

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| El conocimiento contruido en América Latina : la educación y atención en la primera infancia. Estado del arte de publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016 | Título |
| Mayol Lassalle, Mercedes - Otra; Zapata Ospina, Beatriz Elena - Autor/a; Espinosa Salazar, Astrid Eliana - Autor/a; Suárez Urrego, Roberto Antonio - Autor/a; Henao García, Nadia Milena - Autor/a; Correa González, Paula Andrea - Autor/a; Lo Priore, Iliana - Autor/a; Gutiérrez Pérez, Alice Marcela - Autor/a; Vergara Arboleda, Maribel - Autor/a; Restrepo Gómez, Bernardo - Autor/a; Restrepo Restrepo, Alejandra - Autor/a; Garrido, Rosa María - Autor/a; Boscafiori, Silvina - Autor/a; Etchebehere Arenas, Gabriela - Autor/a; Fostel Raggiotto, Noelle - Autor/a; Ayala Paredes, Loredana Joyce - Autor/a; Villarroel Ambiado, Karina Alejandra - Autor/a; Game Varas, Cinthya - Autor/a; Quintana Monge, Lorena - Autor/a; Domaccin Aros, Elba - Autor/a; | Autor(es) |
| Medellín | Lugar |
| Editorial Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria | Editorial/Editor |
| 2018 | Fecha |
| | Colección |
| Investigación; Derechos del niño; Educación inicial; Educación; Primera infancia; Curriculum; Formación profesional; América Latina; | Temas |
| Libro | Tipo de documento |
| " http://biblioteca.clacso.org/Colombia/tda/20210712124520/El-conocimiento-construido.pdf " | URL |
| Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.org>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.org





EL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO EN AMÉRICA LATINA: LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Estado del arte de publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016

ISBN: 978-958-59925-7-3



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





EL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO EN AMÉRICA LATINA: LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Estado del arte de publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016

VICEPRESIDENCIA REGIONAL PARA AMÉRICA LATINA
ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR
Eje estratégico: Referencia pedagógica, científica y política

Coordinadora general de investigación y compiladora
Beatriz Elena Zapata Ospina

Proyecto de investigación avalado por:
Grupo de Investigación Senderos
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria



El conocimiento construido en América Latina: La educación y atención en la primera infancia. Estado del arte de publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016/Beatriz Elena Zapata Ospina [et al.]. Medellín: Sello Editorial Publicar-T, Tecnológico de Antioquia, 2018.

230 p. - 21x27 cms.

ISBN: 978-958-59925-7-3 (Internet)

Presentación. 1. El estado del arte, una metodología de investigación. El camino recorrido 2. Sentidos de la educación y la atención en la primera infancia, OMEP América Latina. 3. Tendencias sentidizadoras del currículo en la educación y la atención de las primeras infancias. 4. El desarrollo profesional de la educadora infantil y los derechos del niño: análisis desde la investigación de OMEP Colombia. 5. La enseñanza en la educación infantil desde el nacimiento. Una práctica pedagógica política, cultural y ética 6. Derechos del niño en la AEPI en Uruguay: del camino recorrido al camino por recorrer 7. Educación parvularia en Chile y en Latinoamérica, un diálogo entre el pasado y el presente 8. La sustentabilidad, un desafío para la primera infancia.

Esta publicación presenta los resultados del proyecto de investigación “Estado del arte: La educación y la atención integral en la primera infancia. Investigaciones y publicaciones OMEP 2005-2016”, liderado por la Vicepresidencia Regional para América Latina-OMEP y avalado por el Grupo de Investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria. Los autores de cada capítulo son los responsables de las ideas y posturas expresadas, por tanto, ni la OMEP ni el Tecnológico de Antioquia asumen responsabilidad por posibles copias o plagios en que hayan incurrido.

ISBN: 978-958-59925-7-3

© Sello Editorial Publicar-T, Tecnológico de Antioquia, 2018

Equipo Vicepresidencia Regional para América Latina-OMEP Coordinación investigación

Mercedes Mayol Lassalle. Vicepresidenta Regional
Astrid Eliana Espinosa Salazar
Beatriz Elena Zapata Ospina

Investigadores principales

Loredana Ayala Paredes. Universidad Central. OMEP Chile
Adriana Marta Bisio Conde. Consejo de Educación Inicial y Primaria. OMEP Uruguay
Silvina Boscafiore. Instituto Nacional de Formación Docente –INFOD–. OMEP Argentina
Astrid Eliana Espinosa Salazar. OMEP Argentina
Gabriela Etchebehere Arenas. Universidad de la República. OMEP Uruguay
Cynthia Game Varas. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. OMEP Ecuador
Rosa Garrido. Universidad de Buenos Aires. OMEP Argentina
Alice Marcela Gutiérrez Pérez. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. ACDEP-OMEP Colombia
Mayra Lorena Quintana Monge. Universidad Espíritu Santo, Ecuador. OMEP Ecuador
Roberto Antonio Suárez Urrego. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Colombia
Maribel Vergara Arboleda. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. ACDEP-OMEP Colombia
Karina Villarroel Ambiado. Universidad de San Sebastián, Concepción. OMEP Chile
Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. OMEP Antioquia, Colombia
Marta Eugenia Zavaleta Lemus. Fundación Silencio –Fundasil–. OMEP El Salvador

Coinvestigadores

Elba Domaccin Aros. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí –ULEAM–. OMEP Ecuador
Noelle Fostel. Universidad de la República. OMEP Uruguay
Iliana Lo Priore. Universidad de Carabobo. OMEP Venezuela
Bernardo Restrepo Gómez. Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes. OMEP Antioquia, Colombia
Alejandra María Restrepo Restrepo. Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes. OMEP Antioquia, Colombia

Auxiliares de investigación

Silvia Delgado. Universidad de la República. OMEP Uruguay
Cynthia Beatriz Goldbarb. CYNERGY. OMEP Argentina
Leda María Pedraza. Organización para la Educación de la Primera Infancia. OMEP Argentina
Ulina Mapp. ISAE Universidad. OMEP Panamá
María del Rosario Rivas Plata Álvarez. Universidad Peruana Cayetano Heredia. OMEP Perú
David Sanjur. ISAE Universidad. OMEP Panamá
Paula Andrea Correa González. Tecnológico de Antioquia.

Coordinación general y compilación

Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia, IU

Corrección de estilo diseño, diagramación y edición

Divegráficas Ltda.

CONTENIDO

Presentación

Mercedes Mayol Lassalle. Vicepresidenta Regional para América Latina-OMEP 5

1. El estado del arte, una metodología de investigación. El camino recorrido
Beatriz Elena Zapata Ospina. 9
2. Sentidos de la educación y la atención en la primera infancia, OMEP América Latina
Astrid Eliana Espinosa Salazar, Beatriz Elena Zapata Ospina, Roberto Antonio
Suárez Urrego, Nadia Milena Henao García y Paula Andrea Correa González 27
3. Tendencias sentidizadoras del currículo en la educación y la atención de las
primeras infancias
Iliana Lo Priore 63
4. El desarrollo profesional de la educadora infantil y los derechos del niño:
análisis desde la investigación de OMEP Colombia
Alice Marcela Gutiérrez Pérez, Maribel Vergara Arboleda, Bernardo Restrepo Gómez
y Alejandra Restrepo Restrepo 83
5. La enseñanza en la educación infantil desde el nacimiento. Una práctica
pedagógica política, cultural y ética
Rosa María Garrido y Silvina Boscafiore 125
6. Derechos del niño en la AEPI en Uruguay: del camino recorrido al camino
por recorrer
Gabriela Etchebehere Arenas y Noelle Fostel Raggiotto 161
7. Educación parvularia en Chile y en Latinoamérica, un diálogo entre el
pasado y el presente
Loredana Joyce Ayala Paredes y Karina Alejandra Villarroel Ambiado 189
8. La sustentabilidad, un desafío para la primera infancia
Cinthya Game Varas, Lorena Quintana Monge y Elba Domaccin Aros 211

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento. Reseña bibliográfica 227
Anexo 2. Consentimiento informado 230



OMI EP

PRESENTACIÓN

Mercedes Mayol Lassalle¹

En 2018, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) cumple 70 años. Fue creada en el Primer Congreso que convocara la Unesco, por la iniciativa de un grupo de humanistas que reconocieron la importancia de la atención y la educación de la primera infancia — AEPI— en el desarrollo integral del ser humano, y que se comprometieron a trabajar para que los derechos humanos fueran una realidad, desde el nacimiento de cada niño o niña. La OMEP se ha constituido en la organización global más antigua y más grande comprometida con esta especial etapa que abarca la vida de cada ser humano, desde el nacimiento hasta los 8 años.

Desde su creación, la OMEP está comprometida en la promoción y protección de los derechos humanos, y si bien reconoce que son indivisibles, interrelacionados e interdependientes, pone en el centro de su acción la educación, dado que también la concibe como una *herramienta* que coadyuva a la concreción de todos los derechos.

La OMEP reafirma una visión humanista de la educación, a la que considera como *derecho social* y un *bien común* de la humanidad, es decir, aquello que sólo es posible concretarse de manera compartida, junto con otros

1. Vicepresidenta Regional para América Latina de la OMEP desde 2014. Maestra Normal Nacional y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora en la Maestría en Educación Infantil de la Universidad de Buenos Aires y de la carrera de Especialización Superior en Educación Maternal de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Consultora en diversos organismos. mercedes.mayol@worldomep.org. Buenos Aires, Argentina.

seres humanos, por y en beneficio de todos y todas, en el sentido de un mejoramiento general, no solo material o económico.

La OMEP está presente en más de 70 países, organizados en cinco regiones: África, América del Norte y Caribe, Asia Pacífico, Europa y América Latina.

El trabajo en Latinoamérica está coordinado por la Vicepresidencia Regional e integrado por los Comités Nacionales de OMEP de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela.

En 2016, de manera consensuada hemos propuesto y formulado un plan estratégico que organiza los proyectos y acciones en cuatro ejes:

- La incidencia política para la promoción de los derechos humanos de la primera infancia;
- La construcción de referencia científica, pedagógica y política;
- El desarrollo de los proyectos de acción dirigidos a los niños, maestros y sistemas de atención y educación de la primera infancia, y
- La sostenibilidad institucional de la OMEP.

Así, la iniciativa de realizar una investigación conjunta de carácter internacional que hemos llamado *Estado del Arte: Educación y la atención integral en la primera infancia Investigaciones y publicaciones OMEP, 2005-2016*, se enmarca en el eje estratégico de la construcción de referencia científica, pedagógica y política, con sentido regional.

El proyecto surgió de la necesidad de dar visibilidad al conocimiento pedagógico que se ha producido en la región por parte de los miembros y colaboradores de la OMEP; posibilitando de esta manera la difusión y valoración de las posturas teóricas, reflexiones y densas experiencias que hacen a nuestras identidades y nuestras culturas regionales, así como movilizar nuevas investigaciones.

Entendemos que *la identidad latinoamericana no es una esencia, sino una tarea* (García Canclini, 2014) para asumir, y queremos destacar que nuestra diversidad regional no es un problema sino una enorme riqueza que habilita la construcción de otros sentidos acerca de la reflexión y las prácticas educativas, justipreciando sus debilidades, fortalezas, vacancias y producciones.

El conocimiento pedagógico es político y, por lo tanto, está cruzado por luchas por la hegemonía ideológica. Hasta ahora, en el campo de la AEPI venía predominando un pensamiento propio de la modernidad occidental,

colonialista y capitalista (y en idioma inglés), cuyo impulso ha venido clausurando el conocimiento proveniente de la región latinoamericana.

Para Quijano (1992) la descolonización epistemológica, es una oportunidad de democratizar porque *da paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad.*

Entendemos que la diversidad cultural es el fundamento de la creatividad y la riqueza de la humanidad. Ello, supone que existen maneras distintas de ver el mundo, desiguales valoraciones y diversos enfoques para la solución de problemas que afectan a la AEPI.

Investigar juntos y juntas dentro de los comités de OMEP de la Región Latinoamericana ha significado un gran esfuerzo y mucho compromiso. Por distintos motivos, no todos los países pudieron estar representados, pero hemos dado un gran paso inaugural a la tarea de construcción de referencia científica, pedagógica y política.

Nuestra intención no es confrontar, ni negar el conocimiento construido en otros espacios geográficos, sino, aportar y enriquecer a la AEPI con la convicción de que se trata de *una puesta en práctica de una convivencia pluricultural, de un diálogo de saberes, que invita a luchar por un mundo sin marginados, excluidos, explotados, desposeídos, con verdadera justicia donde se practiquen el bien común y el buen vivir. Nuestros pueblos reclaman un pensamiento des-colonial que articule genealogías perdidas desperdigadas por el planeta y ofrezca un proyecto “otro”, sean estas reflexiones un espacio para ello, que brinde un nuevo aporte para la construcción de un mundo mejor* (Méndez, 2012).

Lista de referencias

- García Canclini, Néstor (2014). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós.
- Méndez Reyes, Johan (2012, jul.-dic.). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del Sur. *Revista Estudios Culturales*, 5 (10).
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/ racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo Libri Mundi editores.



1 EL ESTADO DEL ARTE, UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. EL CAMINO RECORRIDO

Beatriz Elena Zapata Ospina¹

La Organización Mundial para la Educación Preescolar —OMEP—, es la organización global, no gubernamental y sin fines de lucro más antigua del mundo comprometida con los derechos humanos, enfocada en la educación de la Primera Infancia (considerada, como lo indica la Observación General N.º 7 del Comité del Niño, como la etapa que se extiende desde el nacimiento hasta los 8 años). La OMEP se fundó en 1948 en Praga en el primer congreso de la Unesco, y como manifiesta en su Estatuto, sus objetivos se enfocan en

[...] defender y promover los derechos del niño con especial énfasis en su derecho a una educación y cuidados de calidad en todo el mundo. Para estos efectos, OMEP apoyará cualquier gestión que mejore el acceso a los cuidados y a la educación de calidad de la primera infancia. (Organisation Mondiale Pour L'éducation Prescolaire, 2006, p. 1)

Para la OMEP, la investigación se ha constituido en un campo desde el cual es posible dar cumplimiento a algunas de las formas de acción que se plantean en el Estatuto, ellas son: recolectar, difundir información y facilitar la comprensión de las necesidades de la primera infancia a nivel mundial; promover el estudio y la investigación relacionados con los cuidados y la educación de la primera infancia.

.....
1. Magíster en Educación. Docente Titular del Tecnológico de Antioquia. Equipo colaborador Vicepresidencia Regional para América Latina-OMEP. bzapata@tdea.edu.co. Medellín-Colombia

En consonancia con lo anterior, la actual Vicepresidencia Regional para América Latina ha propuesto en su plan estratégico el eje *La construcción de Referencia científica, pedagógica y política*, desde el cual se propone generar saberes que les den fundamento genuino y científico a luchas y acciones que se realizan desde la OMEP en la región.

En este contexto, en el año 2016 se planteó la iniciativa de realizar el proyecto conjunto de carácter internacional con enfoque investigativo cualitativo, presentado y aprobado en la Asamblea Latinoamericana OMEP Chile (2016), denominado “Estado del Arte: la Educación y atención integral en la primera infancia. Investigaciones y publicaciones OMEP, 2005-2016”¹, y al cual se vinculan 26 integrantes de los Comités Nacionales de la OMEP de Argentina, Colombia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela en calidad de investigadores, coinvestigadores o auxiliares de investigación.

El proyecto surge de la necesidad de consolidar una base de datos que permita referenciar la producción latinoamericana en los trabajos y proyectos que desarrollan los diferentes comités nacionales o que han sido elaborados por sus miembros y colaboradores de la organización, y a su vez propende por comprender, visibilizar y posicionar el conocimiento que se genera en la región en relación con la atención y educación en la primera infancia –AEPI–, posibilitando de esta manera la circulación de las posturas teóricas o reflexiones particulares y contextualizadas a la identidad y la cultura, tanto de América Latina como de los demás países donde tiene presencia la OMEP.

El estado del arte

El estudio se ubica en el enfoque cualitativo y se inscribe en el campo de la investigación documental. Como lo plantean Garcés, Patiño y Torres (2008), elaborar un estado del arte significa:

[...] inventariar y sistematizar la producción en determinada área de conocimiento. Pero también es una de las modalidades cualitativas de “investigación de la investigación” que busca sistematizar los trabajos realizados dentro de un área dada, se realiza una revisión de fuentes y documentos, para cumplir con un nivel descriptivo. (p. 32)

.....
1. El proyecto cuenta con el aval de Grupo de Investigación Senderos, aprobado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación en el Tecnológico de Antioquia –CODEI– mediante Acta N.º 01 del 9 febrero de 2016 y calificado como investigación sin riesgo por el Comité de Bioética, según Acta N.º 03 del 28 abril de 2016.

Gómez, Galeano y Jaramillo (2015) también consideran el estado del arte como una investigación documental

[...] sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio. Además, lo consideran como una investigación con desarrollo propio, cuyo fin es develar la interpretación de los autores sobre el fenómeno y hacer explícita la postura teórica y metodológica de los diferentes estudios. (p. 424)

Consuelo Hoyos aporta a los postulados de los autores anteriores, pues además de afirmar que el estado del arte se inscribe en el campo de la investigación documental y posee desarrollo y diseño metodológico propios, trasciende su propósito hacia las “construcciones de sentido sobre datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis” (2000, p. 57).

Objetivo general

Coherente con los conceptos anteriores, se plantea como objetivo general de la investigación:

Establecer las tendencias y vacíos en las investigaciones y publicaciones generadas desde OMEP América Latina en la temática de educación y la atención integral en la primera infancia a fin de promover su difusión, la apropiación del conocimiento y la reflexión profunda.

Objetivos específicos

- Consolidar una base de datos que permita referenciar la producción científica y académica latinoamericana en los trabajos y proyectos que desarrolla la OMEP en la región.
- Sistematizar las investigaciones y publicaciones generadas desde OMEP América Latina, favoreciendo el conocimiento y la comprensión del contenido y las perspectivas de la producción científica y académica referentes a la educación y la atención integral en la primera infancia.

- Establecer puntos de partida para nuevos proyectos, recorridos, indagaciones y proyectos desde OMEP América Latina, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimientos.
- Visibilizar y posicionar el conocimiento que se genera desde OMEP América Latina, posibilitando la circulación de posturas teóricas y/o reflexiones.

Teniendo en cuenta criterios como los objetivos del estudio y de la OMEP, la ventana de visibilidad del conocimiento, la actualización permanente de la información y la pertinencia de los contenidos y saberes, se establecen para la construcción del estado del arte los siguientes parámetros:

Tema. Educación y atención integral en la primera infancia

Muestra documental (Fuente). Libros académicos o resultados de investigación, capítulos de libros, artículos en revista, ponencias publicadas en memorias, materiales educativos publicados como cartillas, módulos, guías educativas o pedagógicas.

Autores. Comités, instituciones y/o miembros integrantes y colaboradores de OMEP América Latina.

Rango de tiempo. Producciones y publicaciones generadas entre el 2005 y julio de 2016, tanto en formato físico como digital o electrónico.

Diseño metodológico

Coherente con el tipo de investigación realizada, para el desarrollo del estudio y el logro de los objetivos se proponen las siguientes fases:

Fase de alistamiento: el equipo coordinador de la investigación, integrado por la Vicepresidenta Regional para América Latina y sus colaboradores, asume la formulación del proyecto para su aval por un centro de investigaciones adscrito a una universidad.

En esta fase también se diseña el instrumento “Reseña bibliográfica” (Anexo 1), el cual es validado mediante prueba piloto, que consiste en el diligenciamiento del instrumento por parte de diez (10) profesionales, investigadores y estudiantes de maestría que poseen el siguiente perfil:

- Autores de una investigación o publicación.
- Conocedores de la temática: educación y atención integral en la primera infancia.
- Área de desempeño: ciencias de la educación o ciencias sociales.

Una vez realizados los ajustes al instrumento con base en los resultados de la prueba piloto, se envía junto con el consentimiento informado al Comité de Bioética del Tecnológico de Antioquia para su aprobación.

El proyecto de investigación se presentó en la Asamblea Latinoamericana de la OMEP 2016, realizada en Santiago de Chile, y fue aprobado por los presidentes y delegados de los Comités Nacionales OMEP y se instala el equipo de investigación.

Se conforma un equipo de investigación para América Latina-AL, integrado por la vicepresidenta regional y miembros de su equipo colaborador, quienes asumen la función de coordinar el desarrollo de la investigación y realizar el análisis de la información para toda la región. De igual manera, en cada uno de los países que se vinculan al proyecto se conforman equipos de investigación nacionales liderados por dos investigadores principales, los cuales constituyen su grupo de trabajo convocando a otros miembros de OMEP como coinvestigadores y auxiliares de investigación.

Primera fase. Trabajo de campo - Recolección de la información

Una vez se conforman los equipos de investigación en cada Comité Nacional OMEP, se procede a recolectar la información mediante la reseña bibliográfica, la cual permite informar acerca del contenido y las características de las investigaciones y publicaciones que son susceptibles de ser analizadas y cuyas fuentes cumplen con los parámetros establecidos en el presente estudio.

De manera general, los datos que aborda la reseña son: país, fuente de información, título, medio de divulgación, ciudad y fecha de exposición, autor, editorial o institución, tópico temático, resumen o *abstract*, palabras clave, conceptos o contenidos, objetivos (investigación), relevancia o pertinencia.

En primer lugar, se diligencia el instrumento en formato Word, luego se registran y migran los datos recolectados a una matriz general a través del procesador Google docs. Por criterios de validez y confiabilidad del estudio, solo los investigadores principales de cada equipo nacional migran la información al sistema.

Dado que se realiza un ejercicio investigativo y se ha de conservar evidencia que soporte el proceso de recolección de información, los investigadores principales de los países consolidan un archivo con las reseñas bibliográficas recogidas, bien sea en forma física o digital; dicho consolidado sirve de respaldo a los datos migrados mediante el formulario, y se constituye en fuente de información en caso de requerir verificar o complementar los datos.

Para la utilización de la información recolectada los investigadores de cada país diligencian y hacen firmar de los autores de las producciones e investigaciones reseñadas el consentimiento informado (Anexo 2), aprobado por el Comité de Bioética del Tecnológico de Antioquia.

Como resultado final de esta fase se logró migrar 277 reseñas bibliográficas a la matriz general mediante el procesador Google docs. En la Tabla 1 se aprecia el número de reseñas elaboradas por cada Comité Nacional OMEP.

Tabla 1. Número de reseñas elaboradas por país

| País | N° de reseñas |
|----------------------|---------------|
| Colombia | 92 |
| Argentina | 54 |
| Uruguay | 52 |
| Chile | 34 |
| El Salvador | 18 |
| Ecuador | 14 |
| Panamá | 6 |
| Perú | 5 |
| Brasil | 2 |
| Total general | 277 |

Segunda fase. Clasificación y codificación de la información

El equipo coordinador realiza la *clasificación* de los datos, con la intencionalidad de organizar la información registrada en las reseñas bibliográficas migradas, mediante una matriz Excel nominada como *Base de datos AL*, la cual se estructura por columnas que corresponden a los aspectos que aborda la reseña.



Una vez clasificada la información contenida en las reseñas, se realiza la *limpieza de datos* con el propósito de corregir o eliminar las inconsistencias o datos erróneos de la base de datos. Este proceso posibilita identificar información incompleta, repetida o incorrecta con referencia a los parámetros establecidos para la investigación, para que posteriormente sea modificada o eliminada. Como resultado del proceso, la *base de datos*.

AL final queda integrada por 250 reseñas bibliográficas.

Tabla 2. Número de reseñas por país.

| País | N.º de reseñas | Porcentaje |
|----------------------|----------------|--------------|
| Colombia | 73 | 29,2 % |
| Argentina | 53 | 21,2 % |
| Uruguay | 50 | 20 % |
| Chile | 36 | 14,4 % |
| El Salvador | 15 | 6 % |
| Ecuador | 12 | 4,8 % |
| Perú | 5 | 2 % |
| Panamá | 4 | 1,6 % |
| Brasil | 2 | 0,8 % |
| Total general | 250 | 100 % |

La codificación del contenido de la base de datos AL se asume como un proceso dinámico que permite vincular diferentes segmentos de los datos en función de una propiedad o elemento común, por ello se plantean tópicos temáticos que se relacionan con la fundamentación teórica referente a la educación y la atención integral en la primera infancia o con los proyectos que se desarrollan desde la OMEP Mundial (Educación para el desarrollo sostenible y Juego y resiliencia). Durante el proceso de clasificación de la información, por la recurrencia en las temáticas, pueden surgir otros tópicos que son incorporados en la matriz, y ser considerados posteriormente como categorías emergentes.

Tabla 3. Códigos por tópico temático

| Temáticas | Códigos |
|-------------------------------------------------|---------|
| Agentes educativos | AED |
| Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas | ALE |
| Concepciones de infancia y niño | CIN |
| Diversidad e inclusión | DIN |
| Desarrollo sustentable-sostenible | DSS |
| Formación de educadores-docentes | FED |
| Familia | FLA |
| Historia de la educación infantil | HEI |
| Juego | JUG |
| Modelos curriculares y didácticos | MCD |
| Propuestas pedagógicas y educativas | PPE |
| Políticas públicas | PPI |
| Rol y función del educador-docente | RFE |

Se reconoce que un producto puede abordar varios tópicos temáticos, pero con la intencionalidad de ser pertinentes y coherentes en el proceso de clasificación y posterior categorización de la información y el establecimiento de tendencias, sólo se selecciona un tópico temático por producción o publicación, y se elige la alternativa a la cual la producción reseñada aporta más conceptual, pedagógica o didácticamente a la temática central de la investigación.

Tercera fase. Categorización - Hallazgos

En el proceso de categorización se ejecuta la segmentación de los datos cualitativos en elementos singulares o unidades que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista del interés investigativo de OMEP AL: la educación y atención integral en la primera infancia.

Las categorías se entienden como “ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en los objetivos; son recursos analíticos como unidades significativas [que] dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos”. (Galeano, 2004, citado en Romero, 2005, p. 114).

Con base en la información sistematizada y codificada en la base de datos AL, a partir de los procesos de análisis surgen las categorías y subcategorías, las cuales responden a una jerarquización de la información que atiende a criterios de relevancia y complementariedad. La categorización realizada en el presente estado del arte tiene como intencionalidad:

- Clasificar y agrupar los datos registrados a fin de posibilitar una importante simplificación de la información de manera que sea comprensible y significativa tanto para OMEP como para el mayor público posible.
- Realizar comparaciones y posibles contrastes y establecer correlaciones de manera que se puedan organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo un tipo de patrón o regularidad emergente.
- Analizar los datos y la información orientados a responder a los objetivos que se han planteado en la investigación, desde el establecimiento de tendencias, vacíos y proyecciones hasta el estado del conocimiento construido referente a la educación y atención integral en la primera infancia.

••• *Plan de análisis*

Se plantean los siguientes procedimientos analíticos que posibilitan la categorización de la información: análisis estadístico descriptivo y análisis hermenéutico, los cuales se toman a partir de la complementariedad metodológica con la intención de aportar objetividad y representatividad al proceso de análisis de los resultados (proceso circular que integra los dos procedimientos, no es secuencial). Según la definición de Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 200-201), el análisis

[es] un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer lo significativo y relevante en relación a un problema de investigación. Analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. Persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales descriptivos y/o explicativos.

... *Análisis estadístico descriptivo*

Se realiza con el propósito de comprender la estructura de los datos partiendo del agrupamiento y la disposición de la información, para lo cual se elaboran tablas de frecuencia relativa atendiendo al criterio temático (Saiz, 2010) en escala ordinal, estableciendo jerarquía de los tópicos temáticos por su recurrencia matemática y el valor porcentual, ordenados de mayor a menor.

Con la intención de obtener una visión global de la estructura de los datos, jerarquizarlos y posibilitar su posterior análisis y el establecimiento de correlaciones, se elaboran las siguientes tablas descriptivas tanto para AL como para cada país. En todas las tablas se toma como valor de referencia la cantidad total de reseñas para la región o para el país, según sea el caso.

Tabla 1. Tópico temático

Tabla 2. Correlación tópicos temáticos

Tabla 3. Palabra clave por tópico temático

Tabla 4. Fuente

Tabla 5. Título por fuente

Tabla 6. Título por tópico temático

Tabla 7. Medio de divulgación por fuente

Tabla 8. Capítulo de libro por libro y tópico temático

Tabla 9. Artículos por revista y tópico temático

Tabla 10. Ponencia por evento y tópico temático

Tabla 11. Año de publicación por tópico temático

Tabla 12. Autor por tópico temático

Tabla 13. Editorial por ciudad y por tópico temático

Tabla 14. Institución por ciudad y por tópico temático

Con base en los resultados de las tablas se lleva a cabo el análisis de tendencia estableciendo rangos de frecuencia porcentual de manera particular para la información de AL y para cada país, dado que el número total de reseñas bibliográficas difiere para cada uno.

Como criterio para determinar las unidades de análisis (categorías) se identifican aquellos tópicos temáticos que se encuentran en el rango alto, el cual de manera general incluye aquellas reseñas que están por encima del promedio de frecuencia porcentual específico, para la región y cada país.

... *Análisis hermenéutico*

Cabra *et al.* (2003) proponen constituir asociaciones analíticas al estado del arte para desentrañar la esencia creativa del conocimiento, identificar las perspectivas y tendencias de la investigación y reconocer el devenir hermenéutico para la toma de decisiones.

[El análisis hermenéutico] se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación...que toma como fuentes de datos los datos textuales, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él; sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las “fronteras” del texto a interpretar. (Cárcamo, 2005)

Este tipo de análisis se realiza sobre los datos cualitativos contenidos en la reseña bibliográfica y sistematizados en la base de datos AL, especialmente los relacionados con palabras clave, resumen o *abstract*, contenido y objetivos (en el caso de las investigaciones).

Como resultado del análisis y la interpretación, se presentan los hallazgos a partir de categorías con el propósito de extraer lo significativo y relevante del material documental (fuentes y reseñas), se fijan correlaciones y se atienden algunos criterios como:

- Los referentes disciplinares, teóricos y conceptuales planteados.
- Las correlaciones entre la temática y otros tópicos.
- Los autores que los han realizado.
- Las delimitaciones espaciales, temporales y contextuales (ciudad, año, fuente, institución o editorial, palabras clave, resumen, objetivos).

Tal como lo afirman Londoño, Maldonado y Calderón (2014), presentar los hallazgos desde categorías es resultado





[del] proceso de análisis hermenéutico desde un único núcleo significativo que se denomina “unidad de sentido”, el cual comprende tanto una actividad interpretativa por parte del lector, como la acción del texto; es en el diálogo establecido entre ambos, donde se encuentra expresado el horizonte de sentido; es el sujeto social quien hace posible el conocimiento de la realidad como una construcción colectiva de sentido. (p. 27)

En conclusión, y siguiendo a Coffey y Atkinson (2003, p. 32), se asume la categorización como un procedimiento heurístico que pretende “quebrar” los datos y reorganizarlos en categorías de tal manera que se puedan comparar los distintos fragmentos al interior de ella, comparar distintas categorías entre sí, establecer relaciones entre los tópicos temáticos e integrar las categorías en conceptos de mayor generalidad a fin de aportar al desarrollo de la fundamentación y conceptualización en torno a la educación y la atención integral a la primera infancia.

Discusión

La discusión de los datos corresponde a la forma como se interpretan los hallazgos a la luz de los objetivos planteados, y a la visión que otros autores plantean o han conceptualizado en relación con el tema que aborda la investigación. En el caso del presente estado del arte, se toman como referentes las construcciones teóricas y conceptuales relacionadas con la educación inicial y la atención integral en la primera infancia, junto con la filosofía, los fundamentos, objetivos y proyectos de la OMEP.

Metodológicamente, para lograr una estructura homogénea en su construcción, la elaboración de la discusión de hallazgos se realiza atendiendo a los postulados de Eslava-Schmalbalch y Alzate (2011), los cuales proponen las siguientes características y componentes:

Que se haga la interpretación de los resultados encontrados en el estudio. Esto implica traducir los hallazgos a un significado práctico, conceptual o teórico. Deben presentarse estas interpretaciones en el mismo orden lógico en el que se presentaron los resultados en el análisis.

Que se reflexione sobre las implicaciones de estos resultados. Los investigadores suelen hacer sugerencias

acerca del modo en que sus resultados podrían emplearse para mejorar la práctica y pueden hacer recomendaciones encaminadas a incrementar el conocimiento en ese campo específico profundizando en las investigaciones.

Que se incluyan las potenciales limitaciones del estudio. A menudo, el investigador se encuentra en la mejor posición para plantear las limitaciones del estudio, como deficiencias de la muestra, problemas de diseño, dificultades en la colecta de datos, etc. El hecho de que en la discusión se presenten estas limitaciones demuestra a los lectores que el autor estaba consciente de ellas y que quizá las tomó en cuenta al interpretar los resultados. (p. 16)

En términos generales, la discusión, según Day (2005), debe ser clara y consistente con los resultados. Sus características más relevantes se centran en mostrar las relaciones y generalizaciones, señalar las excepciones o faltas de correlación, concretar los aspectos no resueltos sin alterar los datos y señalar las concordancias o discordancias con publicaciones anteriores o los referentes (teóricos, conceptuales, filosóficos); de igual manera plantear las aplicaciones prácticas de los resultados.

La discusión de resultados muestra el aporte real al conocimiento en el campo del saber en el cual se estudia un tema, se indaga o trata de dar solución a una situación específica. Debe mantener el rigor científico, metodológico y ético. Debe dejar en evidencia lo que se ha encontrado y lo que no ha sido posible encontrar con la investigación y lo que otros autores han hallado con estudios previos. (Eslava-Schmalbalch y Alzate, 2011, p. 18)

Como complemento de lo anterior, Abreu (2012, p. 134) invita a tener presente que

[...] todo lo que se discuta debe ser relevante para los objetivos de investigación. Es indispensable declarar las teorías que apoyan los resultados, y decir cómo las teorías pueden ser ajustadas con el fin de dar cuenta de los resultados obtenidos.

Un proceso utilizado en la elaboración de la discusión es la triangulación de la información y los datos, dado que es el investigador quien les otorga significado a los resultados de su investigación; en el caso del estado del arte es el camino propuesto para develar información a través del procedimiento inferencial, es decir, aquella información que es significativa y tiene sentido para la OMEP.

Conclusiones

La conclusión, según las recomendaciones de Assan (2009, citado por Abreu, 2012), busca develar un nuevo nivel de percepción acerca de la investigación, y además ofrecer respuestas a las preguntas planteadas en el estudio otorgándoles significado a los temas abordados. Para la elaboración de las conclusiones se siguen las recomendaciones del autor antes citado:

- Unir, integrar y sintetizar las diversas cuestiones planteadas en la sección de discusión, reflejando la declaración introductoria del problema, los objetivos y las hipótesis.
- Dar respuesta a las preguntas de investigación.
- Identificar las implicaciones teóricas y de políticas de la investigación con respecto al área total del estudio.
- Poner de relieve las limitaciones del estudio.
- Proporcionar dirección y áreas para futuras investigaciones.

Lista de referencias

- Abreu, J. (2012). Investigación: Resultados, Discusión y Conclusiones. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 131-138. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v7-n3/7\(3\)131-138.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n3/7(3)131-138.pdf) [Consultado el 24 de noviembre de 2017].
- Cabra, M. et al. (2003). Estado del arte de los proyectos de grado de los postgrados de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura durante el periodo comprendido entre 1989 y 2002. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

- Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23, 204-216. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm> [Consultado el 25 de septiembre de 2017].
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Capítulo 1: Variedad de datos y variedad de análisis. Capítulo 2: Los conceptos y la codificación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Eslava-Schmalbalch, J. y Alzate, J. P. (2011). Cómo elaborar una discusión de un artículo científico. *Rev Col Or Tra.*, 25(1), 14-17.
- Garcés Montoya, Á., Patiño Gaviria, C. D. y Torres Ramírez, J. J. (2008). Juventud, investigación y saberes. Estado del arte de las investigaciones sobre la realidad juvenil en Medellín 2004-2006. Medellín: Universidad de Medellín.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.
- Londoño, O., Maldonado, L., y Calderón, L. (2014). Guía para construir estados del arte. Bogotá: Colombia aprende. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf [Consultado el 25 de septiembre de 2017].
- Organisation Mondiale Pour L'education Prescolaire (2006). Estatutos. Apéndice 1. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/pdf2.pdf> [Consultado el 2 de septiembre de 2017].
- Romero Chaves, C. (2005). La categorización: un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Saiz Carvajal, R. (2010). Técnicas de análisis de información. Documento académico. Recuperado de: <https://administracionpublicauba.files.wordpress.com/2016/03/tecnicas-de-anc3a1lisis-de-informacic3b3n.pdf> [Consultado el 25 de septiembre de 2017].



2 SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN Y LA ATENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA, OMEP AMÉRICA LATINA

Astrid Eliana Espinosa Salazar¹
Beatriz Elena Zapata Ospina²
Roberto Antonio Suarez Urrego³
Nadia Milena Henao García⁴
Paula Andrea Correa González⁵

Presentación

La pregunta por la intencionalidad y los contenidos que orientan las acciones educativas y de atención con los niños y niñas en sus primeros años de vida, constituye una inquietud actual tanto para los gobiernos que diseñan las políticas como para las instituciones u organizaciones que implementan proyectos o programas con este grupo poblacional.

El auge de políticas públicas y la movilización social que se han gestado en torno a los niños y niñas en América Latina han posicionado el tema de la primera infancia no solo en las agendas gubernamentales, sino también en los debates sociales y académicos. En el marco de las políticas públicas de primera infancia, la educación inicial aparece como eje, plataforma o componente importante que hace parte de la atención integral, situación que ha llevado a preguntarse sobre su sentido, intencionalidad y contenido.

1. Licenciada en Literatura. Secretaría y gestión administrativa del Comité Argentino de la OMEP. secretaria@omep.org.ar. Buenos Aires, Argentina.
2. Magíster en Educación. Docente Titular del Tecnológico de Antioquia. Equipo colaborador de Vicepresidencia Regional para América Latina-OMEP. bzapata@tdea.edu.co. Medellín, Colombia.
3. Magíster en Ingeniería de Sistemas. Auxiliar administrativo. Tecnológico de Antioquia. rsuarez@tdea.edu.co. Medellín, Colombia.
4. Magíster en Educación. Docente del Tecnológico de Antioquia. Investigadora del Grupo Senderos. nmhenaog@tdea.edu.co. Medellín-Colombia.
5. Licenciada en Educación Preescolar. Auxiliar investigativa. Tecnológico de Antioquia. pao14@hotmail.com. Medellín, Colombia.

Para la Organización Mundial para la Educación Preescolar — OMEP— y en especial para la OMEP América Latina, como organización que defiende y promueve los derechos del niño a recibir educación y cuidados en todo el mundo, es de vital importancia develar el sentido, la intencionalidad y el contenido que tienen la educación y la atención integral en la región, todo ello en el marco del respeto por la diversidad y la identidad cultural de los países que la integran.

En este capítulo se presentan y analizan los resultados, tendencias y hallazgos generales de la investigación *Estado del arte: La educación y atención integral en la primera infancia. Investigaciones y publicaciones OMEP 2005-2016*, sustentados en los distintos aportes, perspectivas, avances y reflexiones referentes a la Atención y Educación de la Primera Infancia —AEPI— UNESCO que han construido los socios y colaboradores de OMEP en diferentes países de Latinoamérica; ello con el fin de avanzar en la consolidación de un marco referencial, conceptual y pedagógico situado y con fundamento científico y académico para la región.

Para América Latina, los modelos curriculares y didácticos constituyen el tópico temático frente al cual se encuentra el mayor número de producciones referentes a investigaciones y publicaciones, razón por la cual se presentan los resultados en un capítulo específico. Este apartado centra el análisis y la discusión en los resultados para los otros tópicos de recurrencia alta: propuestas pedagógicas y educativas; concepciones de infancia y niño; arte, lenguajes estéticos-artísticos, y juego.

La estructura elegida para presentar los resultados generales para América Latina y los resultados por país (capítulos específicos), coherente con el diseño metodológico asumido, es la siguiente: *descripción de los resultados* (análisis estadístico descriptivo), *hallazgos por categorías* (análisis hermenéutico), *discusión y conclusiones*.

Palabras clave: propuestas pedagógicas y educativas, mediación, rol del docente, concepciones de infancia-s, concepción de niño, derechos, lenguajes estéticos-artísticos, arte, juego, modelos curriculares y didácticos.

Descripción general de resultados

A continuación, se describe lo encontrado en el análisis estadístico descriptivo de la información total aportada en las diferentes reseñas por cada país participante, para la construcción del estado del arte actual de la educación y la atención integral en la primera infancia en América Latina. Para organizar las diferentes temáticas se establecen inicialmente once

tópicos temáticos a los cuales se sumaron dos nuevos como resultado de la recurrencia en las reseñas.

En total se elaboraron 250 reseñas, suministradas por Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú y Uruguay. El porcentaje más alto de participación para un país es de Colombia (29,2 %) y el menor es de Brasil (0,8 %), cuatro países suman el 84,8 % de las reseñas, ellos son: Argentina, Colombia, Chile y Uruguay.

Como el número de reseñas por país y por tópico temático difiere, se establecen diferentes rangos de frecuencia porcentual para el análisis de los tópicos temáticos, partiendo del promedio general determinado en 7,7 %: Alto (mayor o igual a 8 %), Medio (entre 7,9 % y 5 %) y Bajo (menor a 5 %) para América Latina.

El rango más alto de frecuencia en los 13 *tópicos temáticos* definitivos se conformó así: MCD (modelos curriculares y didácticos) con el 16 %; PPE (propuestas pedagógicas y educativas), 12,8 %; CIN (concepciones de infancia y niño), 10,4 %, el tópico emergente ALE (arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas), 9,6 %, y JUG (juego), con 8 %.

En el segundo grupo se encuentran los tópicos temáticos PPI (políticas públicas), con un 7,6 %; FED (formación para educadores-docentes), 7,6 %; HEI (historia de la educación infantil), 6 %, sobre el cual cabe anotar que es otro tópico emergente por la recurrencia encontrada en las reseñas; RFE (rol y función del educador-docente), 5,2 %, y DSS (desarrollo sustentable-sostenible), 5,2 %. En el grupo final se ubican los tópicos DIN (diversidad e inclusión) y AED (agentes educativos) con 4,8 % y 1,6 % respectivamente.

Al desagregar estos porcentajes por país con respecto al total de cada tópico, en El Salvador se encuentra el mayor aporte de reseñas de MCD (25 %), de PPE (37,5 %) y CIN (50 %) en Uruguay, de ALE (45,8 %) y JUG (70 %) en Argentina, de PPI en Colombia (31,6 %), de HEI en Chile (66,7 %), mientras FED está compartido entre Colombia y Chile (47,3 % cada uno).

El 47,2 % de las reseñas de Argentina se relacionan con los tópicos temáticos JUG y ALE; HEI y FED con el 52,8 % son los tópicos más frecuentes para Chile; CIN, PPE, FED y RFE consolidan el 52,1 % para Colombia; en Ecuador resaltan los tópicos DSS y PPE con el 58,3 %; el tópico MCD en El Salvador presenta el porcentaje más alto para un solo país con el 66,7 % del total de las reseñas; el 68 % de los tópicos de Uruguay se consolidan en CIN, PPE y ALE, mientras que Panamá y Perú no tienen relevancia de algún tópico específico.

A pesar de que el tópico MCD fue el más recurrente en las reseñas, cuando se observa la muestra de la correlación con otros tópicos, la mayor de éstas es el tópico PPE (19,3 %), en segundo lugar se presenta el tópico RFE (18,4 %) y en tercer lugar, MCD (13,1 %); CIN y FED con porcentajes significativos de 9,5 % y 8,2 % respectivamente, se suman a los anteriores. Los otros tópicos diferentes que emergen de la correlación se encuentran entre el 0,1 % y el 6,4 %.

Entre las *palabras clave* con mayor relevancia y un promedio general de 3 % están: educación infantil, rol docente, derechos del niño, juego y formación docente; con un promedio de 2 % se encuentran desarrollo infantil, enseñanza-aprendizaje y prácticas pedagógicas. Con alrededor de 1,2 %, figuran palabras como familia, atención integral, didáctica, lúdica, desarrollo sostenible, pedagogía, aprendizaje y políticas públicas. Finalmente, en un promedio de 0,2 % se agrupan otras palabras encabezadas por competencias, concepciones de infancia, cuidado y diversidad.

En la era de la utilización masiva del internet, resalta el hecho de que *la fuente* más utilizada, según la cantidad de reseñas, sea el libro, con el 29,6 %, siendo Argentina el país con el mayor número de reseñas que avalan este porcentaje. Posteriormente se encuentran las ponencias con 26,4 %, reseñadas en mayor cantidad por Colombia, que a su vez también presenta el índice más alto del total de las investigaciones, con el 8 %. Este mismo porcentaje aplica para capítulos de libros, y Chile es el país más destacado en esta fuente, mientras El Salvador es el más representativo en material educativo que cuenta con el 5,6 % del total de las fuentes utilizadas en América Latina.

Los tópicos que resaltan en la fuente libros son JUG, HEI y MCD; en las ponencias, PPE, CIN, FLA y MCD; en los artículos, PPE, PPI, ALE, FED y MCD; en capítulo de libro, ALE, MCD y PPE, y el tópico CIN en las investigaciones.

El *medio de divulgación* predominante es el papel (40,8 %), seguido del electrónico o digital (34,4 %) y la utilización de ambos medios (24,8 %). El libro es la fuente que más utiliza el papel como medio de divulgación, la ponencia por su parte utiliza mayormente el medio electrónico y/o digital y los artículos utilizan ambos medios. El país que más utiliza el papel como medio de divulgación es Argentina (33,3 %), seguido de Chile (22,5 %), ambos para sus libros y El Salvador para su material educativo (14,7 %). Colombia utiliza en su mayoría el medio electrónico o digital (83,3 %) para divulgar sus ponencias e investigaciones, diferente de Uruguay, donde la utilización de ambos medios representa el 33,9 %.

En *los autores* se puede observar que existen 120 diferentes referencias en las reseñas de los 13 tópicos recurrentes, siendo las de mayor frecuencia Victoria Peralta, Patricia Sarlé, Gabriela Etchebehere, Elizabeth Ivaldi, Beatriz Zapata, Javier Alliaume y Enma del Carmen Mejía, con un porcentaje entre el 7,2 % y el 3,2 % del total. Las temáticas que se abordan en los escritos por dichos autores son, en su orden: FED (27,8 %), CIN (76,9 %), HEI (69,2 %), JUG (92,3 %), ALE (63,6 %), PPE (40 %) y MCD (100 %).

El año con mayor índice de reseñas es 2014 (19,6 %), el tópico con mayor frecuencia para dicho año con el 18,4 % es ALE. Posteriormente, el año 2015 con el 18 % de reseñas y MCD como el tópico más relevante, y en el año 2016 el porcentaje alcanza 13,6 % y el tópico de mayor recurrencia es PPE.

Desde el año 2006 hasta 2016, rango de las reseñas, se encuentra que la mayor producción de los autores se ubica entre 2014 y 2016 con el 51,2 %.

Para el caso de las 20 *editoriales* enunciadas en las reseñas, se observa que las de mayor porcentaje de publicaciones son: Publicar-T de Colombia (27 %) con el tópico PPE; Editorial Homo Sapiens (19 %) con el tópico MCD en Argentina, y las editoriales Camus y Aula de Uruguay, con el 9,3 %, publicando escritos referentes a los tópicos PPE y PPI.

Las *revistas* son otra importante fuente de información donde los tópicos mayormente relacionados son: PPE (21,4 %), PPI (14,3 %) y MCD, FED y ALE (10,7 %). Las revistas *Didáctica Inicial* y *Revista de la Educación del Pueblo* de Uruguay son las más representativas en las reseñas con el 12,5 %, mientras que con el 8,9% se encuentra la revista *Enfoques Educativos* de Chile.

Los tópicos temáticos más representativos en los *eventos* académicos o científicos son: PPE con el 14,5 %, el 13 % para el tópico CIN, el 11,6 % para el tópico FLA y el 10,1 % para el tópico MCD. Se destacan el XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP realizado en Colombia en el año 2015, que presenta como tópicos temáticos relevantes PPE y DIN. En el III Encuentro de educación Infantil de OMEP Ecuador: “La educación integral de la primera infancia, un desafío pendiente para la sustentabilidad”, llevado a cabo en el año 2015 en Ecuador, resaltan los tópicos DSS, MCD y PPE.

En cuanto a las *instituciones* que apoyan las investigaciones y publicaciones se destacan en el rango más alto los siguientes tópicos: MCD con el 15,2 %, seguido de CIN con el 13,1 %, PPE alcanza el 11,6 %, y FED al igual que PPI, el 9,1 %.

De los 13 tópicos temáticos base, la institución Tecnológico de Antioquia tiene producción en 12 de ellos, lo que representa el 13,6 % del total de las reseñas y donde el tópico PPE es el más recurrente con 25,9 %, sólo el tópico CIN no se encuentra referenciado en las reseñas de dicha institución. Los porcentajes siguientes aplican para la Universidad Central de Chile (8,6 %) con el tópico HEI como el mayor referenciando con 52,9 %, y OMEP Ecuador (7,6 %) con los tópicos DSS y MCD con 26,7 %.

Descripción de resultados por tópicos temáticos

Se presenta a continuación el análisis estadístico descriptivo de los resultados para América Latina por los tópicos temáticos cuya frecuencia de recurrencia es alta, junto con Modelos curriculares y didácticos-MCD¹, lo que permite establecer cuáles son las tendencias referentes a países, autores, fuentes, medios de divulgación, editoriales, revistas y eventos académicos.

