórica para todos los sectores. Ello, al compartir un mismo ideario que supone una definición común de las

grandes aspiraciones educativas de un país, respecto a sus niños y niñas, y su concreción en objetivos y criterios orientadores de general validez. Sin embargo, también es necesario reconocer, que el porcentaje de niños atendidos en modalidades no-formales es muy diferente en cada país, lo que podría explicar en algunos casos, la ausencia de estos programas en los currículos oficiales. De especial interés es el caso de Jamaica, cuyo currículo está planteado solamente “para las experiencias de enseñanza/aprendizaje informales”, ya que se entiende que las formales empiezan en Primaria.<sup>11</sup>

En lo que se refiere al ciclo de 0 a 3 años, esta mayor y creciente incorporación de lo no-formal en los currículos oficiales, es importante, ya que en la mayoría de los países de la región, la atención a este nivel, se implementa a través de estas modalidades. Ello, reitera el hecho que, paulatinamente se va incorporando este ciclo, a un enfoque más educativo.

*“El presente programa corresponde al currículo para la educación inicial de nuestro país y su propósito es el de constituirse en el marco orientador para toda persona adulta interesada en aportar al desarrollo, crecimiento y aprendizaje de los niños y niñas”.*  
**Programa para la atención del desarrollo integral de niños u niñas recién nacidos a 2 años 11 meses. Ministerio de Educación, El Salvador, s/f, pág. 5**

## 2.5.- Fundamentos del currículo.

La definición sobre la fundamentación del currículo, es de especial relevancia como factor de análisis, ya que el marco teórico, junto con lo experiencial, constituyen las bases que entregan las orientaciones principales sobre las grandes aspiraciones a favorecer, el enfoque de la propuesta curricular, y los criterios y metodología a implementar.

En lo sustancial, estas definiciones dicen relación con el proyecto de país y de sociedad que se aspira, con los valores y derechos que se consideran, con el concepto de niño y niña, y las concepciones sobre la educación y el aprendizaje, además del rol de sus instituciones y agentes educativos.

La fundamentación que puede sustentar un currículo en educación inicial, es en la actualidad más amplia que lo se observaba anteriormente, y se ha renovado notoriamente en cuanto a las ciencias y disciplinas que considera. A los fundamentos mas tradicionales: Jurídicos, Filosóficos, Sociales, Biológicos, Sicológicos y Pedagógicos, se han incorporado otros, tales como: Antropológico-Culturales, Ambientales, de las Neurociencias (como parte del Biológico); además de otros mas específicos, propios de énfasis que se le desee imprimir al currículo. (Artísticos, o Geo-Políticos, por ejemplo).

Sin embargo, esta detección de los fundamentos considerados, no es siempre de fácil captación, ya que en la actualidad, junto con la tradicional fundamentación separada por disciplinas, se ha agregado la de tipo integrado, en la cual en torno a algunas ideas-fuerza centrales, se integran argumentos de diferente origen, que pueden ser interpretados de diferente manera. En ese sentido,

---

<sup>11</sup> Early Childhood Education Programme. Ministerio de Educación. s/f Jamaica, “Foreword”.

cuando los países identifican sus tipos de fundamentos, es inequívoca la interpretación. La situación al respecto es la siguiente:

**CUADRO N° 5**  
**Presentación de los fundamentos de los currículos nacionales oficiales de Educación Inicial.**  
**América Latina y Jamaica**

<b>PAIS</b>	<b>Integrados</b>	<b>Disciplinarios</b>	<b>Tipos de disciplinas</b>
<b>Bs.Aires/Arg. Marco general</b>	<b>x</b>		Pedagógicos Sicológicos Culturales Sociales
<b>Bolivia</b>		<b>x</b>	Científicas Psicología Economía Antropológico-Cultural
<b>Brasil</b>	<b>x</b>		Filosóficos Sociales Culturales Psicológicos Pedagógicos
<b>Costa Rica</b>		<b>x</b>	Filosóficos, Antropológicos, Sicológico, Jurídico Social, Ecológico Biológico
<b>Colombia</b>		<b>x</b>	Psicología Culturales Pedagogía
<b>Cuba</b>	<b>x</b>		Sicológicos Sociales Pedagógicos
<b>Chile</b>	<b>x</b>		Jurídicos Filosóficos Histórico-situacionales Sociales Antropológico-Cultural Neurociencias Medio-ambiental Biológicos Psicológico Pedagógico