···*Propuestas pedagógicas y educativas - PPE*

En América Latina, para efectos del presente estado del arte, se referenciaron 32 reseñas sobre publicaciones e investigaciones referentes a propuestas pedagógicas y educativas enfocadas a la atención y educación en la primera infancia; de ellas, el 37,5 % se elaboraron en Uruguay y el 28,1 % en Colombia. Otros países que también tienen producciones sobre la temática son Chile, Argentina y El Salvador con un 9,4 % cada uno.

Los contenidos de las propuestas consideran otros *tópicos temáticos*: rol y función del educador (22,1 %), modelos curriculares y didácticos (17,9 %) y concepciones de infancia y niño (10,5 %). Aparecen otros tópicos con frecuencia media, como familia (7,4 %), juego (7,4 %), agentes educativos (6,3 %) y formación de educadores (5,3 %), y con frecuencia baja, temas como diversidad e inclusión (4,2 %) y desarrollo infantil (4,2 %).

Gran parte de las publicaciones se encuentran en artículos (37,5 %), y el país que más utiliza este tipo de *fuentes* es Uruguay, y es además el único que ha reseñado una investigación: “El encuentro inicial: una oportunidad de facilitar la simbolización. Análisis de la práctica en grupos de educación inicial en escuelas y en jardines de infantes públicos” (2014).

1. El rango más alto de frecuencia en los 13 tópicos temáticos definitivos es MCD (Modelos curriculares y didácticos) con un 16 %, razón por la cual se analiza y presenta en el capítulo 3 del libro

La segunda fuente son las ponencias (31,3 %), realizadas en su mayoría en Colombia; con menor frecuencia se encuentran libros (18,8 %) y capítulos de libros (9,4 %), publicados en países como Ecuador, Argentina, Chile y El Salvador.

Para las publicaciones se utiliza principalmente como *medio de divulgación* el físico-papel (47 %), seguido de los medios electrónicos o digitales (31 %). En Uruguay y Ecuador se encuentra que hay ponencias y artículos publicados en ambos medios (22 %).

Como *autores* representativos que presentan planteamientos y aportes en relación con las propuestas para la atención y educación inicial en la primera infancia, figuran Javier Alliaume (12,5 %) y Gabriela Etchebehere en coautoría con otras personas (9,38 %)

Uruguay es el país en el que se encuentran más *revistas* especializadas que publican temas relacionados con la primera infancia: *Didáctica inicial* (25 %), *La educación del pueblo* (16,6 %), *Páginas de educación y Primera infancia* (9,3 % cada una). En ellas se encuentran artículos de interés que presentan propuestas pedagógicas y educativas relacionadas con desarrollo infantil, construcción de ciudadanía, socialización, participación, sexualidad, salud y procesos de lectura.

Colombia (60 %) y Ecuador (30 %) son países que realizan *eventos académicos* para socializar el conocimiento construido en relación con la temática desde la OMEP a partir de ponencias, las cuales son posteriormente publicadas en libro de memorias. En el 2015 se llevó a cabo en Medellín, Colombia, el XV Foro Internacional de Educación Inicial y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial, currículos y prácticas socioeducativas; y en el mismo año en Portoviejo, Ecuador, el III Encuentro de Educación Infantil de OMEP Ecuador: “La educación integral de la primera infancia, un desafío pendiente para la sustentabilidad”.

Las *editoriales* que apoyan las publicaciones en la temática se encuentran en Uruguay Argentina y Colombia, ellas son: Camus Ediciones y Editorial Aula de Montevideo; Editorial Homo Sapiens, y 12(ntes) en la ciudad de Buenos Aires y el Sello editorial Publicar-T de Medellín. De igual forma, existen *instituciones* educativas y organizaciones no gubernamentales en América Latina que contribuyen a la divulgación y socialización del conocimiento como: Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Universidad de la República, Universidad de Chile, Asociación de Maestros Rosa Sensat, OMEP Ecuador, Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia de Montevideo, FLASCO, CINDE y Fundación Bernard Van Leer.

Teniendo como referencia el rango de tiempo establecido para realizar el estado del arte, 2005-2016, es en los años 2014 y 2016 en los que se produce el mayor número de publicaciones e investigaciones relacionadas con las propuestas pedagógicas y educativas con un 25 % cada uno; seguidamente se encuentran los años 2011 y 2015 con un 12,5 % cada uno.

... *Concepciones de infancia y niño - CIN*

En América Latina se referencian 26 reseñas, los países que más han investigado sobre CIN son Uruguay (50 %), Colombia (42,3 %) y Argentina (7,7 %). La mayoría de publicaciones se correlacionan con otros *tópicos temáticos* como: rol y función del educador (21,1 %), propuestas pedagógicas y educativas (15,8 %) y políticas públicas (10,5 %); con frecuencia media encontramos agentes educativos (7,9 %) y desarrollo infantil, familia, historia de la educación infantil y modelos curriculares y didácticos (5,3 %), y frecuencia baja para crianza y materiales educativos (3,9 %), entre otros.

La *fente* más representativa con el 42,3 % son las investigaciones, en la que Colombia aporta el 91 % de ellas y se encuentran publicadas en medio electrónico o digital. En este mismo *medio de divulgación* se encuentran ponencias (30,8 %), y para el caso de los artículos (19,2 %), el papel es el medio más utilizado. En menor cuantía se encuentran libro y material educativo con sólo (3,8 %). Uruguay (50 %) es el país con el porcentaje más alto de fuentes utilizadas para la temática de concepciones de infancia y niño.

En cuanto a las *revistas*, *+psicolog@s* y *APPIA* de Uruguay suman el 60 % de los artículos publicados en 2010 y 2012, respectivamente. Artículos más recientes se han publicado en la *Revista RELADEI* en 2015 y la *Revista Internacional Magisterio* de Colombia en 2016.

Concepciones de infancia y niño no ha sido un tópico muy abordado en fuentes como libros y material educativo, sólo se tiene información del libro *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos del niño* y del material educativo “Museo pedagógico de la infancia MUPIN”, ambos del año 2012. En el caso de la fuente *capítulos de libro*, no se evidenciaron producciones en las diferentes reseñas.

Los *eventos* con presencia del tópico CIN se han desarrollado desde el año 2011 hasta el 2016 con excepción del año 2013, el 66,6 % del total de los eventos se realizaron entre 2014 y 2015. El 66,6 % de las ponencias son de los años 2014 y 2015 y la ciudad de Montevideo aporta el 25 % de ellas.

La Universidad de San Buenaventura es la *institución* que desde sus sedes de Medellín y Bogotá (Colombia) ha desarrollado el 90,9 % de las investigaciones, comprendidas entre los años 2011 y 2016, rango de tiempo en el cual se destacó el año 2014 con el 36,3 % del total de las investigaciones.

De los diferentes *autores*, Gabriela Etchebehere presenta el 30,8 % de los escritos de la temática, realizados entre los años 2010-2015 y un 7,7 % con otros autores en 2012 y 2014. Otros autores, encabezados por Susana Alieno, representan el 7,7 %, al igual que Darío De León.

•••Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas - ALE

En América Latina para este tópico se encuentran 24 reseñas. Los países que más han investigado sobre arte-lenguajes artísticos- expresiones estéticas son Argentina (45,8 %), Uruguay (37,5 %), Colombia (8,3 %), Chile y Panamá (4,2 %). La mayoría de publicaciones se correlacionan con *tópicos temáticos* como: propuestas pedagógicas y educativas (31,9 %), rol y función del educador (23,6 %) y modelos curriculares y didácticos (12,5 %); con frecuencia media encontramos concepciones de infancia y niño (6,9 %), formación de educadores docentes (6,9 %) y juego (6,9 %), y con frecuencia baja, MED (4,2 %), agentes educativos y diversidad e inclusión (20,8 %) y finalmente familia (1,4 %).

La *fuentes* más representativa son los libros (37,5 %), que aporta Argentina, y su medio de divulgación en 78 % es el papel; la reseña más antigua es de 2006 y la más actualizada de 2016, y la ciudad de Buenos Aires es la más frecuente. Artículos y capítulos de libros suman el 50 % y su mayor divulgación se da por los medios electrónico o digital y papel (58 %). La fuente menos utilizada es la ponencia (12,5 %). Del porcentaje total de los artículos (25 %), Uruguay representa el 20 %, y en el caso de los capítulos de libros, del 25 % del total Uruguay aporta el 16,6%.

La *Revista Quehacer Educativo* para 2009 y 2010 presentó la mayor publicación de artículos de la temática con el 50 % del total, dicha revista es de Uruguay al igual que la revista *Didáctica Inicial* (2015). Los años de publicación de artículos han sido 2009, 2010 y 2015.

El 66,6 % de los capítulos del libro *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* son sobre la temática y fueron escritos en 2014, otras referencias al tema datan de 2009 y 2012.

La temática ALE ha tenido participación en los últimos tres años con ponencias en *eventos* como la 66 Asamblea y Conferencia Mundial de OMEP y el Segundo Encuentro Internacional de Educación Infantil y V

Congreso Latinoamericano de OMEP “La educación artística en el nivel inicial y básica” en las ciudades de Cork (Irlanda) y Manta (Ecuador), respectivamente, en el año 2014, y más recientemente en 2016 el XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP en Medellín (Colombia).

Con respecto a las investigaciones y el material educativo no se cuenta con información en las reseñas.

La *editorial* que más publica es Homo Sapiens (27,3 %), en segundo lugar, se encuentra Ediciones Puerto Creativo (18,2 %), ambas de la fuente libro y ubicadas en Argentina. En tercer lugar, figura un grupo de seis editoriales (9,1 %) de Argentina, Colombia, Ecuador y Montevideo.

La *institución* con mayor producción es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– de España (33,3 %), entre capítulos de libros y libros, seguida por la Federación Uruguaya de Magisterio - Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP) con 20 % sólo en artículos. La más alta producción de las instituciones se evidencia en capítulos de libros (40 %), artículos (33,3 %), en menor porcentaje ponencias (20 %) y la menor producción se realiza en libros (6,7 %).

En cuanto a los *autores*, el (25 %) son de Elizabeth Ivaldí, comprendidos entre 2009 y 2015. Otros autores a título personal con el 8,3 % son Patricia Berdichevsky y Daniel Calmels, igualmente Judith Akoschky y otros (8,3 %).

... Juego - JUG

El juego, con un total de 20 reseñas, ocupa el quinto lugar entre los tópicos con alto rango de recurrencia en esta investigación, representa un 8 % del total de las reseñas elaboradas en la primera fase del proyecto. Del material reseñado, el 75 % fue aportado por Argentina, el 15 % por Colombia, el 5 % por Chile y el 5 % por Panamá.

En cuanto a la correlación con otros tópicos, el porcentaje más significativo es el de propuestas pedagógicas y educativas (PPE), con el 33,3 %. Luego están rol y función del educador-docente y modelos curriculares y didácticos con un 25 % cada uno.

El libro se constituye en la *fuentes* más utilizada con un 75 %, le sigue la ponencia con un 15 % y el artículo con un 10 %.

En cuanto al *medio de divulgación*, el 45 % de lo reseñado está en ambos soportes, papel y medio electrónico o digital, y el 30 % está sólo

en papel, la suma de estos porcentajes corresponde a los libros aportados por Argentina. El otro 25 % se encuentra sólo en formato electrónico o digital y representa las ponencias y artículos aportados por Colombia, Chile y Panamá.

Los años con más publicaciones fueron 2010 y 2014, cada año representa un 25 % del total de las reseñas. Las más recientes son las ponencias de 2016 que representan un 10 %. Las demás fueron publicadas en 2008 y 2015 con un 10 % cada uno, y en 2006, 2007, 2011 y 2012 con un 5 % cada año.

Predominan las editoriales argentinas Homo Sapiens con el 37,5 %, Biblos, Paidós y Novedades Educativas con el 12,5 % cada una. También la Editorial Publicar-T de Medellín, Colombia, está presente con el 25 %. Las ponencias fueron presentadas en el XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP en 2016, y en el Simposio Nacional Primera Infancia en el siglo XXI “Derecho de los niños a vivir, jugar, explorar y conocer el mundo” en 2012.

Las instituciones que participan son la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura —OEI— - Unicef Argentina, Buenos Aires, en el 50 %; el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria de Medellín, en el 14,3 %; la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura —OEI—, Buenos Aires, también en el 14,3 %. Por otro lado, ACDEP-OMEP Colombia, Bogotá; ISAE Universidad, Panamá, y el Ministerio de Educación de la República Argentina participan con un 7,1 % cada una.

El 65 % de las reseñas corresponde a Patricia Sarlé, 10 % como única autora y el 55 % como coautora, lo que da cuenta de una investigación continuada sobre la temática y un trabajo sostenido de publicación. El resto de los autores conforman el 5 % cada uno, a saber: Karol Bogotá junto a Andrea Coral Blanco, Mary Luz Rúa Ruiz y Luz Dary Valencia Pinzón; Daniel Calmels; Sandra Durán; Lady Gutiérrez junto a Angélica Guerra y Arturo Britton; María Victoria Peralta; Patricia Sarlé junto a Inés Rodríguez Sáenz, Elvira Rodríguez y Cecilia Rosemberg; Jorge Ullúa, y Beatriz Zapata Ospina.

••• *Análisis de los resultados – Categorías*

A partir del análisis hermenéutico de los resultados por tópico temático de alta frecuencia, se establecen para América Latina las siguientes categorías:

Categoría: Propuestas pedagógicas y educativas - PPE

Las propuestas pedagógicas y educativas hacen referencia a los proyectos o programas que integran estrategias y acciones que tienen como propósito contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas, la construcción de aprendizajes y su bienestar, incluyendo la participación de las familias, la comunidad y los profesionales o agentes educativos que acompañan dichos procesos.

Para la construcción de la categoría se establecen correlaciones con otros tópicos temáticos abordados en las investigaciones y publicaciones referentes a la temática como: rol y función del educador.

Las experiencias e interacciones que tiene una persona durante los primeros años de vida con su entorno influyen de manera positiva o negativa en su desarrollo, por tanto, cuanto más estimulante sea el entorno para los niños, mayor será el desarrollo y el aprendizaje; de allí la importancia de que el docente, la familia y la comunidad educativa brinden diferentes experiencias enriquecedoras que contribuyan al desarrollo físico, afectivo, motor, social e intelectual del niño.

Como eje central en las propuestas pedagógicas y educativas emergen *las mediaciones*, que constituyen un aspecto fundamental en la vida de los niños y niñas, puesto que “la mediación es un hecho culturalmente natural, motor de los procesos sociales. Cada generación adquiere el compromiso de socializar y culturizar a la generación siguiente preparándola para enfrentar los retos de la sociedad futura.” (Ivaldi, 2015, p. 183). El niño desde sus primeros años de vida se acerca al conocimiento por medio de las interacciones que tiene con su entorno, por ejemplo la adquisición de la lengua materna, gestos o expresiones no son más que un aprendizaje espontáneo, que primeramente cobra sentido en la familia por ser su entorno más cercano, esas mediaciones que se dan por parte de los parientes o la comunidad no están intencionadas, ni planeadas; es un proceso que se va dando de forma natural, no obstante, es una construcción de sentidos que siempre está presente en los procesos de socialización.

Son muchas las acciones mediadoras por las que el niño atraviesa en las interacciones que tiene con su entorno, y esto es lo que nutre su desarrollo y la construcción de aprendizajes; de igual manera, las propuestas pedagógicas y educativas poseen un carácter formativo porque, en amplio sentido, aportan al crecimiento intelectual, emocional y social.

Las mediaciones en las instituciones educativas poseen un carácter pedagógico; como afirma Ivaldi (2015), las instituciones “fueron creadas culturalmente con el propósito de activar, de una manera intencional, en los seres humanos, la reestructuración y adquisición de nuevas conductas y conocimientos” (p. 183). Estas mediaciones tienen una intencionalidad pedagógica, en consecuencia, han de ser intencionadas, organizadas y estructuradas atendiendo a propósitos, fines y objetivos que se quieren lograr en el marco de los lineamientos o directrices curriculares para la educación infantil.

Las propuestas se implementan con la intención de construir y fortalecer aprendizajes, por tanto, sirven de guía para orientar el *proceso de enseñanza-aprendizaje*, puesto que le posibilitan al formador organizar ambientes, momentos y experiencias que a su vez dan sentido al quehacer docente; además, deben ir vinculadas a un modelo pedagógico. Los modelos más pertinentes que se plantean en la educación infantil desde el enfoque de derechos son el constructivista y el socio-crítico, puesto que enfatizan en la formación de personas críticas, reflexivas, creativas y dialogantes que busquen alternativas en la solución de problemas, donde el docente es un mediador que brinda momentos y dispone ambientes para el aprendizaje, el cual ha de ser asumido por el estudiante construyendo conocimientos a partir de las experiencias que se le proporcionan al educando. Desde estos modelos, la elaboración de una propuesta pedagógica debe tomar como punto de partida los saberes o conocimientos previos, el interés o la necesidad que tienen el niño y la niña para luego planear lo que se quiere hacer.

Como afirma Zapata (2014), la práctica pedagógica implica que la instrucción deba basarse en el uso de casos prácticos que proporcionen experiencias de aprendizaje ricas, diversas y contextualizadas. La tarea de los docentes y formadores es diseñar ambientes de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender, a participar y a actuar. La tarea del educador está en diseñar ambientes de aprendizaje, planificando entornos positivos y experiencias significativas que faciliten, desde la mediación, el proceso de desarrollo de habilidades y competencias en sus estudiantes.

Dicha mediación pretende contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias sociales, afectivas, cognitivas, comunicativas, corporales y éticas de niños y niñas en sus primeros años promoviendo prácticas de autonomía y autocuidado y de expresión y comunicación. Así, el lenguaje, el arte, el juego y la lúdica se convierten en la base del aprendizaje y de la expresión creadora. (Taborda, 2016, p. 264)

Las propuestas educativas, por su parte, son de carácter formativo, promueven el desarrollo y el aprendizaje, pero no están mediadas por una intencionalidad pedagógica sino formativa, en ellas no solo participan los niños y niñas, la familia y la comunidad hacen parte de todo este proceso. Una propuesta educativa se gesta y se desarrolla a partir de las necesidades, intereses o problemas encontrados en determinado contexto, además sirven de apoyo para alcanzar objetivos, fines o propósitos propuestos en los currículos y a su vez permiten proponer nuevas metodologías y formas de trabajo adaptadas a las características particulares de cada sujeto, contexto y momento histórico.

El potencial de cada niño se desarrolla en la medida en que reciba estímulos afectivos que le brinden seguridad y confianza, por ello es tan importante la colaboración de los padres en los diferentes procesos de educación de sus hijos, en acuerdo con lo que plantea Etchebehere (2015, p. 147): “La participación de las familias enriquece la experiencia educativa de niños y niñas, y sentirse parte de la escuela les ayuda a confiar en ella”.

Al ofrecer propuestas de carácter pedagógico y educativo, apoyados por los mediadores culturales (padres, hermanos, abuelos) y los mediadores pedagógicos (profesores), es importante tener en cuenta que deben ir orientadas a mejorar la calidad de la educación, teniendo como primacía lo que le corresponde a cada niño como sujeto social de derecho, y al mismo tiempo mejorar las prácticas y procesos con la comunidad educativa, puesto que estas acciones se convierten en un puente para que el docente y la comunidad educativa promuevan el cuidado y acompañamiento afectuosos e inteligentes del crecimiento y desarrollo del niño, mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Ambientes en los que cada niño pueda encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia, y en los que se reconozca el juego, la formación de la confianza básica y el fortalecimiento del vínculo afectivo como ejes fundamentales del desarrollo infantil (Álvarez, Gaviria y Zapata, 2010, p. 13).

Categoría: Concepciones de infancia y niño – CIN

El concepto de infancia ha sido materia de estudios de diversas disciplinas como la sociología, la biología, la psicología, la historia, la antropología, la pedagogía, entre otras. Esta situación ha llevado a que existan múltiples conceptualizaciones que dan cabida a variados enfoques y perspectivas. Sin embargo, hay puntos de encuentro

entre gran parte de los postulados planteados en las publicaciones e investigaciones que se relacionan con esta categoría, al considerar el concepto de infancia, en primer lugar, como un momento clave en la vida de cualquier ser humano; en segundo lugar, como una construcción histórica asociada y determinada por factores históricos, culturales, políticos, sociales y económicos que ha permitido instaurar paulatinamente el concepto de *infancia-s*.

Se han dado grandes avances teóricos fruto del debate académico de varias disciplinas en la construcción de dicho concepto, en donde necesariamente la categoría “niño” está presente en el discurso, lo cual ha llevado a que una cantidad significativa de personas asuman que el concepto de infancia es igual al concepto de niño, y aunque ambos se correlacionan, son dos asuntos muy diferentes: “Mientras la infancia surge en un espacio teórico discursivo y constituye una institución social, “niño” hace referencia a la forma en que esta formación discursiva se concretiza en seres humanos particulares” (Garrido, 2006, citado por Zapata, 2015).

Reconocer la infancia como objeto de estudio histórico y social; y al niño y la niña como sujetos activos protagonistas de su desarrollo, constructores de sus relaciones y con capacidad de acción, con capacidades, que viven y transitan por esta etapa del curso de vida en condiciones, situaciones y características particulares, constituye una alternativa viable y de alta significación para comprender dichas categorías y dotarlas de sentido.

Como temática central que es tendencia en las publicaciones e investigaciones de esta categoría se encuentra los *derechos del niño*. De manera reiterada se hace alusión a una nueva mirada frente al niño y la niña desde el enfoque de derechos, lo que implica su reconocimiento como sujeto y su estatus como persona y ciudadano, ello como resultado de las diferentes políticas y legislaciones que han surgido en el mundo y en particular en América Latina, a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y los acuerdos establecidos en las cumbres y declaraciones a favor de la primera infancia.

Conceptualizar la infancia a partir del enfoque de derechos implica asumir una postura que concibe los derechos humanos y del niño de manera integral, interdependiente y complementaria, en donde no solo interesa la legislación y las políticas que los reglamentan, sino también las prácticas sociales y culturales que los legitiman desde la institucionalidad y la sociedad civil.



La consideración de la educación como derecho desde la primera infancia y su concreción es analizada por autores como Gabriela Etchebehere (2011, 2012, 2015), Javier Alliaume (2015) y Sandra Dueñas (2016).

Etchebehere en su libro *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia* plantea que “a varios años de promulgada la Convención de los Derechos del Niño (CDN, ONU, 1989) y de ser ratificada por nuestro país (1990), desde diversos sectores se plantea que existen dificultades para su aplicación” (2012, p. 25).

Para Alliaume (2015), la educación en los primeros años de vida es vista generalmente no por sí misma ni como un derecho, sino desde una óptica adultocéntrica, como una forma de conciliar las responsabilidades adultas. De esta manera —y es lo que problematiza en su artículo “Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos”— se oculta su carácter de derecho, de espacio de construcción de infancia, de desarrollo y aprendizajes.

Como complemento de lo anterior, Bibiana Gutiérrez, Diana Quintero y Catalina Zuluaga (2011) afirman que cuando se concibe al niño como objeto de formación o como sujeto pasivo y condicionado, se concibe la educación como una herramienta de control social del Estado; y cuando se concibe al niño como sujeto de derechos, se concibe la educación como una herramienta para el desarrollo humano del sujeto, para la ratificación de las identidades socioculturales de los sujetos.

Pensar en el concepto de infancia como “representación y construcción social que está determinado por factores históricos, políticos, económicos, culturales y educativos (González, Sánchez y Sánchez, 2016) y en el niño, como “sujeto de experiencia, capaz de actuar e interactuar, explorar y construir su propio contexto” (Dueñas, 2014), puede constituirse en guía para la acción desde la práctica educativa y social, en la medida en que permite la lectura de la realidad que habitan los niños y niñas, a partir del establecimiento de sistemas de significaciones que posibilitan interpretar los acontecimientos y las relaciones sociales.

El ejercicio de los derechos, aun desde que son bebés, es abordado por autores como Gabriela Etchebehere y el equipo de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay, quienes han profundizado especialmente en el derecho a la participación en relación con la expresión, la ciudadanía y el principio de autonomía progresiva.

La participación Infantil en sus diversas expresiones, plasmada en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) 1989, en sus artículos 12,13, 14, 15 y 19, más allá de ser considerada un derecho humano fundamental, es por excelencia un derecho facilitador, en tanto contribuye a garantizar o al menos vehicular el cumplimiento de los demás derechos que la Convención promueve. (De León, 2012).

Otro eje central que se aborda desde las diferentes producciones académicas y científicas, establece relaciones entre las concepciones de infancia y el *rol del educador-docente o los agentes educativos* y las acciones que desarrollan el proceso de educación inicial, atención integral, cuidado o crianza y de los niños y niñas como garantes de derechos y promotores del desarrollo infantil.

El reconocimiento de la educación como un derecho implica asumir una nueva postura frente a los procesos de educación inicial y atención a la primera infancia; se espera que los educadores actúen como mediadores, acompañantes en ese proceso de aprendizaje y desarrollo, partiendo de la premisa según la cual el centro del proceso es el niño y la niña que poseen capacidades y potencialidades. De igual manera, la familia y otros profesionales que asumen su cuidado han de enfocar sus acciones hacia la protección, el cuidado, el afecto y la educación en todos los ámbitos, antes y después del nacimiento y durante toda su infancia.

Una vez el/la maestro/a logra reconocer a los niños y las niñas como seres humanos, es decir, seres que no son inferiores, sino que se forman como sujetos desde sus interacciones y sus vínculos, y que al igual que el/la maestro/a está en un constante proceso de crecimiento personal, de experiencias y formación, puede reconocerlo desde sus habilidades, sus características y toda su diversidad. (Flórez, 2012, p. 9)

Categoría: Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas

En la educación inicial las reflexiones sobre la temática giran en torno a la importancia del arte como lugar de goce, territorio de contención y espacio de aprendizaje. En cuanto a su relación con la escuela, el enfoque está dirigido hacia las propuestas que acompañan el encuentro de los niños y las niñas con los diferentes lenguajes artísticos. En consonancia

con lo anterior, las producciones que corresponden a esta categoría establecen correlaciones con los tópicos: propuestas pedagógicas y educativas y rol y función del educador.

Las expresiones estéticas permiten ampliar los marcos de referencia en el proceso de formación de los más pequeños y favorecen el acceso a diversas tramas culturales. Su incorporación en el espacio escolar a través de propuestas curriculares contribuye:

[...] entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante. Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas [...] son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. (Ivaldi, 2014, p. 24)

Para Zapata (2014) estas expresiones posibilitan además en niños y niñas la representación y exteriorización de ideas, sentimientos y emociones, y por tanto “su incorporación en los *procesos pedagógicos* facilita, motiva y promueve la exploración constante de los recursos creativos y las diferentes maneras de expresarse que ellos poseen”.

En el libro *Experiencias estéticas en los primeros años, reflexiones y propuestas de enseñanza* (Soto y Violante, 2016) se realiza un recorrido por algunos principios pedagógicos y se ponen en diálogo experiencias vinculadas con las artes visuales de la mano de Ema Brandt, la acción corporal con Perla Jaritonsky, la música con Judith Akoschky y la literatura con Alicia Zaina. A lo largo de los capítulos se trabaja desde renovadas conceptualizaciones sobre la búsqueda de “una conexión emotiva y sensible con lo que el niño percibe, observa, explora y crea”, y sobre la construcción de espacios enriquecidos sin imágenes estandarizadas o estereotipadas. Se analizan las características del triálogo estético, de las prácticas del lenguaje y su relación con la enseñanza, de las propuestas de escucha musical y la expresión corporal. Se plantea la necesidad de construir situaciones que respondan a “la singularidad de lo que pueden realizar los niños como observantes sensibles o hacedores”.

Sarlé, Ivaldi y Hernández (2014) señalan que, si se consideran fundamentales los procesos artísticos en el proceso educativo, se hace

prioritario asumir el desafío de una incorporación efectiva en el contexto escolar, ya que, en relación con los niños, la “manera en que se diseñen las *propuestas educativas* tendrá un impacto en su forma de ver y estar en el mundo; de comprender a otros y comprenderse” (p. 124).

La planificación de dichas propuestas implica además considerar actividades que articulen diferentes tipos de experiencias y diferentes espacios que incluyan *el entorno* y otros lugares fuera del circuito escolar. Berdichevsky (2014) presenta una experiencia que involucra a los educadores, los niños, las familias y el personal de un museo. En *¿Qué hacen estos niños por aquí?* describe cómo este proyecto “abrió caminos y espacios para el acercamiento de los niños y sus maestros a diversas manifestaciones de las artes visuales” (p. 133). Siempre a partir de un trabajo articulado entre escuela y museo que tuvo desafíos y que utilizó herramientas como las parejas pedagógicas para consolidar una dinámica colaborativa:

Uno sabía del patrimonio y el otro acerca de los niños y cómo preguntarles. Los guías fueron apropiándose de modos de trabajo, estrategias y recursos de los maestros y los maestros se apoderaban más y más del patrimonio y del placer personal de disfrutar el arte. También se iban animando a hacer aportes y sugerencias para el abordaje de ciertas problemáticas que a veces los educadores del museo desconocían. (Berdichevsky, 2014, p. 143)

Por su parte Ivaldi (2012) asegura que los espacios educativos necesitan docentes comprometidos, con capacidad de escucha y que le otorguen transcendencia a lo que piensan, desean y proponen los niños, “docentes creativos, innovadores, capaces de leer adecuadamente las características de su contexto de actuación, poseedores de una postura abierta y flexible, que se vinculan con el niño valorándolo desde sus potencialidades” (p. 153).

Para Zapata (2014) los educadores, además de comprender el proceso creativo, sus particularidades y el ejercicio de apreciación estética, deben ser capaces de crear ambientes enriquecedores, respetuosos y afectuosos, y tener claro “que el propósito de la educación desde el arte no se enfoca a formar artistas en miniatura sino acercar a los niños a los diferentes lenguajes”.

Ivaldi (2009b) hace un llamado a un cambio de actitud por parte de los docentes en todos niveles y jerarquías, a modificar o fortalecer sus prácticas de manera que promuevan la apreciación y la creación artísticas,

aprovechen el entorno y tomen “conciencia de las posibilidades que ellos mismos tienen como personas y como docentes para acercarse al arte y disfrutarlo” (p. 90). Una de las herramientas para efectivizar estas transformaciones es una planificación que considere los lenguajes artístico-expresivos como un eje importante para organizar los contenidos en las propuestas de enseñanza.

Para Sarlé (2014) son tres los aspectos que inciden en la riqueza y la calidad de las propuestas estéticas: “el conocimiento del niño; la capacidad reflexiva, colaborativa y pensante del educador, y la posibilidad de contar con elementos que tornen comprensible, legible, el lenguaje artístico” (p. 130).

Por todo lo anterior, es fundamental el *rol del educador y sus dinámicas de mediación*, ya que se convierte en facilitador y promotor de las experiencias estéticas. Ivaldi (2009a) propone que para fortalecer al educador y enriquecer su reflexión, es clave su formación. En el artículo “Educación Artística. Diálogos entre expresión y apreciación plástica”, Ivaldi presenta diferentes experiencias de aula desarrolladas por docentes que accedieron a cursos de formación en educación artística, y señala que los “primeros resultados ya evidencian los beneficios que surgen al generar espacios de complementación entre la educación formal y la no formal, sobre todo en lo relacionado con la Educación y el Arte, y con la formación de los docentes” (p. 102).

Categoría: Juego – JUG

Existe un consenso sobre la importancia que tiene el juego en relación con las propuestas de enseñanza y el papel central del docente como mediador y planificador de dichas propuestas. Diferentes estudios e investigaciones indagan sobre el juego no sólo desde su relación con aspectos propios del desarrollo de los niños y las niñas, sino desde su interacción con las prácticas educativas, lo que implica pensarlo como un contenido en sí mismo dentro del ámbito escolar.

Para atender los parámetros en cuanto a la correlación con otros tópicos temáticos, el análisis del material reseñado se articula a partir de la siguiente categorización: la centralidad del juego y educación, los tipos de juego, el rol del educador en el juego, y el juego y las propuestas pedagógicas.

La centralidad del juego en las bases y en el sentido de la educación de la primera infancia constituye una preocupación constante en los

debates de la OMEP. En el año 2010, en Suecia, se expidió una Declaración Mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego. Peralta (2014) señala que es fundamental para el nivel inicial, volver a ubicar el juego en el centro del aprendizaje. Llama la atención sobre la tendencia a convertir las instituciones infantiles en lugares preparatorios de la siguiente etapa formativa donde el juego está siendo desplazado, “los niños no están jugando, no están descubriendo, no están imaginando, no se están asombrando. Los niños tienen que jugar porque esa es su forma de vida y así aprenden” (p. 4).

Zapata (2012) amplía la reflexión a la conciencia y la actitud lúdicas como eje central del desarrollo en la primera infancia. Asegura que la Política Educativa para la primera infancia que apuesta por la lúdica y el juego como ejes busca “cualificar significativamente y dotar de significado, los ambientes de aprendizaje, los procesos de acompañamiento y los sistemas de interacción” (p. 2). La lúdica y el juego, afirma Zapata (2012), posibilitan nuevas maneras de relación y comunicación tanto entre los niños y niñas, como entre las familias y los adultos responsables de su atención y educación. Y agrega: “los juegos creados por los mismos pueblos benefician las características étnicas y sociales del lugar, lo cual refleja y fortalece su propia identidad cultural, en los niños y las niñas y en general en toda la sociedad” (p. 5).

En este sentido, Sarlé (2011) propone la consideración del juego como contenido de valor cultural en la enseñanza. Para que el juego sea un contenido en sí mismo la escuela debe asumir que además de enseñar por medio de juegos tiene como responsabilidad aportar espacios, ideas, materiales y temas sobre los cuales jugar y enriquecer el repertorio lúdico.

Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2010a) proponen cuatro ejes para tener en cuenta a fin de garantizar la centralidad del juego en las prácticas de enseñanza. Primero, la voluntad política para integrar de manera efectiva el juego en la escuela, superando la espontaneidad o su uso como recurso motivador. Segundo, asumirlo como un contenido cuya planificación debe incluir el tipo de juego, la clase de mediación del docente, el tiempo, los espacios y materiales, pero además las estrategias que permitan la apropiación de la propuesta lúdica. Tercero, encontrar un equilibrio entre el juego como actividad y el juego como estrategia de enseñanza al incorporarlo en los diseños curriculares. Y cuarto, la necesidad de que la escuela asuma la responsabilidad de “potenciar el juego de los niños ofreciendo propuestas que aumenten su capacidad para conocer, aprender y enriquecer su imaginación” (p. 19).

En la relación juego y educación infantil subyace inmediatamente el papel central que ocupa el juego, pero no está exento de debates. Ullúa

(2008) plantea que los quiebres se presentan cuando la relación se establece con la enseñanza. Si bien el juego se instala en las prácticas educativas desde sus orígenes cuando surgen posiciones como “jugar para enseñar, jugar o enseñar, jugar y enseñar” (p. 39), aparecen las discusiones. En su opinión, si se entiende el juego como un entramado de saberes que interactúan y se entretajan en un formato particular, que permite una red de contención donde el niño puede moverse y probar resultados, y donde cada jugador tiene saberes previos que le permiten entrar en el campo lúdico, el juego en sí mismo implica una activación de saberes que sirven de *conceptos inclusores* en la configuración de una nueva estructura de conocimiento, de tal forma que resulta “imposible separar juego de aprendizaje. Todo niño que juega aprende. No puede jugar sin aprender” (p. 42).

Sin embargo, más allá de las diferencias, predomina el interés por que el juego esté presente de forma relevante en las prácticas educativas:

[...] si abrimos la posibilidad de que los niños jueguen, generando un espacio rico en propuestas, es posible activar situaciones de aprendizaje significativo. En tanto el maestro crea condiciones para que el alumno aprenda, las ofertas se convierten en ricas situaciones de enseñanza. (Ullúa, 2008, p. 93)

Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2010d) buscan abrir una línea nueva de investigación donde la educación infantil enseñe a través de juegos, pero también se ocupe de enseñar a jugar. “Enseñar a jugar, enseñar juegos y enseñar a través de juegos son modos diferentes que necesitamos considerar no como pares contrarios, antagónicos y excluyentes, sino como formatos diferentes de inclusión del juego en la escuela infantil” (p. 14).

Llevar la centralidad del juego a las prácticas educativas cotidianas, además de su incorporación en la planificación teniendo en cuenta todos estos formatos, necesita tener en cuenta los diferentes *tipos de juego*. Así, para Ullúa (2008), se podrán evaluar la incorporación y las articulaciones con el juego más pertinente.

Sarlé (2011) cataloga tres tipos de juegos a partir de diferentes modos de jugar: “Juegos que involucran las posibilidades simbólicas de los niños [...] Juegos con objetos entre los cuales encontramos los juegos de construcción. [...] Juegos que suponen reglas convencionales” (p. 42).

Juego dramático. Para Sarlé (2011), los juegos simbólicos son los que más aparecen cuando el niño ingresa al espacio escolar y van desde los ficcionales hasta los “socio-protagonizados que conllevan la asunción de roles y la construcción de un guion o historia dramática que los niños despliegan al jugar” (p. 42). En *Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes* (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2010c), las autoras resaltan su importancia. A través de este tipo de juego los niños acceden a un mundo creado con imágenes conocidas y nuevas en el que actúan desde otra lógica. En *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos* (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2014c), señalan como fundamental potenciar desde la escuela la capacidad de los niños de jugar simbólicamente y aprender, al mismo tiempo que desarrollan procesos creativos y críticos. Dentro del ámbito escolar se deben enriquecer las posibilidades del juego y ofrecer diversidad de roles y escenarios que le den contenido a la imaginación.

Juego con objetos y juego de construcción. Este tipo de juego atraviesa todas las edades. En los primeros años prevalece la indagación sobre las propiedades de lo que constituye el mundo, se descubre a partir de la exploración, posteriormente aparecen los juegos de dominio e invención sobre y con los objetos. En el contexto escolar este tipo de juego requiere un tiempo para manipular, reconocer propiedades y potenciales operatorias, y requiere repetición (Sarlé et al., 2010b). En *Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles* (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2014b), las autoras afirman que ofrece algo que no tienen los otros tipos de juego: “facilitan la invención a partir de la combinación de objetos. Por esto, es un juego tan fascinante que atrapa a los niños y también a los mayores.” (p. 19) Atendiendo a esto la escuela tendría que ofrecer variedad de objetos y múltiples posibilidades que amplíen la experiencia para potenciar la imaginación.

Los juegos con reglas convencionales se aprenden por transmisión social. A este tipo pertenecen los juegos populares, los tradicionales y las rondas que “guardan potencia lúdica, invitan a compartir y a la integración [...] Al ser juegos que se enseñan, la escuela tiene un rol fundamental en la transmisión de estos juegos como creación cultural” (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2010d, p. 16). En *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2014d), las autoras señalan que lo que más les interesa es la recuperación de este tipo de juego para que “continúen formando parte de la cultura de los niños. Incluirlos en la vida cotidiana del Jardín. Modificar el ambiente [...] con propuestas que posibiliten que el juego se juegue y pase a formar parte del ‘repertorio’ lúdico de los niños” (p. 16).

Siguiendo a Sarlé (2011), cada tipo de juego requiere un modo específico de intervención por parte del maestro, por lo tanto, se vuelve

necesario considerar el rol y la función del educador y la pertinencia de cualquier tipo de intervención que realice. Asumir el juego como contenido implica, para la autora, contar con un conocimiento didáctico del juego que “articule los aspectos propios del desarrollo del niño en sus manifestaciones lúdicas [...] con la intencionalidad didáctica” (p. 28). Se requiere diferenciar entre enseñar a través del juego, enseñar juegos y enseñar a jugar, y tener en cuenta los conocimientos previos del educador sobre el juego.

Así como necesitamos un maestro que ame la literatura y la música para que pueda animar a los niños a conocer estos lenguajes y ampliar su repertorio, el repertorio lúdico de los juegos requiere un maestro que sepa jugar y que disfrute jugando. (Sarlé, 2011, p. 29)

El educador enriquece las situaciones de juego y su mediación abarca múltiples instancias que van “desde la observación atenta de los niños hasta la participación como un jugador más o ‘director’ que orienta y regula el juego” (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2014b, p. 22). Además de seleccionar el tipo de juego, es fundamental que se guarde una relación con el diseño y la planificación para garantizar los tiempos, los espacios y los conocimientos necesarios para jugar. El educador ofrece posibilidades, agrupa a partir de los recursos disponibles y se transforma en “*conciencia* del juego recordando reglas, ofreciendo alternativas, poniendo a prueba otros caminos [...] En síntesis, se hace cargo de todo lo necesario para que los niños puedan jugar el juego propuesto” (Sarlé, 2015, p. 33).

En la serie de cuadernos *El juego en el nivel inicial*, Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2010b, 2010c, 2010d; 2014b, 2014c, 2014d), a partir de cada tipo de juego, estructuran *propuestas pedagógicas* específicas y buscan evidenciar la manera como el juego puede “orientar prácticas de buena enseñanza [...] una manera posible de que el juego pueda constituirse en contenido a enseñar y en formato o vehículo para la enseñanza” (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2010a, p. 28). En cada proyecto se propone una planificación, se enfatiza en la continuidad y articulación de las propuestas, en la repetición y disponibilidad de tiempos y espacios cotidianos para la apropiación de los juegos, y se establecen criterios para orientar la toma de decisiones. Esta colección constituye un referente en tanto ofrece estrategias para pensar, propiciar y planificar situaciones de juego potentes en el contexto escolar que contribuyan a consolidar la centralidad del juego en la educación para la primera infancia.

Discusión

La educación y atención integral a la primera infancia han sido dinámicas, cambiantes e históricas, ya que la forma en que se concibe actualmente la educación y atención de los niños ha sufrido transformaciones en los dos últimos siglos, lo que ha permitido cambiar prácticas y concepciones que se tenían tradicionalmente respecto al cómo cuidar y educar a los niños en sus primeros años de vida.

Al rastrear en la bibliografía cómo se ha configurado la educación y la atención de los niños a lo largo de la historia, se evidencia que estas encuentran sus condiciones de posibilidad en las diferentes concepciones que se ha tenido de la infancia y del niño, pasando de enfoques científicistas en los que se concibe la infancia como etapa inicial del ser humano, hasta aquellos que la conciben como una representación social y cultural; y del niño, como objeto, adulto en miniatura, hasta el enfoque actual donde se concibe como sujeto de derechos.

Estas concepciones hacen que la forma de relacionarse con los niños se transforme en la actualidad. Respecto a esto, Casas (2006) plantea tres grandes paradigmas desde los cuales se enmarcan las intervenciones sociales que se han representado como “adecuadas” ante problemas sociales de la infancia, al menos en la cultura occidental. Estos paradigmas son:

- *Paradigma de la especialización:* Focalizado en la identificación del problema y en su categorización, para después plantear la intervención mediante instituciones especializadas con personal especializado en el tratamiento del problema.
- *Paradigma de la normalización:* Focalizado en organizar el contexto de la atención y tratamiento del problema, de forma que no genere experiencias distintas a las habituales en la población mayoritaria de la misma edad y entorno sociocultural.
- *Paradigma de los derechos:* Focalizado en la perspectiva del niño/a y en su superior interés y basado en los principios de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, particularmente en el de participación.

Es así como las publicaciones e investigaciones que abordan la temática y han construido en América Latina los socios, voluntarios y colaboradores de OMEP en la región, se enmarcan en la perspectiva de derechos y la Convención de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

De igual manera, se han formulado de acuerdo con lo estipulado en las políticas o programas que para la primera infancia tienen los diferentes países y con las características particulares de los contextos sociales, culturales y económicos de los territorios que habitan los niños.

La educación y la atención de los niños en primera infancia se convierten en tema importante para las agendas de los diferentes gobiernos de la región y de múltiples investigaciones, por ser considerada la infancia una etapa crucial en los desarrollos y aprendizajes que allí se den mediante mediaciones y acompañamiento afectuoso e intencionado por parte de las instituciones y personal que acompaña a los niños en los procesos educativos. Por lo tanto, la educación y la atención deben estar centradas tal y como se evidencia en las investigaciones de la OMEP en América Latina, en propuestas pedagógicas y educativas que privilegien los intereses, necesidades y características propias de los niños como sujetos de derechos, teniendo como principios la participación, la integralidad y la lúdica, además de propiciar espacios donde las actividades se centren en el juego, los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas.

Respecto a lo anterior, Mayol (2016) expresa que “la educación es un bien social y un derecho del que nadie puede quedar excluido, fundamentalmente porque el derecho a la educación hace posible el goce de otros derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía” (p. 24). Esta postura implica pensar la educación para la primera infancia como derecho, y no simplemente como un espacio para la protección y el asistencialismo, y permite visualizar la educación en los primeros años de vida como espacio de participación y de interacciones significativas, donde el niño es el protagonista y sujeto central del acto educativo.

Es el caso de la Declaración de Medellín (2015), planteada en la Asamblea Latinoamericana OMEP, donde se establece la condición de una “coherencia, entre los fundamentos de la educación inicial y las prácticas pedagógicas y socioeducativas” (p. 2). Lo que remite ineludiblemente a que las propuestas pedagógicas y educativas deban ser congruentes en el cumplimiento de los derechos de los niños, donde están el Estado y la familia como principales corresponsables en el acompañamiento y la efectivización de los derechos; de igual manera implica que los educadores se encuentren formados y capacitados, porque son quienes median en la apropiación de los bienes culturales, la constitución de la identidad personal y social y la construcción de la ciudadanía.

De esta manera, la educación infantil no debe convertirse en un espacio preparatorio para la escuela o en un espacio para custodiar a los niños, sino en un escenario que posibilite la construcción de subjetividades por medio de interacciones pedagógicas basadas en el reconocimiento

del otro —niño— como un ser que piensa, siente y construye sus propios aprendizajes. Esta visión implica reconfigurar las propuestas pedagógicas y educativas en el marco de la educación y la atención a la primera infancia, las cuales respondan a las características de las infancias y de las demandas sociales y culturales de cada territorio, con el fin de lograr, a partir de cada realidad de los niños, niveles deseables con respecto al cuidado, el desarrollo y los aprendizajes (Zabalza, 2016).

Por lo tanto, toda propuesta pedagógica y educativa enfocada en la educación de la primera infancia, debe cimentar sus bases en los pilares de la educación definidos en el informe de la Unesco *La educación encierra un tesoro* (1996) de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, donde se definen cuatro pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, con lo cual se reconoce la integralidad del sujeto desde sus primeros años de vida, y cuya función de la educación y atención a la infancia debe estar centrada en un reconocimiento pleno del niño como sujeto de derechos, el cual tiene necesidades, intereses y capacidades propias que el docente debe reconocer para favorecer medicaciones pedagógicas y educativas que lleven a la movilización de desarrollos y aprendizajes.

Considerando los planteamientos de Pescador y Fajardo (2001), es importante que en las propuestas pedagógicas se tengan en cuenta aspectos como: características culturales, condiciones del entorno, recursos facilitadores del aprendizaje, intereses, necesidades, y establecer actividades de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentra cada niño, y una clara intencionalidad para atribuirles significados de acuerdo con sus experiencias en lo que desean fortalecer. Al emplear las diversas estrategias para la construcción de aprendizajes, es necesario mantener aspectos de participación, creatividad, comunicación, libertad y autonomía, pues la diversidad de realidades en que se inscribe la labor docente hace indispensable utilizar una gran variedad de estrategias, que sean intencionadas e inclusivas, capaces de atender la complejidad del aprendizaje.

En este mismo sentido, las propuestas deben otorgar centralidad al juego como medio y contenido de enseñanza garantizando los recursos, materiales, espacios adecuados y suficientes, y así permitir que el niño descubra, cree e imagine. Para Winnicott (1982, p. 75), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida”. En este sentido, se constituye en una actividad central en la infancia, siempre ligada a la cultura y a la sociedad en la cual habitan los niños, representando en ellos las construcciones y representaciones propias de cada contexto.

De la misma manera, las propuestas pedagógicas y educativas enmarcadas en la educación y la atención integral a la primera infancia deben tener como eje central los lenguajes artísticos y las expresiones estéticas (expresión musical, plástica, literaria y corporal-dramática), como medio de expresión que le permite al niño comunicar ideas, gustos, sentimientos, necesidades y emociones, y que a su vez se convierten en formas de explorar y vivenciar lo que experimentan en su entorno.

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (Gardner, 2005, p. 177)

Descubrir la integralidad de los lenguajes expresivos permite dotar de sentidos y significados la educación y la atención que se les brinda a los niños en sus primeros años de vida, en los que se les posibilitan espacios para descubrir otras formas de expresión diferentes a las convencionales, a partir de materiales diversos, ritmos, historias, colores, etc., y de esta manera se promueve el desarrollo de capacidades creadoras y de otras formas de percibir y estar en el mundo.

La función de brindar una educación con calidad en el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social conduce a incluir acciones con relación a la participación, donde la función de educar y formar no solo le corresponde al educador, también compromete a la familia y la comunidad como instituciones que aportan significativamente al desarrollo y el aprendizaje de los niños, de esta manera las propuestas pedagógicas y educativas se convierten en un puente para lograrlo, asegurando oportunidades educativas inclusivas, dignas, equitativas y de calidad.

Conclusión

A partir del análisis realizado de las investigaciones sobre educación y atención integral a la primera infancia desarrolladas por la OMEP en América Latina entre 2005-2016, y en coherencia con los objetivos y filosofía de esta organización, se puede concluir que dichos estudios han permitido visualizar el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, los cuales tienen intereses, necesidades, características y capacidades propias que son susceptibles de promoverse mediante un acompañamiento afectuoso e intencionado en los escenarios educativos o de atención que se generan en cada país de la región.

Es importante rescatar la concepción que se tiene en los estudios de la OMEP con relación a la educación como derecho, la cual posibilita el cumplimiento efectivo de los demás derechos de la infancia, consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, donde se reconoce que la atención que se les brinde en sus primeros años de vida debe propender por una integralidad, que promueva la salud, el desarrollo, la participación, la protección y la educación.

La educación y la atención de la primera infancia se convierten en un eje central en las investigaciones de OMEP América Latina, ya que se configuran como espacio para posibilitar un diálogo de saberes entre lo que acontece en los territorios que habitan los niños y la visión de los expertos con respecto a los sentidos que adquiere la educación en los primeros años de vida, desde un reconocimiento de las necesidades sociales y diversas que viven los niños de la región.

Por otro lado, es importante rescatar los aportes que han hecho las investigaciones en torno a las propuestas pedagógicas y educativas que se promueven en los diferentes espacios educativos, donde prevalecen el juego, los lenguajes expresivos y las experiencias estéticas como medio y fines en sí mismos para movilizar aprendizajes y desarrollos en los primeros años de vida.

Lista de referencias

- Alliaume, J. (2015). Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2). Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/reladei/>
- Álvarez, C., Gaviria, L. y Zapata, B. (2010). *Propuesta educativa para la primera infancia*. Medellín: Tecnológico de Antioquia, Gobernación de Antioquia.
- Berdichevsky, P. (2014). ¿Qué hacen los niños aquí? Los niños de los jardines de infantes en los museos de arte de Buenos Aires. En P. Sarlé, M. E. Ivaldi y L. Hernández (Comps.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 133-147). Madrid: OEI. Recuperado de: www.oei.es/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales/ Childhood and social representations. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021203>
- De León, Darío (2012). Participación infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4899/1/De%20Le%C3%B3n%20Dar%C3%ADo.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana: Ediciones Unesco.
- Dueñas, S. (2014). *El concepto de infancia que permea las políticas educativas y las prácticas del maestro*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Etchebehere, G. (2011). La aplicación de la Convención de los Derechos de Infancia desde Maestras de Educación Inicial: un estudio en torno al principio de Autonomía Progresiva. En: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-052/25.pdf>

- Etchebehere, G. (2012). Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Psicología. Recuperado de: <http://www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/31855/siteId/3>.
- Etchebehere, G. (2015). El trabajo en educación inicial desde la perspectiva de los derechos de infancia. En: III Congreso Internacional de Educación para la Primera Infancia. Pasto, Colombia: Institución Universitaria CESMAG.
- Etchebehere, G. y Cambón, V. (2015). Desarrollo integral en la primera infancia: el derecho del bebé a la participación. *Revista APPIA*, 21. Asociación de Psicopatología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia (APPIA), Montevideo.
- Flórez, Y. (2011). Representaciones de la autoridad de los adultos significativos, que tienen los niños y niñas (de primera infancia) pertenecientes a diferentes contextos socio económicos en la ciudad de Medellín (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- González, A., Sánchez, A. y Sánchez, L. (2016). Cuidado, crianza y experiencia educativa: un estado del arte. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Gutiérrez, B., Quintero, C. y Zuluaga, D. (2011). Los niños y niñas sujetos en la educación. Concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Ivaldi, E. (2016). El rol de las personas adultas en la atención y educación de la primera infancia. En Beatriz E. Zapata O. (Comp.), *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas*. Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia.
- Ivaldi, E. (2015). El mundo a primera vista. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 61-82. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/304>
- Ivaldi, E. (2012) Diálogos con el entorno. En M. V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Ivaldi, E. (2010). Dialogando con el programa de educación inicial y primaria desde el área del conocimiento artístico. *Revista Quehacer Educativo*, 103, 42-49. Recuperado de: [58](http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/531-dialogando-con-el-programa-</p></div><div data-bbox=)

de-educaci%C3%B3n-inicial-y-primaria-desde-el-%C3%A1rea-del-conocimiento-art%C3%ADstico

- Ivaldi, E. (2009b). Educación Artística. La apreciación del arte en la escuela. *Revista Quehacer Educativo*, 102, 86-90. Recuperado de: <http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/293-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica-la-apreciaci%C3%B3n-del-arte-en-la-escuela>
- Ivaldi, E. (2009a). Educación Artística. Diálogos entre expresión y apreciación plástica. *Revista Quehacer Educativo*, 101, 86-90. Recuperado de: <http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/290-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica-di%C3%A1logos-entre-expresi%C3%B3n-y-apreciaci%C3%B3n-pl%C3%A1stica>
- Ivaldi, E. (2008). Dialogando con Mari Carmen Díez Navarro. Recuperado de: [file:///C:/Users/lfern/Downloads/67460fe2_17_inicial-a%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lfern/Downloads/67460fe2_17_inicial-a%20(2).pdf)
- Mayol, M. (2016). Educación inicial, sus concepciones y sentidos. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 18-30). Medellín, Colombia: Editorial Publicar-T.
- OMEP América Latina (2015). Declaración de Medellín. Asamblea Latinoamericana de la Organización Mundial para la Educación Preescolar. Medellín. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/2016/06/14/declaracion-de-medellin/>
- Peralta, M. V. (2014). El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial. *Diálogos del SIPI*. Buenos Aires: Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina - Unesco. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/victoria_peralta_27_01_14.pdf
- Pescador, V. y Fajardo, E. (2001). ¿Qué son las mediaciones pedagógicas? *Revista Med.*, 9 (1), 83-87. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/910/91090112.pdf>
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale Qué. El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sarlé, P., Ivaldi M. E. y Hernández, L. (comps.) (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI. Recuperado de: www.oei.es/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2014d). *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Serie: El juego en el Nivel Inicial-Propuestas de enseñanza. Cuaderno 8. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_8.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2014c). *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos*. Serie: El juego en el Nivel Inicial-

- Propuestas de enseñanza. Cuaderno 7. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_7_Juego_dramatico.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2014b). *Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles*. Serie: El juego en el Nivel Inicial-Propuestas de enseñanza. Cuaderno 6. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_6_Juegos_de_construccion.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2014a). *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*. Serie: El juego en el Nivel Inicial-Propuestas de enseñanza. Cuaderno 5. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_5.pdf
- Sarlé, P. (2011). *Juego y educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97021>
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2010d). *Juego reglado. Un álbum de juegos*. Serie: El juego en el Nivel Inicial-Propuestas de enseñanza. Cuaderno 4. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB04.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2010c). *Juego dramático. Hadas, brujas y duendes*. Serie: El juego en el Nivel Inicial-Propuestas de enseñanza. Cuaderno 3. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB03.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2010b). *Juego con objetos y juego de construcción - Casas, cuevas y nidos*. Serie: El juego en el Nivel Inicial-Propuestas de enseñanza. Cuaderno 2. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB02.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez E. y Rodríguez I. (2010a). *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Serie: El juego en el Nivel Inicial-Propuestas de enseñanza. Cuaderno 1. Buenos Aires: OEI, Unicef. Recuperado de: http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf
- Soto, C. y Violante R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Taborda, Y. (2016). La mediación pedagógica en la primera infancia: impulso a la autonomía y el aprendizaje. En Beatriz E. Zapata O. (Comp.), *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas*. Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia.
- Ullúa, J. (2008). *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Winnicot, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Zabalza, M. (2016). Modelos curriculares, pedagógicos y didácticos en la educación inicial. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 61-75). Medellín, Colombia: Editorial Publicar-T.
- Zapata, B. (2014). Se aprende a participar... participando. En: II Foro: Niñez, un compromiso tuyo, mío y de todos. Medellín: Misión Mundial
- Zapata, B. (2012). La lúdica y el juego: ejes del desarrollo infantil. Ponencia. Simposio Nacional Primera Infancia en el siglo XXI “derecho de los niños a vivir, jugar, explorar y conocer el mundo”. Bogotá: ACDEP-OMEP Colombia.



3 TENDENCIAS SENTIDIZADORAS DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN Y LA ATENCIÓN DE LAS PRIMERAS INFANCIAS

Iliana Lo Priore¹

Presentación

Sobran los argumentos que sostienen la relevancia de las primeras infancias en el presente y destino de los pueblos. Sin embargo, es una de las urgencias develar la incidencia de las políticas y reformas educativas, los paradigmas y enfoques que fundamentan la praxis pedagógica, las direcciones hegemónicas y contrahegemónicas que dirigen las actuaciones para la educación y atención de esta población. La expresión clave de dichos aspectos la constituyen los procesos curriculares que propician las configuraciones de las subjetividades de los niños y niñas. Esto obedece a que el currículo se ha considerado como un dispositivo de regulación y control de su formación.

En este sentido, en el marco del conocimiento construido en América Latina en la educación y atención en la primera infancia, se presenta este capítulo con referencia primordial a la categoría apriorística “Modelos curriculares y didácticos” desde las perspectivas del análisis y las interpretaciones que manifiestan al respecto, las contribuciones que los educadores y demás agentes educativos congregados alrededor de la OMEP han generado. Tales aportes son revisados a la luz de las tendencias paradigmáticas que los sentidizan o les dan “razón de ser”. Por tanto, la intencionalidad en esta sección es develar las tendencias sentidizadoras de los modelos curriculares y didácticos de las primeras infancias que se manifiestan en las aportaciones de los educadores en

.....
1. Doctora en Educación. Profesora Titular de la Universidad de Carabobo. Presidenta OMEP Venezuela. ililopriore@gmail.com, Carabobo, Venezuela.

América Latina, asumiendo los modelos curriculares y didácticos como niveles prácticos de especificaciones del currículo y la didáctica.

En vista de la riqueza de la diversidad de posiciones que se expresan en un colectivo tan amplio de educadores en cuanto a sus aportes, es imprescindible recoger y expresar en agrupamientos tendenciales, sin que por ello implique una reducción de la diversidad de matices, así como establecer correlaciones que permitan una mejor aproximación a la complejidad que ello envuelve.

Palabras clave: Tendencias sentidizadoras, modelos curriculares y didácticos, educación y atención en la primera infancia, América Latina, OMEP.

Descripción general de resultados

Se presenta el resumen estadístico descriptivo de la información generada en la investigación cuyo tópico central son los *Modelos curriculares y didácticos (MCD)*, con el fin de establecer las tendencias referentes a países, correlaciones, autores, fuentes, medios de divulgación, editoriales, revistas, publicaciones, eventos académicos e investigaciones.

Del total de las 250 reseñas generadas por los países participantes, *el tópico* con mayor frecuencia se corresponde con los Modelos curriculares y didácticos. Dicho tópico cuenta con un total de 40 reseñas, lo que representa el 16 % de la información registrada, y de este modo ocupa el primer lugar de las categorías apriorísticas para la investigación.

Los países con mayor aporte en este tópico son El Salvador (25 %), Argentina (20 %), Colombia (17,5 %), Chile (15 %), Uruguay (12,5 %), los otros países son Ecuador (5 %), Panamá y Perú (2,5 %).

En cuanto a la *correlación con otros tópicos* la correlación más alta se observa con *Propuestas pedagógicas y educativas (PPE)*, con un 27,5 %. El tópico PPE es el segundo en porcentaje de reseñas de toda la muestra. Otros temas que se encuentran en las reseñas y con los cuales se correlaciona PPE son: *Concepciones de infancia y niño (CIN)* y *Juego (JUG)* con un 4,2 %, pero existe otro grupo de tópicos con los que se relaciona PPE, y aunque no se encuentran en los rangos más altos de reseñas, sí representan un porcentaje considerable de correlación. Son ellos: *Rol y función del docente (RFE)*, con el 21,7 %; *Formación de educadores-docentes (FED)*, 12,5 %, y *Agentes educativos (AED)*, 9,2 %. Los grupos minoritarios de correlación son: *Políticas públicas (PPI)*, *Diversidad e inclusión (DIN)*,

Familia (FLA), e *Historia de la educación infantil (HEI)*, entre 1,7 % y 3,3 %. Finalmente, un grupo de tópicos emergentes: Desarrollo infantil, informática, pedagogía y planificación con porcentajes inferiores a 1 %.

Con respecto a las *palabras clave*, se encuentran en las reseñas registradas 77 palabras para la categoría MCD, siendo la más representativa “enseñanza-aprendizaje” con un 6,3 % de repetición; con un 4,4 % se encuentran “educación infantil” y “desarrollo infantil”; “didáctica” está representada con el 3,8 %, y un grupo de cuatro palabras con un 3,1 % (educación maternal, formación docente, juego y planificación educativa). El resto de palabras oscilan entre el 0,6 % y el 2,5 %.

El 50 % de *las fuentes* se encuentran en libros y material educativo, para los cuales Argentina y El Salvador son los países más representativos. Entre las producciones de primeras infancias vinculadas a la temática MED tenemos que las ponencias y artículos representan el 32,5 % y los capítulos de libros e investigaciones suman el 17,5 %. Los países comunes en cuanto a ponencias y artículos son Colombia y Uruguay, mientras que Chile es el país donde más se han producido capítulos de libros.

En el *rango histórico* presentado en las reseñas desde 2005 a julio de 2016, se encuentra que el año 2015 tiene el 35 % de la producción, lo que lo ubica temporalmente como el año con el mayor impacto en cuanto a la cantidad de aportes en materiales educativos y ponencias, seguido sólo por la producción de 2014, la cual fue de cuatro libros, una ponencia y un capítulo de libro. Se resalta también que la fuente de producción menos representativa es la investigación, para el mismo rango de tiempo enunciado anteriormente, sólo se evidencian dos investigaciones realizadas en los años 2011 y 2012 respectivamente. Los títulos son: “Atravesando el umbral, del aula a la comunidad: Sistematización de una experiencia docente de primera infancia” y “Una mirada a la infancia desde la pedagogía crítica latinoamericana”.

El *medio de divulgación* preponderante es el papel, y representa el 55 %, seguido de ambos, el papel y el electrónico, con el 25 % y sólo electrónico o digital con el 20 %. El material educativo y los libros (libro y capítulo de libro) presentan como medio de divulgación preferido el papel, y aunque los artículos y las ponencias utilizan en su mayoría ambos medios, se ve una clara ventaja por la divulgación a través del medio electrónico o digital. El Salvador y Argentina encabezan la lista de países que utilizan como medio el papel, en contraste con Colombia, cuyo único medio de divulgación para la categoría MCD es el electrónico o digital.

Con relación a *los artículos*, la temática MCD tiene su primera publicación en la Revista *Quehacer Educativo* N.º 87 en el año 2008 en

Montevideo, y sólo se vuelve a presentar 3 años después en el 2011 en la *Revista EduDoc* en México D. F. La siguiente aparición se encuentra en los años 2013, 2014 y 2016, lo que da a entender que ha disminuido el intervalo de tiempo de 2008 a 2016 para la publicación en revistas. El artículo más reciente es “La Planificación de la enseñanza en el ciclo inicial” en la *Revista Didáctica Inicial*, Año 3, N.º 9, de 2016 en Montevideo, Uruguay.

Diez *libros* contienen información de la categoría MCD comprendida entre los años 2006 a 2016, y los años más representativos son el 2006 con dos referencias y el 2014 con cuatro libros; paralelo a ello, las ciudades de Buenos Aires y Rosario en Argentina con el 80 % son las de mayor número de reseñas. El libro más reciente es *La identidad de la educación inicial. Currículos y prácticas socioeducativas* de 2016 en Medellín, Colombia. Con respecto a los capítulos de libro se encuentra información de seis capítulos de libro publicados así: uno en 2006, tres en 2010 y uno final en 2014, dichos capítulos están relacionados en tres libros, los de 2006 y 2010, en la ciudad de Santiago de Chile y el de 2014 en la ciudad de Madrid (España).

Las siete *ponencias* recopiladas en las reseñas se han presentado en cinco eventos comprendidos entre los años 2013 a 2016, en uno de los cuales, realizado en el año 2015 en la ciudad de Portoviejo, se presentaron la mayor cantidad de ponencias vinculantes con un total de tres. En el III Encuentro de educación infantil de OMEP en Manta, Ecuador, la temática central fue “La educación integral de la primera infancia, un desafío pendiente para la sustentabilidad”. Las ciudades en las que se han realizado *los eventos* son Manta en 2013, Corck en 2014, Panamá en 2015, Portoviejo en 2015 y Medellín en 2016. Los otros eventos realizados fueron: 1.er Encuentro Internacional en Manta, 66 Asamblea y Conferencia Mundial de OMEP en Corck, y el XV Foro Internacional de Educación Inicial y el VI Congreso Latinoamericano de la OMEP en Medellín.

Con respecto a las *editoriales* en relación con las fuentes, la Editorial Homo Sapiens ubicada en Rosario, es la de mayor producción, 36,4 % sólo en libros, seguida de la Editorial Aula de Montevideo con el 18,2 % en producción de artículos, mientras que de la fuente *ponencia* únicamente se cuenta con una publicación realizada por la Editorial Publicar-T de Medellín, lo que representa el 9,1 %.

Doce *instituciones* han trabajado sobre la categoría MCD donde el Instituto ISNA representa la tercera parte (33,3 %) de la producción en las instituciones, seguida por la OMEP Ecuador (13,3 %) y la Universidad de Chile 10 %. Colombia y Chile presentan cada uno dos instituciones, a diferencia de otros países como Ecuador, México y Uruguay que sólo

cuentan con una institución reseñada para esta categoría. En el orden de material educativo, ponencia y capítulo de libro son las fuentes de mayor recurrencia en la producción de las instituciones.

De acuerdo con los datos proporcionados por la investigación, la autora Enma del Carmen Mejía y su equipo cuentan con el mayor número de títulos producidos, que alcanzan el 22,5 % del total de la producción, otro grupo de siete autores suman el 20 % y el grupo final, con más de 25 autores, aporta el 57,5 %. Resalta el hecho de que los años 2014 y 2015 despliegan la mayor producción de los autores y los años 2006 y 2008, la menor.

Es relevante resaltar los títulos de las producciones en América Latina vinculadas a la temática de Modelos Curriculares y Didácticos. Estos hallazgos y sus correlaciones generan información cualitativa para el análisis y la discusión. Estos títulos son:

- Desarrollo del pensamiento lógico
- Un Pasado que ilumina la educación parvularia actual
- Participación y planificación, una breve mirada ético-política
- Planificación en educación Infantil, otra mirada posible
- Una mirada a la infancia desde la pedagogía crítica latinoamericana
- Reflexiones pedagógicas en torno a la implementación de las bases curriculares de la educación parvularia
- Impacto de la inserción a la Carrera Pública Magisterial en las maestras de educación inicial del II al V nivel de la Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL– Cajamarca, en su práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional
- La vida en las instituciones
- Derecho a la participación infantil en educación inicial
- Escenarios lúdicos: materiales didácticos para las áreas de neurodesarrollo en educación inicial
- De la sala de 5 a 1º año. Articulación entre nivel inicial y escuela primaria
- La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de secuencias didácticas
- El ABP como método de enseñanza de las ciencias en la primera infancia
- Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana
- Dialogando con Mari Carmen Díez Navarro
- La identidad de la educación inicial. Currículos y prácticas socioeducativas
- Guía Metodológica de Parvularia. 4 a 7 años
- Guías Metodológicas de Lactantes. 0 a 24 meses
- Guías Metodológicas de Maternal. 2 a 4 años

- Laminario de lactantes. 0 a 24 meses
- Libreta de trabajo de Maternal. 2 a 4 años
- Libreta de trabajo de Parvularia. 4 a 7 años
- Planificaciones educativas de Lactantes. 0 a 24 meses
- Planificaciones educativas de Maternal. 2 a 4 años
- Planificaciones educativas de Parvularia. 4 a 7 años
- Más allá del cuadernillo: secuencias didácticas de lengua y matemática
- La planificación didáctica en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo
- El diseño universal del aprendizaje: un desafío para la inclusión desde la educación inicial
- La planificación de la enseñanza en el ciclo inicial
- Educación infantil: un sistema de calidad en paralelo; educación formal y no formal
- La educación parvularia chilena. Una reflexión sobre sus avances y desafíos en el Bicentenario
- El saber pedagógico de la educación parvularia: significado y aporte
- El constructivismo social: un enfoque para la educación infantil
- Didáctica de la educación inicial
- Atravesando el umbral, del aula a la comunidad: sistematización de una experiencia docente de primera infancia
- Laminario de lactantes. 0 a 24 meses
- La reflexión sobre la práctica... el motor del cambio. Una mirada desde las ciencias naturales
- Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia
- Estándares educativos desde la óptica de la filosofía OMEP

Análisis de los resultados

Como génesis del análisis y la interpretación sobresale que el tópico *Modelos curriculares y didácticos* ocupa la temática con mayor frecuencia y el primer lugar de las categorías apriorísticas del conocimiento construido en América Latina en la educación y atención de la primera infancia. Esto denota y connota varias significaciones, a saber:

Frente a la necesidad que implica destinar esfuerzos sustanciales, tanto individuales como colectivos, que reconozcan la prioridad absoluta de las primeras infancias y el ejercicio del derecho a la educación (propósitos omepianos), se ubica la imperiosa urgencia de profundizar sobre la plataforma curricular responsable de dar respuestas a la educación a la que se aspira para generar posibilidades y oportunidades en los años más trascendentes y decisivos de la vida humana.

La recurrencia de miradas hacia los modelos curriculares de educación inicial a partir de los presupuestos epistémicos, teóricos, ideológicos y éticos que los sustentan, es un ejercicio productivo e investigativo ineludible de los buscadores de un abordaje integral y proximal del niño y de la niña, que invita a descubrir en la educación infantil las concepciones que posee, la esencia que la distingue y lo que de ella pueden hacer el contexto mediador y la interacción sociocultural, al gestar posibilidades que dan a conocer el currículo para transformar lo que se hace, en correspondencia con la demanda de la sociedad.

Otra connotación es darle un sitio privilegiado al currículo como fuente de oportunidades para la infancia, lo que genera interrogantes como: ¿son los *modelos curriculares y didácticos* los responsables de generar bien-ser y bien-estar a las primeras infancias?, ¿cuáles son los presupuestos en el imaginario docente que hacen centrar su atención en el currículo como dispositivo “salvador” de las infancias excluidas social y culturalmente?

Por lo que se extrae, no es casual esta tendencia. Más allá de las críticas que bordean el tema curricular en la educación y la atención de las primeras infancias, es innegable el papel actual que ocupa en las agendas de los países latinoamericanos, de las organizaciones, centros, escuelas, familias y comunidades. Mirar al niño y la niña trae consigo girar la mirada al currículo (o al tipo de currículo) que los potencia, los dibuja o desdibuja, los ata o libera, los cosifica o los conduce a su ser-en-el-mundo.

Sería una posición muy simplista analizar los modelos curriculares y didácticos en las primeras infancias latinoamericanas sin debatir *las racionalidades en las que operan*. Es decir, caracterizar e interpretar los currículos desde las crecientes tendencias de la “formación por competencias”, “incorporación de las neurociencias en el nivel”, “incorporación de evaluaciones estandarizadas” “sistemas y abordaje de la calidad” y “tipos y modelos de planificaciones didácticas”, no bastaría si no se debaten desde los paradigmas teóricos en disputa en el campo de la producción de conocimientos en las primeras infancias, por cuanto estas se corresponden con aquellos tipos de racionalidades.

No existe neutralidad epistemológica, teórica, ideológica e incluso política en la categoría *modelos curriculares y didácticos*, tampoco en las categorías correlacionadas de *propuestas pedagógicas y educativas, políticas públicas, concepción de infancia y niño, formación de educadores-docentes* y las restantes. Como tampoco la hay en los sujetos que las emiten ni en las formas prácticas que son implementadas en cada uno de los países, ya que están implicadas en posicionamientos que defienden o confrontan intereses y concepciones de grupos sociales de poder existentes.

Estos paradigmas o modelos curriculares son: técnico-instrumental, práctico-estratégico y reflexivo-emancipador. Y se aplican, de manera consciente como inconsciente, tanto para la educación infantil en sus distintas denominaciones en América Latina como para la formación de formadores o de profesionales que acompañan a las primeras infancias. Dichos paradigmas subyacen en las correlaciones de MCD con las PPE, la CIN y el FED.

La racionalidad curricular técnico-instrumental responde a un enfoque tecnocrático, porque reduce los procesos sociales y culturales implícitos en el currículo a procedimientos técnicos que se encuadran preponderantemente en una concepción político-económica neoliberal. Asume todo como medios o herramientas para actuar sobre los sujetos como objetos. Los docentes y los niños no participan en la construcción de los currículos, no se les reconoce como autores. Esta tendencia en la *concepción de infancia* ve al niño como un recipiente vacío que hay que llenar. Lo concibe como ser pasivo, sin voz propia, dependiente y sin autonomía. Asume el proceso *enseñanza-aprendizaje* instrumentalmente, como una acción modeladora del niño, a quien inscribe como repetidor de conocimientos elaborados por otros; y a los *docentes o profesionales en formación*, como técnicos que aplican o adecúan un saber-hacer del repertorio o menú de estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos prescritos en un currículo. Normalmente se presenta de forma atractiva, en discursos amigables que incluyen herramientas “útiles” para los docentes de infancia, ávidos de conocimientos prácticos para aplicar. Esta tendencia, creciente mundialmente, se ha ido develando en la variedad de *eventos académicos* de la OMEP América Latina, al denunciar cómo esta racionalidad tecnocrática del currículo indignifica al niño al no reconocer su condición existencial, esto es, el derecho a ser diverso culturalmente como es pluricultural América Latina, y no reconocer al docente como profesional con autonomía de criterios para recontextualizar el proceso educativo.

La racionalidad práctico-estratégica, así como la racionalidad-emancipadora, enmarcan los *modelos curriculares y didácticos* y las *propuestas pedagógicas y educativas* en las pedagogías críticas y de la liberación, teniendo como exponentes latinoamericanos a Paulo Freire, Enrique Dussel, Fray Betto, Moacir Gadotti, Simón Rodríguez, entre otros. El *rol de los educadores-docentes* como agentes curriculares, en la racionalidad práctico-estratégica, es el de ser interpretantes éticos de su práctica pedagógica, y en la racionalidad-emancipadora, es el de ser intelectuales orgánicos o praxísticos con base principalmente en los aportes de Gramsci (1967) y otros (Giroux, 1990). Es decir, como participantes y promotores de movimientos sociales de la dignidad de niños y de comunidades en las que se inscribe la educación de las primeras infancias con la finalidad de superar las desigualdades e injusticias sociales. Las racionalidades crítico-emancipadoras conciben a los niños

como sujetos y no como objetos y se encuadran en las perspectivas de las reformas y transformaciones justicieras e igualitarias en la sociedad.

En los hallazgos de las producciones vinculadas a la categoría MCD se observan avances que se inscriben tendencialmente en estas últimas racionalidades, especialmente se evidencian, entre otras aportaciones, en producciones como: a) Un pasado que ilumina la educación parvularia actual, b) Participación y planificación: una breve mirada ético-política, c) Planificación en educación infantil, otra mirada posible, d) Una mirada a la infancia desde la pedagogía crítica latinoamericana.

Es así como en América Latina se confrontan modelos curriculares reproductores y modelos emancipadores de las primeras infancias como parte de la disputa por la hegemonía, entendida ésta como la lucha por la dirección intelectual y moral de la sociedad. Esto se evidencia en las producciones de la categoría MCD, es decir, en los *eventos académicos, revistas, libros e investigaciones*. Estas aportaciones reflejan diversos modelos: unos que homogenizan e instrumentalizan a los sujetos de la educación infantil (niños y educadores), los perfiles, las prácticas, las planificaciones y la evaluación, y otros que promueven la contextualización sociocultural, la flexibilización, la diferenciación e innovación curricular desde el reclamo de la heterogeneidad y la diversidad de infancias, familias, etnias, géneros, clases sociales, escuelas y universidades. Es decir, coexiste una tendencia que busca (de forma mayoritaria) homogeneizar y sobreescolarizar la educación y la atención en las primeras infancias desde los currículos de los países que conforman América Latina, y otra que aspira al tránsito hacia currículos que promuevan y reclamen la diversidad, la complejidad, la participación y co-construcción, la contextualización y pertinencia, lo popular y comunitario. Por otra parte, a los modelos curriculares y didácticos se les diferencia de forma correspondiente como currículos de la modernidad o modernos, los reproductores, y de la posmodernidad o posmodernos, los críticos de la modernidad o emancipadores.

En este sentido, Peralta (2017) describe ampliamente lo que denomina currículos modernos y posmodernos:

A nivel curricular, los sistemas educativos nacionales [...] se mueven en un enfoque estrictamente moderno, por lo que persiguen en general una homogeneización e instrumentalización de los objetivos en los diversos niveles educativos. Ellos, con el propósito de controlar y medir ciertos resultados de aprendizajes [...] Estas orientaciones han pesado fuertemente en las prácticas actuales observándose

una gran indiferenciación curricular con marcado énfasis en la primarización del nivel de educación inicial. (pp. 38-39)

Asumir un proceso de construcción curricular con enfoque posmoderno conlleva un análisis del contexto local y global en que la educación tiene lugar, identificando complejidades, tensiones, oportunidades y las implicaciones que ello tiene en las propias comunidades educativas de las cuales los educadores somos parte, como en especial en los niños, niñas y sus familias. Los currículos no son “ingenuos”, pueden conducir a una mayor liberación de las personas o a su sometimiento o sumisión, como lo señalaba Paulo Freire”. (pp. 63-64)

Los currículos posmodernos, que son pertinentes cultural y contextualmente, favorecen el empoderamiento comunitario, la inter y transdisciplina, la emancipación de las subjetividades de quienes se imbrican en el proceso de construcción curricular, la flexibilidad y la revisión autocrítica permanente.

Detectar las hibridaciones de las ambivalencias de los sincretismos modernos-posmodernos y hacerlas conscientes ha sido uno de los resultados evidenciados en la data analizada.

Asimismo, representa mucho interés el análisis de las correlaciones entre los *medios de divulgación* en la categoría *Modelos curriculares y didácticos*, y en todas las categorías apriorísticas y emergentes de la investigación, entre otras razones por sus incidencias en la formación docente para las primeras infancias a través del papel que cumple la lectura interpretativa o hermenéutica. Las posibilidades para el tránsito o puente hacia currículos críticos, pertinentes y emancipadores, que de forma coherente respondan a políticas públicas que conduzcan a transformaciones socioeducativas, dependen en gran medida de la formación del docente. Y si se parte de la concepción del educador y/o agentes educativos como intelectuales, surge la pregunta: ¿Cómo se forma una cultura intelectual en educación infantil sino es leyendo? Y el ejercicio de la lectura como proceso de re-creación, crítica, reflexión y proposición sólo se puede dar desde el acceso físico/digital y además experiencial, con las producciones no sólo de especialistas, sino de docentes que se asumen como intelectuales. Más allá de la información obtenida, este dato es un epítome del análisis sobre el acceso que proporcionan los medios de divulgación a los docentes y los agentes educativos de las primeras infancias, el rol de las editoriales para ello, de las instituciones formadoras de docentes y, por ende, del ejercicio del rol productor de los educadores.

Discusión

En la interpretación de los hallazgos es menester generar urgencias para abordar la transformación de *los modelos curriculares y didácticos* de la educación y atención de las primeras infancias en América Latina. Esto implica poner en tensión y en el debate interpretaciones propositivas que se generan del análisis de los hallazgos. He aquí las más destacadas:

...Resignificar el currículo de educación inicial como praxis cultural y liberadora

En las políticas educativas de América Latina se debe establecer la implicación de la cultura con la educación. Reivindicar la cultura lleva a concebir el currículo como una forma de significación de los demás, del entorno y del mundo, ya que de acuerdo con la antropología la cultura se entiende como una red de signos que dan u otorgan sentido existencial liberador para los que la asumen.

Ello se traduce en que, mediante el proceso educativo de apropiación de la cultura, el individuo se proyecta y rehace en un circular retorno crítico y virtuoso sobre sí mismo. En otros términos, el saber y el saber-hacer que facilita la educación, se subordinan y disponen en función del ser. Esto debe estar explícito e implícito en los currículos de educación infantil y en la formación del docente.

De allí que se pueda entender el currículo en América Latina como un campo de lucha por la significación hegemónica en la educación, en el que se manifiesta como un dispositivo discursivo que busca reconfigurar y regular los ordenamientos de saberes, prácticas y relaciones de poder para producir experiencias de formación liberadora.

Ello conduce a revisar los aspectos que condicionan curricularmente de manera general y específica la formación tanto de los niños como del docente en su práctica educativa.

El currículo de la formación docente y de las infancias debe hacerse para la resistencia y la crítica ante las reducciones tecnocráticas, que permitan superar las tendencias curriculares crecientes de instrumentalización por competencias, de biologización de lo pedagógico, y de estandarización de perfiles, estrategias, aprendizajes, ambientes, modalidades y evaluación.

Asumida entonces culturalmente, la educación es compromiso formativo. Para el educando o participante es una dinámica de negociación

dialéctica, y para el educador de infancias es interacción favorecedora de esa negación mediante la crítica, la co-reflexión, la discusión y la re-creación orientada en la acción. En consecuencia, la tarea del educador no será la de modelar a los niños educandos, sino la de incitar y promover la praxis de los participantes propiciando experiencias formativas (de subjetivación y objetivación emancipadoras). En este sentido, el currículo de educación inicial, infantil, preescolar o parvularia debe orientarse para la formación de la autonomía del niño y la niña.

...Rol de los educadores de las primeras infancias como interlocutores para una significación-otra del currículo

Esto supone que el abordaje curricular tanto para las prácticas con los niños como para la formación del docente y los docentes en ejercicio se haga con base en la asunción crítica de los paradigmas o racionalidades en disputa que se han formulado para ello. Esto, sin obviar la participación tanto de los niños y niñas como de los educadores en la reconstrucción de dichos currículos, como es el caso de los docentes que han contribuido a ello desde OMEP.

Por lo expuesto previamente, se considera que la racionalidad curricular reflexiva-emancipadora es la opción más pertinente en el contexto socio-histórico actual en que se desenvuelve la educación latinoamericana, para revisar y orientar la producción de conocimientos o saberes en la formación docente y en la realización de su práctica profesional en las instituciones, centros y espacios de educación y atención de las primeras infancias, así como para su formación permanente.

Al destacar la opción reflexivo-emancipadora, no se suscribe en su totalidad como la han propuesto los autores europeos y norteamericanos por más críticos que éstos sean, sino que se recontextualiza o resignifica interculturalmente desde la perspectiva decolonizadora de los conocimientos y saberes que la dependencia cultural colonial, neocolonial y globo-recolonizadora ha impuesto en las prácticas de educación infantil, así como desde el enfoque de la pedagogía de la liberación latinoamericana, que para afirmar la identidad liberadora del docente, en este caso el docente inicial, propone una ética contextual que sustituya la concepción del “ser-para-sí” por la del “ser-para-el-otro”. Pedagogía liberadora que, a su vez, se inscribe en la resistencia y lucha cultural o ideológica contra el proceso contemporáneo de globo-recolonización neoliberal o transnacional, que bajo la denominación ideologizadora de “globalización”, que connota semánticamente homogeneidad e igualación entre los países, solapando la desigualdad que induce entre ellos, pretende reforzar, redefiniéndolos, los lazos de

sujeción dominadora y explotadora de las naciones y pueblos a los centros hegemónicos mundiales.

El reto no se reduce solamente a resolver tensiones que históricamente se siguen discutiendo como, por ejemplo, si es más importante la educación o el cuidado del niño, o si es una diatriba superada; o si el niño es el centro del proceso educativo o es la relación niño-docente-contexto; o si hay que evaluar al niño o a las políticas educativas para las infancias. El rol de los educadores infantiles como interlocutores para una significación curricular-otra pasa por proponer y evidenciar que la práctica, tanto en la educación como en la atención, se modifica sustancialmente al comprenderla desde la teoría crítica y cambiar las relaciones de poder y control en el contexto institucional. Así mismo, para lograrlo es imprescindible articular la epistémica espontaneidad con los enfoques y metodologías de la investigación militante o comprometida (por ejemplo, la investigación-acción transformadora, el socioanálisis o autoanálisis institucional), lo que genera de esta manera la autorregulación o autonomía de las experiencias para producir los saberes y conocimientos y, por tanto, las innovaciones educativas alternativas para una significación curricular-otra.

Intentar precisar la posición del docente respecto de la producción de saberes o conocimientos en el campo de la educación inicial, desafía interrogarlo en torno a la posibilidad de su estatus de sujeto epistémico o productor de saberes y conocimientos, en un sentido que no reduce lo epistémico exclusivamente al conocimiento elaborado por vía de la investigación formal científicista que normalmente se hace en la formación inicial y permanente.

...¿Cuáles son los vacíos que generan retos y desafíos para el estudio?

Siendo de altísima relevancia el juego, la recreación y la estética, no se explicitan en los resultados como elementos curriculares claves en la educación y atención de las primeras infancias. Como se explica en los procesos claves de mediación (Lo Priore y Rubiano, 2009), esos elementos van más allá de las funciones que ejerce el docente en su quehacer, e involucran propósitos trascendentes en toda la dinámica curricular, en su contexto y circunstancia. La conducción como criterio de mediación, y como experiencia formadora en la niñez, implica la construcción del saber en permanente continuo con el placer, entendiendo esta totalidad como la atmósfera estética que todo conductor-mediador debe propiciar para generar un tono afectivo y un ambiente agradable en el que la función lúdica esté presente. La discusión sobre la estética en el nivel debe explicitarse, así como el sentido de favorecer la intersubjetividad como expresión del desarrollo de la afectividad. No puede haber

configuraciones curriculares donde el saber esté desprovisto de *sabor*, tal como lo denomina Skliar (2017), ya que se debe convertir en un saber que sabe por la experiencia recreadora y no por una imposición curricular.

...¿Hay justicia curricular?

¿Por qué no aparece explícitamente el tópico de las desigualdades e inequidades sociales en el abordaje curricular? Las reformas y los modelos curriculares borran las desigualdades sociales que están implícitas en el abordaje de estos currículos. Al omitir categorías claves desaparecen correlaciones necesarias para enfocar la complejidad que envuelve la educación infantil.

En este sentido, Torres (2011) sostiene que un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes, en especial a los que pertenecen a colectivos más desfavorecidos, a verse, analizarse y comprenderse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención social destinado a construir un mundo más humano.

Omitir en los currículos las desigualdades socioeducativas a las que se somete la educación y la atención de las primeras infancias legitima otras modalidades de discriminación. Este vacío, o lo no dicho, queda como desafío propositivo por reclamar como defensores en resistencia activa a estas imposiciones que impiden el cumplimiento de uno de los propósitos más significativos de las organizaciones e instituciones favorecedoras de la niñez, como lo es la equidad.

Una vez expuestas en el debate algunas consideraciones claves, es pertinente compartir algunas proposiciones que urge incorporar en los modelos curriculares para así generar giros en las tendencias sentidizadoras de la educación de las primeras infancias. Una de ellas es la calidad en el currículo, desde un enfoque crítico, integrador y contextualizado.

...Las calidades educativas en los modelos curriculares

Las reformas educativas reclaman la discusión de procesos pedagógicos adecuados, de debates curriculares que superen la fragmentación de elementos y procesos, de su pertinencia en relación con los fines y metas de cada sociedad, y por ende de políticas curriculares en primeras infancias que resignifiquen los criterios de calidad para potenciar el bien-ser y bien-estar humanos (Lo Priore, 2016). La calidad educativa o calidades como un atributo curricular es una noción a la que se le otorgan variadas interpretaciones por estar situada en el terreno de la discusión

entre concepciones o racionalidades que difieren respecto del tipo de formación que debe ofrecer la educación escolar en sus distintos niveles y modalidades. Por ello, no resulta fácil partir de una de ellas, dada la diversidad de sentidos en que está envuelta, ya que se pone en juego una decisión de propuesta pedagógica que evidenciará la pertinencia social de la educación de las primeras infancias, es decir, su calidad como reproductora tradicional de la sociedad o transformadora de ella (Díaz Piña y Lo Priore, 2016).

Existen en Latinoamérica diferentes tipos de centros y espacios de educación infantil, con características organizativas, pedagógicas y estructurales también variadas, como diversos son los modelos curriculares en la AEPI. Esta pluralidad de ofertas de atención y educación obedece a las características propias de las primeras infancias, a la multiplicidad de situaciones que interactúan con niños y familias, de necesidades socioculturales y de exigencias cambiantes. Sin embargo, para todas es común la búsqueda de la calidad educativa.

Al respecto, Didonet (2014) propone los siguientes aspectos: a) calidad de la política de educación infantil, b) calidad del programa de educación infantil, c) calidad de la propuesta pedagógica, d) calidad del ambiente físico, e) calidad de las relaciones adultos/niños, niños/niños y adultos/adultos, f) calidad relacionada al personal, y g) calidad de las experiencias de aprendizaje.

Estas calidades deben estar presentes en las co-construcciones curriculares. Para el diseño, la implementación y valoración de procesos curriculares en la AEPI, es pertinente reseñar criterios de calidades que sirvan de orientación. Los criterios deben referirse a los múltiples aspectos de la realidad que se evalúa. Para ello hay que decidir qué criterios usar y cómo seleccionarlos. Se proponen como referenciales los siguientes criterios de calidades en los procesos curriculares para la educación infantil (Lo Priore, 2017).

1. Apropriación desde la experiencia: Implica incorporar los procesos pedagógicos claves, organizativos, desde la propia vivencia. Es aprender y participar desde el yo para lograr la subjetivación, o que cada adulto o niño(a) se apropie desde el hacer experiencial. La consideración de la experiencia, especialmente la experiencia lúdica, permite la vivencia consigo mismo, con objetos, con los adultos significativos, con otros niños y niñas, con los ambientes y espacios de aprendizaje.

2. Integralidad: Evidencia la consideración de cuidado y educación, la articulación de las áreas del desarrollo infantil (física, corporal, cognitiva, social, del lenguaje, afectiva, moral, sexual) con las

dimensiones y áreas de aprendizaje, por ende, la integración entre desarrollo y aprendizaje.

3. **Pertinencia cultural:** Se refiere a la adecuación a los valores y expresiones de la cultura del niño, de su familia y comunidad. Es un criterio fundamental dimensionar la calidad de los ambientes, los procesos pedagógicos, la articulación comunitaria y las políticas educativas, a los contextos y cultura donde se implementan.
4. **Pertinencia evolutiva:** Congruencia y adecuación de los procesos pedagógicos y cuidados con los procesos de desarrollo y evolución de cada niño(a), de cada grupo. La edad es un elemento referencial, la adecuación debe hacerse considerando el desarrollo infantil a los ritmos de aprendizaje individuales y colectivos.
5. **Bien-ser y bien-estar:** Es un criterio de calidad generar procesos pedagógicos y articulación comunitaria desde y para el bien-ser y el bien-estar, los cuales se asocian con el disfrute, el goce, la estética de la experiencia, la plenitud de los procesos y resultados.
6. **Pedagogía lúdica:** Es desde el juego vivido, la estética y el disfrute que produce en el niño(a), que ocurre la apropiación de sí mismo, la interacción con el ambiente, la construcción de nociones, los descubrimientos y los procesos de aprendizaje. Por eso los ambientes familiares, escolares y comunitarios deben ser favorecedores de experiencias lúdicas.
7. **Valoración y respeto a la diversidad:** Implica considerar en el contexto, en los procesos de planificación, mediación y evaluación el respeto por la diversidad social, familiar, cultural, así como las condiciones de discapacidad.
8. **Flexibilidad:** Criterio que permite hacer adecuaciones curriculares permanentes e incorporaciones. Los centros y espacios que administran la educación y la atención para las infancias, así como el personal que participa, deben ser flexibles respetando las características socioculturales que permitan responder con alternativas y modalidades diferentes de atención. Los planes, programas y proyectos pueden reajustarse durante la implementación respondiendo a la flexibilidad del tiempo, el espacio y el ambiente educativo de cada grupo cultural.
9. **Relación e interacción:** Implica favorecer en cada experiencia y en la organización del ambiente, las actividades y estrategias la interacción entre personas, esto es, la relación docente-docente, relación docente-niño(a), relación niño-niño, relación padres-docente, relación padre-niño(a), relación consigo mismo o del “yo con yo”, relación con objetos y con los espacios de aprendizaje.
10. **Participación:** Cuando los sujetos se imbrican en los procesos de atención educativa en las Primeras Infancias, los procesos y resultados son más favorecedores. Los niños(as), educadores, autoridades educativas, familias, comunidad organizada, los

miembros de redes de infancia, el personal voluntario, todos generan aportes significativos y todos son garantes del acceso y de la calidad de la educación y la atención ofrecida.

Conclusiones

Esta investigación genera aportes significativos para la AEPI en América Latina, en dos direcciones: primero, devela el dinamismo de la OMEP como organización productora de conocimientos y resalta los desafíos que tiene, a saber:

••• *La OMEP, como espacio para el debate curricular en la educación de las primeras infancias y la de los formadores*

La reivindicación del intercambio, el diálogo, el debate, como el mecanismo para el desarrollo de la praxis de las y los educadores de las infancias latinoamericanas, y de esta manera consolidar institucionalmente un espacio que se reconozca como ámbito legítimo para contribuir a la mejora de la educación y la atención en la Primera Infancia.

••• *El surgimiento del co-sujeto en la OMEP Latinoamericana*

Esto rompe con el antiguo paradigma epistémico sujeto-objeto, para el surgimiento de una nueva relación sociocognitiva sujeto-cosujeto-objeto, en la que prevalecen la racionalidad ética-comunicativa y la escucha hermenéutica; el *co-sujeto* implica que varios construyen en interacción. En ese contexto, la intersubjetividad, encuentro de interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 1993), surge como condición indispensable para que el individuo pueda transformar la cultura y la sociedad, ya que como individuo aislado no podría hacerlo; solo mediante la interacción con los otros es posible lograrlo.

Dicha interacción exige que entre sí los individuos se reconozcan como sujetos con capacidad de objetivación (de producir bienes culturales) de conformidad con finalidades escogidas y acordadas. Es a través del reconocimiento que le brinda el otro que el individuo se reconoce a sí mismo como sujeto. La formación en esta concepción cultural es reconstrucción de la subjetividad por medio de las experiencias realizadas, que conducen dialécticamente a negaciones mediante la crítica, la interacción social y la praxis objetivadora.

••• *La OMEP Latinoamericana apuesta a la resignificación curricular en la educación y la atención de las primeras infancias*

Lo que implica la *re-creación curricular con pertinencia cultural*. Para ello se propone la *autorreferencialidad*, y este estudio es un ejercicio de ella; es decir, estas consideraciones son autorreferidas en tanto son “nuestras reflexiones” sobre la “trayectoria de nosotros mismos”. Se reivindica la autorreferencialidad de los contextos socioculturales de pertenencia de los involucrados para establecer la pertinencia, lo que además de reclamar que todo se piense y haga desde lo que se es contextualmente y en interacción con otros contextos, exige también el reconocimiento de la alteridad, en tanto dignificación de la diferencialidad que como individuo y colectividad expresan los demás. Este aspecto conduce a la exigencia de aceptar la pluralidad de infancias o primeras infancias existentes a efectos de su tratamiento diferenciado, pero considerada curricularmente tanto en su diversidad como en la unidad compleja entre todas las que existan en las escuelas y espacios; unidad en la diversidad para formar ético-políticamente en la cohesión comunitaria históricamente asumida.

Se concluye con una afirmación sentidizadora: *conocer implica re-conocernos*. Este estudio contribuye a la educación y atención de las primeras infancias en América Latina y el mundo en la medida en que re-crea, reivindica a los educadores infantiles como intelectuales y productores de políticas educativas con base en su experiencia, como autores del currículo, como sujetos en búsqueda permanente de su autorreferencialidad latinoamericana y asunción crítica de la educación infantil. Reconoce al niño como sujeto único y diverso, por lo que asume la multiplicidad de las infancias. Reconoce los contextos y sus incidencias dinámicas y recíprocas en las primeras infancias.

Re-conocernos es un sentido dignificador de la condición docente y, por tanto, es posibilidad esperanzadora de contribuir con experiencias favorecedoras para la formación docente inicial y permanente, y del ejercicio pleno de los derechos de niñas y niños en la complejidad de los tiempos actuales.

Lista de referencias

- Díaz Piña, J. y Lo Priore, I. (2015, 15 de julio). *El deseo de no-saber y la calidad educativa*. Recuperado de: <http://www.otrasvoceseneducación.org>
- Didonet, V. (2014). Calidad en Educación Infantil. *Revista Primera Infancia: Análisis y Perspectivas de la educación en la Primera Infancia*, 1(1). Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia. Montevideo.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1967). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Grijalbo.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata
- Lo Priore, I. y Rubiano, E. (2009). Planificación y evaluación: Procesos claves de la mediación en la Educación Inicial y Primaria. Valencia: Publicaciones Universidad de Carabobo.
- Lo Priore, I. (2016, 1.º de marzo). La calidad educativa ¿la definen las pruebas estandarizadas? *OVE*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/9576> .
- Lo Priore, I. (2017, 1.º de diciembre). Calidades educativas para las Primeras Infancias. *OVE*. Publicado el de 2017. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos>
- Peralta, M. (2017). *Construyendo currículos postmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2017, 16 de diciembre). Un análisis sobre educación, tiempo y lenguaje. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/261192>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.



4 EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA EDUCADORA INFANTIL Y LOS DERECHOS DEL NIÑO: ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN DE OMEP COLOMBIA

Alice Marcela Gutiérrez Pérez¹
Maribel Vergara Arboleda²
Bernardo Restrepo Gómez³
Alejandra Restrepo Restrepo⁴

Presentación

Reconocer la producción académica que desde Colombia se ha ido generando en los últimos once años, es una apuesta que como país se hace en la idea de reconocer los desarrollos alcanzados, los avances y las nuevas perspectivas que se abren para seguir constituyendo un saber en lo concerniente a la educación y la atención integral en la primera infancia desde la Organización Mundial de Educación Preescolar —OMEP—.