<b>Ecuador</b>	<b>x</b>		Filosófico Neurociencias Social Antropológico-cultural Psicológico Artístico Pedagógico
<b>El Salvador</b>	<b>x</b>		Filosóficos Jurídicos Sociales Sicológicos Pedagógicos
<b>Guatemala</b>	<b>x</b>		Jurídicos Antropológico-Culturales. Sociales Biológicos (Salud) Sicológicos Pedagógicos
<b>Honduras</b>		<b>x</b>	Filosóficos Biológicos Sociológicos Antropológicos Psicológicos Pedagógicos
<b>Jamaica</b>	<b>x</b>		Sociales Psicológicos Pedagógicos
<b>México</b>	<b>x</b>		Jurídicos Sicológicos Sociales Antropológicos Neurociencias Pedagógicos
<b>Nicaragua (Marco curricular)</b>		<b>x</b>	Histórico-situacional Filosófico Socio-antropológico-cultural Neurociencias Sicológico Pedagógico Ecológico
<b>Panamá</b>	<b>x</b>		Jurídicos Filosóficos Pedagógicos

<b>Paraguay (Marco curricular)</b>	<b>x</b>		Filosóficos Neurociencias Psicológicos Social-cultural Pedagógicos
<b>Perú</b>	<b>x</b>		Pedagógicos
<b>Rep. Dominicana</b>	<b>x</b>		Socio-culturales Sicológicos Pedagógicos
<b>Uruguay (3 a 6 años)</b>  <b>0 a 3 años</b>		<b>x</b>	Social Sicológica Epistemológica Pedagógica Antropológico Sociológico Sicológico Pedagógico
<b>Venezuela</b>		<b>x</b>	Antropológico Culturales Pedagógicos Psicológicos Jurídicos Sociales
<b>Total:</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	

Sobre el particular, cabría decir en general, que **todos los currículos expresan un conjunto de planteamientos teóricos que definen y sustentan la propuesta educacional. La extensión de estos fundamentos es muy diversa**; va desde una a dos páginas, a módulos enteramente dedicados a ello. También se observa otra tendencia en cuanto a la fundamentación: países que colocan un marco teórico propio al nivel (Chile, Bs.Aires, Nicaragua, Uruguay, México, Venezuela) y otros, que se articulan con fundamentos generales de todos los niveles del sistema educativo (Perú, Guatemala). En este último caso, hay diferentes formas de realizarlo, vinculando el nivel con los planteamientos generales ( Bolivia, Guatemala) o incorporando lo general como respaldo del nivel. ( Perú) Esta definición, que favorece la articulación entre niveles de edad, tiene el problema que se pierde un marco teórico mas específico que se requiere en especial, para el período de 0 a 3 años.

Esta situación se vincula con el análisis de los **tipos de fundamentaciones** que son más necesarios para un enfoque mas actual del trabajo educativo de 0 a 3 años. Se detecta en todo caso, que la tendencia es un tanto tradicional; son escasos aún los países que incluyen -por ejemplo- las neurociencias, fundamento que es crucial para esta etapa, junto con una orientación sicológica, pedagógica y social mas propia para este periodo.

En cuanto al la forma en que se presentan los fundamentos la **tendencia de fundamentos integrados es mas empleada en la Región**, lo que evidencia un avance en cuanto a articular los argumentos en torno a ciertas ideas centrales, aunque sino hay un especial cuidado por incorporar planteamientos de todas las posibles fuentes disciplinarias, puede quedar algún tipo de argumento importante afuera.

Sobre los **fundamentos que se consideran**, en aquellos países que los explicitan disciplinariamente, se observa que efectivamente se han incorporados nuevos sustentos tales como lo epistemológico (Uruguay) o lo geopolítico (Ecuador) o lo histórico-situacional (Marco Curricular- Nicaragua) o los aportes de las neurociencias (México), lo que también se detecta en países que presentan sus fundamentos integrados (Chile). Sin embargo, se observa que esta incorporación de nuevos fundamentos, está en estrecha vinculación con aquellos currículos que han sido elaborados más recientemente. Los de mayor data (Cuba, República Dominicana, Jamaica), se mantienen con fundamentos más tradicionales, en cambio los elaborados más recientemente (Chile, Ecuador, México, Venezuela) incorporan otros tipos de antecedentes teóricos, que amplían la visión de la educación inicial.