El desarrollo de este capítulo se divide en dos partes. La primera hace referencia a la descripción de los resultados en los que se presenta el análisis de las categorías que sobresalen del trabajo realizado a partir de las reseñas planteadas. En la segunda parte se desarrollan discusiones sobre las categorías emergentes y los campos de investigación que se proponen para la construcción de un referente claro de lo que se viene adelantando, en la

1. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; especializada en Psicología de la Universidad Católica de Colombia; psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Correo electrónico: agutierrez@usbbog.edu.co Bogotá, Colombia.
2. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Educación de la Universidad de la Sabana; licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: mvergara@usbbog.edu.co. Bogotá, Colombia.
3. Ph. D. en Investigación en Educación de la Universidad Estatal de La Florida; Master of Science en Educación de la Universidad de Wisconsin; especialista en Pedagogía Virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte; licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía de la Universidad de Antioquia. bernardorg@une.net.co. Medellín, Colombia.
4. Especialista en Gerencia Educativa del CEIPA, Medellín; licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura, Medellín; Coordinadora OMEP Antioquia. Correo: ome pantioquia@gmail.com. Medellín, Colombia.

idea de establecer premisas que permitan ubicar a OMEP Colombia con relación al resto de países de América Latina que hacen parte de esta investigación.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, docente mujer, América Latina, docente de preescolar.

Descripción de los resultados

La producción desde Colombia parte de las reseñas realizadas que, con relación a los hallazgos de América Latina, son 73 (29 %) de un total de 250. Ello significa que el trabajo que se alcanza a recolectar por parte de Colombia es representativo si se compara con los ocho países restantes (Argentina, Uruguay, Chile, El Salvador, Ecuador, Panamá y Brasil), lo que corresponde a una distribución entre ellos del 71 %. El análisis de la tendencia se hace de acuerdo con los tópicos temáticos presentados por el informe general desde América Latina (AL).

El trabajo desde Colombia se concentra en un mayor porcentaje en temas relacionados con: concepción de infancia (CIN); formación de educadores y docentes (FED); propuestas pedagógicas educativas (PPE), y rol y función del educador (RFE) con un porcentaje total de 52 %. En una proporción media se encuentran los tópicos temáticos relacionados con: diversidad e inclusión (DIN), modelos curriculares y didácticos (MCD) y políticas públicas (PPI), cuyo porcentaje con relación al total es de 28,8 %. Existe un porcentaje bajo de publicaciones en temas como: agentes educativos (AED); familia (FLA); juego (JUG); arte-lenguajes artísticos-expresión artística (ALE); desarrollo sustentable y sostenible (DSS), e historia de la educación infantil (HEI), los cuales corresponden a un 19,1 % de total publicado. En la tabla 1 se presentan los rasgos de frecuencia por tópico temático porcentual en Colombia.

Tabla 1. Correlación de tópicos temáticos Colombia

| Tópico Temático | N° de reseñas | Porcentaje | Nivel |
|----------------------|---------------|---------------|-------|
| CIN | 11 | 15,1 % | Mayor |
| FED | 9 | 12,3 % | |
| PPE | 9 | 12,3 % | |
| RFE | 9 | 12,3 % | |
| Total | | 52 % | |
| DIN | 8 | 11,0 % | Medio |
| MCD | 7 | 9,6 % | |
| PPI | 6 | 8,2 % | |
| Total | | 28,8 % | |
| AED | 3 | 4,1 % | Bajo |
| FLA | 3 | 4,1 % | |
| JUG | 3 | 4,1 % | |
| ALE | 2 | 2,7 % | |
| DSS | 2 | 2,7 % | |
| HEI | 1 | 1,4 % | |
| Total | | 19,1 % | |
| Total general | 73 | 100 % | |

Ahora bien, algunos asuntos generales sobre los hallazgos se centrarán en señalar que, de las 73 reseñas elaboradas, las fuentes en las que se publican son ponencias en el 54,2 % (33), lo que indica que la mayoría de la producción ha sido socializada en espacios académicos, siendo esto un resultado relevante para el análisis, pues muestra que los desarrollos alcanzados han sido presentados y a lo mejor discutidos en mesas de trabajo con otros docentes y agentes educativos interesados en el tema de la educación inicial y primera infancia tanto a nivel nacional como internacional (ver tabla 2).

Algunos de los eventos en los que se han presentado las ponencias son: VIII Encuentro internacional de educación inicial y preescolar; XV Foro internacional de educación inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso latinoamericano de la OMEP; 1.er Encuentro Internacional “Educar con pertinencia en los niveles inicial y básica en función de los estándares de calidad”; 28 Simposio Mundial de la OMEP Primera Infancia en el siglo XXI: derecho de los niños de vivir, jugar, explorar y conocer el mundo; 67th OMEP World Assembly and Conference. Early childhood pathways to sustainability (Senderos de la primera infancia hacia la sustentabilidad), y I Bienal Latinoamericana de infancias y juventudes.

Tabla 2. Fuentes de publicación

| Fuente | N.º de reseñas | Porcentaje |
|---------------------------|----------------|--------------|
| Ponencia | 33 | 45,2 % |
| Investigación | 18 | 24,7 % |
| Artículo | 10 | 13,7 % |
| Libro | 8 | 11 % |
| Capítulo de libro | 2 | 2,7 % |
| Material educativo | 2 | 2,7 % |
| Total general | 73 | 100 % |

Otro dato para poner de relieve es que el 24 % (18) de la producción reseñada corresponde a resultados de investigaciones realizadas por colectivos académicos en los niveles de pregrado y posgrado, específicamente de la Universidad de San Buenaventura en Medellín y Bogotá, así como del Tecnológico de Antioquia. Mientras que el 13,7 % (10) son artículos publicados en revistas indexadas a nivel nacional e internacional. El otro 13,7 % (10) corresponde a publicaciones de libros o capítulos de libros, la mayoría de los cuales se producen en la ciudad de Medellín.

El restante 2 % (4) es producto de material educativo que se centra especialmente en dar orientaciones a agentes educativos en lo concerniente a su atención, pero que en su mayoría son producto de las investigaciones realizadas. Por último, es relevante resaltar que el 82 % de la producción reseñada se encuentra a disposición del público en general, pues está publicada en medio electrónico o digital, lo que es una oportunidad en la medida en que el acceso es más fácil para su consulta.

La explicación siguiente hace parte de un análisis hermenéutico centrado en los tópicos temáticos que están entre el 15 % y el 12 % (ver Tabla 1), ubicados en un nivel mayor de producción que corresponde al 41,7 % con relación a las reseñas hechas desde Colombia. En nuestro país se han realizado producciones en las que la educación y la atención a la primera infancia se centran en asuntos relacionados con: concepción de infancia y niño; formación de educadores-docentes; propuestas pedagógicas educativas, y rol y función del educador-docente, de las que emergen categorías que se organizan de acuerdo con lo planteado por las reseñas y documentos sistematizados. La Tabla 3 corresponde a las categorías apriorísticas y las que emergen de cada una de ellas.

Tabla 3. Categorías y categorías emergentes planteadas en Colombia

| Categorías Apriorísticas | Subcategorías emergentes* |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Concepciones de infancia y niño (CIN) | Propuestas pedagógicas y educativas (7) |
| | Modelos curriculares y didácticos (3) |
| | Rol y función del educador (3) |
| Formación de educadores-docentes (FED) | Rol y función del educador-docente (8) |
| | Modelos curriculares y didácticos (6) |
| | Agentes educativos (4) |
| | Políticas públicas (4) |
| Propuestas pedagógicas educativas (PPE) | Rol y función del educador (5) |
| | Concepción de infancia (4) |
| | Modelos curriculares didácticos (4) |
| Rol y función del educador-docente (RFE) | Formación de educadores-docentes (8) |
| | Modelos curriculares didácticos (7) |
| | Propuestas pedagógicas educativas (5) |

Concepciones de infancia - CIN

CIN es la primera unidad de análisis por tener el 15,1 % de la producción total de las reseñas elaboradas, lo que indica que el interés de los grupos de trabajo se orienta a querer comprender la manera como las culturas y los contextos asumen a los niños en asuntos relacionados especialmente con el quehacer del maestro en las instituciones de educación infantil o que atienden a la primera infancia.

Las concepciones de infancia y niño son vistas desde diferentes perspectivas, unas orientadas al análisis de ciertos fenómenos sociales, como consumos culturales, marketing y objetos informáticos, cuyo propósito se centra en problematizar la manera en que la época actual — medios digitales, publicidad, entre otros— impacta los ámbitos de la vida social del ser humano y, para el caso particular, de los niños de la primera infancia. Este es un hecho que se debe reconocer y estudiar.

Las producciones buscan hacer reflexiones académicas a educadores y agentes educativos y, especialmente, plantean nuevas formas de educar y de relacionarse con los más pequeños y de comprender con nuevos ojos sus deseos y anhelos frente al saber y las formas de descubrir su mundo (Benedetti, 2014; Moreno, 2015; Cabra y Remolina 2016).

Por otro lado, Arias (2010) en su investigación reconoce la condición de víctimas del conflicto armado en un grupo de niños colombianos, visto desde el ejercicio pedagógico en la idea de identificar, caracterizar y valorar en sus vidas los impactos cognitivos, psicológicos, físicos y emocionales que la guerra ha producido, así como las consecuencias para la producción de conocimiento en el proceso de formación. La clarificación conceptual contribuye a la comprensión política para ofrecer alternativas pedagógicas, didácticas y educativas más pertinentes y cercanas a la historia y trayectorias vitales de los sujetos.

Las concepciones de infancia y su incidencia de acuerdo con las condiciones sociales que se presentan y más desde los documentos producidos son una ruta de trabajo que ubica a los niños y a quienes trabajan con ellos en algunas de las realidades que son actuales y merecen ser atendidas en el contexto pedagógico, en la idea de generar reflexiones y propuestas tanto a los educadores infantiles como a los agentes educativos.

Otras reflexiones invitan a asumir al niño desde una perspectiva antropológica más allá del sujeto de derechos (Alonso, 2014; Rojas, 2014; Dueñas, 2014). Lo planteado por estos autores busca aportar al cambio de concepción que se tiene para dar un lugar al niño e instalar otros discursos con respecto al mundo de la vida, que permitan trascender y comprender que el asunto de los más pequeños va más allá de la categorización y el agenciamiento de sus derechos, y orientar al educador infantil hacia una mirada enriquecida centrada en la experiencia del niño. De esta manera es posible configurar otras lógicas de comprensión a partir de dinámicas y relaciones que se dispongan desde el quehacer pedagógico del profesor para la primera infancia. Por su parte, Flórez (2011) en su investigación aborda la representación que tienen los niños en cuanto a la autoridad de los adultos significativos, buscando entender el origen de esas representaciones.

González, Sánchez y Sánchez (2016) ubican la mirada del niño en experiencias de investigación que atienden al cuidado y la crianza, en la idea de reconocer los desarrollos alcanzados en investigaciones en comunidades originarias y no originarias en América Latina. Ello significa que dichas concepciones, en su mayoría, son atravesadas por asuntos que competen a la vida misma del adulto, sus complejidades, sus expectativas y, por qué no, sus propios anhelos, y que empiezan a ser vistos en el campo de la sociología y la antropología para aportar a la interacción pedagógica y didáctica.

Por último, la concepción de infancia es reconocida en el ámbito escolar, específicamente en relación con los modelos curriculares y didácticos que se ven afectados por dichas concepciones, como lo plantean Gutiérrez, Quintero y Zuluaga (2011) al afirmar que:

[...] ciertas formas de comprender la infancia y de pensar la educación, refuerzan permanentemente los dispositivos de poder y de control social que han sido hegemónicos hasta el momento y que mantienen a los niños en posición de indefensión y minusvalía [...] y cuando se concibe al niño como sujeto de derechos, se concibe a la educación como una herramienta para el desarrollo humano del sujeto, para la ratificación de las identidades socioculturales de los mismos.

Hay otras producciones relacionadas con el ámbito educativo escolar, pero referentes a competencias sociales y emocionales, para identificar y analizar el proceso tanto con los padres como con los niños (Herrera, 2012).

Formación de educadores-docentes - FED

La segunda categoría de análisis se desarrolla a partir de reseñas que se agrupan en tres grupos. El primero son investigaciones relacionadas con la formación de educadores infantiles, así como con perfiles y roles, con autores como Vergara (2012), León (2012), López (2012) y Zapata (2008c). El segundo grupo son resultados de investigaciones cuya mirada se centra en la formación de agentes educativos y profesores del nivel, en cuanto a la formación de maestros y agentes educativos, en Zapata (2008a; 2008b) y Zapata y Escobar (2010). Finalmente, el planteamiento de reflexiones académicas relacionadas con análisis que permitan reconocer la necesidad de pensar la formación de educadores infantiles, en Gutiérrez y Vergara (2014) y Zapata (2012d).

Es evidente en la producción reseñada el contexto desde donde se plantea este tema, pues los escritos de una forma u otra dan cuenta de que, en determinado momento de la historia del campo de la formación en Colombia, no existía personal formado, bien fuera en el nivel técnico o profesional, y la labor pedagógica dependía de las habilidades y capacidades de quien asumía el cuidado y acompañamiento de los niños. En Vergara (2012) se puede ver cómo el primer programa de educación superior en Colombia basado en la infancia inició con el reclutamiento de jóvenes maestras normalistas, o personal que se formaba para la atención

a la infancia, desde ahí se genera la urgencia de la formación pedagógica en instituciones universitarias.

Autoras como Vergara (2012) y Zapata (2012d) también establecen que lo importante del perfil de las maestras, en ese entonces, eran los atributos personales, valores morales y afectivos, y fundamentalmente su capacidad para manejar un grupo de niños, asunto que hace necesario repensar la formación hacia el nivel profesional. En el estudio de Vergara se puede ver cómo la creencia en que la formación especializada de las personas encargadas de atender a la primera infancia no era necesaria acarrea dos problemas: Uno, la precarización laboral y dos, la homologación de la relación pedagógica a la de la madre.

Han sido varias las transformaciones que desde sus inicios ha tenido la formación de educadores infantiles, y en esta categoría se pueden retomar los cambios y énfasis referenciados en la producción que ha venido adelantando la OMEP en Colombia. En una línea de tiempo que va desde el 2008 al 2014, se identifica la existencia de una mirada renovada sobre la formación profesional de los educadores infantiles y los agentes educativos. Este último asunto se desarrolla a partir de un estudio que retoma la política pública de atención a la primera infancia y deriva en dos ponencias, una nacional y otra internacional, así como en un libro originado desde el Tecnológico de Antioquia. Se logra evidenciar una producción que da cuenta de otras maneras de comprender y asumir la formación de los educadores infantiles.

Así, en Zapata (2008a; 2008b) y Zapata y Escobar (2010) se puede encontrar que, para la política pública de atención a la primera infancia, la cualificación de agentes educativos es una línea de trabajo clave para garantizar la atención integral a los niños con los criterios de calidad planteados desde el Estado. A la vez, en esta producción se da un lugar importante al educador infantil estableciendo que:

[...] es importante reflexionar sobre el perfil y rol que han de asumir los educadores para la primera infancia y los propósitos del proceso de formación y capacitación de los que hacen parte, de manera que se esté dando respuesta a los desarrollos e intereses de los niños y niñas en esta etapa del ciclo vital, a las Políticas en torno a la infancia y a las particularidades de cada contexto. (Zapata, 2008b, p. 24)

Ahora bien, las investigaciones reseñadas hacen un reconocimiento al lugar de prácticas estructuradas en asuntos relacionados con las políticas,

los procesos de formación y las comprensiones sobre el sentido que tiene el hecho de ser educador infantil hoy en día.

El estudio de León (2012) muestra cómo la formación del educador desatiende dos dimensiones de la política: una relacionada con el desconocimiento de los maestros respecto de ésta, junto con una falta de posición, y la otra relacionada con las competencias y su aplicación en contextos de primera infancia. López (2012), por su parte, hace alusión a reconocer la formación de maestros para la primera infancia como un proceso de inter-sujetación, lo que permitirá responder a los retos y desafíos de la educación de los niños en la época actual; esto también deja en evidencia que formar a este grupo de maestros es un asunto de relaciones, pues lo humano, los sujetos y la formación integral conforman una triada necesaria e indisoluble que favorece el proceso desde la educación infantil.

Hay un claro énfasis en la educadora infantil como constructora de conocimiento que, como bien plantea Vergara (2012), es través de la exploración epistemológica de éste que se puede dar cuenta de un saber particular y diferenciable del saber de los profesores en otros campos; se muestra cómo mediante la puesta en acción de un dispositivo de formación sobre la práctica, se desarrolla la idea de saberes deseables para la producción de conocimientos de los educadores y que se relacionan con los principios de la pedagogía infantil.

Finalmente, hay dos reseñas que hacen un énfasis en la formación y la necesidad de transformarla, pues el asunto debe atender al niño desde una mirada renovada, las políticas y el contexto en el que se desarrollan las infancias hoy (Gutiérrez y Vergara, 2014; Zapata, 2012d).

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la importancia de generar cambios en la formación de maestros y la cualificación de agentes educativos desde planes de estudio y modelos de formación de quienes están encargados o quieren hacerse cargo de la atención a la primera infancia, en correspondencia con la política y los contextos. Además, es clara la incidencia que ha tenido la política pública de atención a la primera infancia en los planteamientos que se hacen en cuanto a la necesidad de formar maestros comprometidos con la educación y el acompañamiento de los niños, especialmente en la ciudad de Medellín, pues es allí donde se encuentran en mayor proporción las investigaciones y producciones.

Los trabajos referenciados son productos presentados a nivel internacional a través de ponencias y capítulos de libros, libro y artículos científicos. Sin embargo, estos análisis dan cuenta de dos instituciones ubicadas en dos ciudades a nivel nacional: Medellín y Bogotá. Esto le

habla a la investigación, en cuanto se requieren mayores estudios y la participación de OMEP en otros territorios.

Propuestas pedagógicas educativas - PPE

Para el planteamiento y desarrollo de esta categoría es importante ver que, de las nueve reseñas elaboradas, una corresponde a un libro y otra a un artículo reflexivo, mientras que las demás hacen parte de las memorias del XV Foro Internacional de Educación Inicial y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, cuyo tema fue “La identidad de la educación inicial. Currículos y prácticas socio-educativas”, que se llevó a cabo en Medellín en el 2015 y se publica en el 2016.

Vergara (2016) y Zapata (2014) plantean en sus producciones propuestas pedagógicas encaminadas a la consideración del niño como sujeto de derechos y se hace hincapié en la construcción de espacios generadores de participación donde relacionan y construyen subjetividades, es así como se considera la opción de darles voz a través de acciones que cobran relevancia en la acción pedagógica:

La participación como derecho permite a los niños y niñas asumir un papel activo en sus comunidades; incluye acciones como la libertad de expresar opiniones, deseos, dificultades, de hablar sobre los asuntos que afectan a la propia vida y de reunirse. La participación se constituye en principio y condición para la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de espacios democráticos. (Zapata, 2014, p. 8)

Ahora bien, los ambientes de aprendizaje son espacios que crean las educadoras infantiles donde se les da un lugar a las expresiones de las actividades rectoras como acciones naturales al niño, y que ellas están llamadas a favorecer dichos procesos; son varias las producciones académicas y de investigación que se ocupan en dar a conocer la importancia de dichos trabajos, donde el juego ocupa un lugar central, pues es ubicado como un pilar de desarrollo en los niños porque a través de él ellos logran participar y ser solidarios; también es tenido en cuenta como un mediador del aprendizaje significativo y la exploración del medio (Correa, 2016; De Ugalde, 2016; Álvarez y Gaviria, 2010). “La lúdica y el juego en estrecha relación con lenguajes expresivos como la expresión musical, la expresión corporal y dinámica, la expresión plástica y la expresión literaria” (Álvarez y Gaviria, 2010, p.41).

La identidad de la educación inicial es asumida desde prácticas pedagógicas que se explicitan a través de experiencias construidas por un colectivo de educadores infantiles que buscan compartir ideas, nociones y desarrollos sobre sus posturas frente a la relación pedagógica y los modos en que ésta se concreta.

Hay propuestas que ubican al niño en la generación de espacios institucionales que buscan que ellos desarrollen el gusto por el conocimiento, en este caso en el ámbito universitario. Dicha propuesta imprime un sello particular, pues se ubica al niño como ser de conocimiento por medio de la pregunta sobre dónde emerge el lenguaje y la participación para comprender y leer el mundo. En sí, es una propuesta que lleva al niño al mundo de la indagación, donde el juego es un medio para despertar la imaginación y el aprendizaje (Álvarez, 2016).

Taborda (2016) plantea una experiencia que busca resignificar el lenguaje pedagógico y socioeducativo propio a los primeros años de vida. Resalta la humanización de la relación pedagógica en una concepción de niño como sujeto de derechos que ratifica la educación como un proceso transformador y motor del desarrollo humano y social. Así, la reflexión tiene impacto en tanto que se muestra como medio para dar a conocer la manera en que el adulto puede, por medio de una relación empática, dar al niño un lugar de participación. En este sentido, el trabajo refleja la manera como las acciones humanas son un acto deliberativo que implica al otro, por lo que se requiere educar al niño para el respeto, el cuidado y la alteridad.

En esta categoría, la concepción de niño se ve reforzada con la idea de un ser que indaga para comprender el mundo que le rodea, por ello se reconocen modelos curriculares en los que se privilegia el juego y se muestra como un medio para despertar la imaginación y el aprendizaje (Martínez y Ortiz, 2016). Nuevamente se posiciona al niño como sujeto de derechos, esta idea ubica la necesidad de comprender la formación desde la construcción de espacios pedagógicos que permitan la participación infantil y el desarrollo de las competencias lectoras como estrategia para elevar la calidad educativa; pese a ello se evidencia la invisibilidad a la primera infancia (Restrepo, 2016).

Estos trabajos dejan ver un avance con relación a las posturas pedagógicas que vinculan al niño al acto pedagógico dándole un lugar de voz y participación. Se observa que el enfoque de derechos se instala como una posibilidad pedagógica en la que el niño es visto como un ser activo, de aprendizaje y de potencialidades que se pueden explorar por medio de propuestas que vinculan los lenguajes expresivos; al parecer esto le da identidad a la práctica del educador infantil.

Rol y función del educador-docente - RFE

La última categoría se presenta a partir de la consolidación de proyectos de investigación que se publican a través de artículos en revistas (4), ponencias a nivel nacional e internacional (3), una reflexión y un libro. Lo logrado hasta el momento con relación al rol y la función del educador-docente se refleja desde los intereses investigativos centrados en cuatro líneas de profundización, que de una forma u otra dialogan en el mundo de la experiencia sobre el sentido de lo que significa ser educadora infantil, especialmente en dos regiones de Colombia.

La primera se relaciona con el rol y el perfil del profesional de la educación para la primera infancia, proyecto que se desarrolló en dos países de Latinoamérica (Chile y Colombia) y que incluyó las visiones de directivos docentes, docentes, apoderados de la educación, familias, estudiantes y profesionales de otras áreas. El estudio toma en cuenta las políticas públicas a nivel latinoamericano. Las discusiones ponen en evidencia la necesidad de reconocer al niño como sujeto de derechos, para ello se sugiere que los programas que se plantean a propósito de los niños, trasciendan la satisfacción de las necesidades básicas (salud, alimentación y educación), por lo que se propone que la formación, el rol y la función del educador deben desarrollar una serie de habilidades y actitudes que le permitan reconocer al niño como sujeto social que está llamado a vivir variadas experiencias que provoquen el aprendizaje (Zapata y Ceballos, 2010; Romo, Ceballos y Zapata, 2012).

La segunda línea de profundización busca reflexionar sobre la importancia de comprender cómo se construye la identidad de la educadora infantil, la cual está permeada por aspectos relacionados con la cultura, la formación y el yo personal, que se deben abordar desde estructuras de formación que favorecen su resignificación. Así, en esa relación el sujeto maestro y su formación configuran un binomio que permite la construcción identitaria de la educadora (Vergara, 2013), identidad que, dada las condiciones de origen de la profesión, se ha ubicado en el género femenino (Cabrera, 2015).

La tercera línea de trabajo se halla en el planteamiento de un estudio que busca comprender las prácticas educativas desarrolladas por un grupo de egresados de once universidades de Bogotá en programas que forman maestros en pedagogía infantil, educación infantil, educación preescolar y educación para la primera infancia. La

investigación presenta la caracterización de los campos de acción de la práctica educativa de estos profesionales y la relación con los cambios que se vienen presentando en la última década en lo que respecta a las concepciones de infancia (Vergara, Gutiérrez y Anzelín, 2013; Gutiérrez, Vergara, Cortez y Chacón, 2013; Vergara y Gutiérrez, 2013).

Por último, se presenta un trabajo investigativo que expone las representaciones sociales de un grupo de directores y coordinadores sobre la función social y el rol que desempeñan las educadoras infantiles, haciendo énfasis en cómo la práctica de la educadora está centrada en la persona del niño, que reconocen quienes las contratan, ya que condiciones como su carisma, capacidad de escucha, y actitud propositiva y respetuosa les permiten interactuar de manera tal que facilitan el aprendizaje en sus estudiantes (Vergara y Gutiérrez, 2016). Además, se establece la importancia de discutir las demandas que se le hacen al educador infantil y que entran en tensión en el campo laboral, pues estas dos relaciones constantemente entran en conflicto a la hora de hacer demandas de tipo profesional a la maestra de la primera infancia. Este hecho muestra la necesidad de establecer diálogos entre las instituciones contratantes y formadoras para que sus egresados fortalezcan su identidad arriesgándose a la profesión en los campos de acción donde se desempeñan (Gutiérrez y Vergara, 2016).

Discusión

En Colombia se ha avanzado de manera significativa en los últimos once años en materia de atención a la primera infancia. Son varios los derroteros políticos y legales, proyectos y programas que han establecido maneras de relación con los niños hasta los seis años, por lo que se considera que para hacer la discusión de los resultados desde las categorías que emergen es necesario contextualizar los desarrollos alcanzados con relación a las maneras como son reconocidos los niños en el país, con la idea de tener un contexto que permita comprender las apuestas académicas y de investigación en los últimos once años a partir de la producción en las regiones que hacen parte de OMEP.

La discusión se desarrolla primero a través del contexto nacional que permite definir los derroteros que enmarcan los lugares en donde se plantean las reflexiones sobre la atención integral y la educación inicial, reflejadas en varios de los documentos reseñados y sistematizados. Segundo, se discute sobre los temas, los desarrollos y retos que tiene el estudio en lo que concierne al trabajo realizado desde el análisis hermenéutico. Por último, se establecen puntos de partida para nuevos



proyectos, recorridos e indagaciones desde OMEP Colombia, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimientos en el campo.

Contexto nacional

A 28 años de la convención de los derechos de los niños, el país asume un compromiso con ellos, pues implica adoptar concepciones explícitas e implícitas de esta declaración, así como su visibilización en la perspectiva de derechos (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013). Este hecho se asume y da líneas de trabajo para ubicar al niño sujeto de derechos, en el que se enmarcan posturas y maneras de atender integralmente a la primera infancia.

El Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, es el marco jurídico que marca hito en el contexto nacional, pues establece referentes legales que propenden por la defensa y la garantía de los derechos de los niños en Colombia. Desde este marco se reconoce por primera vez y de manera legal el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, al promulgar en su Artículo 29:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.

Si bien la Ley 1098 se considera un antecedente relevante para la infancia, es importante mencionar que en Colombia ya se venía avanzando, en diferentes escenarios e instancias, en torno a cómo hacer para que los desarrollos que ha tenido el país en términos legales y programáticos para atender a la primera infancia, se convirtieran en esfuerzos sostenidos, profundos y complejos; ejemplo de ello son los dos Foros Internacionales para la Primera Infancia que se dieron durante los años 2003 y 2005, junto con el programa de apoyo para la formulación de políticas dirigidas a este grupo etario, liderado y financiado por al menos 19 instituciones públicas y privadas, entre las que se encontraba un importante número de universidades, del que se derivó el documento “Política pública: Colombia por la primera infancia”.

Ahora bien, la educación inicial es definida en un primer momento por el Conpes 109¹ de 2007, donde se establece que es un proceso continuo y

permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y desarrollarse de manera integral para la vida.

La actual Política pública de atención integral a la primera infancia se materializa a través de la Estrategia De Cero a Siempre (Ley 1804 del 2 de agosto de 2016), la cual presenta los avances en las concepciones sobre primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, etc. La estrategia propone orientaciones para el trabajo con las niñas y los niños y deja abierta la construcción para que la nación y los territorios participen en ella mediante un diálogo constructivo basado en los saberes y experiencias actuales.

A partir de lo anterior, vale la pena recalcar dos características de esta educación. La primera se relaciona con su carácter inclusivo, equitativo y solidario, pues tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, así como las características geográficas y socioeconómicas del país desde donde es posible identificar las necesidades educativas de los niños. La segunda considera que los niños, independientemente del contexto sociocultural en el que crecen, tienen las capacidades para desarrollar sus competencias si se encuentran en ambientes sanos y seguros que garanticen sus derechos (MEN, 2014).

En Colombia los niños son declarados titulares de derechos, seres sociales, singulares y diversos. Se hace énfasis en la necesidad de hacer un cambio en la concepción que sobre ellos tenemos, puesto que no pueden seguir siendo considerados como adultos pequeños, ni como seres incompletos, visibles solo en la medida de las acciones de las personas mayores.

En ellos y ellas debe reconocerse su carácter social, sus capacidades para hacer parte en la vida de la sociedad, desarrollarse y crecer en la interacción con otros, entre los cuales requiere de personas adultas además de ambientes participativos que contribuyan a garantizar su desarrollo. (MEN, 2014, p. 16)

En el marco de la política, el Ministerio de Educación Nacional ha planteado que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, parte del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, lo que favorece las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013).

En Colombia las prácticas de relación con los niños se han ido transformando y a partir de lo anterior, es de reconocer que en Colombia las prácticas de relación con los niños se han ido transformando, especialmente en lo concerniente a los sentidos que la educación inicial construye a propósito de dichos cambios, de ahí que en los diferentes colectivos se generen acuerdos que integren y organicen iniciativas encaminadas a dar cuenta de sus comprensiones sobre quién es el niño y cómo debe ser educado, y sobre aquel que orienta acciones pedagógicas que favorezcan su formación a través de diferentes documentos, que en el caso de esta investigación corresponde a los estudios académicos y de investigaciones que se han generado en OMEP.

Temas, desarrollos y retos desde OMEP Colombia

En Colombia OMEP lleva más de 50 años en funcionamiento y tiene fines educativos, científicos y sociales que propenden por el fomento progresivo de programas y proyectos de investigación que favorezcan las relaciones que se establecen con los niños de la primera infancia, que en la actualidad se materializan en la educación inicial y preescolar en algunos territorios nacionales.

Si bien es cierto que los principios que plantea la OMEP son universales para todos los países pertenecientes a la organización, estos cobran vida en concordancia con las distintas necesidades que cada capítulo de país va detectando frente a la atención de sus infancias. Para el caso de esta investigación, se reconocen intereses vinculados a los siguientes aspectos:

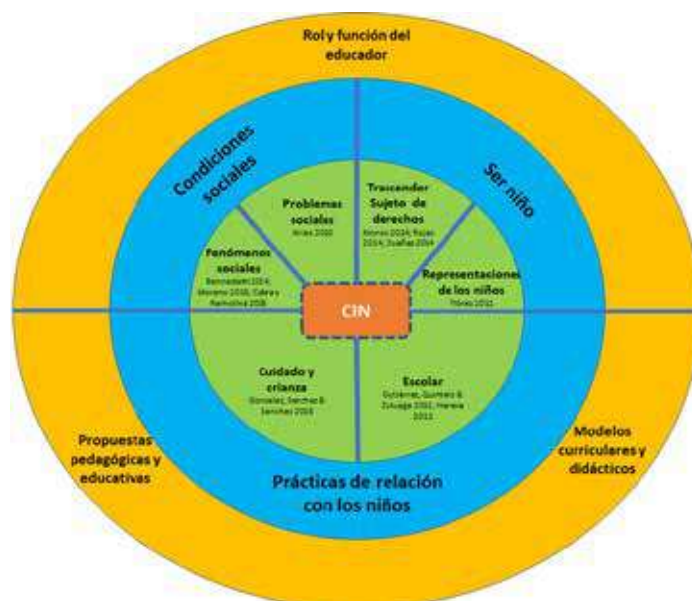
- Concepciones de infancia y niño.
- Formación de educadores - docentes.
- Propuestas pedagógicas educativas.
- Rol y función del educador - docente.

En Colombia, algunos miembros han hecho lecturas y análisis de los contextos para el planteamiento de asesorías a instituciones formadoras de educación infantil y a instituciones tanto de educación inicial como de preescolar, en lo que a años subyace el reconocimiento de su titularidad como garantes de derechos y su atención integral, específicamente en lo concerniente a educación. También se han generado proyectos e investigaciones con entidades que atienden a los niños, y se ha convertido en un referente para la construcción de políticas para la primera infancia o la formación de maestros. Asimismo, se debe reconocer que es una Organización que hace presencia en eventos académicos como congresos, simposios y seminarios.

Realizar la investigación dejó en evidencia el compromiso que desde la Organización se está asumiendo con las infancias, en tanto fue un camino que permitió analizar las reflexiones y discusiones que se han venido dando frente a los niños de la primera infancia en dos territorios de la nación: Medellín y Bogotá.

A partir de este referente, a continuación se presentan las discusiones sobre los hallazgos vinculados con las categorías y las subcategorías que emergieron de los análisis hermenéuticos.

Concepciones de infancia y niño - CIN



Gráfica 1. Concepción de infancia y niño. OMEP Colombia

Fuente: *Elaboración propia.*

La Gráfica 1 presenta la estructura y relación que desde la primera categoría se organiza para desarrollar la discusión sobre las concepciones de infancia (CIN), las cuales se revelan a través de la producción analizada, lo que permite ver algunas relaciones que se construyen a propósito de su presencia en la vida de los adultos. Desde el análisis hermenéutico se determina una primera categoría emergente que da lugar al *rol y función social del educador*, a partir de posturas que invitan a desplazamientos reflexivos y prácticos que se identifican en dos campos.

El primero se relaciona con las *condiciones sociales* que transforman el escenario en el que se construyen las subjetividades infantiles, e invita a repensar los desafíos que se les presentan a las distintas infancias en

estos tiempos y a la forma en que se concibe su educación. Así, la primera infancia está siendo reconocida y en este sentido se producen procesos de subjetivación y construcción de identidades, pues las relaciones cotidianas crean una forma de ver y designar a los más pequeños dependiendo de los lugares y los tiempos que los contextos de interacción permiten comprender, que en este caso se refieren a los fenómenos y problemas sociales referenciados. En este sentido, estas concepciones se convierten en el horizonte que se constituye en modos de relacionarnos con los niños, y a su vez perfilan lo que es deseable en la formación en el ser y el hacer para quien favorece su educación.

La discusión busca reconocer que se vienen haciendo producciones que ubican la condición infantil en estos tiempos, que como lo plantea Amador (2012), hacen referencia a la construcción social de la infancia desde una perspectiva histórico-social que implica:

[...] estudios que permitan evidenciar cómo se ha producido la percepción social sobre los niños y niñas, no solo desde los expertos, los manuales y los textos escolares, cuyos discursos evidentemente han introducido las retóricas de saber-verdad en torno a la infancia. También se requiere abordar otras fuentes y agentes sociales que enuncian y tramitan la imagen infantil, las cuales han incidido de múltiples maneras en la construcción social de la infancia. (Amador, 2012, p. 84)

A partir de lo que el autor llama “una nueva esfera de configuración social”, se pueden reconocer y analizar posiciones sociales sobre la figura, la mente y el cuerpo de los niños, que en este caso tendría que ver con los consumos culturales, el marketing y los objetos informáticos. Asimismo, el reconocimiento de esas infancias otras, como las menciona Amador, permitirá ubicar los contextos donde transcurren sus vidas y las configuraciones que a su alrededor se constituyen, como son los niños víctimas del conflicto armado.

El segundo campo se constituye desde la categoría: ser niño, que se enmarca en referentes que lo ubican como persona, es decir, se trasciende la mirada parcial de la primera infancia como un grupo poblacional de derecho porque se reconoce al niño desde la experiencia que éste construye en la relación con los otros y lo otro, favoreciendo la constitución de su ser. Como lo plantean Alliaud y Antelo (2009, p.103)

[...] hay que enseñar porque los otros vienen sin señas, desprovistos, sin medios de orientación. Es decir, un cachorro de los nuestros, en el inicio, no consigue llegar hasta aquí. No puede. No hay manera, no tiene ningún chance [...] el cachorro viene crónicamente desorientado, sin colores, sin sabores, sin números, sin geografías [...]

Sería entonces la construcción de experiencia el medio que permite establecer una relación entre lo que está culturalmente constituido, la educación y los más pequeños, por tanto, la noción de niño se ha de plantear desde un presente que se va haciendo, es decir, va construyendo futuro a partir de la experiencia que le permite ser y estar. Que a partir de lo encontrado en las producciones invita a reconocer y renovar las prácticas pedagógicas del educador, asumiendo al niño desde su experiencia más allá de ser sujeto de derechos.

Si bien solamente hay una investigación relacionada con las concepciones que tienen los niños sobre los adultos, vale la pena resaltar la riqueza que pueden tener este tipo de investigaciones desde lo que ellos pueden percibir y comprender del mundo que les rodea, pues ellos también configuran maneras de ubicarse, reconocer, construir y dar a conocer sus propios referentes y dar sentido, es decir, producen subjetividad desde los lugares que habitan y comparten con los adultos. Como lo plantea Lopes (2006), al referirse a la producción de las culturas infantiles y la existencia de territorialidades infantiles que son la base de la producción de esa cultura:

Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo. (p. 110)

Reconocer las posibilidades que tienen los niños de producir cultura y de participar activamente de la vida de los adultos, abre un campo importante de investigación que permite aproximarnos más a sus modos de estar y construir el mundo.



Otras categorías que emergen desde el análisis hermenéutico con relación a la concepción de infancia son: *propuestas pedagógicas educativas y modelos curriculares y didácticos*, los cuales permiten evidenciar un campo que se denomina *prácticas de relación con los niños* desde asuntos vinculados con *el cuidado y la crianza*, así como desde lo *escolar* (ver Gráfica 1).

Las prácticas de relación con los niños están determinadas por la intención que el adulto configura dependiendo de su idea de niño, así como del contexto en el que se encuentran. Así, la cultura establece maneras de relacionarnos con los niños y aquello es evidente en los lugares, las personas que determinan roles y la concepción que se tenga del niño, este último aspecto relacionado con la categoría central de la discusión.

Es necesario reconocer que desde la concepción del niño como sujeto de derechos se establecen nuevas maneras de relacionarse con ellos, donde se plantean iniciativas que trazan un camino que como sociedad se asume para el ejercicio de prácticas diferentes de atención, cuidado y educación de ellos, lo cual conduce a acciones que en su conjunto se convierten en requisitos indispensables para garantizar el derecho, y en este caso desde la educación, y a la vez inciden en las prácticas cotidianas de quienes de diferentes maneras se relacionan con ellos. Como lo plantean Vergara y Gutiérrez (2015):

[...] nacer es llegar al mundo y debería ser un acontecimiento para quienes acogen a los más pequeños desde la experiencia educativa que se crea a través de las relaciones que se establecen con ellos y que nos dan a pensar en la idea de constituir su permanencia en el mundo que es preexistente a ellos.

El cuidado y la crianza hacen referencia a maneras específicas de relación con los niños más pequeños (desde la concepción hasta los tres años), lo cual lleva a centrar la mirada en asuntos que van más allá de la asistencia, y a instalar la discusión en el reconocimiento de esas otras maneras en que el adulto se involucra en la vida del niño, prácticas que culturalmente han identificado la forma de hacerlos parte de su mundo.

Por tanto, cuidar y educar —crianza— es una diada en la que se debe centrar la mirada cuando nos referimos a los niños más pequeños, pues es una responsabilidad humanizante que compromete a todos en los lugares en los que a cada quien le corresponde, como lo plantean Redondo y Antelo (2017, p. 18):

[...] se trata de un ejercicio de no asumir como “auto-evidentes” al cuidado y la educación [...] es decir hechos que se explican a sí mismos porque son —o más bien se los reconoce como— parte de lo “habitual”, lo evidente y “natural”, sino que se dota de sentido cuando sabemos por qué y para qué lo hacemos.

Finalmente, las relaciones escolares que se establecen de acuerdo con lo reseñado se presentan desde el lugar que por excelencia se les ha asignado a los niños, con base en las concepciones que sobre la infancia tiene un grupo de maestras y cómo, dependiendo de éstas, se instalan prácticas de relación con ellos como la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo. Se centró en la emergencia de apostarle, mediante los programas de formación de docentes de primera infancia, a una concepción de los niños como sujetos de derechos a partir de una educación que se piensa por y para las necesidades de la infancia.

Asimismo, en el contexto normativo dentro del proceso educativo se plantea el desarrollo de las competencias sociales y emocionales que le permitan al niño interactuar adecuadamente consigo mismo, con sus pares, adultos y con el ambiente físico social que le rodea, a partir de la observación y análisis sobre el desarrollo de dichas competencias en la en la primera infancia.

Las relaciones sobre lo escolar se instalan con base en discursos que se generan a partir de las posturas que se van construyendo en lo concerniente a ser niño, que en el siglo XXI dieron lugar al niño como garante de derechos y que han llevado a la configuración de estructuras que determinan y regulan formas de relación con la primera infancia. Así lo plantea Díaz (2012, p. 50):

[...] los recién llegados están inscritos en una inevitable disputa por el significado; disputa caracterizada por la existencia de representaciones institucionalizadas o hegemónicas, que se han codificado en leyes y políticas, materializadas en prácticas institucionales y sociales que contribuyen a instaurar y difundir poderosas matrices culturales, como supuestos legitimados sobre lo que son los niños y lo que deberían ser, disputándose desde estos escenarios, el sentido a prácticas y representaciones establecidas. Reconocemos así combates por los significados, por instituir marcos interpretativos que contengan prácticas

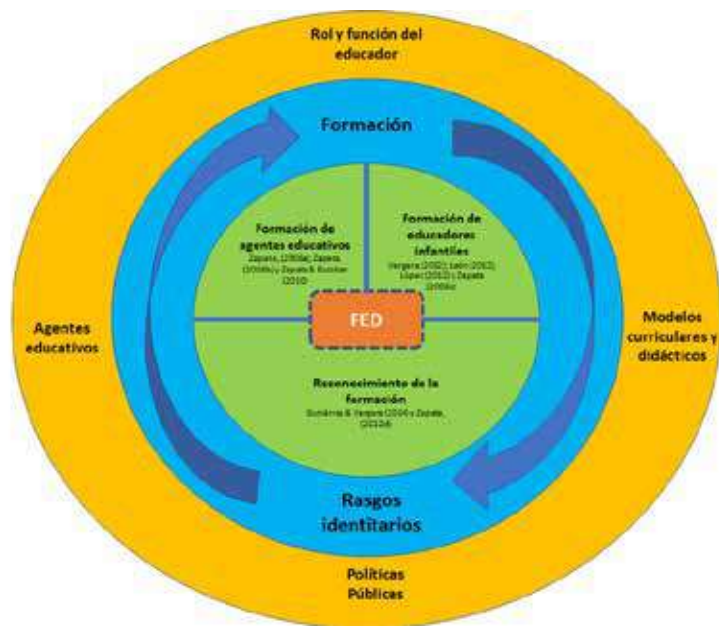
y representaciones desde los cuales, sujetos e instituciones orienten prácticas en torno a la infancia, lo cual nos lleva a reconocer que se ha cristalizado una forma dominante de pensar la infancia.

Las concepciones de infancia en las reflexiones e investigaciones planteadas desde Colombia han propuesto maneras de relacionarse con ellos; esto tiene que ver en algunas ocasiones con condiciones sociales que marcan un camino sobre los modos de ser niño y niña en una cultura como la de hoy.

Tales propuestas que incluyen otras comprensiones sobre el ser niño más allá de lo institucionalmente establecido o socialmente construido, enriquecen las formas de relación en los lugares donde suelen estar, como la escuela. Las prácticas de relación con los niños buscan involucrar las nuevas maneras en que son representados, dando elementos de análisis a los profesores, los padres de familia y los agentes educativos, con la idea de reflexionar sobre cómo nos relacionamos con ellos, y estar prestos a atender situaciones que están presentes en su vida y en la de los adultos.

La importancia de este tipo de trabajos desde la perspectiva pedagógica, social e investigativa, se vislumbra como una posibilidad de desarrollo en el campo de la infancia, pues aportan otros elementos de discusión y análisis que contribuyen a pensar la primera infancia desde visiones diferentes a las tendencias, teorías y escuelas a las que se han adscrito siempre. Sin embargo, a pesar de ese reconocimiento, fundamentado en los trabajos de investigación realizados en su mayoría en pregrado o posgrado en la Universidad de San Buenaventura (Bogotá y Medellín) en los últimos cuatro años (2012 al 2016, que corresponden al 81,9 % de la publicación generada), es preciso extender la discusión y socialización de los resultados a otros espacios, pues en Colombia es necesario ampliar la perspectiva de cómo se comprende y asume a los niños, en la idea de extender el campo de discusión en lo concerniente a los asuntos que los afectan, con el fin de desarrollar sus potencialidades adquiridas o logradas y las capacidades que necesitan para integrarse a la comunidad, mediante un proceso de socialización de contenidos culturales.

Formación de educadores-docentes - FED



Gráfica 2. Formación de educadores y docentes OMEP Colombia
 Fuente: *Elaboración propia.*

En la Gráfica 2 se muestra la organización y relación que se presentan a partir de la categoría *formación de educadores y docentes* para desarrollar la discusión, que ubica las cuatro categorías emergentes: *rol y función del educador*; *modelos curriculares y didácticos*; *políticas públicas*, y *agentes educativos*. Si bien las dos primeras son comunes al total de la información analizada, las otras dos son exclusivas de la categoría, lo cual llama la atención a la hora de analizar los campos *formación* y *rasgos identitarios*, que buscan dar un lugar en el orden de lo profesional al educador infantil, asunto que se refleja en lo que se viene desarrollando en Colombia.

El eje de la discusión se centra en el reconocimiento y el lugar que se le ha dado a la formación de educadores infantiles, esta idea parte de la transgresión de la tradición sobre posturas basadas en la creencia según la cual para ser educador de los niños no es necesario el saber disciplinar, la única condición para ejercer la función docente de esta persona es la de tener cualidades maternas (Malajovich, 2006).

Esta idea se refuerza con Bromberg (2008, citado por Vergara, 2017, p. 24) cuando afirma: “la figura del docente de este nivel se ajusta a la imagen presentada por el mito de la maestra jardinera, que prescribe cómo debe ser: alegre, feliz, linda y dulce.” Esta línea de pensamiento ha ido cambiando de enfoque para dar lugar a la profesionalización

de la educadora infantil, lo que se evidencia desde las investigaciones que se han analizado en este estudio. Dichos trabajos dan cuenta de lo planteado en relación con tres asuntos que permiten ubicar el campo de la formación como una condición necesaria para comprender quién es y cómo se configura el lugar de enunciación de la educadora infantil. El primero, relacionado con la construcción identitaria; el segundo, con el desarrollo profesional, y el tercero sobre el estatus social.

En cuanto a las representaciones de la identidad de la educadora, Losso (2006) menciona que estas surgen comúnmente en los programas de formación docente y en publicaciones relacionadas con el nivel, y como lo plantean algunas de las investigaciones, tiene que ver con la infantilización de la relación pedagógica a través de las concepciones sobre la infancia. Así, la interacción se centra en el imaginario falso alrededor del niño, a quien se le percibe solamente como un ser dulce, tierno, indefenso, vulnerable y depositario de saber, y toda relación que se establece con él se centra en estas características, dejando de lado asuntos pedagógicos que son trascendentales en su vida como el aprendizaje, el afecto, la participación, la experiencia, etc.; este hecho deja ver que la formación inicial de profesores ha contribuido a construir un estereotipo identitario fundamentado académicamente.

La construcción identitaria de la educadora infantil se ve interpelada en las investigaciones realizadas por la OMEP Colombia, en tanto allí se puede ver el aporte a la transformación del estereotipo haciendo énfasis en la presencia de una educadora infantil con los rasgos de una profesional, es decir, conoce la pedagogía infantil como disciplina fundante de su quehacer y en este sentido ordena su práctica a propósito de la realidad circundante de su contexto, a la vez que asume liderazgos y gestiona procesos teniendo en cuenta los lugares donde se forman.

Ahora bien, las instituciones de educación superior están asumiendo la formación de la educadora infantil desde el enfoque de derechos, lo que hace ver una dinámica de interacción sobre la acción que se debe pensar y abordar con saberes relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la didáctica, que son aspectos que dan valor a la pedagogía infantil y al nivel.

En su momento, con relación al enfoque de derechos y la educación inicial, Pineda *et al.* (2009) plantean que:

La capacitación y educación de quienes van a trabajar en educación inicial y a administrar estos programas, puedan entender cabalmente las implicaciones que la perspectiva de derechos implica para poder realizar los cambios necesarios que fomenten realmente el desarrollo infantil temprano. Las facultades de educación juegan en ello un papel crucial. Con frecuencia se piensa que los docentes de niños y niñas pequeños tienen menos responsabilidad que los maestros de bachillerato o educación superior, desconociendo todas las implicaciones que el desarrollo infantil temprano tiene en el desarrollo humano. (p. 625)

De acuerdo con los hallazgos, se hace evidente la transformación de concepciones sobre el nivel y la educadora desde la perspectiva de derechos y su ejercicio profesional traducido en cambios de los grupos a los cuales se han dirigido las investigaciones. Lo anterior deja ver como la construcción identitaria de la educadora infantil dota de sentido su labor y su quehacer. La formación favorece la construcción identitaria desde el marco contextual colombiano y su desarrollo profesional se ve favorecido en la medida en que se hace énfasis en el saber pedagógico, el saber relacionado con el aula y el saber sociocultural, así como en la vinculación de otras disciplinas que se convierten en saberes gregarios que complementan su formación, donde la reflexión crítica sobre la relación teoría práctica es fundamento de la intencionalidad pedagógica de la educadora infantil.

Las investigaciones, además de centrar la mirada en comprender la identidad del educador infantil y su desarrollo profesional, desde la formación contribuyen a la consolidación de un perfil profesional más claro acerca de lo que le corresponde, así como otorgarle un lugar a su función social, que se estructura

[...] desde una postura que debe ir en correspondencia con un proyecto histórico, político y pedagógico, es decir, debe reflejar al ser humano y el tipo de ciudadanía a la que se aspira en un momento determinado; el ideal de ser humano es fundamental, pues condiciona la actividad y orienta los esfuerzos e intencionalidades. (Vergara y Gutiérrez, 2015)

La formación, a su vez, le da elementos que posiblemente le brinden mayor seguridad con relación a su quehacer profesional, con posibilidad de ejercer algunos liderazgos en el nivel; es decir, podría dar cuenta de acciones y actitudes conducentes a tomar posicionamientos de lo que en el ámbito académico se denomina ejercicio profesional.

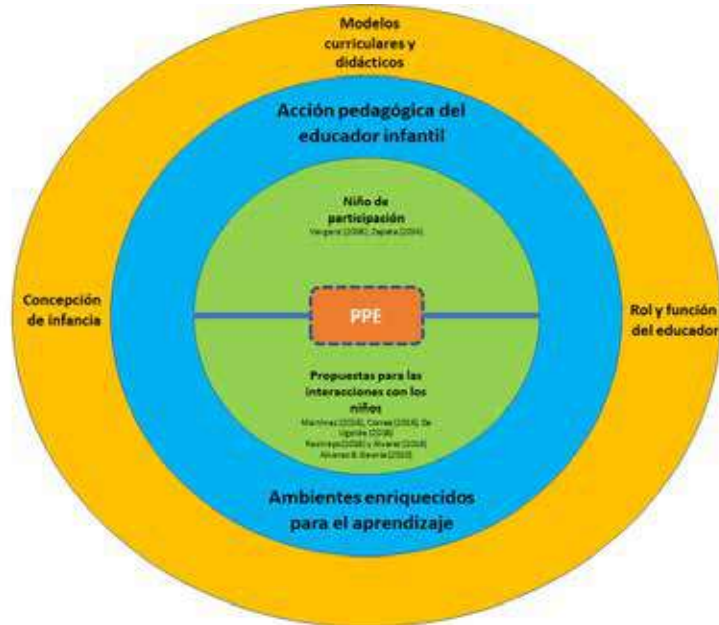
Otro aspecto que es importante retomar en la investigación se refiere al lugar que hoy en día se les otorga a aquellos que sin ser educadores infantiles ejercen un rol formativo de apoyo sobre los niños, tal es el caso de los agentes educativos, que así los define el Ministerio de Educación Nacional (2014):

Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente [...] y están involucrados en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años. Éstos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que nos impone la ley tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad.

La investigación les da un lugar a los agentes educativos, a quienes se les ha otorgado un lugar visible en la atención integral de los niños por lo que se considera necesaria su cualificación con el fin de tener interacciones acordes con lo que social y políticamente les demanda el principio de corresponsabilidad. Además, darle un lugar a este grupo refuerza el sentido profesional de la educadora infantil, pues le permite determinar las funciones que cada uno de los grupos tiene a la hora del trabajo con los niños.

La educadora infantil se concibe como una profesional con saberes y funciones propios, además, éstos se van dando en un trayecto experiencial al cual se van adicionando elementos que constituyen rasgos identitarios a propósito de lo que se hace. Así, ser educador infantil en Colombia se ha ido dando gracias a la conjunción del análisis de elementos autobiográficos, disciplinares y sociales, pues hablar de identidad es referirse a unas construcciones complejas y cambiantes del ser maestra mujer y profesional en estos tiempos.

Propuestas pedagógicas educativas - PPE



Gráfica 3. Propuestas pedagógicas formativas OMEP Colombia
 Fuente: *Elaboración propia*

La Gráfica 3 presenta la organización y relación desde las propuestas pedagógicas formativas, aquí las categorías emergentes dan cuenta de recurrencias a partir de *la concepción de infancia, los modelos curriculares y didácticos, así como el rol y la función del educador*. Si bien dichas categorías vuelven a aparecer, estas configuran otros campos de acción que se relacionan con *la acción pedagógica del educador infantil y los ambientes enriquecidos para el aprendizaje*, ya que la atención se centra en hacer evidente lo que los profesores hacen. El aula configura un lugar con otros sentidos, porque además del espacio físico, en los estudios se puede ver un entorno deconstruido, es decir, nuevos ambientes en relación con el sentido pedagógico y la concepción del niño sujeto de derechos.

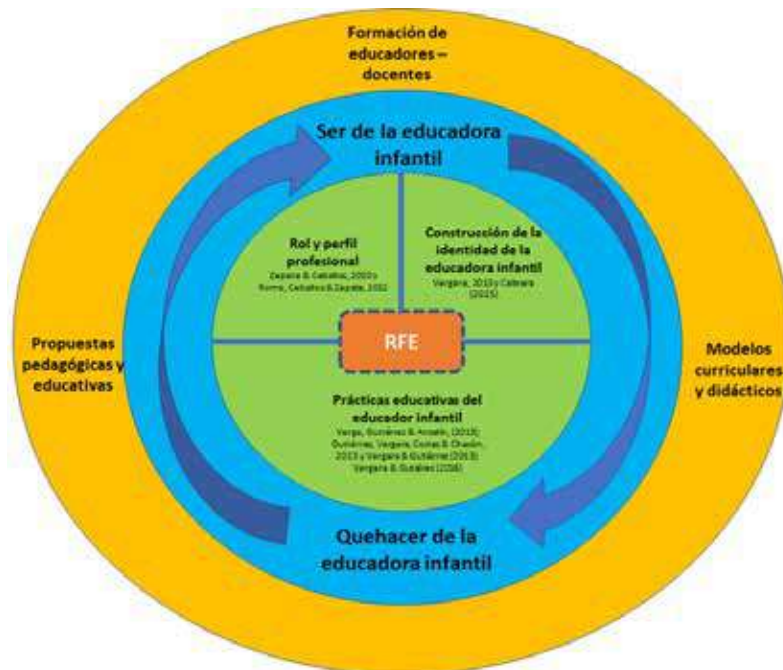
La acción pedagógica del educador infantil se reconoce en las propuestas que se ubican en lo que socialmente se ha construido para favorecer el desarrollo integral, es allí donde se crean acciones que buscan dar respuesta a estos requerimientos. Existe además una intencionalidad pedagógica que posibilita el encuentro con el niño y le da un lugar al aprendizaje mediado por diferentes estrategias de carácter sensible, lúdico y estético, donde la transformación del medio es un pretexto para crear y hacerle partícipe. También se puede ver que la acción pedagógica del educador les da un lugar a los agentes educativos que hacen parte del desarrollo integral del niño, allí la familia es en reiteradas ocasiones la que se involucra para apoyar procesos de formación de distinta naturaleza, desde problemáticas sociales como la búsqueda de la paz, hasta intencionalidades particulares que hacen parte del sistema educativo, como la alfabetización del niño. Es de resaltar el papel de la escuela y en especial del educador infantil en las prácticas de crianza humanizada, que se evidencia en la intencionalidad del maestro para establecer, como adulto significativo, vínculos con los niños, favoreciendo su bienestar, así como lo menciona el MEN (2014)

[...] la práctica de maestras, maestros [...] para promover el desarrollo de las niñas y los niños no puede dejarse al azar, sino que debe realizarse en forma tal que sea clara la influencia que se pretende ejercer en el desarrollo infantil, se dispongan los recursos y medios que se requieren para ello y se organice el espacio de manera que favorezca el alcance de los propósitos establecidos. Por ello es importante acudir a la planeación como recurso que permite hacer explícito este proceso orientador de la acción pedagógica. (p. 71)

Es evidente la intencionalidad y acción pedagógica de los educadores infantiles al querer favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños, en los que ellos son los protagonistas en tanto que participan y se benefician de aquello que es pensado y realizado para ellos, en distintos contextos y con los agentes educativos que hacen parte de su vida. Así fluye la genialidad de los profesores al crear ambientes enriquecidos para el aprendizaje, recurriendo a un criterio profesional en donde confluye el conocimiento, el deber ser y la reflexión sobre el niño sujeto de derechos. Así como lo plantea el MEN (2014, p. 77):

En la educación inicial, los ambientes se comprenden como los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus propias experiencias de vida. De igual manera, los ambientes hacen referencia a los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas. Los ambientes en que se plantea y ocurre la educación inicial son creados intencionalmente por las maestras, los maestros y los agentes educativos, y se caracterizan por la libertad de expresión de las emociones, de los sentimientos, de las preguntas e inquietudes y por las interacciones naturales, en tanto son condiciones que enriquecen y potencian el desarrollo infantil.

Rol y función del educador-docente - RFE



Gráfica 4. Rol y función del educador-docente OMEP Colombia
 Fuente: *Elaboración propia.*

La Gráfica 4 muestra la categoría rol y función del educador, en ella se pueden apreciar las siguientes categorías emergentes: *Formación de educadores - docentes; Modelos curriculares y didácticos; Propuestas*

pedagógicas y educativas. La discusión se centra en dos campos que, si bien se diferencian, son complementarios a la hora de comprender aquello en que deviene el ejercicio profesional de la educadora infantil. Los campos que se definen son: *ser y quehacer de la educadora infantil.*

Uno de los logros sobre el educador infantil es la transformación que a lo largo del tiempo se ha dado para llegar a reconocer quien es el niño y como consecuencia ha visibilizado las interacciones pedagógicas que se tiene con éste. El orden de análisis es el reflejo de un primer momento en que para identificar el rol del educador infantil se acudió a explorar entre un grupo de personas —miembros de familia, docentes, directivos, estudiantes de licenciaturas y otras carreras, miembros de comunidades adjuntas al sector educativo e integrantes de comunidades laborales del ámbito de la salud, y gente del común— la opinión que tenían sobre lo que ellos deben ser y hacer. Allí se determinan los intereses de los grupos consultados a partir del interés que tienen sobre los niños; unos, centrados en atribuir características de relación vinculadas con afectos positivos y el cuidado, y los otros, buscan que dicha relación se establezca a través del conocimiento y la experticia desde el campo de la pedagogía infantil, lo cual construye un imaginario sobre las funciones de este grupo de profesionales.

Estos rasgos que se le atribuyen al educador infantil también están relacionados con lo que culturalmente se le asigna al ser mujer frente a sus relaciones y cuidado de los otros, específicamente de los niños. Por ello el gremio de educadores infantiles se ve más representado por el género femenino, lo cual va más allá de la construcción de estereotipos hombre y mujer, y se relaciona con el origen de la profesión y el lugar que históricamente han tenido ellas. Otro asunto que llama la atención sobre el ser de la educadora, adquiere sentido cuando se construye un estereotipo que se ve reforzado por la creencia relacionada con la vocación que es innata a la mujer-educadora, que alude a una fémina que de manera mística acude a un llamado sin pensarlo ni reflexionarlo, pero que igual responde a éste. Sin embargo, esta creencia desvirtúa la imagen de la mujer-educadora, es decir, aquella profesional que toma la decisión de formar a los más pequeños con una clara conciencia de su rol social, político y ético frente a los niños. Por ello las investigaciones aportan a la necesidad de que existan estructuras y trayectos de formación que trasciendan ese estereotipo para que surjan esas profesionales que forman.

Ubicar las prácticas profesionales del educador infantil, instala otro momento en el recorrido de las producciones que ha adelantado la OMEP, pues si bien en un primer momento se reconocen sus funciones de acuerdo con la opinión de diferentes agentes educativos, en otro

momento, se asignan a la educadora maneras de ser y estar con los niños por condiciones sociales y culturales centradas en estereotipos de género. Recurrir ahora a las prácticas, llevó a indagar las voces de quienes han estudiado y desempeñado en diferentes campos de acción desde lo educativo con los niños, dando cuenta de tensiones que se constituyen por parte de quien ejerce y aquellos que aportan o solicitan del profesional educador infantil maneras de ser y hacer con los niños en el ejercicio.

Conclusiones

Los avances que como país hemos tenido con relación a la política pública relacionada con la atención integral de los niños y las niñas de nuestro país y en especial con la educación, cobran vida a través de las investigaciones, aportes académicos y reflexiones que se han adelantado en OMEP Colombia, pues las reseñas que se elaboraron con base en la producción académica de universidades, jardines infantiles, cajas de compensación y educadores infantiles en ejercicio y en formación, dieron cuenta de los desarrollos que se han alcanzado a propósito de las relaciones que se crean para garantizar los derechos a los niños. Esto le ha permitido hacer propuestas a un colectivo que se piensa y apuesta por la primera infancia, lo cual se evidencia a través de categorías apriorísticas y emergentes y los campos que se configuraron gracias a los análisis y las discusiones realizadas, con las siguientes conclusiones:

Los trabajos que se vienen adelantando desde la OMEP Colombia, con relación a la concepción de infancia, hacen énfasis en las condiciones sociales, el ser niño y las prácticas de relación que se configuran cuando este grupo social es involucrado de manera intencional en la vida de los adultos.

En cuanto a la formación y educación docentes se encuentra que el eje central de los planteamientos de los escritos es la formación, que pone el énfasis en un cambio de concepción del niño sujeto de derechos, y a partir de este enfoque se define el saber disciplinar, las habilidades y funciones como elementos fundamentales que constituyen el rasgo identitario del educador infantil.

Las propuestas pedagógicas educativas como categoría inicial permitieron develar dos campos que son connaturales al quehacer de la educadora infantil desde el momento en que se empieza a hablar de la formación profesional de este grupo, como son la acción pedagógica y los ambientes enriquecidos, elementos que configuran diversas maneras de relacionarse con los niños y agentes educativos que son garantes del

principio de corresponsabilidad para con la primera infancia, y a su vez permiten dar un estatus de profesional al quehacer del educador infantil.

Los análisis descritos muestran la presencia del ser y el hacer del educador infantil con identidad renovada, si así se lo pudiera llamar, pues en los desarrollos alcanzados a partir de las discusiones planteadas en las investigaciones y escritos realizados, se logra determinar que en sus acciones se refleja un proceso formativo que le otorga elementos conceptuales y prácticos para ejercer un rol distinto al que tradicionalmente se le ha solicitado.

En la creación de ambientes de aprendizaje que organiza la educadora se puede ver la vinculación con otros grupos, el ejercicio del liderazgo para el trabajo con los niños y la construcción de nuevas propuestas educativas y pedagógicas, donde se involucra a los agentes educativos. Así, el aula ya no es el espacio por excelencia de este profesional, sino que su práctica se enriquece con otros contextos y elementos que, integrados con otros saberes, constituyen ambientes enriquecidos para el aprendizaje de los niños.

En los análisis se intenta ser inclusivos utilizando la categoría educador infantil, no obstante, la realidad es otra, porque varios de los estudios dan cuenta de la educadora infantil, es decir, investigaciones en clave femenina, lo que hace necesario abrir la discusión sobre el rol que pueden ejercer los hombres en el trabajo con los más pequeños, ya que en este campo, por lo que respecta a Colombia, aún estamos ligados al estereotipo sobre el origen de la profesión, así como a la asignación de roles entre hombre y mujer, en la que el hombre no está vinculado a acciones de cuidado y atención de la primera infancia.

Si bien las producciones se enfocan en el niño como sujeto de derechos, parte importante de lo analizado centra la mirada en la formación y el rol de la educadora infantil, aspectos de relevancia en el estudio que permiten evidenciar los desarrollos que ha tenido el país para dar estatus a este grupo de profesionales que se han formado y adquirido experiencia a través de las propuestas y reflexiones sobre su ser y hacer.

La sistematización de las 73 reseñas da cuenta de la producción escrita desde OMEP Colombia, especialmente en tres universidades ubicadas en Bogotá y Medellín, situación que llama la atención, pues se reconoce que la presencia de la Organización requiere mayor difusión en otras regiones del país y así dar a conocer las experiencias que se vienen desarrollando en estos lugares con las infancias y también la forma en que se piensa en asuntos como la formación de maestros y la participación de los agentes educativos. También, es necesario contar con bases de datos en

las que se refleje la historia de los asociados, así como los logros, los intercambios, las experiencias y producciones que se han adelantado hace más de 50 años.

Mediante de la investigación se puede renovar la mirada del trabajo que se está haciendo en algunas de las instituciones que pertenecen a OMEP Colombia, por medio de la consolidación de líneas de investigación que se logran evidenciar en los campos de investigación identificados, lo cual permitiría potenciar la red existente y convocar a otros a hacer parte de los desarrollos en el territorio nacional a través de la sistematización de experiencias en los jardines e instituciones o de la creación de espacios de intercambio de saberes y reflexiones entre los asociados.

Lista de referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Alonso, C. (2014). El niño y niña de experiencia como posibilidad y disposición connatural en el Juego. Una reflexión para la formación de maestras en primera infancia. Universidad de San Buenaventura: Bogotá.
- Álvarez, M. (2016). Universidad de los niños. En: Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas” (pp. 122-130).
- Álvarez, M. y Gaviria, L. (2010). *Propuesta educativa para la primera infancia*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 87, 78-87. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, E. (2010). Situación del derecho a la educación, en los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad, de niñas y niños víctimas del conflicto armado, en instituciones educativas públicas de Medellín (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Baquero, A. y Camargo, M. (2016). Caracterización de entornos y prácticas que promueven el desarrollo infantil. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano*

de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas” (pp. 172-179).

- Benedetti, J. (2014). El consumo publicitario: construcción de una subjetividad infantil (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Bogotá, K., Coral, A., Rúa, M. y Valencia, L. (2016). Abrapalabra, una experiencia de juego y aprendizaje para la educación inicial. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 85-91).
- Cabra, A. y Remolina, C. (2016). Las máquinas inteligentes y los niños. Cambios en la identidad, la cultura y la formación (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Cabrera, J. y Vergara, M. (2015). No se nace educadora se hace educadora (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Camargo, M. y Ávila, R. (2016). Modelo de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 283-290).
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). Atención integral: Prosperidad para la Primera Infancia. De Cero a Siempre. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Correa, J. (2016). Formación de agentes educativos en la primera infancia: enfoque en diversidad. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 199-216).
- Correa, M. y Velásquez, M. (2016). Convidarte para la paz: propuesta formativa ciudadana para primera infancia. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 237-246).
- De Ugalde, S. (2016). Grandes obras para pequeños artistas: el laboratorio fantástico. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP: “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 256-261).

- Díaz, J. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y Saberes*, 37, 49-62. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dueñas, P. (2014). El concepto de infancia que permea las políticas educativas y las prácticas del maestro (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Duque, A. (2016). Escala de Apoyo Funcional, EAF, para niños con Discapacidad Intelectual (DI) (entre siete y ocho años). En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”*.
- Durán, S. (2016). Rostros y huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 45-52).
- Esguerra, J. (2016). Escenarios lúdicos: materiales didácticos para las áreas de neurodesarrollo en educación inicial. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 53-59).
- Flórez, Y. (2011). Representaciones de la autoridad de los adultos significativos, que tienen los niños y niñas (de primera infancia) pertenecientes a diferentes contextos socio económicos en la ciudad de Medellín (Tesis). Universidad de San Buenaventura. Medellín.
- Granada, P., Morán, H., Díaz, R., Vásquez, D. y Villa, J. (2016). La etnopediatría como un camino posible para la atención de la infancia. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 31-35).
- González, A., Sánchez, A. y Sánchez, L. (2016). Cuidado, crianza y experiencia educativa: un estado del arte (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Gutiérrez, B., Quintero, C. y Zuluaga, D. (2011). Los niños y niñas sujetos en la educación, concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Gutiérrez, A. y Vergara, M. (2016). Tensión: formación y desarrollo profesional de los educadores infantiles, una discusión necesaria. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP: “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 53-59).

- Gutiérrez, A. y Vergara, M. (2015). Tensiones que se configuran en los campos de acción donde se desempeñan los educadores infantiles. En *Perspectivas de investigación. Una mirada desde la antropología pedagógica* (pp. 181-202). Universidad de San Buenaventura.
- Gutiérrez, A. y Vergara, A. (2014). Educación y primera infancia. En *Infancias y juventudes latinoamericanas*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE, Universidad de Manizales, CLACSO.
- Gutiérrez, A., Vergara, M., Cortés, E. y Chacón, R. (2013). El conocimiento profesional de la educadora infantil. Un análisis de los elementos que posibilitan su comprensión. *Revista Papeles*, 5 (9), 45-53.
- Herrera, J. (2012). Las competencias sociales y emocionales en la primera infancia. Una aproximación a su desarrollo (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- León, B. (2012). La formación de maestros para la primera infancia, retos y desafíos de la sociedad contemporánea (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Lopes, J. J. (2006, Jan.-Jun.). Geografía da infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- López, O. (2012). La formación de maestros para la primera infancia, un proceso de inter-sujetación: una mirada sobre la experiencia de la Universidad de San Buenaventura en la ciudad de Medellín (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Losso, M. (2006). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dalila.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Argentina: Siglo XXI.
- Martínez, E. y Ortiz, L. (2016). Dime cuánto te quiero: lectura en la primera infancia para el desarrollo local. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP "La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas"* (pp. 226-236).
- Melo, P. (2016). Pobreza, desprotección y discriminación, tres problemas sociales que afectan la primera infancia: un estado del arte (Tesis). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Moreno, P. (2016). La infancia mercantilizada: el niño y la niña del consumo (Trabajo de grado). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Pedraza, C. y Téllez, P. (2016). Competencias docentes para la educación infantil inclusiva: hacia un estado del arte. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI*

- Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 217-225).
- Pineda, N., Isaza, V., Camargo, M., Pineda, C. y Henao, D. (2009). *Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio*. Bogotá: Colciencias.
- Puche, P. y Palacios, A. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las madres comunitarias. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 76-84).
- Redondo, P. y Antelo, E. (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. Argentina: Homosapiens.
- Restrepo, A. (2016). Lectura en la primera infancia: más que una posibilidad, una obligación. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial, Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 104-111).
- Restrepo, L. (2016). Política y sistema de desarrollo integral temprano de Buen Comienzo en Antioquia. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 273-281).
- Rojas, L. (2014). Una pedagogía de la humanización para educar en la primera infancia. Trabajo de grado. Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Romo, V., Ceballos, L. y Zapata, B. (2012). Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos. Universidad Central, OMEP Chile y Tecnológico de Antioquia.
- Taborda, Y. (2016). La mediación pedagógica en la primera infancia: impulso a la autonomía y el aprendizaje. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 162-271).
- Valencia, I. (2016). La ética y estética de los agentes educativos de la educación inicial. En *Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP “La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas”* (pp. 36-44).
- Vergara, M. (2013). La identidad de la educadora infantil (EI) elementos para su comprensión. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Vergara, M. (2017). Acciones y creencias de la educadora infantil. Un dispositivo de reflexión e interacción de la práctica pedagógica. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Vergara, M. (2016, mayo-agosto). Subjetividad infantil, lo político y la participación. *Revista Educación en Foco*, 21, 233-244.
- Vergara, M. (2014, julio-diciembre). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.
- Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2016). Función social de un grupo de educadoras infantiles noveles. Construcciones, práctica y experiencia. Ponencia. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia. Del 6 al 8 de junio. Santo Domingo.
- Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2015). Primera infancia y educación. En *Memorias I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2013). La educadora infantil: práctica y conocimiento. *Revista Infancia Imágenes*, 12(2), 29-37.
- Vergara, M.; Gutiérrez, A. y Anzeln, I. (2013). Avances que aportan a la comprensión sobre las prácticas educativas del educador infantil (Tesis). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Tunja.
- Zapata, Beatriz E. (Comp.). (2016). *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas*. Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia.
- Zapata, B. (2015). Colombia, un país diverso que apuesta por el derecho a la educación en la primera infancia. En 67th OMEP World Assembly and Conference. Early childhood pathways to sustainability (Senderos de la primera infancia hacia la sustentabilidad). Washington: OMEP.
- Zapata, B. (2015). El sentido de la educación inicial en los primeros años de vida. En M. del R. Olarte (Comp.), *Infancias y juventudes latinoamericanas*. Memorias I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Manizales: CINDE, CLACSO.
- Zapata, B. (2014). Se aprende a participar... participando. En II Foro: Niñez, un compromiso tuyo, mío y de todos. Medellín: Misión Mundial.
- Zapata, B. (2014). La legitimidad de las políticas públicas para la primera infancia, un reto latinoamericano. En V Jornadas Primera Infancia y Educación Inicial. 3.er Encuentro Internacional. Prácticas, escenarios y desafíos. Montevideo: Universidad de la República.
- Zapata, B. (2014). Medellín, una ciudad educadora pensada para los niños y niñas. En Educación ambiental, enseñando cómo se habita el mundo. Educación Inicial # 3: Estudios y prácticas. Buenos Aires: OMEP Argentina.

- Zapata, B. (2014). El arte generador de factores protectores en la infancia. En Segundo Encuentro Internacional de Educación Infantil y V Congreso Latinoamericano de OMEP. “La educación artística en el nivel inicial y básica”. Manta: OMEP Ecuador.
- Zapata, B. (2014). El sentido de la educación inicial en los primeros años de vida. En M. del R. Olarte (Comp.), *Infancias y juventudes latinoamericanas. Memorias I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes*. Manizales: CINDE, CLACSO
- Zapata, B. y Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.
- Zapata, B. (2012). La lúdica y el juego: ejes del desarrollo infantil. En Simposio Nacional Primera Infancia en el siglo XXI “Derecho de los niños a vivir, jugar, explorar y conocer el mundo”. Colombia: OMEP.
- Zapata, B. (2012). Metodología para el diseño curricular que promueve el desarrollo de competencias en la formación del Educador/a de Párvulos. En *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de párvulos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Zapata, B. (2012). Ser niño, entre lo visible y lo invisible: una reflexión sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1). Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño.
- Zapata, B. (2012). Ser educador es una cuestión de amor. En 2.º Seminario teórico-práctico “Desarrollo de competencias en la primera infancia”. Medellín, Corporación Presencia Colombo Suiza.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.
- Zapata, B. y Escobar, G. (2010). Propuesta de formación y capacitación para Agentes Educativos. Primera Infancia. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Zapata, B. (2008, diciembre). La formación de educadores. Estrategia de calidad en la educación inicial. *Senderos Pedagógicos*. Colección Grupo de Investigación Senderos.
- Zapata, B. (2008). El niño y la niña sujeto social de derechos. *Senderos Pedagógicos*, 3. Colección Facultad de Educación y de ciencias básicas y aplicadas.
- Zapata, B. (2008). Contextualización de la Línea de Infancia. Grupo Senderos. Medellín, Tecnológico de Antioquia.



5 LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE EL NACIMIENTO. UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POLÍTICA, CULTURAL Y ÉTICA

Rosa María Garrido¹
Silvina Boscafióri²

Presentación

El capítulo de Argentina presenta en su primera parte un análisis de las tres categorías principales que surgieron en las publicaciones reseñadas para esta investigación y que poseen una relevancia particular en nuestro contexto académico: Juego; Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas y Modelos curriculares y didácticos.

En la segunda parte se ponen en discusión estas categorías, con la legislación referida a la primera infancia y con algunos de los objetivos que planteó la Asamblea Latinoamericana de OMEP en junio de 2017.

La categoría *juego* muestra el lugar prioritario que éste tiene para Argentina en la educación inicial y la importancia que ha tomado en los últimos años a partir del desarrollo de las investigaciones realizadas por reconocidos especialistas en la temática.

La categoría *arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas*, se sustenta en una concepción de niño como sujeto inserto en un ambiente social, cultural, estético y físico en el que se constituye a la vez que es constructor del mismo.

-
1. Especialista en Educación Infantil, UBA. Secretaria Académica Maestría en Educación para la Primera Infancia. UBA. Coordinadora del Área de Finanzas del Comité OMEP Argentina. rosa.garrido@omep.org.ar. Buenos Aires, Argentina.
 2. Especialista en Educación Infantil, UBA. Profesora del Campo de la Formación de la Práctica docente. Coordinadora del Área de investigación del Comité OMEP Argentina. silvina.boscafióri@omep.org.ar. Buenos Aires, Argentina.

En la categoría *modelos curriculares y didácticos* las conceptualizaciones se enmarcan en la Ley de Educación Nacional, que considera que la educación inicial constituye una unidad pedagógica que comprende a los niños y las niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, juego, enseñanza, educación estética, didáctica, maestro, currículo.

Descripción de resultados

En Argentina se hicieron 53 reseñas. Como resultado del análisis, las categorías destacadas, establecidas a partir de los tópicos temáticos de más alto rango, han resultado ser: Juego (JUG) 26,4 %; Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas (ALE) 20,8 %, Modelos curriculares y didácticos (MCD) 15,1 % y Familias (FLA) 15,1 %.

Tabla 1. Número de reseñas por tópico temático

| Tópico Temático | N.º de reseñas | Porcentaje |
|----------------------|----------------|--------------|
| JUG | 14 | 26,4 % |
| ALE | 11 | 20,8 % |
| MCD | 8 | 15,1 % |
| FLA | 8 | 15,1 % |
| DSS | 3 | 5,7 % |
| PPE | 3 | 5,7 % |
| CIN | 2 | 3,8 % |
| RFE | 2 | 3,8 % |
| HEI | 1 | 1,9 % |
| PPI | 1 | 1,9 % |
| Total general | 53 | 100 % |

Se decide analizar las tres primeras, porque las fuentes que dan origen a estos tópicos son en su totalidad libros y capítulos de libros. La categoría Familias (FLA), que coincide en porcentaje con MCD, no se analiza porque el 50 % de las fuentes son ponencias.

Las categorías analizadas encuentran diferentes porcentajes de correlación entre sí: juego encuentra correlación en un 17,9 % con MCD y en un 1,8 % con ALE; ALE encuentra correlación en un 15,2 % con JUG y en un 12,1 % con MCD, y MCD en un 8,75 % con JUG.

Las fuentes tomadas fueron: material educativo, ponencias, libros y capítulos de libros. Estas dos últimas representan el 86,8% del material. El mayor porcentaje es de libros con el 81,1%, luego el de ponencias con un 9,4% y un 5,7% a capítulos de libros.

Tabla 2. Número de reseñas por fuente...

| Fuente | N.º de reseñas | Porcentaje |
|----------------------|----------------|--------------|
| Libro | 43 | 81,1 % |
| Ponencia | 5 | 9,4 % |
| Capítulo de libro | 3 | 5,7 % |
| Material educativo | 2 | 3,8 % |
| Total general | 53 | 100 % |

El medio de divulgación predominante es el papel (64,2 %); el de menor porcentaje es el electrónico y/o digital (9,4 %). Se cuenta, además, con un 26,4 % de reseñas que se presentan tanto en papel como en formato digital o electrónico.

Tabla 3. Número de reseñas por medio de divulgación

| Medio de divulgación | N.º de reseñas | Porcentaje |
|-------------------------|----------------|--------------|
| Papel | 34 | 64,2 % |
| Ambos | 14 | 26,4 % |
| Electrónico y/o digital | 5 | 9,4 % |
| Total general | 53 | 100 % |

Las editoriales reseñadas son doce. De esta diversidad, el mayor porcentaje le corresponde a la Editorial Homo Sapiens (45,2 %), le siguen 12(ntes) y Editorial Paidós con el mismo porcentaje: 12,9 %.

Los autores seleccionados son principalmente socios honorarios de OMEP Argentina. La autora que presenta mayor cantidad de reseñas (12) es Patricia Sarlé, Doctora en Educación, Mg en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires; profesora en educación inicial. Es miembro de la Comisión directiva y profesora de la Maestría en Educación para la Primera infancia y pertenece al grupo de expertos de Educación Infantil de la OEI. Es reconocida a nivel internacional por su producción en la temática de juego y aprendizaje escolar.

Otras autoras que cuentan con numerosas reseñas en coautoría son Elvira Rodríguez e Inés Rodríguez Sáenz, Rosa Violante y Claudia Soto. Estas dos últimas han focalizado sus investigaciones en la educación correspondiente al período desde el nacimiento a los 3 años.

Todas ellas cuentan con larga trayectoria como profesoras de formación docente en instituciones públicas de educación inicial.

Análisis de los resultados - Categorías

En la categoría *juego* se incluyen tres ejes como organizadores de la información. El juego y la enseñanza en la educación inicial en Argentina, tipos de juego y la mediación del maestro en las propuestas de juego.

En la categoría *arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas* se destacan dos ejes: el primero se refiere a la importancia de las experiencias estéticas en la educación inicial, y se pone el énfasis en el derecho de los niños de participar en experiencias estéticas. El segundo eje, la enseñanza de los lenguajes expresivos, se desprende del primero, y en él se proponen acciones concretas para diseñar y poner en marcha la enseñanza a partir de experiencias con las artes visuales, con la música, con la literatura y con el cuerpo.

La categoría *modelos curriculares y didácticos* se desarrolla desde tres ejes: en el primero, llamado didáctica de la educación inicial, se encuentran construcciones teóricas que hacen las veces de marco y base general a la didáctica del nivel con conceptos centrales referidos a los “Pilares de la Educación Inicial” (Violante y Soto, 2010). Los otros dos ejes, interrelacionados con el primero, se refieren a la especificidad de cada uno de los dos ciclos de la educación inicial Argentina: jardín maternal, para niños de 45 días a 2 años y jardín de infantes, para niños de 3 a 5 años.

Juego

Con base en los resultados para Argentina, se evidencia que desde los comienzos del jardín de infantes el juego tuvo un lugar muy destacado. Se puede observar que a lo largo de los años va cobrando mayor presencia y desarrolla diferentes modalidades, en relación con los aportes teóricos de diferentes autores que conceptualizaron sobre el tema como Patricia Sarlé, Elvira Pastorino, Rosa Violante, Claudia Soto, entre otros.

En las últimas décadas, Patricia Sarlé se ha dedicado a investigar sobre el juego en el contexto escolar, poniendo el eje en los diferentes tipos de juego, en la respuesta de los niños y en la mediación del maestro en cada uno de ellos, especialmente en las salas de niños de 3 a 5 años. Rosa Violante y Claudia Soto se ocupan, en sus investigaciones, del juego para los más pequeños, niños de 45 días a 3 años.

...*El juego y la enseñanza en la educación inicial en Argentina*

En el texto *Juego y educación inicial*, Patricia Sarlé (2011) realiza un recorrido histórico tomando como fuente los documentos oficiales de los últimos 20 años y la historia del nivel en la Argentina; luego aborda la dimensión pedagógica didáctica, y sitúa al juego en las prácticas actuales.

Enmarcada en la Ley de Educación Nacional, Sarlé (2011) plantea:

[...] asumir al juego como contenido requiere contar con: Un conocimiento didáctico del juego, que articule los aspectos propios del desarrollo del niño en sus manifestaciones lúdicas (a quiénes se enseña) con la intencionalidad didáctica del maestro al proponer diversos tipos de juego (p. 28).

Considera que a la escuela le corresponde asumir esta responsabilidad, no solo enseñando por medio de juegos, sino enseñando a jugar.

Más allá de históricas controversias en torno a las diversas miradas sobre el juego: jugar por jugar o jugar y enseñar, juego como recurso, como método o como contenido; jugar para aprender otros contenidos o aprender a jugar, Sarlé (2010) otorga un lugar de privilegio al juego en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas y presenta múltiples perspectivas en las que se puede situar el juego en la escuela infantil. Si bien por momentos parecieran entrar en tensión, éstas no son excluyentes y todas sostienen la importancia de su presencia como facilitadoras del aprendizaje escolar.

...*Tipos de juego*

Patricia Sarlé (2011) investiga sobre el juego en relación con la enseñanza y pone el eje en diferentes tipos de juego, en la respuesta de los niños y en la mediación del maestro en cada uno.

Respecto a los tipos de juego, aun cuando existen múltiples clasificaciones de ellos, presenta tres modos de jugar en la sala de

jardín: juegos que involucran las posibilidades simbólicas de los niños, que denomina juego dramático; juegos con objetos, entre los cuales se encuentran los de construcción, y juegos que suponen reglas convencionales. Cada tipo de juego favorece aprendizajes diversos y se plasma en distintas propuestas que implican modos particulares respecto de la organización del espacio, del tiempo, de los materiales, de los modos de interacción entre los niños y niñas y de las formas de mediación del maestro.

...*Juego dramático*

El juego dramático en la escuela infantil tiene como base el juego socioprotagonizado.

Se nutre del conocimiento que los chicos tienen del tema a ser jugado (no se puede jugar a lo que no se conoce). [...] Es sumamente importante haber brindado previamente al juego, diverso tipo de experiencias o información que faciliten la construcción del escenario, la interpretación de los roles y la construcción de secuencias o guiones temáticos en torno al argumento. (Sarlé, Pastorino y Rodríguez, 2010, p. 17)

Sarlé (2011) describe una serie de actividades que se observan en las salas de nivel inicial que tienen como base el juego dramático, algunas aparentemente “más libres”, otras con mayor dirección externa.

Sarlé y Rosemberg (2015) abordan las relaciones entre juego dramático y lenguaje, “tratando de ofrecer categorías para comprender la relación bidireccional que existe entre el juego y el lenguaje en los niños pequeños” (p. 19). Toman aportes de investigadores que analizan este tipo de juego en el hogar y en la escuela, tanto en poblaciones vulnerables como en sectores medios.

Aun cuando parezca que el juego y el lenguaje son omnipresentes en la vida cotidiana del Jardín de Infantes, no basta con que los niños jueguen y hablen para que se generen oportunidades que desplieguen todas las potencialidades de desarrollo infantil. Las situaciones de juego y lenguaje deben ser objeto de diseño de las prácticas y necesitan ser tematizadas en la formación docente. (Sarlé y Rosemberg, 2015, p. 168)

••• *Juego con objetos y juego de construcción*

Sarlé (2008) analiza el juego con objetos y el juego de construcción, que tienen una larga historia en el jardín de infantes.

El juego de construcción toma diferentes modalidades en función de la edad, de los materiales disponibles para construir y de las consignas que acompañan el juego y orientan la actividad del niño con los objetos. Se inicia con

[...] un juego en donde prima la exploración y la búsqueda por dominar las posibilidades combinatorias que tienen los objetos. (...) Avanza hasta un juego donde los niños siguen un modelo y se mantienen atentos a que su construcción se parezca cada vez más al modelo de la vida real o a la meta que se habían propuesto. (Sarlé, 2011, p. 46)

••• Los juegos de construcción favorecen diversos aprendizajes: algunos de ellos relacionados con la física (equilibrio, ubicación de objetos en el espacio); y con los lenguajes artísticos (vinculados con la escultura y producciones tridimensionales). Además, facilitan la interacción verbal y la anticipación de metas para el logro de las construcciones.

••• *Juegos con reglas convencionales*

Los juegos con reglas convencionales se observan más tardíamente en la infancia, las reglas son producto de una convención social. “Todos estos juegos se aprenden por transmisión social. Se comunican de generación en generación, de padres a hijos, entre hermanos, entre pares y de maestros a niños en el jardín” (Sarlé *et al.*, 2010, p. 24).

Existen múltiples clasificaciones de juegos con reglas. Ninguna de ellas es excluyente. En *Juego y educación inicial*, Sarlé (2011) presenta algunas categorías: juegos con nuestro cuerpo, juegos con palabras, juegos de mesa, juegos “de siempre” o tradicionales.

En el texto *El Juego en el nivel inicial*, Sarlé, Pastorino y Rodríguez (2014) clasifican los juegos tradicionales en: juegos a partir de canciones, rondas y rimas; juegos a partir de diagramas, juegos con objetos y objetos que son juegos.

••• *El juego en los niños más pequeños*

Violante y Soto (2008) conceptualizan los diferentes tipos de juego de los niños desde el nacimiento a los 3 años. Algunos de estos tipos son: el juego de representación o dramático, el juego con objetos y de construcción y los juegos motores.

El juego de representación en los más pequeños va evolucionando desde los juegos del “como si, comenzando con objetivos vinculados a las acciones cotidianas (como comer y dormir) para luego ir enriqueciéndolo con variaciones que apunten a construir los diferentes roles sociales” (p. 205).

••• En el juego con objetos, los bebés y niños interactúan con diferentes materiales que les permiten apropiarse de las características físicas y culturales, reconocer texturas, colores, tamaños, formas y materiales. Al combinar dos o más materiales, se generan juegos de coordinación motriz al meter y sacar, encastrar, enroscar y desenroscar, etc.

En el juego de construcción se ofrecen materiales que permitan la construcción de estructuras tridimensionales.

Se inician con juegos de “poner sobre” utilizando bloques livianos. En la sala de 2 conviene incluir bloques con pendientes, bloques de madera huecos [...] se pueden enriquecer con diversos accesorios: autos, pequeños, animales, personas, árboles, mobiliario, entre otros, para de esta manera reconstruir escenarios cotidianos o visitados por los niños. (Soto y Violante, 2008, p. 204)

••• *Mediación del maestro en las propuestas de juego*

Patricia Sarlé (2011) resalta la importancia de la planificación de las propuestas de enseñanza para lograr prácticas educativas de calidad dando respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué significa planificar un juego? ¿Cómo se planifica? ¿Todos los juegos pueden planificarse? ¿Qué se necesita anticipar en el diseño de actividades lúdicas y qué cosas pueden dejarse libradas al momento?

Dicha autora presenta y desarrolla una serie de criterios a tener en cuenta para planificar y enseñar los juegos: realizar una elección cuidadosa de ellos, dar tiempo a la repetición, recordar las reglas por parte del adulto, dar permiso para que cada jugador *pruebe* modos de

jugar y realice aproximaciones sucesivas al juego, dando lugar al error como parte del aprendizaje del juego.

Sarlé *et al.* (2010) destacan la importancia del docente en la promoción del juego y fundamentan el valor del registro y la documentación de las prácticas como la posibilidad de comprensión, entendimiento y conocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en los jardines.

Con ese enfoque, Sarlé *et al.* (2010 y 2014) elaboraron dos series de textos que Unicef publicó con el objetivo de impulsar el juego en el nivel inicial. Están destinados tanto a los equipos directivos como a los docentes de nivel inicial, y tienen por objeto ofrecer herramientas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza.

Modelos curriculares y didácticos

La preocupación y el interés por la elaboración de modelos curriculares y didácticos tienen un lugar predominante en la historia de OMEP Argentina. Todos los autores e investigadores fueron formados directa o indirectamente (a través de sus textos) por reconocidas pedagogas de nuestro país, entre las que se encuentran varias integrantes del primer Comité Argentino de OMEP, creado en 1966.

En Grandes temas para los más pequeños, Mercedes Mayol (2009) recuerda el primer comité de la OMEP, integrado por Hebe San Martín de Duprat, Margarita Ravioli, Beatriz Capizzano de Capalbo, Cristina Fritzsche, da a conocer las numerosas acciones académicas que realizaron y destaca la vigencia de los temas que se abordaban:

El valor esencial de los siete primeros años de vida en la formación de la personalidad del niño. La necesidad de garantizar un nivel elevado en la formación de los educadores infantiles. Los derechos del Niño. La investigación en el jardín. Los distintos tipos de instituciones que atienden niños de 0 a 6 años. La salud mental, salud física y el desarrollo infantil. El rol de la familia y la comunidad. El niño y la televisión. El jardín maternal. El juego. Las artes plásticas, música, teatro y expresión corporal. (Mayol, 2009, p. 15)

En esta categoría los textos se organizan en tres ejes: un eje general, didáctica de la educación inicial, y otros dos ejes que se centran en los dos ciclos de la educación inicial argentina: didáctica del jardín maternal y didáctica del jardín de infantes.

••• *Didáctica de la educación inicial*

Rosa Violante y Claudia Soto (2010) escriben *Didáctica de la Educación Inicial* para el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio Nacional de Educación, con el objetivo de constituir el marco de consulta y apoyo para institutos de formación docente, capacitadores y profesores y para desarrollos curriculares de los ministerios de las diferentes jurisdicciones del país. Proponen definiciones centrales vinculadas con escuelas infantiles y con modalidades alternativas de enseñanza para niños de 0 a 6 años, y ponen de manifiesto la necesidad de contar con una didáctica del nivel que permita:

- Explicar y proponer repertorios de formas de enseñar que se reconozcan como propuestas educativas de calidad.
- Proponer formas de enseñar específicas para los niños pequeños revisando las formas de enseñar, de seleccionar los contenidos, las estrategias, la organización del espacio, la distribución del tiempo y los otros aspectos propios del discurso didáctico que permiten planificar las actividades de un modo apropiado para ayudarlos a aprender.
- Colaborar al proceso de “fabricación” del contenido escolar a partir de reconocer diversos y amplios ámbitos de referencia que dan cuenta de las características particulares propias de aquello que se ha de enseñar en los primeros años.
- Ayudar a encontrar formas particulares para que todos los niños logren sus aprendizajes apelando a las formas de concretar el derecho a acceder al mundo de la cultura y a la conquista de la autonomía.
- Ofrecer elementos para evaluar los aprendizajes de los niños y ajustar las propuestas de enseñanza.
- Contar con variados conocimientos para abordar la difícil tarea de enseñar a los niños pequeños. (Violante y Soto, 2010, p. 22)

En el mismo documento, las autoras presentan una primera versión de los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial”, los cuales hoy constituyen la base del diseño y la revisión de los diseños curriculares de distintas provincias argentinas. Los pilares son:

- La centralidad del juego.
- La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.
- La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.
- El principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.
- El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una Educación Integral.
- La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

La bibliografía correspondiente a esta categoría constituye un material de referencia al momento de diseñar y planificar la enseñanza.

En este proceso se ponen en juego los conocimientos docentes referidos a las necesidades individuales y grupales de los niños, los desarrollos teóricos que sustentan las prácticas docentes, las metas u objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos y actividades que se seleccionarán para cumplirlos, el acondicionamiento del ambiente en el que se llevará a cabo la acción educativa y los recursos que se elegirán, entre otras consideraciones (Windler, 2009, p. 22).

Laura Pitluk (2006) pone énfasis en el educador que decide, elige, piensa, recrea y diseña propuestas educativas. Lo entiende como integrante de un proyecto educativo, que aborda y contextualiza en función de su propia realidad, diferenciándolo así de un educador que ejecuta lo pensado por otros.

••• *Didáctica del jardín maternal*

En relación con el jardín maternal, Claudia Soto y Rosa Violante (2008) investigan sobre el proceso educativo de los niños desde su nacimiento hasta los 3 años, al que denominan crianza.

[...] criar, nutrir, implica no solo ofrecer la comida y el biberón sino, junto con el alimento, dar contención afectiva, sostén, brazos que ofrecen calidez humana [...]. Nutrir también supone ofrecer un contexto de vida enriquecedor a partir de la presencia de multiplicidad de objetos, músicas, nanas, cantos, poemas, personas que conversan, desarrollándose así modos sociales de vinculación entre los adultos-docentes y los bebés. Todos estos son aspectos que le permiten al niño crecer en el sentido más amplio del término, es decir,

crecer en un ambiente que propicia una educación integral que atiende al desarrollo de las dimensiones cognitiva, socioafectiva, lingüística, artística, motriz y que le permita al bebé/niño constituirse como persona. (p. 25)

De acuerdo con esta postura, todas las actividades que se realizan en jardín maternal, incluidos los juegos, son de crianza y en todas se enseñan contenidos.

Estas autoras presentan criterios para caracterizar las situaciones de “buena enseñanza” teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: espacio, tiempos institucionales, tiempos de actividades, escenarios, agrupamientos, secuenciación de la enseñanza y materiales. En esta línea, resulta un aporte novedoso de sus investigaciones la propuesta de multitarea como estructura didáctica que el docente diseña para enseñar; consiste en la planificación e implementación de secuencias simultáneas para desarrollar en un tiempo y espacio compartidos.

Ofrecer diferentes posibilidades en forma simultánea para los niños pequeños, permite reconocerlos como sujetos que pueden elegir, y habilita un espacio en el que se respetan sus tiempos personales de atención y permanencia y sus elecciones de compañía, es decir, el poder elegir con quiénes van a jugar, explorar, probar [...] (Soto y Mateos, 2014, p. 82)

De este modo se construye una propuesta de enseñanza que responde a la educación integral.

...*Didáctica del jardín de infantes*

Las publicaciones reseñadas en relación con la planificación de la tarea en el jardín de infantes, de las autoras Laura Pitluk (2006), Rosa Windler (2009), Rosa Violante y Claudia Soto (2010), Edith Weinstein y Adriana González (2011), responden al principio de globalización-articulación de contenidos, ya mencionado como uno de los pilares de la didáctica. En este sentido, las estructuras didácticas que se proponen son: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias de enseñanza.

El lugar de los aportes disciplinares u otros han de ofrecerse para enriquecer el conocimiento del ambiente, el desarrollo de las posibilidades de expresión de los niños y la conquista de la autonomía. La lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en el Nivel Inicial. (Violante y Soto, 2010, p. 34)

De este modo, los contenidos para enseñar vienen a hacer más inteligibles las situaciones reales, vitales de los niños. Los proyectos y las unidades didácticas son, entre otros modos de planificación, formatos que se sostienen en la idea de articular los diversos contenidos para promover el aprendizaje significativo de los niños, la comprensión de situaciones vitales de: recortes de la realidad social-cultural-natural y diversas producciones culturales. Estos modos posibles de estructurar la tarea de enseñanza, ponen a los niños como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimientos.

Pitluk (2006) define la unidad didáctica como un entramado cuyos elementos integran los aspectos naturales y sociales dinámicamente, y los proyectos como un modo de organizar la tarea alrededor de una problemática que se va a investigar.

Estas modalidades para organizar la enseñanza son válidas si se respetan en su implementación ciertas características: que los contenidos seleccionados para la enseñanza profundicen y amplíen los conocimientos y habilidades de los niños, que sean acordes a las posibilidades de los niños y que promuevan aprendizajes activos y reflexivos para su modificación y reconstrucción. (Windler, 2009, p. 26)

Las autoras proponen planificar un tercer tipo de estructura didáctica, en los casos en que los contenidos de algunos ejes temáticos no sean pertinentes para articular en un proyecto o unidad didáctica o en los que la articulación pudiera resultar forzada. En estos casos se propone planificar la enseñanza en secuencias didácticas.