Entre las **ideas-fuerza** que plantean los fundamentos de los distintos currículos, sobresale en general **una concepción renovada y más potente de los niños y niñas como sujetos-persona y de sus potencialidades de aprendizaje**, lo que es muy aportador para el ciclo de 0 a 3 años. Este planteamiento se observa por ejemplo, en el Marco Curricular de Bolivia, Nicaragua, y en los currículos de Brasil, Ecuador, Chile, Venezuela, entre otros. Sin embargo, no hay mayores derivaciones o interpretaciones de este concepto para el ciclo de 0 a 3 años, que es donde existen las mayores dificultades para aplicarlo.

- *“En este Referente se concibe al niño y la niña como personas libres, educables, irrepetibles, capaces de autorregularse dinámicamente y de procesar la información que recuperan y que perciben del entorno, sujetos y actores sociales con derechos y deberes”.*

**Referente Curricular, Ecuador, 2002, pág. 27**

- *“Cuando hablamos del niño/niña, hablamos de una persona que transcurre una etapa vital con especificidad en sí misma, y de la mayor relevancia en cuanto a la adquisición de experiencia y desarrollo de capacidades”.*

**Diseño Curricular 0 a 3 años, Uruguay, 2006, pág. 10**

Otro de los planteamientos que se detecta en forma reiterada en los currículos que explicitan sus fundamentos, es el enfoque **constructivo y/o activo de los aprendizajes de los niños**. De esta manera, currículos como el de Buenos Aires, Cuba, Brasil, Costa Rica, Panamá, son una muestra de ello. Sin embargo, son escasas aún las aplicaciones de este planteamiento para el trabajo con los bebés.

- *“Tanto el programa como el proceso de su realización tienen el objetivo central de lograr el desarrollo del niño, el cual no puede lógicamente alcanzarse sin que el propio niño participe activamente de todo el proceso”.*

**Programa de Educación Preescolar, Cuba, 1994.**

- *“Las líneas metodológicas orientadoras que se plantean en este programa pretenden concretar un enfoque constructivista pues ésta es la opción que se ha asumido para caracterizar toda la nueva propuesta curricular”.*

**Programa de preescolar, Panamá.**

La referencia a **entornos naturales, sociales y culturales como medios mas potenciadores del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas**, también es en general, otro aspecto recurrente en los currículos más actuales, lo que es considerado también un factor que debe impulsar la diferenciación curricular. Sin embargo, mayores explicitaciones a sistemas de crianza diferentes, que son muy preponderantes en el trabajo de 0 a 3 años, es casi inexistente en las orientaciones que se entregan.

*“Porque entre sus principales características de aprendizaje está el ocuparse de situaciones lo mas concretas posibles y vivenciales, y si nos preguntamos cuál es el medio que debería proveer aquello, estaría su entorno natural, social y cultural”.*

**Lineamientos Curriculares, Preescolar. Colombia, 1998, pág. 23**

El **fortalecimiento de la familia** en la educación de sus hijos, y una mayor participación los proyectos educativo, es planteado también en diversos currículos como un planteamiento relevante a considerar. Este criterio que es fundamental en toda la educación inicial, en lo que se refiere al sector de 0 a 3 años, debería ser mas explícito aún, en cuanto a un mayor involucramiento de la familia.

- *“La educación parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello, es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de las niñas y niños”.*

**Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Mineduc, Chile, 2001, pág. 13.**

- “En este contexto la promoción en la participación de los padres para fortalecer su rol y responsabilidad como educadores de sus hijos, es crucial para la Educación en la Primera Infancia”.