[Estas] implican la articulación coherente de diferentes propuestas de actividades en función de determinados contenidos, desde la concepción de que todos los conocimientos deben trabajarse en más de una oportunidad; las mismas permiten retomarlos, complejizarlos, reiterarlos con o sin variantes o variaciones, a fin de que los niños puedan apropiárselos verdaderamente. (Weinstein y González, 2011, p. 19)

En las publicaciones de las autoras Weinstein y González (2011), se ofrecen secuencias didácticas de matemáticas, que se entienden como propuestas de enseñanza encadenadas con progresivos niveles de complejidad y/o profundidad, que tienen como prioridad el protagonismo desde el hacer significativo de los niños.

Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas

Los textos que forman parte del tópico Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas, tienen como común denominador concebir al niño como sujeto social que se constituye dialécticamente a través de relaciones y prácticas socioculturales, con el medio que lo rodea. Rosa Windler y Lucía Moreau de Linares (2016), en *Experiencias estéticas para los más pequeños*, plantean que el niño en su cotidianidad se encuentra con diferentes estilos de vida, tanto culturales como pedagógicos, que lo llevan a aprendizajes complejos e individuales que se dan siempre en contextos sociales.

Dentro de esta categoría se incluyen dos ejes: la importancia de las experiencias estéticas en la educación inicial y la enseñanza de los lenguajes expresivos.

•••*La importancia de las experiencias estéticas en la educación inicial*

Laura Vasta y Claudia Soto (2016) desarrollan la idea de niño, como ciudadano merecedor de experiencias estéticas desde el nacimiento, y destacan el deber del adulto, en especial el educador, de responder a esta demanda respetando las particularidades de los diferentes contextos. Refieren la experiencia estética como el “proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se crea, se participa en actos que conmueven, en tanto que resultan para el sujeto particularmente impactantes” (Vasta y Soto, 2016, p. 37).

...*La enseñanza de los lenguajes expresivos*

Los textos que integran esta categoría dan un lugar central a la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos que, junto al juego, al desarrollo del lenguaje y a la construcción de la autonomía expresan los contenidos a enseñar a los niños menores de 3 años.

Rosa Violante y Mariana Macías (2016) consideran que las acciones principales para diseñar y poner en acto la enseñanza de los lenguajes artísticos expresivos son las relacionadas con la organización de los tiempos, la secuenciación de la enseñanza, la selección de repertorios, el armado de escenarios y la interacción educador-niño compartiendo emociones al participar conjuntamente en experiencias estéticas.

En el libro *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, Patricia Sarlé (2014) pone de relieve al educador como mediador entre la cultura y los niños. Implicando la necesidad de un educador que participe en procesos de reflexión que permitan renovar prácticas de enseñanza de la educación artística, poniendo el eje en que educar es ampliar la experiencia, retomando el concepto de alfabetización cultural de Zabalza (2000).

La alfabetización cultural como objetivo para estas edades actúa a modo de «gran ojo de buey», a partir del cual los niños aprenden a mirar, a disfrutar, a experimentar, a dejar su marca en el mundo. El ambiente social, cultural, estético y físico en el que los niños se mueven cuenta con claves de lectura específicas. (Sarlé, 2014, p. 126)

Dentro de la enseñanza de los lenguajes expresivos se desarrollan experiencias en las artes visuales, experiencias vinculadas con el cuerpo, experiencias musicales y experiencias con la literatura.

...*Experiencias en las artes visuales*

Las autoras Ema Brandt (2016) y Patricia Berdichevsky (2009) escriben e investigan sobre la enseñanza de las artes visuales a niños desde el nacimiento; ponen énfasis en la importancia de que los espacios educativos enriquezcan sus posibilidades y favorezcan la apropiación del mundo cultural en el que habitan.



Ema Brandt (2016) considera la escuela como un espacio público donde se establecen relaciones de comunicación, con una fuerte potencia formativa.

El lenguaje plástico visual comunica y expresa emociones, sensaciones e ideas a través de imágenes planas y tridimensionales (que) se constituyen a través de los elementos propios de este lenguaje: formas, colores, texturas y líneas, en el plano o el espacio tridimensional. Para que un lenguaje pueda ser vehículo de expresión y comunicación, hay que conocerlo y tener cierto dominio de él a través de su uso. [...] Enseñar este lenguaje a los chicos es ayudarlos a desarrollar las capacidades que posibilitan hacer imágenes, aprender a mirarlas, comprenderlas y disfrutarlas. (Berdichevsky, 2009, p. 53)

Las autoras coinciden en abordar la enseñanza de las artes visuales desde la apreciación y la producción, respetando las posibilidades, características y saberes de los niños pequeños.

En relación con la producción: Berdichevsky (2009) concibe la producción artística de los niños como un momento de encuentro estimulante y no forzado con los materiales disponibles y con un docente que acompaña, realizando acciones conjuntas.

A través de sus investigaciones, Brandt (2016) visibiliza una secuencia de acción en los niños menores de tres años, que se inicia con un mirar sin tocar, luego realizan una exploración lúdico-kinestésica llegando, a medida que se detienen en la observación y la exploración, a producciones con cierta intencionalidad. “En estas edades los niños están centrados en explorar el mundo accionando en él. Comienzan a conocer algunos materiales, a usar herramientas, y con ayuda de los adultos, pueden también hacer algunas reflexiones sobre sus logros y descubrimientos” (Brandt, 2016, p. 129).

En relación con la apreciación: En la escuela infantil se propone la lectura de imágenes, en especial la contemplación y el disfrute de las obras artísticas. De este modo, la escuela asume “el compromiso de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura acercando a los niños a manifestaciones artísticas, especialmente las de su entorno” (Brandt, 2016, p. 136). En este sentido, Berdichevsky (2014) relata una experiencia llevada a cabo en el ámbito de los jardines de infantes públicos de la ciudad de Buenos Aires para las salas de 3, 4 y 5 años, a partir del programa “El Arte y el Jardín de Infantes”, desarrollado en el Museo Sivori de la misma ciudad.

••• *Experiencias vinculadas con el cuerpo*

Se presentan en Argentina dos líneas diferentes que aportan a la expresión a través del cuerpo en los niños pequeños. Ambas muestran aspectos que pueden ser complementarios, pero derivan en prácticas áulicas diferentes; estas líneas son: la psicomotricidad y la expresión corporal, danza.

Barnes (2013) visibiliza esta diferencia y plantea complementariedad. En la psicomotricidad, el eje central está puesto en las dimensiones de la corporeidad referidas, por un lado, a lo motriz-instrumental relacionado con procesos evolutivos y madurativos individuales y, por el otro, a lo emocional afectivo, discriminando entre emoción (conectado con lo orgánico) y afecto (articulación entre psiquismo y organismo).

Estas dimensiones que son útiles para el análisis de las producciones de la corporeidad y para las intervenciones sobre la misma en el campo de la psicomotricidad, resultan también útiles a los mismos fines en el campo de la Expresión Corporal Danza, pero a la vez son insuficientes. Ya que esta disciplina involucra la intervención de producciones culturales (las danzas lo son) debería incluirse una dimensión sociohistórica. (Barnes, 2013, p. 75)

Desde la expresión corporal danza, Perla Jaritonsky (2016) pone el acento en la posibilidad de todo ser humano de expresarse corporalmente apoyándose en su capacidad, para seleccionar y elegir los movimientos que lo representen emocional y anímicamente. De este modo entiende la expresión corporal como “lenguaje artístico que pone el acento en los movimientos del cuerpo que explora y ejecuta el propio hacedor” (Jaritonsky, 2016, p. 138).

Es interesante destacar el rol docente en relación tanto con la psicomotricidad como con la expresión corporal, danza.

En la psicomotricidad, Calmels (2009) desarrolla el rol docente desde el concepto de función corporizante, entendiendo que todo cuerpo es conformado por otro cuerpo. Pone énfasis en la necesidad del niño de la presencia del adulto en la construcción de su corporalidad, más allá de que el educador sea o no consciente de este acto. Expresa dos posibles sentidos a esta conformidad:

El cuerpo del otro nos tranquiliza, nos da lo que necesitamos [...]. En su otro sentido, el cuerpo del otro, al darnos forma, nos conforma, no solo porque nacemos de un cuerpo y, en la mayoría de los casos, nos alimentamos de él, sino porque el otro en su relación corpórea nos modela. (Calmels, 2009, p. 104)

En la expresión corporal, el rol docente tiene como requisito prioritario la disponibilidad física, emocional y empática del educador. Barnes (2013, p. 82) afirma:

El docente/coordinador debe estar dispuesto a bailar, a jugar rítmicamente, a observar a sus estudiantes/bailarines, a sintonizar empáticamente con ellos, a escuchar las necesidades de su propio cuerpo, expresar desde y con el movimiento bailado, emocionarse, investigar e inventar e intentar animar a sus estudiantes bailarines para que se lancen a las conquistas, cada uno con su propio estilo, venciendo sus fantasmas personales y ampliando sus propias fronteras.

En concordancia con ello, Porstein (2009) expresa la necesidad de un docente con disponibilidad lúdica que sintonice con los niños desde intervenciones afectivas y respetuosas.

••• *Experiencias musicales*

Judith Akoschky (2014) afirma que la escuela tiene el compromiso de dar el espacio de conocimiento y sensibilización musical que el niño necesita; a través de juegos musicales promueve el placer por la escucha y la producción en actividades conjuntas. Considera necesaria la reflexión y orientación sobre el enfoque didáctico, y la selección del repertorio musical que se acercará a los niños.

La misma autora, al hablar de la música en la educación maternal, valora las experiencias musicales de los niños, que se ampliarán al participar “no solo de la audición y de la apreciación sonora y musical, sino que paulatinamente y a medida que sus adquisiciones motoras lo permitan, se podrán manifestar con producciones que den cuenta de una mayor capacidad de participación y acción” (Akoschky, 2016, p. 115).

··· *Experiencias con la literatura*

Alicia Zaina (2016) aborda la enseñanza de la literatura con los niños menores de 3 años; considera que se enseña literatura al transmitir textos literarios, al enseñar actitudes, al propiciar emociones, sentimientos y sensaciones que suscitan los textos literarios.

Para poner en el centro de la escena a los niños más pequeños y su relación con la literatura, se necesita de un adulto que participe “dibujando puentes”. Zaina invita al docente “a poner en juego su propia sensibilidad, a probar, a diseñar alternativas enriquecidas con nuevos saberes, a estrenar entusiasmos, a contagiar ganas, a brindar con generosidad su palabra transfigurada en poesía, relato, cuento [...]” (Zaina, 2016, p. 109).

Discusión

En esta discusión se intentarán visibilizar las fortalezas y desafíos desde las categorías: *Juego (JUG)*; *Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas (ALE)* y *Modelos curriculares y didácticos (MCD)*, en relación con:

- La legislación para la educación inicial y las políticas públicas actuales referidas a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).
- La declaración de OMEP, realizada en la Asamblea Latinoamericana en Montevideo Uruguay en mayo de 2017, en cuyos enunciados se expresa “que cuidar y educar constituyen prácticas sociales inseparables e ineludibles en la primera infancia, para garantizar el cabal cumplimiento de los derechos humanos y el desarrollo pleno de las personas;” y “que el conocimiento y la formación profesional resultan indispensables para llevar a cabo una AEPI de calidad, en esta etapa clave para el desarrollo integral del ciudadano.”

La discusión está enmarcada en su totalidad en la Convención Internacional por los Derechos del Niño (CDN)¹, considerando el principio del “interés superior del niño”. La educación en la primera infancia es un derecho personal y social, cuya realización es esencial para el desarrollo integral de los seres humanos, para el cumplimiento de todos los otros derechos y para la construcción de una ciudadanía plena, desde el nacimiento, en contextos de paz.

.....
1. En el caso de Argentina, la CDN es adoptada como Ley N° 23.849 el 27 de septiembre de 1990 y promulgada de hecho el 16 de octubre de ese mismo año. Luego, en 1994, con la reforma de la Constitución Nacional, es incluida en el artículo 75, inc. 14, junto con otros documentos internacionales.

Argentina tiene un largo recorrido legislativo en educación inicial, con mayor historicidad en la franja de 3 a 5 años. En 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación que determina la obligatoriedad de la sala de 5 años; esta ley produce un corte en la tradición de organizar y financiar desde el Ministerio Nacional la educación en Argentina, porque trasfiere el servicio educativo y su financiamiento a cada provincia.

A partir de esta ley se generaron algunos problemas. Uno general, que abarca a todos los niveles educativos, relacionado con el financiamiento que derivó en desigualdades entre las provincias pobres y las ricas. Otro, específico del nivel inicial, se relaciona con la implementación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC)². Al estructurarse los contenidos en áreas disciplinares, se dejaron de lado algunas características y particularidades de estas edades, lo que provocó una suerte de “primarización” principalmente de la sala de 5 años.

En 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional (LEN), como resultado del debate y la búsqueda de consenso entre la Nación y las provincias para regular el funcionamiento y dar financiamiento a la educación en el país. A partir de esta ley se pone en la agenda política la educación de los niños desde los primeros días de vida, considerando la educación inicial como unidad pedagógica que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive. En esta ley están comprendidas instituciones que brindan educación inicial: de gestión estatal y de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros. A partir de su implementación, la educación inicial se organiza en dos ciclos: jardín maternal (niños de 45 días a dos años) y jardín de infantes (niños de tres a cinco años).

En 2014, con la Ley 27.045, se legisla la obligatoriedad de la sala de 4 y la universalización de servicios educativos para la sala de 3. En la actualidad, tiene estado parlamentario y media sanción en el Congreso, un proyecto de ley que propone establecer la sala de 3 como obligatoria.

Las investigaciones de la Dra. Patricia Sarlé, que integran mayoritariamente los textos de la categoría juego de esta investigación, tienen su origen en la preocupación por la primarización en las salas de jardín de infantes, que se manifestaba en prácticas centradas en las disciplinas curriculares y en la disminución del tiempo de juego.

.....
2. CBC: Documento elaborado por el Consejo Federal de Cultura y Educación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1995, donde se explicita el “conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país” (Ley Federal de Educación) y que fue la base para la formulación de los Documentos Curriculares de todo el país.

Esta opción político administrativa de organizar el currículo por disciplinas derivó en una búsqueda de nuevas prácticas de enseñanza [...]. Una rápida recorrida por las salas que reciben a niños de 5 años pondría en evidencia que estas nuevas actividades parecen estar “reñidas” con algunos aspectos típicos de la educación de 0 a 6 años. (Sarlé, 2011, pp. 13-14)

Hoy contamos con un amplio desarrollo conceptual con relación al juego, y con un marco legal favorable que lo incluye como contenido de alto valor cultural.

El juego, entendido no solo como medio para aprender, sino también como contenido a enseñar, continúa aún sin presencia plena en las escuelas infantiles. Esto genera preocupación entre los profesionales de la educación inicial. Son un claro ejemplo de esto los programas y ponencias de los Encuentros internacionales que OMEP Argentina realiza desde hace 10 años, en los cuales siempre el juego tuvo un lugar destacado.

Las producciones que integran la categoría *modelos curriculares y didácticos* responden a los fundamentos de la Ley Nacional de Educación (LNE), y constituyen las bases para las reflexiones territoriales que cada provincia asume para adecuarse a los marcos de esta ley.

La incorporación de niños menores de 3 años en la ley pone sobre el tapete discusiones, reflexiones y concepciones sociales que buscan, por un lado, diferenciar los jardines maternas de las guarderías y, por otro, afirmar la identidad propia de esta franja etaria.

Si bien la educación maternal encuentra un lugar de reconocimiento en la LNE, esto no se refleja en muchas de las decisiones políticas actuales. Pastorino dice:

[...] aunque mucho se ha transitado, este nivel de enseñanza sigue siendo un campo de lucha. [...] Lucha que impulsa a diferentes grupos a la búsqueda permanente de mayores grados de legitimación y legalidad, a efectos de encontrar respuestas (y descubrir nuevos interrogantes) acerca de cómo resolver el derecho a la educación de los niños de cuarenta y cinco días a tres años. Preguntas y planteos que se formulan con resoluciones diferentes e impactan en el plano jurídico, ético, político, sociocultural y pedagógico. (2008, p. 15)

La educación maternal, última en incorporarse al sistema educativo argentino, está generando numerosas investigaciones y producciones teóricas que buscan consolidar su identidad y su especificidad en los modos de enseñar en estas edades.

En la categoría de *lenguajes artísticos y expresivos*, se encuentran las investigaciones más recientes en el país que hacen referencia a cómo se enseña y cómo se concibe la enseñanza de estos lenguajes en el jardín maternal.

La ley vigente reconoce las diversas alternativas de educación para la primera infancia, legitimando elecciones, necesidades y posibilidades territoriales. Esto constituye una fortaleza para la cobertura y las necesidades territoriales, pero también una debilidad, que *deja abierta la puerta* a propuestas que atienden solo lo asistencial, ya que no especifica que los distintos formatos tengan que estar supervisados por el Ministerio de Educación.

El Plan “Argentina Enseña y Aprende” (Plan Estratégico Nacional 2016-2021), aprobado por el Consejo Federal de Educación³, solo incluye dos enunciados en relación con la educación inicial:

- Ampliación de la cobertura de las salas de 3, 4 y 5 años en todas las provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), garantizando la calidad de la oferta educativa del nivel.
- Fortalecimiento del cuidado y la atención integral de la primera infancia, priorizando las poblaciones en situación de vulnerabilidad. (Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016, p. 10).

En concordancia con este Plan, que solo ofrece “cuidado y atención integral”, el Estado deja en manos del Ministerio de Desarrollo Social la creación de espacios de cuidado para niños desde 45 días hasta el ingreso a la “escolaridad” (salas de 3, 4 y 5 años) sin la supervisión del Ministerio de Educación.

Este Plan y esta decisión política provocan una división de la unidad pedagógica que enuncia la Ley Nacional de Educación, al ofrecer cuidado y no educación para los más pequeños, lo cual generó circuitos diferenciados y paralelos relacionados con lo territorial y con las posibilidades de ingresos de las familias. Circuitos “educativos” para aquellas familias que pueden elegir dónde enviar a sus hijos y de “cuidado” para las poblaciones de bajos recursos, que no tienen posibilidad de optar.

.....
 3. Organismo que reúne a todos los ministros de educación de Argentina.

OMEP Argentina se manifiesta en las redes sociales sosteniendo que la *educación* comienza desde el nacimiento. Toda propuesta que no contemple al Ministerio de Educación, liderando o supervisando, en *relación* con los otros ministerios (Desarrollo Social y Salud) resulta *insuficiente* y claramente profundiza la brecha social y las posibilidades de un presente digno (no solo un futuro) para todos los niños del país.

La presencia del Ministerio de Educación implica garantizar propuestas que consideren a los niños desde los 45 días como sujetos de educación y no sólo sujetos de cuidados. Que se respeten las singularidades contextuales y etarias que acompañan el desarrollo personal y social en forma plena, como también la participación en procesos de alfabetización cultural, se favorezca la apropiación del mundo social, la construcción de contenidos relacionados con los objetos y las cosas; la participación en experiencias estéticas relacionadas con los diferentes lenguajes artísticos expresivos, y la concreción del derecho al juego.

En la declaración de OMEP Latinoamérica se sostiene que cuidar y educar constituyen prácticas sociales inseparables e ineludibles en la primera infancia, para garantizar el cabal cumplimiento de los derechos humanos y el desarrollo pleno de las personas.

La totalidad de las fuentes reveladas en OMEP Argentina se sustentan en la concepción del niño como titular de derechos desde que nace, entendiendo el derecho a la educación como la herramienta para la concreción de los demás derechos. La educación comprende el cuidado. No es posible cuidar sin educar ni educar sin cuidar; ambas son prácticas sociales inseparables y necesarias para el desarrollo pleno del sujeto humano.

La presente investigación da visibilidad a las investigaciones y construcciones teóricas de Argentina en relación con la enseñanza, todas enmarcadas en una concepción de educación integral que deja fuera de discusión la dicotomía entre educar y cuidar.

[...] la importancia de la educación desde el nacimiento de los niños. Resulta un tema aún polémico el reconocer con claridad la necesidad del bebé y el niño de ser cuidados y educados, de recibir afecto, calidez, ternura junto con aspectos de la cultura social de su entorno vital desde que nacen. (Violante, 2010, p. 11)

La educación alberga el cuidado en todos los niveles educativos, asumiendo características particulares relacionadas con la edad de los educandos. En los primeros años adquiere la singularidad de corresponsabilidad y complementariedad entre instituciones y familias, acompañando la construcción de la identidad en intercambios culturales generados a través del juego, la comunicación, las experiencias estéticas, la exploración.

Rosa Violante (2008) enmarca el proceso educativo desde el nacimiento hasta los tres años como *crianza*. Desde esta perspectiva, tanto las actividades cotidianas como la alimentación, el sueño y la higiene, como las experiencias estéticas, los lenguajes expresivos y el juego son oportunidades de enseñanza en las que se transmiten saberes sociales con intencionalidad pedagógica.

Educación y cuidado, discusión central en la historia del nivel desde las intensas acciones y luchas que datan de 45 años atrás por varias de las integrantes del primer comité de OMEP Argentina, entre ellas Hebe San Martín de Duprat, Margarita Ravioli, Beatriz Capizzano de Capalbo, Cristina Fritzsche, hoy sigue siendo una discusión conceptual y controversial que genera debates y tensiones entre los profesionales de la educación y los gestores de políticas públicas. Por un lado, se investiga y se producen conceptualizaciones que fundamentan y sostienen la educación de la primera infancia y, por el otro, las acciones de política pública nacional (si bien no son homogéneas en las diferentes jurisdicciones) promueven la creación de espacios de cuidado para los niños de familias con mayores carencias, como solución para las madres y padres mientras trabajan. El Estado, al no responsabilizar al Ministerio de Educación por estos espacios, deja de ofrecer educación integral de calidad a todos los niños y vulnera el derecho de acceso a la educación de calidad.

En la declaración de OMEP Latinoamérica se expresa que el conocimiento y la formación profesional resultan indispensables para llevar a cabo una AEPI de calidad, en esta etapa clave para el desarrollo integral del ciudadano.

A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación aprobó (a través de la Resolución N.º 24/07) los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, lo que representó un importante avance con relación al fortalecimiento de la integración federal del currículum de formación docente, y logró mayor articulación entre los trayectos de formación docente de educación inicial y primaria y entre jurisdicciones. A partir del año 2009, todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comenzaron a

ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo con la propuesta de los Lineamientos Nacionales.

En este marco, la publicación de la serie *Aportes para el desarrollo curricular* constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente —INFD— desarrolló para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

En *Didáctica de la Educación Inicial* (Violante y Soto, 2010), se explicitan aspectos prioritarios de la tarea de formar docentes para la primera infancia. Así mismo, ofrecen

[...] algunas definiciones centrales y abordan algunas tensiones terminológicas y teóricas que recuperan e historizan aspectos que hacen a la especificidad de las tradiciones consustanciadas en nuestro país, vinculadas con las escuelas infantiles y modalidades alternativas de enseñanza integral a niños menores de 6 años. (p. 9)

En concordancia con estas acciones, los desarrollos conceptuales que forman parte del análisis hermenéutico en las tres categorías principales dan relevancia al lugar del educador y a la tarea de enseñar. Un educador que asume el compromiso en la promoción del *desarrollo personal y social*. Un educador que acerque al niño a espacios culturalmente enriquecidos partiendo de los contextos particulares donde habitan todos y cada uno de ellos, se convierte así en intermediario entre el niño y los bienes culturales que ponen a su disposición, y de este modo favorece la construcción del proceso de *alfabetización cultural*. La *tarea de enseñar* se considera

[...] como una práctica social institucionalizada y por lo tanto inscripta en políticas educativas; [...] una actividad práctica y emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos [...] Supone un docente reflexivo con capacidad deliberativa, responsable de definir cursos de acción según se presenten las situaciones, sin perder de vista los compromisos ético-políticos constitutivos de tales situaciones. (Violante y Soto, 2010, p. 14)

Dentro de la categoría *juego* se presentan investigaciones y desarrollos conceptuales que aportan a la formación continua. Se explicita el lugar del docente que enseña como mediador y promotor del juego en tanto contenido de alto valor cultural, coincidiendo con lo que propone la Ley de Educación, y como medio para enseñar.

En la educación inicial, el juego no es sólo una actividad necesaria que debe contemplarse sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa. Definirlo de este modo sitúa al juego en el marco de la responsabilidad del educador ya no como medio, estrategia o actividad para presentar o facilitar el aprendizaje de otros contenidos, sino como un contenido en sí mismo. (Sarlé, 2011, p. 25)

En el documento Núcleos de Aprendizajes Prioritarios —NAP— (Argentina. Ministerio de Educación, 2004), se marca la precaución de no tomar el juego como “recurso pedagógico creando situaciones artificiales que lo desvirtúan” (p. 13). Contenido y juego no son antitéticos, sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, y la participación docente propicia su aprendizaje y amplía el repertorio lúdico de los pequeños.

Frente a la discusión acerca de las características del juego cuando se desarrolla en el jardín, se reconoce que el contexto escolar pone marco, condiciona el juego desde un espacio particular, un tiempo, materiales disponibles, una organización grupal. Sin embargo, cuando el docente dentro de ese marco respeta algunas condiciones y características esenciales del juego, tales como dar tiempo para jugar, repetir los juegos, permitir equivocarse, en un clima de afecto y confianza, dará a los niños la oportunidad de ampliar sus campos de experiencias, sus conocimientos en relación con juegos y con el jugar.

La importancia del maestro como mediador se apoya en una buena observación. Conocer a su grupo le permite respetar el ritmo de los niños, actuar sosteniendo la apropiación de reglas en los primeros momentos o modificar los juegos para que sean aprendidos por los niños. Al mismo tiempo, la observación le permitirá darse cuenta cuándo tiene que dejar lugar para las interacciones entre los jugadores y la toma de decisiones de cada uno, permitiendo que el juego se desarrolle quizás de una forma diferente a la que había pensado.

El interés por jugar y por *sostener* el juego respetando las reglas genera en los niños niveles de respuesta superiores a los que se dan en otros

contextos: comparten materiales, esperan turnos, coordinan diferentes puntos de vista y colaboran con los compañeros que aún no dominan el juego, repiten el juego, prueban, se equivocan y vuelven a probar, ponen en juego conocimientos y construyen nuevos. Aprenden a jugar.

En la categoría MDC, en concordancia con la legislación vigente, que incluye la franja de 45 días a 5 años, se cuenta con investigaciones y material teórico sobre la enseñanza y el rol del docente, tanto en el jardín de infantes como en el jardín maternal.

La organización de la enseñanza se propone analizarla desde las variables didácticas: los espacios, con los materiales que se ofrecen; los tiempos institucionales y de actividad; los agrupamientos; los contenidos para enseñar. Las tres primeras se consideran dispositivos privilegiados, porque el tipo de enseñanza que se les ofrezca a los niños dependerá de las decisiones que se tomen en torno a estas variables.

Violante y Soto (2015, p. 24) afirman que “diseñar los espacios compartidos e individuales, las estéticas institucionales y programar sistemáticamente los materiales más adecuados al grupo de niños y a las propuestas de aprendizaje que se pretendan lograr se constituye en una de las formas de enseñar”. Decir que se enseña al diseñar, organizar y habitar el espacio, implica concebirlo no solo como un lugar donde se implementan las propuestas con sus mobiliarios, recursos didácticos y materiales, sino entenderlo como espacio de relaciones de las personas entre sí y con los objetos. Estos espacios, entendidos como interrelación entre lo físico, lo expresivo, lo comunicativo, lo simbólico y lo estético, influyen en los niños tanto en el desarrollo personal y social como en su acercamiento a los bienes culturales.

En relación con la organización del tiempo, Violante y Soto (2015) presentan algunos criterios para organizar la agenda diaria y semanal, a fin de optimizar el desarrollo de las actividades en un clima de trabajo y participación placentera: alternancia, duración y variedad. La **alternancia** entre diferentes tipos de actividades con gran compromiso motriz y actividades más tranquilas; entre *propuestas dirigidas y más libres*, entre actividades de grupo total y de pequeño grupo o individual. La alternancia promueve un estado de equilibrio y bienestar que le permite al niño disfrutar de los diferentes tipos de actividades. La **duración** varía de acuerdo con la edad del grupo y el tipo de propuesta, pero es recomendable que en las actividades de escucha y participación en grupo total no se extiendan los tiempos. La **variedad** se refiere a planificar propuestas que promuevan el desarrollo de diferentes campos de experiencias, o cualquier otro organizador de contenidos para enseñar que se proponga.

La organización del tiempo se articula con la organización de los grupos, dado que ciertas propuestas requieren la participación individual, en parejas, en pequeño grupo o en grupo total. En la Educación Inicial se privilegia dar mayor tiempo al desarrollo de actividades organizadas en pequeños grupos o de participación individualizada, ya que resulta central respetar los tiempos personales e individuales y las posibilidades de aprendizaje, creando un ambiente, un clima de trabajo tranquilo, donde todos se encuentran comprometidos con tareas que promueven la apropiación de contenidos de enseñanza.

En cuanto al rol docente, en las investigaciones de los últimos años en didáctica en el jardín maternal, Violante y Soto (2005) complementan y enriquecen las variables de enseñanza proponiendo cinco “modos de enseñar” a los niños menores de 3 años. Enseñar mediante: la realización conjunta de acciones, desde una concepción de andamiaje; ofreciendo disponibilidad corporal; participando en expresiones mutuas de afecto; acompañando con la palabra, y construyendo escenarios.

En la categoría de *Arte-Lenguajes artísticos-Expresiones estéticas (ALE)* se avanza en cómo se enseña a los niños, y se da prioridad a la sensibilidad en el acto de enseñar a través de un “triálogo estético” (Soto y Vasta, 2015).

El triálogo se hace presente en la interacción entre el educador, el niño con la apreciación o producción de una obra o escenario estético: “cuando los adultos educadores se proponen ofrecer la oportunidad a los bebés y niños de participar de una experiencia estética, buscan generar entre el pequeño, la obra y los sentimientos que se despiertan, una comunicación que llamamos *triálogo*” (Soto y Vasta, 2015, p. 55). Este triálogo se relaciona con los “modos de enseñar” (Violante y Soto, 2005) e implica la necesidad de un educador, afectivo, con mirada y escucha despojadas de certezas, que se conmueva por y con los otros. Un educador que enseñe celebrando el encuentro con otros, y que se convierta en transmisor de cultura desde una construcción conjunta con los niños y el contexto.

La nueva currícula de formación docente contempla que los futuros educadores participen de experiencias estéticas, asumiendo que son disparadoras de búsquedas personales del educador. Búsquedas voluntarias que lo interpelan desde la ética profesional, ya que debe ofrecer a los niños y niñas experiencias estéticas de calidad.

En este contexto de nuevos lineamientos para la formación profesional docente y de avances en investigaciones y producciones teóricas, se creó, mediante la Resolución 201 de 2013, el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, coordinado por

el INFD. El Programa es una iniciativa federal que propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, es financiado enteramente por el Estado Nacional, fue aprobado unánimemente por todos los ministros de educación del país, y contó con el respaldo del acuerdo paritario suscrito por todos los sindicatos docentes con representación nacional.

Este programa resulta afín a lo expresado en el Manifiesto de la OMEP⁴ por el derecho a la educación integral y al juego (2012), cuando solicita la urgente gestión de políticas públicas que promuevan acciones para garantizar la formación y actualización continua de los educadores de bebés y de niños/as para que puedan asumir la tarea docente como acompañantes afectivos, figuras de sostén y trasmisores culturales.

Para la formación de educadores de niños pequeños, se destaca el postítulo de Especialización Superior en Educación Maternal, que se creó para dar respuesta a la necesidad de capacitación de los educadores en ejercicio, sobre las conceptualizaciones incorporadas en los nuevos diseños de formación docente. Este programa que está dirigido no sólo a docentes sino también a educadores comunitarios, estudiantes y otras carreras vinculadas con la primera infancia, considera y toma en cuenta la diversidad de actores que se hacen cargo de los niños pequeños, y uno de sus objetivos es colaborar en la formación y actualización de los conocimientos de oficio y los conocimientos profesionales de dichos actores. Este objetivo se halla en concordancia con los propósitos considerados en las investigaciones y textos reseñados.

A fines de 2016, el INFD decidió cerrar este postítulo⁵. Este espacio formativo, gratuito y federal era el único dirigido a docentes o educadores que educan a la franja de 0 a 3 años. En la actualidad, este organismo no ofrece ningún tipo de capacitación para quienes atienden estas edades.

OMEP argentina apoya todos los espacios de educación infantil, en los variados formatos en los que se construya ciudadanía, ocupándose del presente y del futuro de los niños. Espacios que favorezcan la participación y construcción de sentidos en la sociedad en la que viven y vivirán.

La producción académica y legislativa de Argentina⁶ evidencia que gobiernos, pedagogos e investigadores han prestado una atención creciente a la educación infantil, relacionada con una clara demanda social de espacios de cuidado y educación para la primera infancia.

.....
4. Dedicado a los cuatro millones de niñas y niños argentinos de hasta 6 años de edad.

5. En la actualidad lo siguen cursando los inscriptos antes de agosto de 2016.

6. Si bien en Argentina sólo se ha relevado parte de los textos de autoras vinculadas a la OMEP (se priorizaron los textos de los años 2008 a 2015).

Espacios que a nivel nacional se presentan con gran variedad de formatos en relación con las necesidades y posibilidades territoriales.

La demanda social en relación con los menores de tres años encuentra diferentes respuestas. Por un lado, la creación de espacios que ponen la mirada en el niño como sujeto de cuidado y, por otro, una vasta producción teórica que pone la mirada en el niño como sujeto de educación. Estas posturas develan concepciones encontradas y diferentes: una relacionada con atender una demanda de cobertura de vacantes, y la otra portadora de una significación cultural y simbólica inserta en una necesidad social a la vez que la constituye.

Conclusión

Es importante mencionar que si bien la propuesta de OMEP LA, *El conocimiento construido en América Latina: La educación y atención en la primera infancia*, propone sistematizar las investigaciones y publicaciones entre los años 2005 a 2016. Argentina, en relación con el tiempo y los recursos disponibles y su vasta producción académica, decidió hacer un recorte, de ahí que se hayan incluido textos desde el año 2006 y solo tres del 2016. Uno de ellos se toma en el análisis hermenéutico, porque da cuenta de una investigación realizada en años anteriores referente a la enseñanza a los niños menores de tres años.

En este estudio sólo se ha tomado parte de las producciones de autoras vinculadas a la OMEP, priorizando libros y capítulos de libros. Cabe destacar que en Argentina existe una amplia producción de publicaciones (artículos, ponencias, material educativo) de otros autores muy reconocidos, que no se han podido incorporar y que contribuyen a enriquecer el conocimiento sobre la educación en la primera infancia en Argentina.

En las tablas de correlación de tópicos temáticos, las categorías más destacadas, JUG, ALE y MCD, tienen un alto porcentaje de correlación con el tópico *propuestas pedagógicas y educativas* (PPE). Esto se visibiliza en el lugar destacado que se da al rol del docente y a la conceptualización de educación integral en el análisis hermenéutico y en la discusión.

En relación con los objetivos de la investigación latinoamericana, en la sistematización de Argentina surge como contenido relevante la *enseñanza*. Enseñanza entendida como práctica interpersonal situada en contextos diversos, en la que niños y educadores se implican en una construcción conjunta y significativa, que requiere un educador que

diseño, anticipe, ponga en acto y evalúe. Acciones que necesitan marcos teóricos, normativas curriculares y políticas educativas en concordancia.

Resulta complejo conocer el impacto de estos desarrollos conceptuales en relación con las prácticas concretas de enseñanza, tanto de los docentes de los Institutos de Formación Docente –IFD– como de los docentes de los jardines maternos y de infantes.

Los esquemas prácticos de acción que ponen en juego los docentes y/o educadores tienen relación con su “habitus” (Bourdieu, 1991). El “habitus” es el resultado de un proceso de socialización. En tanto sistema de disposiciones para percibir, valorar, sentir y pensar de una determinada manera, incide fuertemente en los modos de actuar. Es uno de los determinantes de las prácticas sociales, entre las que se incluyen las prácticas docentes.

Como resultado del análisis de este complejo y particular *entramado* entre legislaciones y producciones académicas, surge la inquietud de indagar, en primer lugar, si esto impacta en las prácticas docentes *reales*. Si así fuera, de qué manera se plasma en la forma de asumir la enseñanza en los diferentes espacios de cuidado y educación y en el vínculo pedagógico que se genera entre el adulto, el niño y la cultura. Esta inquietud, podría ser objeto de futuras investigaciones que aporten a la construcción de nuevos conocimientos y a las acciones políticas necesarias para mejorar estas prácticas.

Lista de referencias

- Akoschky, J. (2016). Escuchar, cantar, tocar. En R. Violante y C. Soto, *Experiencias estéticas para los más pequeños* (pp. 111-136). Buenos Aires: Paidós.
- Akoschky, J. (2014). El lenguaje musical en la primera infancia. En P. Sarlé, M. E. Ivaldi y L. Hernández (Comp.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 87-101). Madrid: OEI.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –NAP–: Nivel Inicial. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/94247>
- Argentina. Ministerio de Educación y Deportes (2016). “Argentina Enseña y Aprende”. Plan Estratégico

- Nacional 2016-2021. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estragico_y_matriz_v9.pdf
- Barnes, F. (2013). *Expresión Corporal Danza como praxis. Consideraciones para docentes noveles no especialistas*. Buenos Aires: Casa de la Cultura de la Calle.
- Berdichevsky, P. (2009). *Primeras huellas: el lenguaje plástico visual en el jardín maternal*. Rosario: Homo Sapiens.
- Berdichevsky, P. (2014). ¿Qué hacen los niños aquí? Los niños de los jardines de infantes en los museos de arte de Buenos Aires. En P. Sarlé, *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 133-147). Madrid: OEI.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brandt, E. (2016). Aproximaciones al lenguaje plástico-visual. En R. Violante y C. Soto, *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp. 155-188). Buenos Aires: Paidós.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Corral, M. T. (2009). Arte y expresión en los primeros años. En M. Comp Mayol Lassalle, *Grandes temas para los más pequeños*. (pp.123-125). Bs As: Puerto creativo.
- Jaritonsky, P. (2016). Desarrollos sensibles de la acción corporal. En R. Violante y C. Soto, *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp. 137-154). Buenos Aires: Paidós.
- Macías, M. y Violante, R. (2016). “Lo que usted merece” en el diseño de la enseñanza. En R. Violante y C. Soto, *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp. 189-244). Buenos Aires: Paidós.
- Mayol Lassalle, M. (2009). Pioneras de la Educación Infantil: notas sobre la creación de la OMEP. En OMEP, *Educación Inicial: estudios y prácticas* (Vol. 01) (pp. 9-18). Buenos Aires: 12(ntes).
- Pastorino, E. (2016). Aproximaciones al lenguaje plástico-visual. Prólogo. En R. Violante y C. Soto, *Primeros años. Experiencias estéticas en los primeros años*. (pp.25-34) Buenos Aires: Paidós.
- Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Porstein, A. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es Jugar... cómo entra el juego en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2011). *Juego y Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Sarlé, P., Ivaldi M. E. y Hernández, L. (Comps.), (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Sarlé, P., Pastorino, E. y Rodríguez, I. (2010). *El juego en el Nivel Inicial: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P., Pastorino, E. y Rodríguez, I. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Juego dramático: hadas, brujas y duendes*. Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P., Pastorino, E. y Rodríguez, I. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Juego con objetos y juego de construcción: casas, cuevas y nidos*. Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P., Pastorino, E. y Rodríguez, I. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Juego reglado: Un álbum de juegos*. Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P., Rodríguez, E. y Rodríguez Sáenz, I. (2014). *El juego en el Nivel Inicial. Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos*. Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P., Rodríguez, E. y Rodríguez Sáenz, I. (2014). *El juego en el Nivel Inicial. Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*. Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P., Rodríguez, E. y Rodríguez Sáenz, I. (2014). *El juego en el Nivel Inicial. Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P., Rodríguez, E. y Rodríguez Sáenz, I. (2014). *El juego en el Nivel Inicial. Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles*. Buenos Aires: OEI.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale Qué. El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Soto, C. y Mateos, N. (2014). *La vida en las instituciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasta, L. y Soto, C. (2016). Educación estética en los primeros años. Principios pedagógicos para su enseñanza. En R. Violante, y C. Soto, *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp. 35-56). Buenos Aires: Paidós.
- Violante, R. y Soto, C. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Violante, R. y Soto, C. (2015). *La organización de la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

- Weinstein, E. y González, A. (2011). *Más allá del cuadernillo: secuencias didácticas de lengua y matemáticas*. Rosario: Homo sapiens.
- Windler, R. (2009). Planificación y acción docente: reflexiones sobre la tarea educativa en el nivel inicial. En OMEP Argentina, *Educación Inicial: estudios y prácticas* (pp. 19-34). Buenos Aires: 12(ntes).
- Windler, R. y Moreau de Linares, L. (2016). Vivir experiencias estéticas en la infancia.
- Zaina, A. (2016). Escuchar, leer, decir. Experiencias de enseñanza de la literatura en los primeros años. En R. Violante, y C. Soto, *Experiencias estéticas en los primeros años* (pp. 79-110). Buenos Aires: Paidós.



6 DERECHOS DEL NIÑO EN LA AEPI EN URUGUAY: DEL CAMINO RECORRIDO AL CAMINO POR RECORRER

Gabriela Etchebehere Arenas¹
Noelle Fostel Raggiotto²

Presentación

El presente capítulo corresponde a OMEP Uruguay, cuyo comité se fundó en el año 1957, a partir de la iniciativa de un grupo de comprometidas maestras, y fueron las profesoras Anunciación Mazzella de Bevilacqua y Elida Tuana, presidenta y vicepresidenta fundadoras. A partir de entonces, varias personas y prestigiosos profesionales agrupados en esta organización han contribuido de forma honoraria y permanente en la mejora de la atención y educación de niños y niñas uruguayos.

Cabe destacar que Uruguay es un pequeño país de poco más de tres millones de habitantes en un territorio de apenas 176.000 km². La educación es mayoritariamente pública, gratuita y de acceso libre desde el nivel inicial al universitario.

Desde hace unos años el país comenzó un camino de priorización de la primera infancia a nivel de la agenda pública, que se comienza a trazar en el 2008 con la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA, 2008), donde se definen varias acciones de ampliación y mejora en la atención de la primera infancia. Se suma a esto la entrada en vigencia de una nueva Ley de Educación en Uruguay (2008) que amplía la educación inicial obligatoria desde los 4 años.

-
1. Doctora en Género y Salud. Máster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Docente de la Licenciatura en Psicología (FP-UdelaR). getchebe@psico.edu.uy. Montevideo, Uruguay.
 2. Licenciada en Psicomotricidad. Maestranda en Psicología y Educación. Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad (EUTM-UdelaR). noellefostel@gmail.com. Montevideo, Uruguay.

La investigación que nos ocupa en el presente capítulo constituye un fiel reflejo del proceso que se ha gestado en nuestro país. De las 50 reseñas elaboradas se desprende un enfático interés por la reflexión, el análisis y la investigación sobre temáticas en relación con la concepción de infancia, especialmente en lo que se refiere al niño sujeto de derechos y los adultos como garantes de ello. Este proceso de cambio de paradigma ha incidido en forma creciente en el nivel de la atención y educación en primera infancia, que ha llevado a nuevos centros de interés temático y ha mostrado la necesidad de formación y trabajo interdisciplinario e intersectorial.

Hemos podido apreciar durante el proceso de análisis y discusión la participación activa y comprometida de los miembros de OMEP durante este período, y también vislumbrar nuevos posibles espacios de trabajo, integración y temáticas de investigación.

Palabras clave: concepciones de infancia, derechos del niño, formación docente, propuestas pedagógicas y educativas.

Descripción de los resultados

En el proceso de recolección de datos, se elaboraron 50 reseñas que, de acuerdo con la Tabla 1, corresponden a los siguientes tópicos temáticos:

Tabla 1. Número de reseñas por tópico temático

| Tópico temático | N.º de reseñas | Porcentaje |
|----------------------|----------------|--------------|
| CIN | 13 | 26 % |
| PPE | 12 | 24 % |
| ALE | 9 | 18 % |
| MCD | 5 | 10 % |
| PPI | 4 | 8 % |
| DIN | 2 | 4 % |
| HEI | 2 | 4 % |
| RFE | 2 | 4 % |
| AED | 1 | 2 % |
| Total general | 50 | 100 % |

.....
1. Nos referimos a educador/educadora y maestro/maestra

Como se observa, los *tópicos temáticos* que predominan con una frecuencia alta (+12 %) son: en primer lugar, concepciones de infancia (CIN = 26 %), en segundo lugar, propuestas pedagógicas y educativas (PPE = 24 %) y en tercer lugar, arte-lenguajes artísticos (ALE = 18%).

Los tópicos con frecuencia media son: modelos curriculares y didácticos (MCD = 10 %) y políticas públicas (PPI = 8 %).

En frecuencia baja se ubicaron las reseñas correspondientes a los tópicos de: diversidad e inclusión (DIN = 4 %), historia de la educación infantil (categoría emergente) (HEI = 4 %), rol y función del educador¹ (RFE = 4 %) y agentes educativos (AED = 2 %). En el segundo apartado se profundizará en el análisis del contenido de los tópicos temáticos con alta frecuencia desde la construcción de categorías.

Con relación a la *fuerza*, como se ve en la Tabla 2, la mayor frecuencia de las reseñas se corresponde con la modalidad de artículos (58 %).

Tabla 2. Número de reseñas por fuente...

| Fuente | N.º de reseñas | Porcentaje |
|----------------------|----------------|--------------|
| Artículo | 29 | 58 % |
| Ponencia | 9 | 18 % |
| Capítulo de libro | 5 | 10 % |
| Libro | 5 | 10 % |
| Investigación | 2 | 4 % |
| Total general | 50 | 100 % |

Cabe destacar que pocos son artículos científicos editados en revistas indexadas o arbitradas, pero corresponden a editoriales destacadas en el medio por difundir conocimiento vinculado a la educación, como referencia y apoyo a la tarea educativa. El que le siga en alta frecuencia la modalidad de ponencias (18%), se puede relacionar con el interés de los miembros de OMEP en ser participantes activos en eventos académicos vinculados a la Atención y Educación para la Primera Infancia –AEPI–.

Si bien la frecuencia en investigación es baja (4%), cabe destacar que se trata de tres tesis de maestría; lo cual es valorable dado que aún es poca la oferta (y también la demanda) de formación de posgrados para los profesionales de la AEPI en el Uruguay.

Se valora también que haya cinco reseñas de libros completos vinculados a los tópicos, si bien se ubica en una frecuencia media (10%).

Con relación a los *medios de difusión* se observa una tendencia mayor hacia ambos medios (ambos medios 42 %, digital 30 % y papel 28 %), lo cual también es una ventaja a la hora de la accesibilidad de los materiales y del objetivo de OMEP Latinoamérica de ponerlos a disposición y darles visibilidad a través de su página web.

A nivel *institucional*, las reseñas realizadas provienen de instituciones universitarias, gremiales y asociaciones vinculadas a la educación de la primera infancia. Los mayores porcentajes se refieren a la Federación Uruguaya de Magisterio y la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, lo que sin duda habla de los niveles de trabajo conjunto interdisciplinario que promueve OMEP Uruguay.

Los autores de los textos reseñados corresponden a profesionales de la psicología y la docencia, especializados en educación inicial y pertenecientes a diversas instituciones públicas y privadas de nuestro país, que atienden e investigan sobre primera infancia. Entre los autores que presentan mayores porcentajes de reseñas (más de 10) se encuentra la PhD. Gabriela Etchebehere, Profesora Agregada del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano en el Programa Primera Infancia y Educación Inicial, investigadora del Centro de Experimentación e Innovación Social –CEIS– (Facultad de Psicología - Universidad de la República Oriental del Uruguay) e integrante de la Directiva de OMEP Uruguay. También se destaca la producción de la Maestra Elizabeth Ivaldi, Consejera en el Consejo Directivo Central (CoDiCen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP-Uruguay), actual presidenta de OMEP Uruguay. A su vez se suman los trabajos de Javier Allaiume, maestro especializado en educación infantil, diplomado en Ciencias Sociales por la Universidad de la República y docente de educación de primera infancia en el Centro de Formación y estudios del Instituto de la Niñez y Adolescencia en Uruguay (INAU).

Análisis de los resultados - Categorías

Se toman para definir las categorías los tres tópicos temáticos de alta frecuencia identificados: concepciones de infancia, propuestas pedagógicas y educativas y arte-lenguajes artísticos y expresiones estéticas.

... *Concepciones de infancia*

El tópico temático con mayor frecuencia en los datos de Uruguay corresponde al de concepciones de infancia (CIN = 26%). A partir de los contenidos de las reseñas se puede definir como categoría.

Esta categoría alude al proceso sociohistórico que influye en la construcción de la concepción de infancia y lleva a la promulgación de la Convención de los Derechos de Infancia y del reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos.

En las publicaciones e investigaciones revisadas se observa que con el tópico que más se relaciona es el de *rol y función de los educadores*, por lo que se puede deducir que es una categoría que incluye aquellas reseñas que aportan a los cambios en el rol a partir de la concepción de infancia como sujeto de derecho.

Esto puede ser interpretado como la necesidad de aportar a la construcción del rol del educador como garante de los derechos de infancia, con acciones promotoras y actitudes respetuosas de dichos derechos, lo cual, a su vez, lo podemos relacionar con las dificultades que aún persisten en el reconocimiento de este rol de garante.

Desde las funciones de protección integral de las instituciones de educación inicial, las maestras son las que diariamente tienen la corresponsabilidad de proveer los cuidados a niñas y niños en primera infancia, contribuyendo a la garantía de sus derechos. Sin embargo, este papel de protección de derechos no es percibido desde esta dimensión, más allá de que sus acciones apunten a ello. (Etchebehere, 2012, p. 46)

La incorporación de la perspectiva de derechos en la formación de los educadores ha sido integrada con mayor profundidad muy recientemente. Asimismo, es en el reciente Marco Curricular de Uruguay (2014) donde se explicita y enfatiza la noción de niño sujeto de derechos.