**Diseño Curricular 0 a 3 años, Uruguay, 2006, pág. 18**

## 2.6.- Forma de organizar el currículo.

Todo currículo, incluyendo los realizados a nivel macro como es el caso, debe presentar una organización de sus objetivos, actividades y contenidos en ciertas categorías. En este caso, la revisión entregó diversas formas de organización de los currículos:

**CUADRO N° 6**  
**Formas de organización curricular de los instrumentos nacionales oficiales de**  
**Educación Inicial.**  
**América Latina y Jamaica**

PAIS	Áreas	Ámbitos	Dimensiones	Otras
<b>Bs.Aires/Arg.</b>	<b>x</b>	<b>x</b>		
<b>Bolivia</b>	<b>x</b> <b>Curriculares:</b> -Expresión y Creatividad -Lenguaje -Matemáticas -Ciencias de la vida -Tecnología y conocimiento práctico -Planificación con niños			
<b>Brasil</b>		<b>X</b> <b>De</b> <b>experiencia:</b> Formación personal-social y Conocimiento Del mundo		
<b>Costa Rica</b> <b>(0 a 4 años)</b>				<b>Núcleos</b> <b>generadores:</b> Socio-cultural, Personal, Conocimientos, Comunicación.

<b>Colombia</b>			<b>X</b>	
<b>Cuba</b>	<b>X</b> <b>De conocimiento y desarrollo</b>			
<b>Chile</b>		<b>X</b> <b>De experiencias para el aprendizaje:</b> Desarrollo personal y social, Comunicación Relación con medio natural y social		
<b>Ecuador</b>			<b>x</b>	
<b>El Salvador</b>		<b>x</b>		
<b>Guatemala</b>	<b>X del Currículo:</b> Destrezas del aprendizaje Comunicación y lenguaje Medio Social y natural Expresión Artística Educación Física			
<b>Honduras</b>	<b>x</b> <b>De desarrollo:</b> Personal y social Relación con el entorno Comunicación y Representación.			
<b>Jamaica</b>				<b>Unidades</b>
<b>México</b>				<b>Campos formativos:</b> Desarrollo personal y social Lenguaje y comunicación Pensamiento Matemático Exploración y Comprensión del mundo Expresión y apreciación artísticas Desarrollo físico y salud.

Nicaragua (Guía)				Ejes temáticos
Panamá	X: Socio-afectiva Cognoscitiva- Lingüística Psicomotora			
Paraguay		X De experiencias: Desarrollo personal y social, Pienso, me expreso y comunico, Me relaciono con el medio Natural, social y cultural		
Perú	Curriculares			
Rep. Dominicana				Ejes temáticos y bloques temáticos.
Uruguay ( 3 a 6 años)	De experiencia y conocimiento: Conocimiento de sí mismo, Del ambiente, Comunicación.			
( 0 a 36 ms)	Conocimiento de sí mismo, Del ambiente, Comunicación			
Venezuela				Ejes curriculares
<b>Total:</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Sobre el particular, habría que señalar que en general se evidencia un cambio relevante en la forma de organizar los objetivos. De la tradicional forma de hacerlo, que correspondía a un enfoque de tipo más sicologista caracterizado por una organización en “áreas de desarrollo”, **se ha ido avanzando a una más pedagógica**, ya que aparecen categorías tales como: áreas curriculares, ámbitos, dimensiones, sectores, ejes, núcleos y en algunos casos, hasta asignaturas o unidades temáticas. Cuando se emplean áreas, ámbitos o dimensiones, hay una cierta coincidencia en relación a los aspectos que involucran: lo personal-social, la comunicación, y las relaciones con el entorno natural y socio-cultural.

Siendo importante este avance de un enfoque más pedagógico, cabe en todo caso señalar que se pueden observar dos tipos de posiciones: una que se centra en aspectos más integrados referidos a aprendizajes de los niños, y la otra que avanza en una línea de mayor disgregación orientado por asignaturas que se perfilan con bastante claridad en este nivel, sobre todo cuando se especifican

estas grandes agrupaciones en sub-categorías. Este último caso, que ha surgido en especial por el énfasis en la articulación con Educación Primaria, amerita una especial reflexión, en función a si esta forma de articulación es adecuada a las características propias del nivel.

En lo que se refiere al ciclo de 0 a 3 años, se observa que esta organización de tipo asignaturista, está llegando a estas edades, perdiéndose el carácter mas integral y holístico, que se requiere en esta etapa.

## 2.7.- Forma de presentar los objetivos.

La presentación de objetivos en el nivel de educación inicial, ha sido históricamente un problema de particular relevancia; centrada su formulación en la enunciación de aspectos del desarrollo de los niños, por mucho tiempo, se restringió a enunciarlos, sin una mayor discusión de las teorías psicológicas que los postulaban, y sin hacer una distinción pedagógica de ellos en términos de aprendizajes. En la actualidad se observa que los currículos se han plegado a técnicas de formulación de objetivos que se plantean para los demás niveles educativos, como se observa en el cuadro a continuación:

**CUADRO N° 7**  
**Tipo de formulación de los objetivos de los currículos nacionales oficiales de**  
**Educación Inicial.**  
**América Latina y Jamaica**

PAIS	Competencias	Aprendizajes	Objetivos de aprendizaje	Otros
Bs.Aires/Arg.				Meta a alcanzar
Bolivia	X			
Brasil			x	
Costa Rica				Propósitos
Colombia				
Cuba			x	
Chile		X Esperados		
Ecuador			x	
El Salvador			x	
Guatemala	X			
Honduras			x	
Jamaica				Conductas
México	X			
Nicaragua	X			
Panamá			x	
Paraguay			x	
Perú	X			Para formulación mas especifica: capacidades y actitudes
Rep. Dominicana		Aprendizajes significativos		

<b>Uruguay (3 a 6 años) (0 a 3 años)</b>	<b>X</b> <b>x</b>			
<b>Venezuela</b>		<b>x</b>		
<b>Total:</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

El análisis de los objetivos que presentan los actuales currículos del nivel, evidencia que se ha ido avanzando a buscar y plantear aspiraciones desde construcciones del campo educativo, asimilando en muchos casos, formas que se aplican en otros niveles, como es por ejemplo, las “competencias”. Sin embargo, la mayoría formula como “objetivos”, sin una mayor definición de una técnica determinada.

Respecto a la formulación en “competencias”, que por lo general vienen como orientaciones desde otros niveles educativos, hay una relativa coincidencia de cómo se conceptualizan, como se observa en el cuadro a continuación:

<b>Guatemala</b>	<b>Bolivia</b>	<b>México</b>
“Son realizaciones o desempeños en el diario quehacer del aula. Van mas allá de la memorización o de la rutina y se enfocan en el saber hacer derivado de un mensaje significativo” <sup>12</sup>	“Conjunto de capacidades que incorporan conocimientos, actitudes, habilidades, y destrezas que las personas construyen mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan a través de sus desempeños” <sup>13</sup>	“Conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, Habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” <sup>14</sup>

En lo que respecta, a su aplicación al **ciclo de 0 a 3 años**, cabe preguntarse si su expresión a través de formas de desempeño -que es el medio sobre cómo se manifiestan las competencias-, es la mejor expresión para el trabajo educativo con bebés. El único país que incluye una definición específica en el currículo de 0 a 3 años, que es Uruguay, las define a la vez como “capacidades complejas que se manifiestan ante la necesidad de afrontar diversas situaciones, tanto personales como grupales y exigen tener en cuenta la diversidad del contexto”<sup>15</sup>, frente a lo cual, vuelve a surgir la duda sobre la validez de aplicación en este ciclo.

## **2.8.- Sobre los factores del currículo.**

El análisis de los factores curriculares que se orientan desde los currículos oficiales, es de particular interés, ya que permite identificar, si existe ya una concepción de currículo a este nivel, y la necesidad por tanto, de operacionalizar a través de diferentes factores coherentes y consistentes.

<sup>12</sup> Currículo Nacional Base, Guatemala, pág. 20

<sup>13</sup> Diseño Curricular. Bolivia, Pág. 18

<sup>14</sup> Programa de Educación Preescolar, México, pág.22

<sup>15</sup> Uruguay. “Diseño Curricular Básico para niños de 0 a 36 meses”. Dirección de Educación, Pág. 45

Cualquiera que sea la concepción de currículo que se asuma, existe el consenso que comprende un conjunto de elementos, factores o variables que favorecen su operacionalización. Factores como la conformación del ambiente humano, del tiempo, del espacio, o la selección de recursos, junto a criterios para la planificación y evaluación, son de particular importancia en el nivel de educación inicial, debido a las características de aprendizaje de los niños y niñas. Por ello, es relevante conocer la visión que se tiene del currículo y la existencia de orientaciones para cada uno de estos aspectos. La situación es la siguiente:

**CUADRO N° 8**  
**Factores del currículo que aparecen con orientaciones en los currículos nacionales oficiales de Educación Inicial.**  
**América Latina y Jamaica**

<b>PAIS</b>	<b>Ambiente humano</b>	<b>Ambiente físico</b>	<b>Planificación</b>	<b>Organización Del tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Bs.Aires/Arg.</b>	X Incluye Equipo de trabajo	x	X Anual y de períodos de tiempo.	x	x
<b>Bolivia</b>	X Formas de trabajo en aula	X Organización de rincones en escuelas	X De ciclo, año y de aula ( unidades o proyectos)	X Secuencias didácticas	x
<b>Brasil</b>	x	x	x	X Se plantea producir proyectos educativos singulares	x
<b>Costa Rica</b>	X organización de grupos de niños	X del espacio Institucional, se entregan planos de ejemplos.	X diario. Se entrega horario típico.	x	X En diferentes aspectos
<b>Colombia</b>		x		x	x
<b>Cuba</b>	x		x		( Instrumentos aparte)
<b>Chile</b>	X Conformación de comunidades educativas/ Interacciones	X Concepto Amplio	X Largo, mediano y corto plazo	X Criterios y orientaciones a largo y corto plazo	X De aprendizajes y del currículo
<b>Ecuador</b>	x			x	X De aprendizajes, Proyecto Institucional. Incluye

					autoevaluación niños
<b>El Salvador</b>	<b>X</b> Perfil de personas significativas	<b>x</b>	<b>X</b> Organización de la jornada	<b>X</b> Estrategias metodológicas	<b>X</b> Evaluación del crecimiento y desarrollo
<b>Guatemala</b>	<b>X</b> Equipo docente y familias	<b>X</b> Ambientación del aula.		<b>x</b>	<b>X</b> De resultados, del docente. Se entregan indicadores de logro por competencias
<b>Honduras</b>	<b>X</b> Comunidad educativa	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>X</b> Crecimiento, desarrollo y aprendizajes.
<b>Jamaica</b>				<b>x</b>	
<b>México</b>	<b>X</b> Ambiente De trabajo		<b>X</b> Jornada diaria	<b>x</b>	<b>X</b> Capítulo especial
<b>Nicaragua (Marco)</b>	<b>x</b>	<b>X</b> Aula y Entorno seleccionado	<b>X</b> Jornada diaria	<b>x</b>	<b>X</b> Del currículo y de los aprendizajes
<b>Panamá</b>			<b>X</b> Jornada de trabajo	<b>x</b>	<b>X</b> Evaluación continua de los aprendizajes.
<b>Paraguay</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>X</b> Hay apartado especial.
<b>Perú</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>X</b> Anual y a corto plazo: Unidades didácticas y proyectos de aprendizaje	<b>X</b> De contextos, de aprendizajes.
<b>Rep. Dominicana</b>	<b>x</b>	<b>X</b> Disposición del ambiente y materiales	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
<b>Uruguay (3 a 6 años)</b>	<b>No</b>	<b>No</b>	<b>No</b>	<b>No</b>	<b>No</b>
<b>(0 a 3 años)</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
<b>Venezuela</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
<b>Totales:</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>18</b>

Sobre el particular, el análisis general, detecta que **se ha avanzado en relación a asumir y explicitar el concepto de currículo a nivel macro, y visualizarlo como un conjunto de factores que se pueden orientar desde un instrumento integrador**. Este hecho es significativo, ya que se ha abandonado el sólo entregar orientaciones para la planificación, como ocurría anteriormente, entregándose criterios para los factores que tienen mayor incidencia en el trabajo educativo, y que tienen directa relación con una mayor calidad e integralidad de la atención.

En el caso de los países en que están vigentes propuestas más antiguas, como es la situación de Jamaica y Cuba, hay una visión más parcial del currículo según lo que reflejan estos instrumentos,

lo que se ha ido actualizando y complementado en el tiempo con otras publicaciones y/o instrumentos evaluativos de apoyo, por ejemplo, que se presentan como anexos. Es interesante también observar cómo se van variando los criterios en el tiempo, ya que casos como el de Uruguay que presenta dos currículos elaborados en momentos diferentes ( 3-6 y 0-3), este último presenta una visión actual sobre el currículo, que no se observaba en el primer instrumento.