A su vez, el otro tópico de alta frecuencia con el que se relaciona la categoría de concepciones de infancia es con el de *políticas públicas de infancia*. Esto sin duda tiene que ver con el aporte que estas producciones hacen al proceso de jerarquización de la primera infancia en las políticas públicas, en el reconocimiento de la relevancia de esta etapa y la inminente necesidad en la garantía de sus derechos.

También el hecho que se vincule en una frecuencia media con el tópico de *agentes educativos*, implica que en las publicaciones e investigaciones reseñadas se alude no sólo a la incorporación en los educadores de una concepción de infancia desde la perspectiva de derechos, sino en todos aquellos agentes educativos vinculados con niños y niñas, desde la

corresponsabilidad que plantea la Convención de los derechos del niño (CDN).

Por lo tanto, una subcategoría que se identifica es la de *derechos de infancia*, lo cual se ve reflejado además en la cantidad de palabras claves que los incluyen (26 %). Muy relacionado con esto se puede definir como otra subcategoría emergente *el rol de garante de los derechos*; no sólo en referencia a maestros/as y educadores, sino a otros agentes educativos como pueden ser las familias y otros profesionales, así como el Estado con sus políticas públicas desde la corresponsabilidad. Lo anteriormente expuesto se confirma en el texto de Gabriela Etchebehere, *Puentes y brechas entre Educación Inicial y Derechos de Infancia* (2012), en el que a través de un estudio sistemático se aproxima y analiza la distancia que se evidencia entre lo que plantea el texto de la Convención y las prácticas en la Educación Inicial del Uruguay.

También desde los contenidos de las reseñas surgen muchas ideas relacionadas con los cambios en la concepción de infancia a partir de los aportes de distintas disciplinas al desarrollo infantil. Esto implica reconocer al niño en sus capacidades y competencias de sujeto activo y protagonista de su desarrollo con extraordinarias potencialidades. Javier Alliaume, en su artículo *Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos* (2015), se cuestiona con relación a los sentidos de la educación en la Primera Infancia, haciendo énfasis en la imperiosa necesidad de resignificarla. Problematiza la mirada adultocéntrica que ha imperado sobre la educación en los primeros años ocultando de esta forma su carácter de derecho, de espacio de construcción de infancia, desarrollo y aprendizaje.

En el marco de los derechos de infancia en edades tempranas, varios autores afirman que el desarrollo integral representa el interés superior del niño. Por lo tanto “los derechos del niño se cumplen en la medida en que su desarrollo se realiza del mejor modo” (Bedregal y Pardo, 2004, citados por Etchebehere, 2012, p. 54).

También se define como subcategoría emergente la *participación infantil y autonomía progresiva* en primera infancia desde la perspectiva de derechos, que contribuye a reflexionar y orientar acciones garantistas. El poder aportar conocimiento vinculado a qué implica el principio de autonomía progresiva y el derecho a la participación en primera infancia planteado en la CDN, contribuye a una mayor integración de esta perspectiva desde las acciones educativas cotidianas, así como frente a las situaciones de vulneración de derechos. Darío de León, en su investigación *Participación infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación* (2012), sostiene que la participación infantil en sus

diversas expresiones, plasmada en la Convención sobre los Derechos del Niño, más allá de ser considerada un derecho humano fundamental, es por excelencia un derecho facilitador, en tanto contribuye a garantizar, o al menos vehiculizar, el cumplimiento de los demás derechos que la Convención promueve. El ejercicio del derecho a la participación viene siendo un desafío de los Estados en el Desarrollo de Políticas Públicas que permitan efectivizarlo. A través de su investigación permite reconocer las características que adquiere el proceso de participación infantil en Educación Inicial, considerándola como una espiral donde progresivamente cada componente permea los otros en un dinámico proceso de retroalimentación e influencia, en el paulatino desarrollo de los procesos participativos. Su eje central pasa a ser el vínculo adulto-niño, que se va transformando en un marco institucional que le da sentido.

••• *Propuestas pedagógicas y educativas*

En el segundo lugar de frecuencia alta de los tópicos temáticos se halla el de *Propuestas pedagógicas educativas* (PPE = 24 %). Se incluye una serie de producciones vinculadas al quehacer docente en distintos momentos del proceso educativo. El período de ingreso al jardín, el pasaje al ciclo escolar, el encuentro inicial al comienzo de la jornada y el abordaje de la sexualidad infantil, son algunos de los temas desarrollados.

Otros tópicos con los que se vincula con alta frecuencia esta categoría son el *rol y función del educador* y el de *modelos curriculares y didácticos*. A su vez, esto guarda relación con la variedad de palabras claves de cada una de las reseñas dentro de este tema, de las cuales las más reiteradas son rol docente e instituciones de educación infantil.

En este sentido, el abordaje de las *transiciones educativas* desde lo que implica el rol docente y cómo se preparan las instituciones educativas para ellas, desarrollado en muchas de las reseñas, permite identificarlas como subcategoría. Se incluyen dentro de las transiciones dos niveles: el horizontal vinculado al ingreso al jardín, el comienzo de un nuevo año, el egreso y el pasaje a primaria. En el nivel vertical se incluyen las transiciones entre la familia y el Jardín, desde lo que implica para el niño diariamente, donde por ejemplo la actividad del “encuentro inicial” propicia la continuidad educativa.

Cabe destacar que Cambón, Etchebehere, Silva y Salinas (2014) analizan el tema de las transiciones desde dos dimensiones complementarias, la emocional y la pedagógica. Desde la dimensión emocional, enfatizan en la presencia de adultos sensibles, capaces de reconocer las manifestaciones de niños-niñas, y las ansiedades que se movilizan, habilitando espacios

donde puedan expresar y poner en palabras aquello que sienten. Desde la dimensión pedagógica, se enfatiza en la necesidad de favorecer la continuidad educativa a través de estrategias que permitan una transición fácil.

Otra subcategoría identificada es la de *Propuestas de atención integral a la primera infancia*, la cual incluye el trabajo en torno a temáticas claves para el desarrollo infantil como puede ser la sexualidad infantil, así como brindar y promover los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios que construyan estilos de vida saludable.

A su vez, otra subcategoría es la de *Propuestas pedagógicas y educativas relacionadas con la práctica docente*, dado que hay reseñas en torno al relato de experiencias de aula que permiten reflexionar sobre la práctica y la promoción de una práctica reflexionada. Cómo a partir de una pregunta o un comentario se puede desarrollar una actividad en la que se vean involucrados toda la comunidad del jardín, las familias, el barrio. También se incluye en esta subcategoría la planificación; la necesidad de planificar el espacio, los tiempos y los materiales, es decir, la ambientación y la gestión temporal. Tal como destaca Javier Alliaume en su artículo *Volviendo sobre la Planificación en Educación Infantil* (2011), se debe pensar la cotidianidad, centrados en los principios de la educación de la primera infancia, se debe trabajar a partir de los momentos de la vida diaria del centro, tomando los momentos críticos como elementos que contribuyen a repensar la estructura de la propuesta pedagógica.

...Arte-lenguaje artístico

En el tercer lugar de frecuencia alta de los tópicos temáticos se halla el *Arte-Lenguaje Artístico* (ALE = 18 %), y que es definido como categoría emergente. Sin duda, en Uruguay esto se relaciona con la importante trayectoria y formación de una de las principales referentes en la temática, Elizabeth Ivaldi, actual Presidenta de OMEP. Las reseñas incluidas en esta categoría se refieren a concepciones y acciones en torno a la infancia, el arte y la educación, estableciendo correlación con otros tópicos como son: propuestas pedagógicas y educativas y rol y función de los educadores.

La correlación significativa con otros tópicos temáticos es con propuestas pedagógicas y educativas (33 %) y rol y función de los educadores (29,6 %). Esto se ve reflejado en el contenido de las reseñas que incluyen aspectos históricos de la relación entre arte y educación que influyen en las propuestas pedagógicas, así como en el rol del educador, la educación artística y la formación docente.

Como lo plantea Elizabeth Ivaldi en su artículo *Dialogando con el Programa de Educación Inicial y Primaria desde el Área del Conocimiento Artístico* (2014), en pro de la mejora de la calidad de la educación dirigida a la primera infancia, es necesario considerar que la integración del arte en las propuestas curriculares contribuye al conocimiento, la comprensión, apropiación y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales o artísticas, y amplía significativamente el campo de referencias de los niños, niñas y sus familias.

Por ello se hace énfasis en la formación artística de maestras y educadores, así como en la integración del área de conocimiento artístico en el programa, y se define como una subcategoría la *inclusión del arte en la formación y programas*.

Por otro lado, algunas reseñas se refieren a las relaciones entre la expresión y la apreciación plástica en niños y niñas de primera infancia. Por lo cual otra subcategoría son las *distintas formas de expresiones y lenguajes*. Elizabeth Ivaldi destaca esta cita del programa: “Todo ser humano necesita comunicar sus ideas, sentimientos, sus experiencias vitales y lo hace a través de diferentes lenguajes. Ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento” (Programa Educación Inicial y Primaria, citado por Ivaldi, 2014, p. 45).

A su vez se define la subcategoría *espacios-entornos*, dado que hay reseñas que analizan el papel desempeñado por las sensaciones y la percepción en las interacciones de los niños y niñas pequeños con los elementos naturales y culturales que conforman su entorno. “Las propuestas de enseñanza se deben estructurar en base a la creación de situaciones didácticas mediatizadas por el docente. Es el docente quien debe promover la mayor cantidad de experiencias senso-perceptivas, tanto dentro como fuera del aula” (Ivaldi, 2009, p. 89)

La incorporación sistemática del arte en la educación contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante (Ivaldi, 2014).

Discusión

Observamos que el estado del arte realizado por el equipo de nuestro país (50 artículos reseñados y su posterior categorización y análisis hermenéutico), evidencia el proceso que en Uruguay ha tenido durante esta última década la infancia, sus focos de interés y preocupación. Las

reseñas apuntan a aportar en mayor relevancia a las siguientes áreas: *la formación de educadores y/o docentes, la labor pedagógica y/o educativa de manera directa con los niños, y el diseño e implementación de propuestas pedagógicas*. La relación directa de estas áreas de relevancia con las categorías principales identificadas durante el análisis hermenéutico (*concepciones de infancia, propuestas pedagógicas y educativas y arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas*), se puede explicar desde una mayor comprensión del contexto uruguayo en relación con la atención y educación de la primera infancia.

Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) y su ratificación en Uruguay por Ley N.º 16137 en 1990, en el país, tanto a nivel público como privado, se han incrementado en forma notoria las acciones en diversos ámbitos (investigaciones, programas, políticas públicas, etc.) focalizadas a visibilizar las condiciones de la primera infancia, con la intención de igualar sus oportunidades, mejorar sus condiciones de vida y asegurar el completo desarrollo de su potencial (Marco Curricular, 2014). Se ha implementado un conjunto de reformas estructurales (Reforma de la Salud, Reforma tributaria y la Reforma Social) tendientes a construir una nueva matriz de protección social, para dar respuestas a las desigualdades sociales y económicas que se vieron incrementadas a finales del siglo XX en Uruguay.

En este sentido, en el año 2008, se acordó la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia 2010-2030 (ENIA), en el marco de las orientaciones planteadas por el Plan de Equidad, la cual constituye un compromiso y esfuerzo por pensar e implementar políticas nacionales para la infancia y la adolescencia en el mediano y largo plazo. La Estrategia constituye un paso fundamental para cumplir con los compromisos internacionales asumidos por el Poder Ejecutivo, especialmente a partir de la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1990). Esta estrategia asume como postulado fundamental que toda la inversión que realizan los Estados en la formación de sus ciudadanos y ciudadanas —en especial, en el desarrollo infantil temprano y en la educación— es clave para potenciar el desarrollo socioeconómico y reducir la pobreza (ENIA, 2008). En el marco de estos cambios, encontramos producciones de OMEP Uruguay que contribuyen a darle visibilidad y prioridad a la atención y educación en Primera Infancia.

Asimismo, la Universidad de la República (UdelaR), interesada y preocupada por esta temática, ha generado condiciones que habilitan a los distintos profesionales para continuar con su formación y generar espacios de investigación. Con este cometido, en el año 2004 se crearon la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (de carácter interdisciplinario) y la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de

Psicología). También en el ámbito privado se crearon nuevos espacios de formación y especialización profesional, como por ejemplo las maestrías, posgrados y diplomaturas ofrecidas por la Universidad Católica del Uruguay.

Estos nuevos ámbitos de formación e investigación traen en consecuencia el aumento de profesionales especializados que, desde sus diversos espacios de inserción laboral, trabajan en pos de una nueva concepción de infancia que se posiciona como un tema relevante de la agenda nacional. Por lo tanto, es positivamente significativo que integrantes de OMEP Uruguay aporten a este cambio de paradigma en la *concepción de infancia*, que entiende a niños y niñas como sujetos de derechos. A su vez, la capacidad de generar nuevas investigaciones (temática que surgió como relevante también durante las reseñas analizadas) es fundamental para poder pensar y repensar la infancia y sus múltiples dimensiones desde dicho paradigma.

Por otro lado, desde el contexto normativo, con la aprobación de la Ley General de Educación (2008), a través de sus artículos 24 y 38, se aborda el tema de la educación inicial y la educación en primera infancia, se definen sus cometidos y se enfatiza en su especificidad.

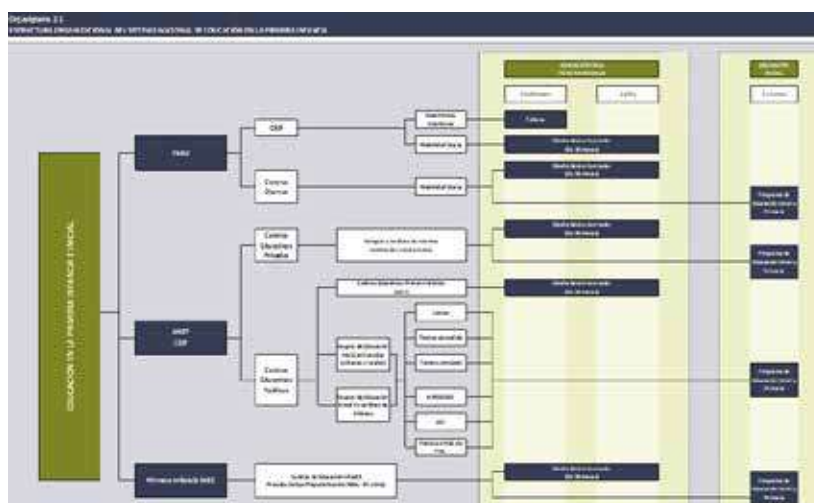
Artículo 24. (De la educación inicial). - La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. (Ley General de Educación, N.º 18 437, ANEP, 2008, p. 6)

Artículo 38. (De la educación en la primera infancia). - La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales, y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (Ley General de Educación, N.º 18 437, ANEP, 2008, pp. 8-9)

Esto ha implicado comenzar a abordar la primera infancia desde una mirada integral, reconociendo sus características propias e

implementando una visión unificada de ella. A su vez supone un esfuerzo continuo para generar espacios interinstitucionales e intersectoriales que permitan repensar esta etapa como única, pero reconociendo los dos tramos que la componen: del nacimiento a los 36 meses y de los 3 a los 6 años.

Por otro lado, y como se representa en el organigrama de la Gráfica 1, Uruguay se ha caracterizado por una diversidad de programas y modalidades de atención pública y privada que cubren este período de la vida, lo que hace imprescindible un trabajo conjunto que permita adoptar y asegurar un abordaje desde un posicionamiento garante de los derechos del niño.



Gráfica 1. Organigrama de la estructura organizacional del sistema nacional de educación en la primera infancia
Fuente: Anuario Estadístico de Educación (MEC, 2015, p. 44)

En este sentido, a través del artículo 98 de la mencionada Ley General de Educación se crea el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia –CCEPI–, dependiente de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura –MEC–. El CCEPI es integrado de forma interinstitucional por representantes del Ministerio de Educación y Cultura, el Consejo de Educación Inicial y Primaria –CEIP–, la Administración Nacional de Educación Pública –ANEP–, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay –INAU–, el Ministerio de Salud Pública –MSP–, educadores en primera infancia de los Centros de Educación Infantil Privados y el Programa Uruguay Crece Contigo –UCC–. Los cometidos de este Consejo (redactados en el Art. 100) tienen que ver con la promoción de una educación de calidad en la primera infancia,

la profesionalización de sus educadores, el asesoramiento al MEC en la supervisión y orientación de los Centros de Educación Infantil Privados, y la coordinación y articulación de proyectos y políticas educativas nacionales y para la primera infancia.

Posicionado en este paradigma y en esta realidad nacional, el CCEPI participa en conjunto con otras instituciones y organismos en el diseño del “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años” (CCEPI, 2014), y en el Proyecto de Plan de Estudios para Maestro/a de Primera Infancia y Asistente/a Técnico de Primera Infancia (CFE y ANEP, 2016).

En todos estos ámbitos de trabajo y en el diseño de políticas públicas con relación a la primera infancia, el Comité de OMEP Uruguay participa de manera activa a través de sus representantes, y evidencia su alto nivel de articulación, integración y relevancia a nivel nacional, lo que permite interpretar que las producciones reseñadas, sobre todo las ubicadas en la categoría de *concepciones de infancia*, constituyen aportes importantes para ello.

Durante la realización del Marco Curricular actúan como consultora nacional la maestra especializada Elizabeth Ivaldi (actual Presidenta de OMEP Uruguay) y como consultora externa la Dra. María Victoria Peralta (OMEP Chile). Asimismo, se destaca la participación de otros miembros de OMEP como son: Alicia Milán (representante de la Administración Nacional de Educación Pública y del Consejo de Educación Inicial y Primaria); PhD. Gabriela Etchebehere (representante del MEC); Verónica Cambón (representante de la Facultad de Psicología, UdelaR); María Rosa Ternande y Cristina Pérez (representantes directas de OMEP), entre otros.

El Marco Curricular (2014, p. 8), “Parte del reconocimiento de los niños y niñas como personas con derechos y de la competencia que posee la sociedad uruguaya para brindar y asegurar las oportunidades para que los ejerzan, actuando como garante de su cumplimiento”. Tal como destacan Ivaldi y Ramírez (2016), la coherencia y la progresión curricular durante la primera infancia favorecen una secuencia formativa de calidad que permite establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que posibilitan los aprendizajes desde el inicio de la vida.

Los destinatarios del Marco Curricular son los representantes de la sociedad uruguaya (familias, agentes comunitarios, maestros, técnicos, etc.). A su vez, en el Marco se hace especial hincapié en la necesidad de una sólida formación específica de los educadores que permita el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias profesionales específicas. Esto

es evidente en las producciones reseñadas y analizadas, donde emergen como subcategorías el *rol de los educadores como garantes de los derechos* y, como tema con mayor relevancia, tal como identificábamos anteriormente, la *formación de educadores y/o docentes*. En palabras de Etchebehere (2012, p. 46):

Desde las funciones de protección integral de las instituciones de educación inicial, las maestras son las que diariamente tienen la corresponsabilidad de proveer los cuidados a niñas y niños en primera infancia, contribuyendo a la garantía de sus derechos. Sin embargo, este papel de protección de derechos no es percibido desde esta dimensión, más allá de que sus acciones apunten a ello.

Concomitante al proceso de elaboración del Marco Curricular, se diseña el Plan de Estudios para Maestro/a de Primera Infancia y Asistente/a Técnico de Primera Infancia (2016). Este plan de estudios, en concordancia con lo que se ha analizado a partir de la bibliografía reseñada, fundamenta su creación en que si se reconoce la importancia de generar condiciones para el mejor desarrollo de la matriz biológica y psicológica del infante, la complejidad social, las nuevas configuraciones y dinámicas sociales, es imprescindible contar con agentes educativos con una formación específica habilitante, que intervengan a partir de saberes específicos y tomando decisiones fundadas (CFE y ANEP, 2016).

Si bien en este nuevo plan se evidencia una formación basada en una perspectiva de derechos, cabe preguntarse ¿cómo maestros y maestras en ejercicio integran este nuevo paradigma? A su vez, ¿cómo las diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales pueden crear ámbitos de reflexión y formación que aporten en este sentido? Ante ello, se considera que OMEP Uruguay está implicada y comprometida en este cometido a través de sus diferentes producciones y actividades, y es un reto continuar aportando a ello.

Tanto en el nuevo Marco Curricular como en el Proyecto de Plan de Estudios para Maestro de primera infancia, se adoptan los lineamientos de OMEP “Declaración Mundial a favor del Derecho del niño a aprender jugando” (OMEP, 2010, citado por CFE y ANEP, 2016) y se evidencia una nueva concepción de desarrollo infantil, concebido en forma integral. Esta visión integral radica en conocer y posibilitarles a los niños experiencias que potencien su desarrollo físico, intelectual, afectivo y social, de alta repercusión en su vida futura. Esta atención integral deberá involucrar aspectos tanto de salud, nutrición, higiene, saneamiento ambiental, como de educación, aprendizajes, cuidado, afecto y protección (CFE y ANEP, 2016).

Volviendo al diseño de políticas públicas del país, durante el proceso de implementación de la ENIA (2008), y en función de resultados provenientes de una evaluación continua, se decide crear el programa Uruguay Crece Contigo (UCC, 2012) de cobertura nacional. Su objetivo general consiste en

[...] consolidar un sistema de protección integral a la primera infancia, a través de una política pública que garantice los cuidados adecuados de las mujeres embarazadas y el desarrollo integral de niños y niñas menores de 4 años desde una perspectiva de derechos. (Oficina de Planeamiento y Presupuesto [OPP], 2012, p. 1)

Este programa se propone, entre otros alcances, llevar a cabo acciones socioeducativas para promover buenas prácticas en las familias que mejoren la calidad de vida y favorezcan el desarrollo infantil integral y adecuado. Este aspecto concuerda con lo reflejado en el análisis de los datos de la presente investigación, donde surgen como temas de relevancia *el trabajo con la familia y el trabajo con la comunidad* desde una perspectiva de derechos, ambas líneas trabajadas y abordadas por los diferentes integrantes de OMEP Uruguay.

Otra de las políticas públicas implementadas durante este período, que prioriza la primera infancia, es el Plan Nacional de Cuidados 2016-2020. En el año 2015 se aprobó y promulgó la Ley de Cuidados (N.º 19.353) que crea la Junta Nacional de Cuidados —JNC—, la cual diseña el mencionado Plan. Los sujetos de derechos del Sistema de Cuidados son aquellas personas que se encuentran en situación de dependencia, o sea niñas y niños de hasta doce años, estableciéndose en este primer plan la prioridad en la primera infancia (de 0 a 3 años); personas con discapacidad y las personas mayores de 65 años que carecen de autonomía para desarrollar las actividades y atender por sí mismas sus necesidades básicas de la vida diaria. Asimismo, son considerados sujetos de esta política las personas que cuidan, tanto en forma remunerada como no (JNC, 2015). El objetivo general planteado para el Sistema Nacional Integrado de Cuidados —SNIC— consiste en:

Garantizar el derecho de las personas en situación de dependencia a recibir cuidados en condiciones de calidad e igualdad, promoviendo el desarrollo de la autonomía, la atención y asistencia a las personas en situación de dependencia, así como el desarrollo infantil, en el marco de un modelo de corresponsabilidad entre familias, Estado, mercado y comunidad, así como entre varones y mujeres. (JNC, 2015, p. 11)

Destacamos que varios miembros de OMEP trabajaron en la elaboración de un documento para el debate sobre el Sistema de Cuidados (Sistema de cuidados 2011. Documentos Base / Esquema de Documentos Base por Población / Infancia, Ministerio de Desarrollo Social —MIDES—, 2011), lo que evidencia nuevamente la presencia de OMEP integrada en la elaboración de políticas públicas de máxima relevancia para nuestro país. También OMEP ha tenido una postura crítica ante la implementación del SNIC, sobre todo frente a los formatos y concepciones que los sustentan, donde el énfasis en lo educativo de la AEPI se ha visto desdibujado. Esto implicó una declaración específica de OMEP Uruguay en el 2016.

Otro tema que surge como subcategoría emergente del análisis hermenéutico y que está en estrecha relación con los temas que presentan mayor relevancia mencionados anteriormente, es *participación infantil y autonomía progresiva*. Se considera que para efectivizar estos derechos del niño es esencial una formación de los agentes educativos basada en derechos. Asimismo, en las prácticas profesionales y las reseñas analizadas, se observa que es imprescindible poder implementar espacios de reflexión y de análisis de cómo se deben promover y/o efectivizar estos derechos en las diversas dimensiones que implican a los niños: prácticas docentes, entornos educativos, infraestructura edilicia, acceso y uso de materiales, entre otros.

La capacidad de reflexión y análisis sobre las prácticas está en estrecha relación con la segunda categoría identificada de *propuestas pedagógicas y educativas*, la cual se relaciona, a su vez, con los siguientes temas que surgieron como relevantes: *labor pedagógica y/o educativa de manera directa con los niños, diseño e implementación de propuestas pedagógicas, trabajo con las familias y trabajo comunitario*.

La escasa producción de conocimiento por parte de maestros/as y educadores lleva a los autores a intentar comprender esta situación. Si bien son varios los organismos, asociaciones, etc., que incentivan la producción de conocimiento, ésta depende mucho de la trayectoria

personal, educativa y laboral; se puede pensar en una multicausalidad explicativa de ello. Por un lado, el hecho que aún no exista una formación universitaria de los profesionales de la educación, si bien la Ley General de Educación (2008) lo prevé en su artículo 84:

Artículo 84. (Creación). - Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera. (Ley general de Educación, 2008, p. 29)

En relación con lo anterior, es poca la oferta pública existente para que maestros y maestras puedan continuar los estudios, y hasta ahora la formación ha tenido una impronta práctica que no invita a la producción de conocimiento. A su vez, la reflexión y producción teóricas a partir de las prácticas no se ubica como algo inherente al rol; mayormente sólo se cuentan dentro de las horas de trabajo pagas las de trabajo directo con niños y niñas, siendo muy escasos los espacios con retribución económica para la reflexión y la producción.

Aunque en la categoría *propuestas pedagógicas y educativas* se observa que en todas las propuestas planteadas están integradas *la comunidad y la familia*, ya que ellas también se constituyen en garantes de los derechos del niño, son escasos los trabajos que exponen específicamente propuestas sobre el vínculo con las familias y la comunidad, desde el rol que compete a cada uno, y queda al respecto poco registro y teorización.

Uno de los ejes en la formación de los psicólogos para el trabajo en los centros de educación inicial desde una modalidad preventiva, son las *propuestas pedagógicas y educativas relacionadas con las transiciones horizontales y verticales*. Desde el Programa Primera Infancia y Educación Inicial, de la Facultad de Psicología de la UdelaR, se realizan intervenciones psico-socioeducativas con niños, niñas, sus familias y personal de los centros educativos, donde se incluyen las transiciones como una de las temáticas a abordar. Principalmente se trabaja en torno al egreso de la educación inicial y el pasaje al primer año escolar. Se evidencia que son momentos de emociones intensas que se deben abordar desde una concepción de continuidad educativa.

Desde el punto de vista pedagógico, si bien se viene avanzando en acciones de coordinación entre las instituciones, es llamativo no haber encontrado reseñas que analicen y conceptualicen en este sentido. No obstante, se subraya que el tema es abordado por el Marco Curricular (2014) desde su objetivo de integrar los diseños curriculares vigentes, pero integrándolos, actualizándolos y potenciándolos, para contribuir a visualizar la continuidad de líneas pedagógicas de la etapa. “De esta forma, se favorece la visión global de una etapa con identidad propia que resulta decisiva en la vida de las personas y que posee unidad y sentido” (UCC/CCEPI, 2014, p. 8). Asimismo, el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) también tiene como propósito lograr la integración y la continuidad educativa, tal como se describe en su introducción: “Se ha elaborado con el propósito de integrar los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial como propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes” (ANEP, 2008, p. 9).

Durante estos últimos años se han hecho efectivos profundos cambios en nuestro país, donde la aceptación de la diversidad, la legalización y la creación de políticas públicas en este sentido han interpelado a la educación. En este contexto, se destaca la producción en relación con la sexualidad infantil dentro de las *propuestas de atención integral a la primera infancia*. Fanny Ramírez (2014) destaca que el abordaje de la sexualidad en el ciclo inicial debe partir de la base de reconocerla como un derecho humano fundamental, por lo que se requieren docentes responsables que estén dispuestos a la constante autoevaluación de sus prácticas, así como también un conocimiento del marco legal vigente y de los contenidos programáticos establecidos. Pone especial énfasis en el fomento de un vínculo entre la familia y la institución educativa para abordar y trabajar también en esta temática. Por lo tanto, observamos que la producción de miembros de OMEP sobre este tema anticipa lo que durante este año se ha promovido a partir de una propuesta de orientación para la educación sexual en los centros educativos de inicial y primaria (CEIP, 2017).

Las producciones en nuestro país en relación con *Arte-Lenguajes artísticos-expresiones estéticas*, evidencian el aporte de OMEP a la integración del arte en la educación. También implica reconocer que el niño posee 100 lenguajes, y que tiene derecho a expresarse desde una variedad de formas. Esto se vincula con el reconocimiento de la formación artística durante todo el ciclo escolar (incluida la implementación del bachillerato artístico), así como desde la articulación con la comunidad y diversos entornos. Sin embargo, son pocas las producciones en relación con la riqueza existente de prácticas y acciones que promueven la expresión.

La Educación Artística se encuentra inmersa en un proceso de revalorización en los ámbitos educativos. La importancia de la Educación Artística en la educación y en las escuelas es hoy reivindicada por artistas plásticos, escritores, músicos, docentes, psicólogos. Está comprobado que, al adquirir los valores del goce estético, aumenta la sensibilidad de las personas frente a todo lo que las rodea y sus capacidades para sentir y vivir plenamente. (Ivaldi, 2009, p. 90)

En cuanto a las dificultades encontradas a lo largo de la investigación, se considera como la más relevante la de poder recolectar y reunir las producciones de los miembros de OMEP. La mayoría de las reseñas realizadas corresponden a los miembros más activos de OMEP y una proporción, casi la mitad, entre maestros y psicólogos. Se observó, además, que frente a la solicitud a maestros/as de sus ponencias o trabajos escritos, manifestaban poco reconocimiento y valoración de dichas producciones, y las identificaban más como “simples relatos de experiencias”.

En este sentido es que OMEP Uruguay podría continuar facilitando instancias de formación e intercambio, que incentiven y apoyen a los maestros y educadores a reflexionar, teorizar e investigar sobre sus prácticas y experiencias educativas cotidianas. Se considera que la presente investigación sólo ha podido dar cuenta de forma sucinta de la extensa, rica y variada producción que se desarrolla en nuestro país por parte de maestros y educadores desde sus prácticas. Esto se debe, en parte, tal como se detallaba anteriormente, a la escasa formación que reciben para escribir, teorizar e investigar sobre dichas prácticas. A esto se suman los limitados espacios institucionales que brindan apoyo económico para poder llevar a cabo proyectos de investigación y producción teórica. Este aspecto se evidencia en la investigación realizada a partir de la Encuesta Nacional Docente 2015 (INEEd, 2017), en la que los docentes declaran que “el énfasis teórico de la formación inicial resta atención a competencias profesionales relevantes como la investigación, la evaluación o el trabajo con las familias” (INEEd, 2017, p. 155).

Recientemente la Agencia Nacional de Investigación e Innovación — ANII—, junto al Instituto Nacional de Evaluación Educativa —INEEd—, el Ministerio de Educación y Cultura —MEC— y la Administración Nacional de Enseñanza Pública —ANEP—, identifican esta carencia e implementan a nivel nacional el Fondo Sectorial de Educación: el Consejo de Formación en Educación investiga. Esta modalidad está destinada a docentes y educadores de educación primaria y media, así como a formación en educación, y tiene por objetivo apoyar ideas de proyectos de investigación dedicadas a generar nuevo conocimiento sobre las prácticas educativas. Lo interesante de este modelo es que se acompaña y capacita a los docentes y educadores, en una primera instancia, en el

desarrollo de capacidades para la formulación de los proyectos que van a presentar. Por lo tanto, logra integrar en un mismo programa la necesidad de los maestros, docentes y educadores en ser capacitados para realizar proyectos, orientados y apoyados en su futura implementación. Los distintos integrantes de OMEP, con amplia experiencia y trayectoria en investigación, podrían constituirse en facilitadores de estas instancias incentivando y apoyando la investigación por parte de sus protagonistas.

Otro aspecto para destacar es que a lo largo de esta investigación se evidencia y enfatiza la necesidad de la formación continua de los educadores, la cual debe ser repensada y reestructurada, ya que, como surge de la Encuesta Nacional Docente 2015 (INEEd, 2017), los principales motivos que declaran los docentes como limitaciones para participar en las actividades de formación continua son “el horario laboral, la falta de interés y de incentivos para invertir tiempo y energía en capacitarse, y la accesibilidad de la oferta, vinculada con los costos de la capacitación y la distancia” (INEEd, 2017, p. 164).

La nueva Agenda 2030 para el desarrollo sostenible elaborada por la Unesco (2015) coloca la educación en el centro y la considera esencial para el éxito de todas las otras metas. Esta idea se incluye en el Objetivo 4, y se presenta como “holística, ambiciosa, deseable y universal, y está inspirada por una visión de que la educación transforma las vidas de las personas, las comunidades y las sociedades” (Unesco, 2016). En este objetivo encontramos 10 metas con sus respectivas opciones de estrategia e indicadores para su monitoreo. La meta 10 aborda el tema de la formación de los maestros: “Para 2030, aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo. Especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo” (Unesco, 2016).

OMEP, como organización internacional, puede crear instancias que favorezcan esta meta, que permitan a los docentes llevar a cabo formaciones variadas y de calidad. Asimismo, puede tener un lugar clave como facilitador y negociador entre los distintos actores implicados con el objetivo de superar las mencionadas dificultades y propiciar las condiciones adecuadas para que los maestros y educadores puedan continuar con su formación.

Tal como se destaca a lo largo de la discusión, la presente investigación da cuenta de claros centros de interés y producción de los integrantes de OMEP Uruguay. Pero también nos muestra aquellos temas que no han sido suficientemente abordados o estudiados, o sobre los cuales hay escasa producción escrita, lo que invita a pensar y proponer nuevas líneas de investigación.

Se considera que la escasez o ausencia de reseñas en relación con ciertos tópicos como, por ejemplo, desarrollo sostenible y materiales didácticos, no se debe a la falta de interés por parte de maestros y educadores. Si se presta atención a las prácticas en las distintas instituciones educativas de nivel inicial, se puede observar muy variadas experiencias que involucran ambos temas, pero tal como se destacaba anteriormente, la reflexión teórica sobre las experiencias concretas acerca del desarrollo sostenible o la utilización y creación de materiales didácticos para infinidad de actividades, se queda en el plano del hacer eminentemente práctico.

Con el tópico familia se observa que ocurre una situación similar. En las instituciones de educación inicial es un centro de interés el trabajo conjunto con las familias, tal como se describe en el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años:

Estos espacios e instituciones deben desarrollar diversas medidas y estrategias que promuevan el protagonismo y la integración de los niños, las niñas y sus familias en la sociedad de la cual forman parte, generando diversas oportunidades para que conozcan y practiquen la vida en democracia. (CCEPI y UCC, 2014, p. 13)

Son variadas y ricas las experiencias en este sentido, pero son escasas, tal como se evidencia en las reseñas realizadas, las producciones escritas donde se describan experiencias o se teorice en este sentido.

Otro de los temas en donde se observó limitada producción fue diversidad e inclusión. Ambos temas están presentes en la agenda nacional y son centro de intensos debates. Observamos como OMEP Uruguay, a través de diversas vías (jornadas, seminarios, página web), abre espacios para pensar e intercambiar información tanto con relación a los distintos paradigmas que las sustentan como a sus implementaciones prácticas. Se considera un tema central para seguir investigando y profundizando en varias dimensiones: teórica, práctica y formativa. Se destaca esta última dimensión como fundamental, ya que los docentes, a través de la Encuesta Nacional Docente 2015, identifican como una debilidad y omisión en su formación inicial

[...] no haber recibido enfoques y metodologías adaptadas a las necesidades de una tarea que se desarrolla en contextos heterogéneos, atenta a las demandas que implican la inclusión, la atención a la diversidad del alumnado y la multiplicidad de “dificultades de aprendizaje”. (INEEd, 2017, p. 166)

En relación con el tema de la diversidad y de la inclusión, se encuentra otra temática plausible y necesaria de ser investigada: la feminización de la profesión docente. Como se desprende de la encuesta anteriormente mencionada, en todo el ciclo educativo, las tres cuartas partes de las personas que la ejercen son mujeres, pero esta situación es más marcada en la educación inicial y primaria donde son más del 90 % (INEEd, 2017, p. 149). Son temas sensibles y preocupantes, porque también para el Sistema Nacional de Cuidados los cuidadores son población objetivo y es evidente la feminización también a este nivel. Es necesario profundizar en la comprensión de este fenómeno con el fin de crear políticas que lo visibilicen y tiendan a revertir esta situación.

Por último, observamos que los autores de las reseñas integrantes de OMEP Uruguay se corresponden en proporciones casi similares a psicólogos y educadores. Este hecho evidencia a OMEP como una organización que fomenta la interdisciplina para abordar desde distintos ámbitos la complejidad de la atención y educación en primera infancia. Pero ¿qué sucede dentro de los centros educativos? ¿Se trabaja en equipos interdisciplinarios? La Encuesta Nacional Docente destaca “la tarea de los educadores, en particular la docencia directa, se desarrolla de manera solitaria en cada aula la mayor parte del tiempo. Las instancias y espacios de trabajo en equipo en el centro educativo son limitados” (INEEd, 2017, 166). Se considera oportuno poder continuar reflexionando el cómo, cuándo y para qué del trabajo en interdisciplina con primera infancia. En nuestro país observamos que no es un aspecto consensuado y depende de las características particulares de los programas implementados o de las capacidades de los propios centros educativos.

Conclusiones

Antes de compartir algunas consideraciones finales, se presenta un cuadro síntesis con las categorías y subcategorías surgidas a lo largo del proceso de análisis:

| Categorías Apriorísticas (Relacionadas con los tópicos temáticos establecidos en la reseña bibliográfica en el proceso de recolección de la información). | Subcategorías emergentes* (Se establecen con base en el análisis de contenido y las correlaciones entre las unidades de análisis y los tópicos 1, 2 y 3) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepciones de infancia | Derechos del niño |
| | Rol de garante de los Derechos |
| | Desarrollo infantil |
| | Participación infantil y autonomía progresiva |
| Propuestas pedagógicas y educativas | Propuestas pedagógicas y educativas relacionadas con las transiciones horizontales y verticales. |
| | Propuestas pedagógicas y educativas relacionadas con la práctica docente |
| | Propuestas de atención integral a la primera infancia |
| Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas | Inclusión del arte en la formación y programas |
| | Formas de expresiones y lenguajes |
| | Espacios-entornos |

Dichas categorías y subcategorías marcan las tendencias principales de las producciones reseñadas, se destacan aquellas vinculadas a las concepciones de infancia que contribuyen al cambio de paradigma, y las que reconocen a niños y niñas como sujetos de derecho. En este sentido, es una tendencia coincidente con los principios de la OMEP.

Asimismo, mediante diversas políticas públicas, Uruguay se encuentra en un proceso activo de alcanzar las metas planteadas por la Unesco E2030 (2015) para un desarrollo sustentable. Dentro del objetivo 4, educación de calidad, encontramos la meta 2 que refiere:

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. (Unesco, 2016)

Tanto la tasa bruta de matrícula en educación inicial, como la cantidad de años de educación de la primera infancia gratuita y obligatoria garantizada en los marcos legales, son indicadores para el monitoreo del cumplimiento de esta meta. En el caso de la educación inicial, en la última década en Uruguay ha habido un contundente avance logrado con la obligatoriedad de nivel de los 4 años con la consecuente ampliación de su cobertura. Resta aún poder consolidar el acceso universal a los niños de 3 años, meta que establece ANEP para el año 2020.

En este sentido, ANEP definió para este quinquenio 2016-2020 la Universalización de la escolaridad obligatoria y el fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida (CEIP, 2016, p. 10). Plantea líneas estratégicas en la educación inicial y primaria que transcribimos a continuación:

- Expansión de la Educación Inicial
- Expansión del tiempo pedagógico
- Desarrollo de políticas de mejoramiento curricular
- Fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación permanente de docentes
- Adecuación de centros educativos para atender la diversidad de su población estudiantil (CEIP, 2016, p. 13)

Vemos que se enfatiza en la necesidad de expansión del tiempo curricular. Esto se considera muy relevante, ya que no alcanza con un aumento de la matrícula, sino que debemos analizar la frecuencia y la continuidad con la que los niños y niñas asisten a estos niveles iniciales. Este aspecto, tal como se refleja en el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, es preocupante, ya que si bien ha mejorado aún existen desigualdades sociales en cuanto a la asistencia plena, lo que impide la consolidación de la cobertura en estos niveles (INEEd, 2017).

Universalizar un nivel educativo manteniendo —o naturalizando— el problema de la asistencia irregular o discontinua de niños pertenecientes a los sectores socialmente más desfavorecidos implicaría asumir la precariedad de los cimientos del proceso educativo orientado hacia esos sectores, déficit que —como han mostrado la literatura especializada y la experiencia educativa en las últimas décadas— tiende a reforzarse a lo largo del tiempo. Esta debilidad estructural es el punto de partida del proceso. (INEEd, 2017, p. 54)

Tal como se declaró en la 69° Asamblea y Conferencia Mundial de la OMEP “Mayor inversión para la atención y educación de la primera infancia” (OMEP, 2017), OMEP Uruguay trabaja activamente integrando diferentes organismos públicos y privados para lograr la creación e implementación de políticas públicas educativas donde la atención y educación a la primera infancia sea considerada un derecho y no un servicio que se debe prestar. Es compromiso de todos sus integrantes, desde sus diversos espacios de inserción profesional, seguir trabajando y produciendo con el fin de evitar reduccionismos con respecto a esta

etapa formativa, legitimar el discurso pedagógico y crear los espacios que propicien enfoques innovadores y creativos que permitan avanzar. OMEP destaca dentro de sus compromisos como organización, el informar, reunir y compartir saberes. En este sentido, esta investigación no es más que otra evidencia de su accionar.

Lista de referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Alliaume, J. (2011). Volviendo sobre la Planificación en Educación Infantil. *Revista de la Educación del Pueblo*, 122, 51-53. Recuperado de: <https://goo.gl/9qOBZX>
- Alliaume, J. (2015). Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2). Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/reladei/>
- Artía, A., Cambón, V., De León, D., Duarte, A., Silva, P. y Silva, F. (2011). Sistema de Cuidados 2011. Documentos Base / Esquema de Documentos Base por Población / Infancia. Consultor responsable: G. Etchebehere. Montevideo: Unidad de Información y Comunicación, MIDES. Recuperado de: http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13381/1/documento_de_infancia_-_sistema_de_cuidados.pdf
- Cambón, V., Etchebehere, G., Silva, P. y Salinas, F. (2014, noviembre). Tiempo de cambios: Acompañando procesos. *Revista Didáctica Inicial*, (4), 33-41.
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia –CCEPI– (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Uruguay Crece Contigo, CCEPI. Recuperado de: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

- Consejo de Educación Inicial y Primaria –CEIP– (2016). Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- Consejo de Educación Inicial y Primaria –CEIP– (2017). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. ANEP. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/direccion-de-derechos-humanos/3370-propuesta-didactica-para-el-abordaje-de-la-educacion-sexual-en-las-escuelas>
- Consejo de Formación en Educación –CFE–, Administración Nacional de Educación Pública –ANEP– (2016). Proyecto de Plan de Estudios. Maestro/a de Primera Infancia. Asistente/a de Primera Infancia. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf
- De León, D. (2012). Participación infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación (Tesis de maestría). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4899/1/De%20Le%C3%B3n%2c%20Dar%C3%ADo.pdf>
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de: <http://www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/31855/siteId/3>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa –INEEd– (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- Ivaldi, E. (2009). Educación Artística. La apreciación del arte en la escuela. *Revista Quehacer Educativo*, (93), 86-90. Recuperado de: <http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/293-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica-la-apreciaci%C3%B3n-del-arte-en-la-escuela>
- Ivaldi, E. (2014). Dialogando con el Programa de Educación Inicial y Primaria desde el Área del Conocimiento Artístico. *Revista Quehacer Educativo* (103), 42-49. Recuperado de: <http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/531-dialogando-con-el-programa-de-educaci%C3%B3n-inicial-y-primaria-desde-el-%C3%A1rea-del-conocimiento-art%C3%ADstico>
- Ivaldi, E. (2017). Guía complementaria del informe mundial para la exposición en la Asamblea Latinoamericana de OMEP. Montevideo, Uruguay.
- Ivaldi, E. y Ramírez, F. (2016). La planificación de la enseñanza en el Ciclo Inicial. *Didáctica Inicial*, 3(9), 22-29.

- Junta Nacional de Cuidados (2015). Plan Nacional de Cuidados 2016-2020. Recuperado de: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/61181/1/plan-nacional-de-cuidados-2016-2020.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay Crece Contigo, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2014). Marco curricular para la educación de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento hasta los 6 años. Recuperado de: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura (2015). Panorama de la Educación 2015. Recuperado de: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/mec-panorama-educacion-2015.pdf>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar —OMEP— (2017). Declaración de la Asamblea Latinoamericana de la OMEP 2017. Llamamiento urgente a considerar el cuidado y la educación como prácticas inseparables en las políticas públicas para la primera infancia. Recuperado de: <http://www.omep.org.uy/wpcontent/uploads/2015/06/Declaraci%C3%B3n-de-la-Asamblea-Latinoamericana-de-la-OMEP-2017-version-definitiva.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura —Unesco— (2016). Educación para transformar metas, opciones de estrategia e indicadores. Santiago: OREALC/Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278S.pdf>
- Ramírez, F. (2014). Educación de la sexualidad en el ciclo inicial. *Didáctica Inicial*, 1(1), 48-59.
- República Oriental de Uruguay (2008). *Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia ENIA 2010-2030*. Montevideo: Consejo Nacional de Políticas Sociales.
- República Oriental de Uruguay (2009, 16 de enero). Ley General de Educación N.º 18.437. *Diario Oficial*, N.º 27654. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf
- República Oriental de Uruguay, Presidencia de la República, Oficina de Planeamiento y Presupuesto – Área Políticas Territoriales (2012). Uruguay Crece Contigo. La infancia primero. Recuperado de: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22416/1/uruguay+crece+contigo++sintesis.pdf>



7 EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE Y EN LATINOAMÉRICA, UN DIÁLOGO ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

Loredana Joyce Ayala Paredes¹
Karina Alejandra Villarroel Ambiado²

Presentación

La Educación Infantil en América Latina ha ido tomando relevancia, en cuanto a lo que diversas investigaciones han develado acerca de lo que implica una educación oportuna para los niños y niñas de la región. De esta forma, se ha visibilizado este nivel y se han puesto en discusión temáticas relacionadas con su importancia y los compromisos que se requieren para llevarla a cabo responsablemente y con criterios de calidad.

Por parte de OMEP-Región América Latina se ha desarrollado un estudio con el objetivo de sistematizar diversas producciones científicas y académicas que se han llevado a cabo en relación con la educación y la atención integral en la primera infancia. A partir de este objetivo se presentan los resultados obtenidos para Chile, y el primer acercamiento es al tipo de construcción de conocimiento que se ha ido desarrollando y la reflexión que ha conllevado esta discusión dentro del país, lo que ha implicado mirar los contextos actuales que vive la educación parvularia a la luz de los nuevos desafíos que implica vivir en el siglo XXI y de las nuevas políticas públicas que se están generando.

Palabras claves: historia de la educación, educación primera infancia, formación docente.

1. Educadora de Párvulos, Magíster en Educación Infantil, Universidad Central de Chile. Miembro Directorio OMEP Chile, ayalaloredana@gmail.com, Santiago-Chile
2. Master en lenguajes y contextos en educación infantil. Universitat Ramon Llull, España. Docente Universidad Andrés Bello. Equipo colaborador OMEP Chile, karina.villarroel@unab.cl, Concepción-Chile.

Descripción general de los resultados

En los resultados obtenidos de las 36 reseñas presentadas se puede apreciar que los tópicos temáticos que predominan con una frecuencia alta son: Historia de la educación infantil (categoría emergente) (27,8 %), Formación de educadores (25 %) y, en tercer lugar, Modelos curriculares y didácticos (16,7 %); en frecuencia media se encuentran las reseñas vinculadas a Políticas públicas (13,9 %), Concepciones de infancia (5,6 %) y Juego (5,6 %); y en frecuencia baja, Arte-lenguaje artístico (2,8 %) y Propuestas pedagógicas educativas (2,8 %). En el análisis se profundizará en los tópicos temáticos con alta frecuencia.

La gran mayoría de las reseñas son artículos (38,9 %) y capítulos de libros (33,3 %), y en tercero y cuarto lugares libros (22,2 %) y ponencias (5,6 %). Entre los temas presentes en los artículos se destacan los relacionados con formación docente y políticas públicas, y en los capítulos de libros sobresale el tópico temático relacionado con modelos curriculares y didácticos.

El medio de divulgación de mayor predominancia es el papel, y con menor frecuencia el medio digital. Junto con lo anterior, se puede destacar que el año con mayor porcentaje de publicaciones es el 2014, siendo un período importante para el país, ya que se abrió el debate en cuanto a las mejoras, por parte del Estado, para este nivel, y se empezaron a desarrollar cambios en la educación infantil y en la formación de las educadoras de párvulos.