El hecho que la mayoría de los países, entregan orientaciones respecto a la **planificación o programación**, evidencia en todo caso que sigue siendo el factor que se considera como más importante para concretar las intenciones que se desean. Estas orientaciones varían mucho en su extensión y enfoque, ya que van desde países que otorgan gran libertad a los educadores para definir sus formas de planificar ( Brasil, Chile, México), hasta otros que plantean una o dos formas específicas de hacerlo, sobre todo a corto plazo. ( Jamaica, Nicaragua, Panamá) Esta decisión tiene una gran relación con el grado de apertura de los currículos, y con la formación y capacitación de los agentes educativos.

**La planificación sigue en todo caso siendo un proceso muy centrado en los educadores**, existiendo pocos casos donde se plantea hacerlo con aportes de los padres y/o de los niños y niñas, aunque en los principios o declaraciones generales, se postula el aporte participativo de ellos.

De particular interés, es **la relevancia que ha asumido la evaluación a nivel de estos documentos oficiales**, ya que casi todos los países tienen orientaciones al respecto, las que si bien difieren en su extensión y contenido, indican que se considera como un factor clave junto a la planificación. Analizando el contenido de éstas, se observa que se ha avanzado de una evaluación centrada en el desarrollo, a una de un enfoque más pedagógico, es decir, de los aprendizajes intencionados, e incluso en algunos casos, de todo el currículo que se implementa. Sobre los instrumentos, hay países que sólo señalan criterios y opciones para que los educadores hagan sus decisiones evaluativas (Brasil, Chile), y otros que agregan instrumentos, criterios muy específicos o indicadores de logro basados en los objetivos básicos del instrumento curricular, ( Guatemala, Costa Rica, Panamá, Nicaragua (Guía) ) como forma de apoyar la evaluación.

**La participación de los niños y niñas como agentes evaluadores**, también aparece en algunos países (Nicaragua, Chile), pero es un aspecto que aún no se observa con gran desarrollo, al igual que la evaluación que pueden realizar los padres y la comunidad del trabajo educativo o de los aprendizajes de los niños y niñas.

Sobre la **conformación del ambiente humano**, recibe diferentes tratamientos en los currículos nacionales. Unos países, se centran en definir el rol o perfil del docente; otros, abordan las formas de organizar grupos de niños y niñas, aunque la mayoría sólo preconiza la agrupación homogénea por edad; el abordaje de la calidad de las interacciones entre las personas (adultos y niños) tiene algún abordaje, sobre todo en cuanto a calidad del ambiente afectivo, lo que es importante porque es un factor clave de calidad. La participación de las familias, tiene un tratamiento dual; lo más generalizado es el considerarlos como partes del contexto social de los niños, mas que actores que juegan un rol relevante en la definición de los proyectos educativos como lo plantean Bolivia, y Chile; lo mismo sucede con la comunidad.

En cuanto al **ambiente físico**, se observan dos tendencias: **una que se restringe a la ambientación del aula y/o espacios propios del centro infantil, y otra que es menor en cuanto a frecuencia, que tiene una concepción amplia de los espacios educativos**. Esta última comprende, diferentes lugares de la comunidad urbana o rural , incluyendo museos, bibliotecas y cualquier espacio natural o cultural que se haya seleccionado en función a los objetivos propuestos.

La participación de los niños y niñas en la ambientación física, es un aspecto incipiente aún en estos documentos, pero hay países ( Nicaragua, Chile, ) donde se plantea que *“construyan y ambienten sus propios espacios con el apoyo de los otros actores del currículo”*.<sup>16</sup>

Sobre **la organización del tiempo, la mayor frecuencia de orientaciones se refiere a la jornada u horario diario**, las que varían desde criterios para organizarla, hasta la propuesta de modelos-tipo (Costa Rica, Panamá). Sobre otros tipos de organizaciones del tiempo, como por ejemplo la anual, se entregan ciertos criterios, aunque a veces, este tipo de criterios aparece también en el rubro referido a planificaciones.

En todo caso, en lo que respecta al **ciclo de 0 a 3 años**, los currículos que se han planteado para esta etapa (Costa Rica, El Salvador, Bs.Aires, Uruguay), avanzan a ciertas especificidades de los factores curriculares mas propias; la mayoría de las orientaciones están dirigidas para niños mayores y de modalidades formales.

- *“Currículo: Proceso que incluye la suma total de vivencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados por las niñas, los niños y adultos, como resultante de la selección y organización consistente de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos que han sido generados por una comunidad educativa, desde el centro infantil como institución educativa sistemática”.*

**Marco curricular, Nicaragua, 1999, pág 27.**

- *“Por currículo se entiende todas las experiencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados por personas como resultante de la selección y organización de un ambiente total educativo, que ha sido generado por una comunidad educativa”*

**Diseño Curricular 0 a 3 años, Uruguay, 2006, pág.21**

### **III.- A modo de conclusión tentativa.**

El análisis de los instrumentos nacionales, lleva a una pregunta central sobre: Qué es un currículo nacional y qué se pretende de ellos.

La concepción sobre el tipo de niño/niña que se desea favorecer, supone una definición del proyecto de país que se quiere favorecer a través de la formación de las nuevas generaciones. Por ello, el tema es de la máxima complejidad, ya que convoca todos los conocimientos y voluntades.

---

<sup>16</sup> Marco Curricular, Nicaragua, Pág, 16.

En el caso de la educación inicial, constituyen estos instrumentos por tanto, mucho más que un documento técnico para elaborar planificaciones como podría pensarse habitualmente; pretenden en su propósito más amplio, construir país y aportar a la construcción de una cultura donde realmente se considere el derecho del niño pequeño, desde que nace, a tener una educación oportuna y pertinente a su etapa, intereses, necesidades y fortalezas, en el contexto de la época que les ha tocado vivir. A través de estos instrumentos se instala esta visión de país, sociedad, cultura y desarrollo humano, por lo que su enfoque y articulación con estas grandes decisiones es esencial.

Por ello, es que se hace necesaria una revisión de los currículos con esa mirada, lo que supone también una postura diferente frente a los niños y niñas, y en especial, frente al rol que ejercen los educadores. ¿Son reproductores de situaciones dadas o transformadores de la sociedad ?

Según sea la respuesta que debe discutir cada país, será el tipo de currículo que se construirá. Avanzar a currículos de post-modernidad donde se aceptan las diversidades, las incertidumbres, la participación y empoderamiento de todos unido a la reflexión crítica, junto con una definición y aplicación consistente y coherente de las intenciones, con significados apropiados por las comunidades, pareciera ser el camino a avanzar en una nueva generación de estos instrumentos curriculares para concretar en mejor forma los aportes que puede hacer la Educación Inicial al desarrollo de cada niño, niña y de sus países.

Si esta reflexión es básica para todo currículo, en lo que se refiere al ciclo de 0 a 3 años, es más crucial aún, ya que es en esta etapa donde se producen todos los desarrollos iniciales, junto con las bases de la personalidad. Una concepción de los bebés como un “objeto” que responde a todo estímulo que se le presente, sin reconocer en él, la construcción de humanidad que conlleva su ser, es una limitación que afecta todo el desarrollo curricular posterior. Un currículo muy estructurado que no ofrece la flexibilidad para adaptarse a sus características tan singulares, puede limitar su desarrollo. Una escasa participación familiar en una etapa en que es esencial desde todo punto de vista, limita también los alcances educacionales y las tendencias familiares a una permanente participación en el currículo.

Por ello, si bien es cierto, que el hecho que casi todos los países cuenten con currículos nacionales en este ciclo es un avance que ayuda a la equidad, se evidencia como necesario, avanzar en algunas mayores especificidades para la edad de 0 a 3 años, sin perder de vista la unidad de principios que tienen que tener todos los niveles del sistema educativo.

Finalmente, cabe hacerse la pregunta sobre la forma en que se implementan estos currículos. La mayoría de la información oficial revisada al respecto, evidencia escasos planes de capacitación, seguimiento e implementación. Esto es importante hacerlo notar, ya que un currículo puede estar muy bien diseñado, pero al faltar una propuesta de aplicación adecuada, puede desvirtuarse totalmente.