Entre los autores que se presentan, dos mujeres sobresalen en la producción científica del país, ellas son María Victoria Peralta y Ofelia Revenco, quienes han sido un referente para el nivel en cuanto a sus investigaciones y al aporte académico que han desarrollado. Adicionalmente, se observa que las mayores frecuencias temáticas por autores se ordenan partiendo por historia de la educación infantil (23,9 %), modelos curriculares didácticos (23,9 %) y, en tercer lugar, formación de educadores (21,7 %).

A continuación se exponen tendencias y desafíos referidos a la educación y la atención integral en la primera infancia en Chile, con el propósito de aportar a la discusión, reflexión y proyección de nuevas indagaciones.

Categoría: Historia de la educación infantil

El interés por desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras en Chile y en los países de Latinoamérica lleva, en algunas ocasiones, a creer que hay que partir de cero, dejando de lado lo que se ha realizado en el nivel de educación inicial desde los inicios de constitución de las diversas repúblicas en la región en el siglo XIX. Visibilizar qué ha sucedido a lo largo de la historia de estas nacientes naciones, en cuanto al surgimiento de la educación parvularia, como una propuesta importante de apoyo para la construcción de una mirada pedagógica para los nuevos ciudadanos de estos países en construcción: “Las nacientes repúblicas latinoamericanas comienzan a instalar sus instituciones básicas y tratar de satisfacer las múltiples necesidades de la población. Entre ellas, la educación “del pueblo”, se encuentra entre los primeros requerimientos y se empiezan a realizar diversas acciones” (Peralta, 2006, p. 11).

De esta forma se devela durante el siglo XXI esta consideración hacia la primera infancia en momentos de construcción republicana, lo que permite que se puedan valorar, comprender y recoger todos aquellos principios, propuestas y prácticas que miraban al niño y la niña como seres integrales y a un educador que pretendía acompañar su proceso.

Desde un comienzo surgieron las grandes preguntas en cuanto a qué y cómo educar:

Antes de empezar una obra educativa tenemos que preguntarnos ¿para qué educamos? *¿Cuál es el fin de esta educación? ¡Hacer hombres y mujeres útiles para la Patria, dotados de conocimientos que les proporciona la posibilidad de surgir en la vida con las circunstancias que se le ofrecen [...]! Proporcionarles bienestar, acabar con esto las miserias, la pobreza y hasta con las enfermedades. ¡Criar y educar un pueblo robusto, sano y vigoroso, que es capaz, llevar su Patria hacia el progreso!* Esto es el fin de la educación que debemos procurar a nuestros niños. (Peralta, 2010, p. 93)

De esta manera, investigar acerca de la historia de la educación infantil en América Latina es un aliciente para visibilizar el contexto histórico-político de las jóvenes repúblicas y sus pretensiones y propuestas de avances en el campo de la educación, las que comenzaron con iniciativas para los niños y niñas más pequeños.

Este tópico temático, de acuerdo con las reseñas presentadas, se podría organizar en tres áreas de investigación: historia de la educación infantil en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y Nicaragua; precursores de la educación infantil que tuvieron influencia en América Latina a fines del siglo XIX y a comienzos del siglo XX, y la influencia que tuvo Gabriela Mistral en el nivel y en varios países de la región.

En relación con la *historia de la educación infantil* en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y Nicaragua, se narra el surgimiento de los primeros centros educativos en cada uno de estos países, su localidad, sus propuestas pedagógicas, las personas que influyeron y actuaron como los primeros pedagogos, así como el surgimiento de las políticas públicas relacionadas con el nivel y las lecciones aprendidas en cuanto a su desarrollo e implicancias. En cada uno de estos países se observa la presencia de un pensamiento pedagógico relacionado con la forma como se visibilizaba al niño y a la niña. Un ejemplo es lo que se describe del párvulo chileno:

El niño chileno es un prodigio, un tesoro que lleva en sí mismo todas las dotes de una nación poderosa. Tiene oído musical, tiene voz, tiene sentido rítmico, es bondadoso de corazón, amable y sociable. En cuanto a lo intelectual gana a cualquiera nación. Es vivo, sensible, tiene mucha espontaneidad; perspicaz en la observación, rico en la inventiva i prolijo en la imitación. No hay niño que no demuestre talento para el dibujo, el arte plástico u otra prolijidad manual. (Peralta, 2010 p. 94)

De esta forma, se comprueba que ya desde los orígenes de la educación infantil en Latinoamérica existía una propuesta pedagógica vinculada a los contextos culturales donde están insertos los niños y las niñas. Un ejemplo es lo que se dice en Bolivia acerca de dónde sacar ideas al momento de desarrollar una experiencia significativa:

Traer una planta, una piedra, una máquina, una pieza de moneda, hablar de los caracteres, de los usos de cada una de esas cosas de un modo inteligible para los niños; todo eso daría evidentemente medios seguros de hacer penetrar una multitud de ideas en una inteligencia infantil. (Peralta, 2011 pp. 52-53)

Dadas estas miradas y enfoques con relación a cómo potenciar y desarrollar aprendizajes significativos en los párvulos, se proponían estrategias que se vinculaban con la generación de espacios que permitían que el niño y la niña vivieran en el presente y en el disfrute por aprender, sin esperar logros medibles o cuantificables. Se puede destacar esta mirada en lo que se decía que había que solicitar al niño y la niña en Nicaragua:

Ninguno lleva nada consigo, ni libro ni cuaderno, nunca se les impone tareas que cumplir en casa. Y no solo el niño lleva nada en las manos, sino que tampoco lleva nada en la cabeza. Nada de lección, no está preocupado hoy de lo que hizo ayer. No se tortura el entendimiento para la lección que va a seguir. No lleva más que a sí mismo, su naturaleza impresionable, y la certeza de que la escuela será tan alegre como ayer [...]
 (Peralta, 2009, p. 46)

Junto con lo anterior, se ha querido analizar el desarrollo alcanzado en el nivel de educación infantil y cuál es la huella que ha dejado en el tiempo cada uno de los hitos presentes en cada país en las generaciones de hoy, y los aportes que se podrían visibilizar en las propuestas actuales.

En el área de *precursores de la educación infantil* que tuvieron influencia en América Latina a fines del siglo XIX y a comienzos del siglo XX, se narra la presencia de tres precursores de la educación infantil. Se parte de la propuesta de Friedrich Fröebel a fines del siglo XIX, cuyo libro *La Educación del Hombre* y los materiales pedagógicos que elaboró, fueron la puerta de entrada para el desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las características de los niños y niñas. Junto con la llegada de este precursor, igualmente se analiza la llegada de las propuestas pedagógicas de María Montessori, siendo Argentina quien crea la primera Casa dei Bambini en Latinoamérica y posteriormente se crean otras en diversas ciudades de la región, desarrollándose además escuelas de formación para jardineras montesorianas y la posibilidad de que esta precursora visitara Argentina a mediados del siglo XX.

Dentro de esta misma categoría se investiga acerca de la instalación de la Escuela Nueva en Colombia, influenciada por las ideas de L'École Decroly, quien también visitó este país para conocer cómo se llevaba a cabo su propuesta. Se analizan, además, los trabajos que desarrollaron varios países de la región influenciados por la Escuela Nueva, especialmente las acciones realizadas en Uruguay y Chile y sus repercusiones en el desarrollo de la educación infantil en América Latina.

Todas estas influencias permitieron que se abrieran nuevos caminos en el rol que debía cumplir el educador para favorecer aprendizajes oportunos para el nivel.

En cuanto a la influencia que tuvo Gabriela Mistral en la educación infantil y en varios países de la región, se narran los vínculos de esta educadora y Premio Nobel, y en especial su pensamiento hacia este nivel educativo:

Puerto Rico, Julio, 1933: Siempre tuve la pasión del kindergarten. Es el único logro de infantilización del medio escolar. Y es la reacción más briosa contra la pedagogía formal, tiesa y muerta... Así pues, el kindergarten no es un lujo. ¡Si es hasta más necesario que la escuela primaria! (Peralta, 2012, p. 91)

Junto con lo anterior, se destaca a los grandes pensadores y los educadores que han instalado el nivel en América Latina:

Pestalozzi fue la ternura, Froebel el amor de guardabosque hacia la naturaleza, Montessori el sentido creador y realista para los “dones”. A todo atinaron estos atentísimos: a la salud del niño, a la defensa de su gozo natural, a un entrenamiento minucioso de los sentidos, al despertar de la fantasía, al espíritu de convivio, a un cuidado delicadísimo de las intuiciones y, sobre todo, el mantener el calor y los modos familiares [...]. Fueron los tres maestros en alegría de vivir, en hacer gozar al niño la naturaleza como un fenómeno juguete divino, y Pestalozzi cuidó hasta dar la primera leche de lo religioso, o sea el asomo de lo sacro que crea el paladar del alma para la vida espiritual. (Peralta, 2012, p. 104)

Finalmente, se reflexiona en torno a la cercanía y valorización que tenía hacia la primera infancia y al rol que cumplen educadores y centros educativos destinados a atender a niños y niñas del nivel. De esta forma, se genera una reflexión crítica en cuanto a la importancia del nivel y el protagonismo que debería tener en las políticas públicas de los países de la región.

A la luz de la información obtenida en el análisis de este tópico, se visibilizan correlaciones con otros tópicos que complementan la categoría principal y que permiten profundizar la *historia de la educación infantil*.

Son tres los que se presentan con mayor frecuencia: *modelos curriculares y didácticos, propuestas pedagógicas educativas y concepciones de infancia*.

Al mirar el tópico principal en relación con los *modelos curriculares y didácticos* y las *propuestas pedagógicas educativas*, se establece la importancia de éstos para diferenciar los elementos que caracterizan las miradas pedagógicas que se han desarrollado a lo largo de la historia en cada país indagado, y se distinguen como un eje que daba visibilidad a las diversas formas en que se realizaron las instalaciones de las variadas propuestas y las reflexiones que surgían a la luz de lo que se estaba llevando a cabo, es decir, el momento histórico, social y político que se vivía. Una vez se visibilizaban las propuestas que emergían, se podía analizar y reflexionar en torno a lo realizado y plantearse algunas inquietudes:

Por lo general, es costumbre recibir las novedades de cualquier especie principalmente si vienen del extranjero con entusiasmo y con una fe exagerada sin reflexionar y sin ese espíritu crítico que debe examinar constantemente si esas novedades se asimilan o no a lo existente. Si las novedades no son asimilables, se desprenden luego como una capa superpuesta y pierden su razón de ser. (Peralta, 2010, p. 110)

De esta forma se podían seguir construyendo de forma reflexiva las propuestas que se generaban, influenciadas por los precursores de la educación infantil, y esta constante se mantenía en cuanto a sus aportes, los materiales y a la formación de los encargados de atender el nivel, pero sin perder de vista que no todo lo que llegaba desde “afuera” era pertinente para los niños y niñas y sus realidades.

La *historia de la educación infantil* permite que se visibilicen las diversas concepciones de infancia que han existido desde que se establecieron las primeras propuestas pedagógicas para los niños y niñas del nivel. No es menor que dentro de esta categoría exista una alta correlación con el tópico relacionado con *concepciones de infancia*, ya que para poder desarrollar y favorecer propuestas pedagógicas oportunas y de calidad, es indispensable saber qué tipo de niño y niña se visibiliza y qué representaciones se tienen, dado que toda estrategia debería ir enfocada a favorecer este concepto. Si hay claridad en las necesidades y características propias de la educación infantil, se puede reflexionar:





Es de lamentar, que las personas que exigen ya al niño de 4 a 5 años el estudio de la lectura y escritura, no se den cuenta de que la adquisición de estas técnicas es una actividad completamente secundaria en comparación con los grandes problemas que presenta en esa edad su intenso desarrollo físico y la necesidad de formar sus buenos hábitos y principios morales. (Peralta, 2010, p. 108)

Por lo tanto, a lo largo de la historia ha habido una mirada profunda acerca de lo que debería ser un concepto potente de niño y niña. La pregunta que surge es si, en el siglo XXI, las discusiones dentro de las políticas públicas y de cada establecimiento educativo, tienen como eje central el niño y la niña que deberían favorecer, teniendo en cuenta la diversidad de estos tiempos y la historia que se ha construido.

Esta primera categoría se desprende de la serie *Historia de la educación infantil*, publicación de tipo investigativa-histórica, que actualmente tiene ocho volúmenes, llevada a cabo y publicada por el Instituto Internacional de Educación Infantil, dependiente de la Universidad Central de Chile. En ella se pueden encontrar, en el volumen 1, temas relacionados con el origen del primer kindergarten fiscal en Chile, y se profundiza en la forma como se empezó a construir el saber pedagógico en la región; en el segundo y tercer volúmenes se expone la presencia de las propuestas la María Montessori y de L'École Decroly en Latinoamérica y su influencia; en el cuarto y sexto volúmenes, se presentan y analizan las creaciones de los primeros centros educativos en Argentina, Bolivia, Chile y Nicaragua, antes descritos.

Además, en el volumen quinto, y a la luz de la celebración del bicentenario de la independencia de varios países latinoamericanos, se analiza el pensamiento y el aporte que se desarrollaron en el centenario y sus proyecciones para el siglo XXI. En el séptimo volumen se presentan los vínculos que tenía Gabriela Mistral con la educación de la primera infancia en varios países de Latinoamérica y sus percepciones del nivel. Finalmente, en el volumen ocho, se

describe cómo ha sido la atención a los bebés a lo largo de la historia de Chile, la creación de los primeros centros educativos y la valoración de este grupo etario.

Categoría: Formación de educadores-docentes

Desde OMEP Chile se han levantado estudios en torno a elementos importantes en la formación de los educadores. Es así como se afirma que la calidad en la educación y atención integral de la primera infancia en Chile reconoce como desafío la formación de educadores. Así lo manifiesta Young (2000, citado en Reveco, 2015), quien destaca la Formación Inicial Docente (FID) y la Formación Continua (FC) a través de la especialización, experiencia y capacitación de educadores y directivos del centro educativo, entre otros.

En esta categoría, que representa el 25 % de las reseñas, de las cuales el 35,7 % son artículos presentados en revistas, se releva por recurrencia temática la correlación con dos tópicos: *rol y función del educador docente*, y *los modelos curriculares y didácticos*.

Respecto del *rol y función del educador docente*, en las publicaciones se discute en torno al desafío de ser educador y el significado del ser educador o educadora de párvulos en Chile, y éste se atiende como un profesional, tal como lo expresa el referente curricular, un investigador en acción, especialista en primera infancia, cuyas habilidades se traducen en el diseño, la implementación y evaluación de currículos pertinentes; un profesional que posee una imagen de niña y niño potentes, que los considera sujetos de derechos; que posee un saber pedagógico y disciplinar que le permite tomar decisiones pedagógicas que responden a las características de los niños; un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica y que la mejora a través de la educación continua, formal e informal.

Respecto de la formación, emerge una línea que da cuenta del valor, sentido y significado que un educador otorga a una experiencia de aprendizaje, lo que devela su formación, los fundamentos teóricos, su experiencia práctica y la reflexión en torno a ella, su perspectiva ética, y sus construcciones e interpretaciones. Con relación a esto, Ofelia Reveco afirma que “una fuerte formación en el saber específico de cada nivel, unido a una cultura indagativa y en un contexto ético nos permitirá aportar a convertir a personas en maestros/as, es decir: Alguien que deja huellas” (2016, p. 25). Por su parte, y unido a los aprendizajes que levantan los educadores en formación inicial y continua, Romo (2010) se refiere al saber pedagógico construido en la educación parvularia chilena, y alude al

juego como oportunidad para la integralidad de saberes, la necesidad del trabajo conjunto con la familia, la actividad de niños y niñas como seres creativos y constructores de conocimiento, la apertura a una pluralidad de lenguajes, y el valor de la diversidad, la estética y la construcción ética.

Una formación de educadores ha de tener claridad respecto del tipo de persona que se desea educar y para qué tipo de sociedad (Romo, 2010). En este sentido, la formación de educadores, sus acciones e incluso los espacios educativos de educación parvularia, no surgen como respuestas aisladas, sino que son la expresión de ideas sociopolíticas y valóricas que caracterizarían, sin duda, la formación docente y trascienden en las acciones que se desarrollan con los párvulos.

Otra correlación se establece con el tópico temático *modelos curriculares y didácticos*, pero principalmente relacionado con el estudio y reflexión respecto de los modelos formativos de los educadores. Así, la formación por competencias se vislumbra como un tema que genera tensiones, en tanto implica nuevas propuestas formativas, espacios, recursos y respuestas a los desafíos del aprender a conocer, hacer, ser y convivir. La formación por competencias, entonces:

[...] implica una vinculación real con el mundo del trabajo, dentro de la cual se propicie el desarrollo de la capacidad de llevar a la práctica instrucciones y resolver problemas, la integración efectiva de conocimientos, el trabajo en equipo y la búsqueda e indagación permanente. (Garrido y otros, 2007, citados en Uribe, 2011, p. 37)

La formación por competencias exige la reestructuración de los planes formativos y el desafío de un cambio paradigmático que transite desde el conocer al hacer, con una mirada del aprendizaje como proceso continuo y activo, estableciendo vínculos con la realidad. En esta misma línea, Uribe afirma que:

La preparación del estudiante para la inserción laboral, dentro del plano de desarrollo de las competencias de empleabilidad, debe efectivamente vincular la formación profesional con el mundo del trabajo, sin que esta preparación implique en ningún caso, una instrumentalización del proceso enseñanza aprendizaje. (2011, p. 36)

Sin embargo, existe aún una disociación entre la formación inicial docente, el desarrollo profesional y la formación continua, tensión que ha sido resuelta, en algunas casas de estudios, a partir de programas de continuidad de estudios, trabajo colaborativo e interinstitucional, redes con empleadores y egresados, y retroalimentación que brindan las organizaciones públicas y privadas vinculadas a la primera infancia (Manhey, 2016). Es decir, la formación de educadores debe responder a contextos socioculturales e histórico-situacionales, no puede aislarse del contexto ni desconocer la historia, menos aún dejar de cuestionarse el tipo de persona que educamos, incluso algo previo, la imagen de niña y niño sobre la que se configuran las interpretaciones y decisiones de los educadores.

En este contexto, con miras a velar por la calidad de la formación, emanan distintas acciones desde el Ministerio de Educación que buscan asegurar la calidad formativa, estableciendo una serie de tareas a las que se debe responder de manera institucional, y que llevan a la deshumanización de los procesos educativos, puesto que “constituyen mecanismos de control y regulación del Estado al servicio de la consolidación de la lógica neoliberal de la educación como bien de consumo, mediante la figura de universidad empresa, la racionalización gerencial y la rentabilidad de los servicios” (Espinoza, 2016, p. 4). Lo anterior se traduce en acciones formativas de las instituciones orientadas a responder a un sistema, para alcanzar las valoraciones o estándares considerados como ideales, lo que llevaría, más que a la equidad formativa, a una homogeneización, y en un país que se caracteriza por la diversidad geográfica, étnica, social y cultural lo que se necesita es apostar por la formación de educadores respetuosos de la diversidad y la identidad cultural, a fin de que tomen decisiones reflexivas y pertinentes y no comiencen con implementaciones de modelos sin sentido para la infancia chilena.

Categoría: Modelos curriculares y didácticos

Esta categoría corresponde al 16,7 % de reseñas, y predominan, con un 62,5 %, los capítulos de libros. La recurrencia temática evidencia correlación con las categorías *formación de educadores-docentes* y *propuestas pedagógicas y educativas*.

Referente a la tendencia de las publicaciones chilenas que apuntan a *formación de educadores-docentes*, ya ha sido planteada anteriormente, sin embargo, cabe hacer algunas precisiones que contribuyan a dar mayor claridad al análisis.

Dentro de los modelos de la formación de educadores docentes, se relevan elementos vinculados al enfoque por competencias, en tanto:

Se ha generado la necesidad de asegurar que los profesionales en formación cumplan con los requerimientos esenciales para el ejercicio profesional, siendo capaces de lograr un nivel adecuado, de reacomodar sus prácticas y de transferir sus conocimientos y habilidades, de acuerdo a las características y condiciones del medio en el que se desempeñen. (Uribe, 2011, p. 30)

De este modo, se han establecido mecanismos en los centros formadores que tienen como foco al estudiante y los procesos que construye en el plano del saber, hacer, ser y convivir. Como afirma Romo (2011), se demanda una formación que posibilite el desarrollo de habilidades y actitudes, enfatizando “con fuerza la integralidad de la formación requerida: aspectos actitudinales, afectivos, sociales y cognitivos son de gran relevancia” (p. 48).

Romo afirma, además, que las competencias se han posicionado como el centro de las innovaciones curriculares en los planes formativos, las que, en palabras de Manhey (2016), se traducen en “actuaciones profesionales o disciplinares concretas que los egresados deberán demostrar al final del itinerario formativo” (p. 12). Estas actuaciones comprenden saberes disciplinares y pedagógicos, los cuales recoge y sintetiza Ofelia Reveco (2015, p. 983):

En el caso de la OCDE al señalar la importancia de aquellas competencias requeridas para la enseñanza por parte de los/as educadores, en un contexto de enfoque y relaciones desde lo que denomina una pedagogía social, la planificación de los procesos educativos y su evaluación son también actividades sustanciales para la docente. UNESCO muestra la relación entre aprendizajes de los niños/as y la existencia de un componente educativo claro en los Programas de la Primera Infancia y, por ende, la necesidad de docentes formados sistemáticamente para ello y, finalmente, el Informe Delors releva la curiosidad y la disposición del docente por aprender y la apertura para poner en duda la información que maneja, abriéndose permanentemente a nuevos conocimientos.

Sin embargo, Espinoza (2016) devela que no todas las instituciones han desarrollado este cambio paradigmático con los insumos y herramientas necesarios:

La lógica empresarial ha invadido el mundo de la educación superior imponiendo una suerte de neoliberalismo avanzado y variadas formas de capitalismo académico. Se exige que los perfiles de egreso se estructuren por competencias, dado el alto costo que implica esto y la dificultad para implementarlo por el bajo número de académicos de planta con que cuentan las instituciones, entonces se maquilla una especie de modelo bizarro denominado basado en competencias. (p. 10)

Ahora bien, un criterio común en los artículos se refiere a la búsqueda de un modelo curricular que apunte a la formación de un profesional integral, en términos del saber, hacer, ser y convivir. Es decir, un educador cuyos roles y funciones se vinculen a una profundización del saber especializado en educación y de la etapa infantil, a la reflexión y formación en competencias investigativas, la resignificación del juego y la ética profesional. Lo anterior, con miras a un empoderamiento de la educación parvularia que sostenga su esencia desde los fundamentos y principios que la poseen, en el marco constitucional, como Primer Nivel Educativo en Chile. Ofelia Reveco (2015) afirma que en la formación inicial y continua de los educadores:

Se requiere también de enriquecer al docente en cuanto persona, su inteligencia emocional, de tal modo que le facilite la relación con los niños/as, con otros docentes, con los familiares e incluso con la comunidad. Exige también observar y actuar sobre el fenómeno educativo desde una ética, en el contexto de los grandes fines de la enseñanza. (p. 984)

De este modo, resultaría posible oponerse a las prácticas abusivas de sobrescolarización que imperan en la actualidad y dotar de un sentido propio a la educación parvularia, asumiendo que tiene valor en sí misma, y no porque constituya un antecedente previo para los niveles educativos que le siguen.

A pesar de estas aspiraciones, se develan carencias que afectan el fortalecimiento de la profesión del educador:

La nula posibilidad que tienen las docentes en ejercicio, para seguir perfeccionando la reflexión sobre su propia práctica, ejercicio que inician en la formación de pregrado, pero que se ve interrumpido al ingresar al campo laboral, puesto que los sostenedores —Municipalidades, Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, Fundación INTEGRA—, no consideran tiempo destinado a este relevante aspecto del rol de una educadora, dentro del horario laboral. (Espinoza, 2016, p. 11)

Finalmente, con respecto a la categoría *propuestas pedagógicas y educativas*, uno de los aportes más interesantes lo plantea Reveco (2014), quien invita a la reflexión en torno a la educación formal y no formal, develando que existen principios propios de la escuela activa que imperan en ambos modelos (por llamarlos de alguna forma), por tanto, no cabría esta distinción respecto de lo convencional o no convencional.

Todas las modalidades de educación infantil que mantienen sus cualidades son educación y cada una de ellas enfatiza un aspecto distinto y utiliza metodologías, actividades y recursos didácticos propios y diversos. Esto es así porque América Latina ha tenido la capacidad de comprender que en el contexto de una diversidad cultural rica y plural, en un entorno familiar y comunitario que es diverso, no existen propuestas únicas para los niños. (Reveco, 2014, p. 109)

Entonces, lo que ha sucedido es que se han diseñado modelos que responden a la diversidad social y cultural de la región, que enfatizan en unos u otros elementos dependiendo de las características de la cultura local, es decir que resultan modalidades curriculares pertinentes a los niños, sus familias y contextos. Sin embargo, es necesario atender a criterios de calidad o, más bien, cualidades de las propuestas pedagógicas, ya que en el intento de responder al derecho a la educación, alcanzar mayor cobertura o responder a la dispersión geográfica de la región, se conforman propuestas de cuidado, atención, alimentación, asistenciales, pero no educativas. En este sentido, Reveco (2015) afirma: “lo que América Latina requiere es seguir desarrollando modalidades educativas diversas para niños en un contexto familiar y comunitario heterogéneo” (p. 110).

Lo anterior constituye un desafío para las instituciones formadoras de docentes educadores, en cuanto a fortalecer las capacidades para la co-construcción de propuestas pedagógicas de autodeterminación. Esto

implica, como antes ya se ha señalado, abandonar la homogeneidad en la formación y atender a que la educación infantil “se encuadra en una comunidad local, con una cultura propia, la cual debe valorizarse e integrarse a un currículo que tiene en cuenta los grandes contenidos de la cultura universal, pero también de la nacional, la regional y la local” (Reveco, 2015, p. 108).

Uno de los criterios de calidad está ligado al profesional de la educación en este nivel, a sus roles y funciones. Básicamente, los educadores son profesionales especializados que conocen la historia de su profesión, se ocupan de su especialización continua para estar al tanto del nuevo conocimiento; conocen el referente curricular vigente y las políticas de infancia; trabajan colaborativamente con familia y comunidad; investigan para generar conocimiento; reflexionan para tomar decisiones pedagógicas que respondan a los contextos en los que se sitúan, y construyen saber pedagógico, entre otras características.

Un modelo curricular y didáctico de calidad no es el último de “moda”, no es necesariamente el de un precursor vigente, no es “lo formalmente” establecido, sino aquel que ha sido diseñado en respuesta a la diversidad, con participación de la comunidad educativa, que responde a los principios fundantes de la educación inicial, que se co-construye desde un enfoque de derechos, y que es liderado por un profesional idóneo.

Discusión

Como se ha expuesto anteriormente, la tendencia de estudios en OMEP Chile se haya en la investigación histórica de la educación infantil, la formación de educadores y los modelos curriculares. Cabe destacar que estas tendencias se vinculan a dos de las grandes investigadoras del país: María Victoria Peralta y Ofelia Reveco. Así, la trayectoria investigativa desarrollada constituye un aporte a los espacios de reflexión, personal y colectivos, desde los que se levantan algunos hallazgos e implicancias prácticas que llevan a recomendaciones, principalmente para la formación inicial y continua de los educadores.

Es necesario reconocer y valorar la historia de la educación infantil en Chile y en América Latina, detenerse en las propuestas pedagógicas construidas hace más de 150 años y que evidencian una fuerte influencia de los precursores de la educación infantil. En este sentido, se deben propiciar espacios y recursos que permitan reconocer la historia y trayectoria de la educación parvularia, además de contribuir a la construcción de una

memoria educativa. Si no se hace, es decir, si se olvida la historia, se corre el riesgo de construir propuestas netamente reproductoras de modelos exitosos en otros contextos, dejando de lado la identidad propia de la región y sus necesidades.

Otro desafío surge en relación con la formación de educadores. Es sabido que el medio retroalimenta la Formación Inicial Docente —FID—, pero ¿de qué manera la FID contribuye a mejorar la calidad en la educación de la primera infancia en nuestro país? La experiencia investigativa devela que el aporte se operacionaliza a través de las prácticas, eventos académicos, estudios en el área y la titularización de nuevos profesionales; entonces se debe repensar el vínculo que tradicionalmente se ha construido, e invitar a la bidireccionalidad, es decir, apostar por un trabajo colaborativo interinstitucional, estableciendo un aporte a la formación de las y los futuros profesionales y enriqueciendo el plan de estudios desde la praxis y el acontecer político, social, cultural y económico que caracteriza el contexto actual, es decir, conformar un entramado de relaciones dinámicas en las que sociedad y universidad se transformen con miras a la pertinencia y la equidad.

Siguiendo en el ámbito de la FID, es importante detenerse a reflexionar respecto de cómo los enfoques que responden a un sistema neoliberal, por ejemplo, la evaluación continua, el aseguramiento de la calidad, los estándares, las competencias, las evaluaciones estandarizadas, entre otros mecanismos opresores, obstaculizan la heterogeneidad de la formación inicial y continua en desmedro de una formación contextualizada a la diversidad cultural de nuestro país y región.

En la línea de la formación continua de los educadores, cabe también replantearse los proyectos educativos, perfiles y planes de estudio que emergen casi de la misma forma que en educación inicial, es decir, surgen en respuesta a las políticas públicas, las leyes, los procesos de autoevaluación, el currículo, los estándares, las evaluaciones diagnósticas, entre otros mecanismos que van delineando la formación y estableciendo aparatos de regulación, medición y control, los que a la larga contribuyen a una formación homogénea. La formación de los profesionales en ejercicio debe perseguir el fin último de que la especialización tenga impacto en el aula y no como lo ha sido hasta hoy, alcanzar grados académicos que implican la innovación y construcción de saber para salir del espacio sala.

En el entendido del rol del educador como líder pedagógico, le cabe asumir reflexivamente la co-construcción de modelos curriculares y didácticos que respondan a la diversidad, desde el cuestionamiento inicial respecto de: ¿cuál es la imagen de niño que en él o ella impera?, ¿qué niño se desea formar?, ¿por qué?, ¿para qué sociedad?, ¿cuál es el

rol del niño y la niña en los procesos educativos? En este sentido, es necesario cuestionar qué está sucediendo con la autonomía y el liderazgo pedagógico; con los tiempos y espacios para levantar comunidades de aprendizaje; con la disonancia entre lo que el educador declara y hace; por qué siguen con fuerza las prácticas adultocéntricas, y qué se necesita para que los educadores se empoderen y diseñen propuestas curriculares colectivas que sintonicen con la cultura local y, por sobretodo, con la cultura de la infancia.

Conclusiones

Una vez realizado este análisis y discusión, en cuanto a los resultados obtenidos en este estudio del estado del arte de las producciones científicas en los países de Latinoamérica pertenecientes a OMEP, se pueden presentar las siguientes conclusiones que contribuyen a continuar indagando acerca de lo que cada país va construyendo sobre lo que sería la educación infantil, sus proyecciones y desafíos y su diálogo con otras realidades de la región.

Como un aporte importante que nace desde Chile se encuentra la categoría emergente *historia de la educación infantil*, desde la cual sale a la luz que la educación de calidad y oportuna hacia la primera infancia estuvo presente como propuesta desde que los diversos países, presentes en este estudio surgieron como repúblicas. Estas ideas que surgen se inspiraron en los precursores de la educación infantil, quienes conceptualizaron los planteamientos pedagógicos, el concepto de niño y niña, el rol del adulto y uso de recursos, presentes desde un comienzo, destacándose que cada nación construía su hacer pedagógico desde donde estaba situado cada contexto.

Hoy en día se presenta la educación infantil como la posibilidad de favorecer aprendizajes oportunos a los niños y niñas de acuerdo con sus características psicobiológicas y socioculturales, mirándolos como seres integrales. Es bien sabido por los educadores de este nivel educativo, que los precursores de la educación parvularia hablaban de integralidad, para favorecer una construcción humana social, biológica y espiritual. La discusión histórica en la región no quedó aparte de esta mirada, y en Chile surgieron debates en cuanto a la forma de favorecer esa integralidad, lo que hasta hoy sigue siendo un tema de reflexión y de altos cuestionamientos, y se presentan propuestas para que las nuevas políticas públicas hacia el nivel puedan favorecer una educación oportuna más cercana a los contextos que se viven actualmente y al respeto de la diversidad, como lo demuestran las reseñas indagadas.

La relación entre lo histórico y lo que sucede hoy en día en la educación parvularia abre las puertas a mirar y mirarnos desde lo que éramos, lo que somos y lo que podríamos llegar a ser. Es así que la reflexión acerca de qué modelo curricular es el más apropiado para los niños y niñas no se debería mirar solamente desde los contextos actuales, sin visibilizar lo que ha pasado a lo largo de la historia. Quedarse en el presente es no darle valor al caminar propio de la construcción pedagógica y humana que ha tenido la educación infantil, que ha permitido, de alguna manera, estar donde estamos y de que afloren los debates, las reflexiones y las políticas públicas propias para este nivel educativo.

El educador del siglo XXI tendría que responder a las demandas que se generan a la luz de la visibilidad que ha tenido la educación parvularia en los últimos años y las nuevas políticas públicas para el nivel, pero no puede llegar y hacer, sin tener detrás una mirada reflexiva y crítica de lo que se está construyendo. Ya la historia mostraba los riesgos de llegar y recibir cualquier tipo de propuestas, sin reflexionar si eran apropiadas a los niños y niñas del nivel.

El desafío está en el tipo de formación que debería recibir un futuro educador, pero también en cuál es la oferta de formación continua que recibe un educador de párvulos que hoy en día está en aula. Es ahí donde más desafíos hay, ya que él o ella son los primeros en recibir estos cambios desde el Estado, sin un acompañamiento claro y reflexivo acerca de cómo realizar las transformaciones que se les solicita. Cambiar no es fácil, las prácticas pedagógicas se enquistan y cuesta innovar si no hay apoyo y la posibilidad de que puedan mirarse a sí mismos, y desde ahí comenzar a construir lo que sea más apropiado y pertinente para los niños y niñas en donde se esté.

Lista de referencias

- Espinoza, B. (2016). La formación inicial docente (FID) en educación parvularia: desatar nudos. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), pp-69.
- Manhey, M. (2016). La educación parvularia en la Universidad de Chile: un compromiso país. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 45-66.
- Peralta, M. V., y Hernández, L. (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. OEI.

- Peralta, M. V. (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el sistema público: el Primer Kindergarten Fiscal*. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Peralta, M. V. (2007). En el Centenario de la primera Casa dei Bambini: Investigación histórica sobre la instalación del Método Montessori en Latinoamérica. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Peralta, M. V. (2008). En el Centenario de L`Ecole Decroly: La pedagogía decroliana en Latinoamérica Universidad Central de Chile, Santiago.
- Peralta, M. V. (2009). Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica. Universidad Central de Chile, Santiago.
- Peralta, M. V. (2010). *El Saber y Hacer Pedagógico del Centenario en Educación Parvularia. Un análisis desde el Bicentenario*. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Peralta, M. V. (2011). *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica*. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Peralta, M. V. (2012). El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Peralta, M. V. (2013). Desde “expósitos” a personas-sujetos de sus aprendizajes: el lento transitar de los bebés latinoamericanos. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Romo, V. (2011). Estudios y realidades sobre la formación inicial de profesionales de la educación infantil. *Revista Perspectiva*, 28 - 29, pp-43.
- Uribe, J. (2011). La Formación de educadores en el rediseño de un enfoque por competencias. *Revista Perspectiva*, 28 - 29, pp-29.
- Vergara, O. R. (2015). Formación Continua de los Docentes de la Educación Infantil: ¿cuál debe ser el debate? *Educação y Realidade*, 40(4).









LA SUSTENTABILIDAD, UN DESAFÍO PARA LA PRIMERA INFANCIA

Cinthya Game Varas¹
Lorena Quintana Monge²
Elba Domaccin Aros³

Presentación

La educación en Ecuador durante los últimos años ha estado expuesta a una serie de cambios que van desde la infraestructura hasta la importancia de la sustentabilidad, como la acción del hombre en relación con su entorno. Esta relación se promueve desde la primera infancia, donde la sustentabilidad garantiza las posibilidades de desarrollo y convivencia de los niños.

Al remitirnos al término *convivencia*, los factores relevantes como la nutrición, el aprendizaje y el juego se convierten en pilares fundamentales en el desarrollo de los niños; siempre y cuando se encuentren enmarcados en políticas y principios que promuevan y garanticen los derechos de la primera infancia en la sociedad.

Docentes, expertos en educación y profesionales afines compilan, en el documento del tercer encuentro de educación inicial en Ecuador, experiencias con niños en temas de sustentabilidad. Los resultados de sus ponencias provienen de la investigación y aplicación de los puntos propuestos en sus trabajos; igualmente, los resultados obtenidos garantizan la posibilidad de hablar y promover la sustentabilidad en la educación.

-
1. Doctora en Educación (PhD). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. isabelgv70@hotmail.com, Guayaquil, Ecuador.
 2. Doctora en Sociología (PhD). Universidad Espíritu Santo - Ecuador.lquintana@uees.edu.ec, Guayaquil, Ecuador.
 3. Doctora en Educación. Presidente OMEP omepecuador@gmail.com, Manta, Ecuador.

Sustentabilidad, palabra que evoca el principio de existencia del ser humano, esa capacidad de adaptación y asimilación con el entorno, del que adquiere y aprende las mejores enseñanzas. Por lo tanto, la escuela debe promover estos ambientes de aprendizaje donde la naturaleza mantenga el contacto con ese niño que se está formando.

Palabras clave: primera infancia, sustentabilidad, conciencia ambiental, juego, aprendizaje.

Descripción general de los resultados

En los resultados obtenidos de las 12 reseñas presentadas se puede apreciar que los tópicos temáticos que predominan con una frecuencia alta son de Desarrollo sustentable-sostenible (33,33 %), Propuesta pedagógica y educativa (25 %) y otros como Modelos curriculares didácticos y Políticas públicas (16,7 %); en frecuencia media se encuentran las reseñas vinculadas a Políticas públicas (13,9 %), y en menor porcentaje Familia (8,3 %).

El 100 % de las fuentes de las reseñas revisadas son ponencias. Los temas más destacados se relacionan con desnutrición, conciencia ambiental y hábitos alimenticios.

La divulgación de estas reseñas se encuentra en ambos medios, digital y papel. Junto con lo anterior, se puede destacar que el total de las publicaciones corresponden al año 2015, año crucial para el desarrollo sostenible y sustentable, tema que se incorporó con fuerza a la educación.

Con base en esta descripción se realiza un análisis en cuatro categorías: *conciencia ambiental, el juego, aprendizaje, y nutrición*, con el propósito de aportar a la discusión, reflexión y proyección de nuevas indagaciones.

Análisis de resultados

Definir el campo de actuación de la sustentabilidad en la primera infancia es un desafío para los actores que integran esta población de tan corta edad. Partimos de la formación en el cuidado de la naturaleza como factor primordial para la relación del sujeto con el entorno y con los cambios a los que estamos sujetos por su evolución.

En Ecuador, catedráticos e investigadores de diversas universidades locales y maestros parvularios de centros educativos, han expuesto sus experiencias y casos debidamente sistematizados o desarrollados bajo la rigurosidad del método científico, a través de 14 investigaciones realizadas en diferentes provincias, cantones y parroquias del país, cuyos resultados socializan a través de ponencias que sustentan este análisis hermenéutico, y aportan al proyecto “El estado del arte de la educación y la atención de la primera infancia desde Ecuador”, como parte de las experiencias latinoamericanas en la región.

Estos estudios e investigaciones son partes de las Memorias del Tercer Encuentro Internacional de Educación Inicial de la OMEP Ecuador, realizado en la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí, en el año 2015, y constituyen el aporte de experiencias ecuatorianas alineadas en cuatro puntos: conciencia ambiental, el juego, aprendizaje y nutrición. Estas experiencias se conectan con la sustentabilidad, objetivo central del encuentro, a través de sus propuestas innovadoras con sello verde.

Categoría: Conciencia ambiental

La primera infancia se considera la etapa más fértil del aprendizaje en conocimientos y actitudes en el marco de la subjetividad del niño, ya que en esta etapa se sientan las bases para el desarrollo de sus habilidades, capacidades y potencialidades. Elba Domaccin (2015) indica que:

Aún hay falta de conciencia ambiental en nuestra comunidad, y esto influye en el comportamiento de los niños/as, provocando que este desinterés se prolongue durante su vida como adultos, de tal forma que ellos aportarán las mismas erradas actitudes a sus hijos, alimentando este círculo vicioso que perjudica constantemente a nuestro planeta. (p. 132)

En su trabajo “Guardianes del ambiente con conciencia ambiental”, manifiesta que es imprescindible hacer conciencia ambiental desde las edades más tempranas para incorporar nuevos conocimientos y hábitos. Teniendo en cuenta que estas actitudes son parte de nuestra cultura, es mediante la educación que se puede erradicar la apatía de la comunidad frente al cuidado del medio ambiente. Promover campañas dentro de las instituciones educativas, son los recursos propuestos por Domaccin, quien nos dice: “es interesante, porque sensibiliza a todos los involucrados hacia la necesidad de cuidar el planeta, implementándose acciones creativas y con aplicación en la vida cotidiana.” (2015, p. 136).

La conciencia ambiental en pro de la sustentabilidad nace en la comunidad con sus primeros actores: la familia. La inclusión de la familia en estos temas genera acciones donde la sociedad puede fortalecer a la familia y ésta a su vez a la sociedad. M. Placencia (2015), en su trabajo “La comunidad educativa, espacio de convivencia e inclusión de la familia”, hace referencia a los conceptos *comunidad y educación* desde una mirada sociológica; *comunidad* se entiende “como un conjunto de interacciones, comportamientos humanos que tienen un sentido y expectativas entre sus miembros. No sólo acciones, sino acciones basadas en esperanzas, valores, creencias y significados compartidos entre personas” (Baltre, 2007, citado en Placencia, 2015, p. 145). Si a ‘educación’ se le agrega ‘educativa’, se podría definir como:

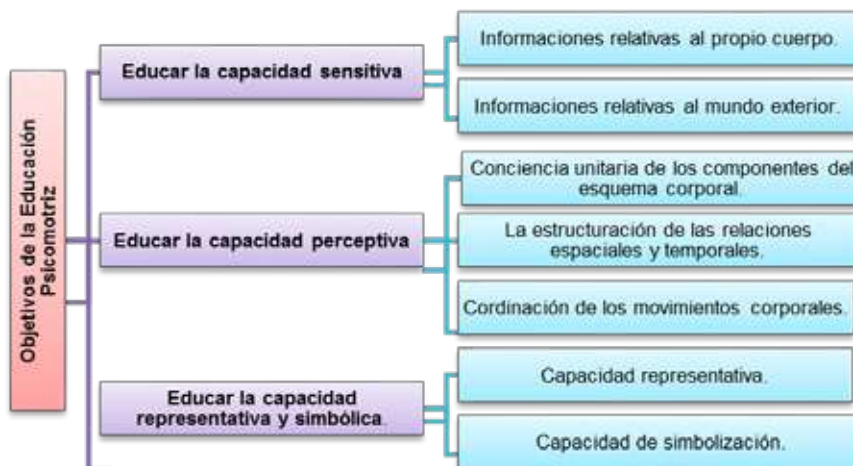
Las que formadas por miembros implicados que sueñan construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad. (Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002, citados en Placencia, 2015, p. 145)

La importancia de la familia en un rol participativo dentro de la comunidad educativa fortalece el rol de los hijos con una postura de ser humano/estudiante que desarrolla su compromiso de vivir en comunidad, agradecido y libre, que le permite conectarse con el entorno natural y social donde se desarrolla. En su trabajo, Placencia expone una idea enriquecedora sobre el tema: La persona crece más cuanto más ahonda en los vínculos, no cuanto más se libera de ellos. Es posible entonces una educación que integre toda la persona, enseñándola a responder al amor (educación en virtudes, y no solo en valores).

La integración de la persona responde al contacto que puede tener el niño con el entorno, y qué mejor que a través de su corporeidad. El desarrollo psicomotriz estimula las sensaciones profundas del niño, fortaleciendo su interés y contacto con la naturaleza a través de la experiencia con el medio en que vive.

El rol del docente en el trabajo de Xiomara Carrera (2015) “La psicomotricidad desde la intervención educativa” propone la estimulación de los niños en esta etapa preescolar, de la independencia a través de los aprendizajes significativos que pueda integrar, esto reforzará conceptos, habilidades, actitudes y destrezas a partir del uso del cuerpo.

En relación con la importancia de la educación psicomotriz, Carrera promueve en su trabajo la importancia de la intervención desde la educación, donde la subjetividad del niño que aprende se convierte en los objetivos que todo educador debe tener presentes en la incorporación de la psicomotricidad en la actividad escolar.



Gráfica 1. Objetivos de la psicomotricidad

Fuente: elaboración de Xiomara P. Carrera H. (2015)

En la Gráfica 1, Carrera promueve la importancia del contacto del niño con el propio cuerpo y el mundo exterior como el desarrollo máximo de representación y simbolización para alcanzar las capacidades necesarias para su interacción social.

[...] tener la oportunidad de vivir en la escuela el propio cuerpo, mediante la práctica psicomotriz, garantiza que los centros escolares no se transformen en un entorno donde prime exclusivamente la transmisión de conocimientos, sino que sean lugares de comunicación y creación para el niño. (Domínguez y Sánchez, 2010, citados en Carrera, 2015, p. 298)

Así, reafirma que la comunicación y la creatividad son elementos claves del desarrollo sustentable y es necesario promoverlos desde la primera infancia.

La motricidad es un área clave en el desarrollo del niño, donde todas las expresiones, capacidades, sentimientos y emociones parten de movimientos de cada segmento corporal y desde luego de sus manos y

dedos para estilizar con la gracia y habilidad propia de cada individuo su movimiento, es lo que Almeida, Cando y Panchi (2015) aportan en su trabajo “El desarrollo de la motricidad fina a través del uso de instrumentos lúdicos”.

Las manos en el ser humano han sido siempre el reflejo de su trabajo, y más su herramienta de contacto con la naturaleza, en el niño son signo de su madurez neurológica, haciéndolo sentir útil y capaz de crecer cada día en su pequeño mundo, son reflejo del desarrollo hacia lo sustentable que el ser humano desea alcanzar.

Categoría: El juego

Los mencionados autores de la anterior categoría conectan la psicomotricidad con lo lúdico, a lo cual se refieren como una estrategia didáctica en la infancia, que precisa alternativas para el desarrollo de la motricidad fina a través de instrumentos novedosos y fáciles de construir y aplicar en forma lúdica como un principio rector de la educación en la infancia, que posibilita su elección, al tiempo que las y los educadores alientan su iniciativa y creatividad.

Una vez más la creatividad es la capacidad que el individuo desarrolla para generar un pensamiento original e innovador en su relación con el medio ambiente, principal factor clave en el desarrollo sustentable. El contacto con la naturaleza es una necesidad permanente en el ser humano, en especial en el niño, para quien el descubrir, en sus primeros años de vida, se convierte en una premisa básica para su desarrollo.

M. Guamán (2015) expone en su trabajo, “El ABP como método de enseñanza de las ciencias en la primera infancia”, que si se emplea la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la enseñanza de las ciencias, se puede potenciar en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para la resolución y análisis de problemas en situaciones reales; también expone la importancia de un trabajo colaborativo entre padres de familia, docentes y comunidad, orientado activamente por el docente.

Este trabajo colaborativo, considera al niño como el principal actor que junto con su maduración física año a año, es relevante ante la creciente capacidad de actuar sobre el ambiente y de aprender de él. Cuando actuamos sobre el ambiente, es decir, cuando exploramos, probamos, observamos y, finalmente, organizamos la información, al mismo tiempo que se activan nuestros procesos de pensamiento se produce la transmisión social. La

transmisión social no sólo se entiende por transferencia de costumbres, cultura, valores e identidad, sino que tiene implícito el aprendizaje de los demás. “Sin transmisión social, se necesitaría reinventar todos los conocimientos que ofrece nuestra cultura. La cantidad de información que las personas aprenden de la transmisión social varía de acuerdo a la etapa del desarrollo cognitivo en que se encuentran” (Woolfolk, 2014, citado en Guamán, 2015, p. 182).

Promover el desarrollo sustentable es un desafío que tiene la escuela en sus primeros años, de ahí que “destaca que las Ciencias de la Naturaleza no pueden enseñarse solamente de forma expositiva, siendo necesario el empleo de métodos activos que exijan la participación directa del alumno en la adquisición de conocimientos” (Merino, 2007, citado en Guamán, 2015, p. 180).

Categoría: Aprendizaje

De acuerdo con M. Guamán (2015), la educadora infantil debe relacionar todos los fenómenos que ocurran en el medio y dentro de ella, con situaciones prácticas que le permitan al niño/a la construcción de experiencias educativas significativas.

En el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, citado en Guamán, 2015, p. 184), en lo que corresponde a la estructura curricular, se destacan las principales características del diseño curricular:

- **Coherencia:** en la elaboración de los diferentes apartados es necesario considerar los fines y los objetivos de la educación inicial, sus ideas fundamentales y sus concepciones educativas.
- **Flexibilidad:** la propuesta tiene un carácter orientador que admite diferentes formas de ejecución y la utilización de diversos materiales de apoyo curriculares, que permitan su adaptación a los diferentes contextos nacionales.
- **Integración curricular:** implica mantener equilibrio de los conocimientos curriculares para lograr la formación integral, considerando los ámbitos del sentir, pensar y actuar de los niños en sus procesos de aprendizaje.
- **Progresión:** porque las destrezas descritas en los diferentes años de edad que abarca esta propuesta han sido formuladas con secuencialidad y gradación, determinando alcanzar diferentes niveles de dificultad.

- **Comunicabilidad:** es indispensable enfatizar en la claridad de los enunciados para facilitar su comprensión y apropiación.

Guamán expone en su trabajo que el descubrimiento del medio natural y cultural contempla el desarrollo de habilidades de pensamiento, que permiten al niño construir conocimientos por medio de su interacción con los elementos de su entorno para descubrir el mundo que le rodea (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Tomando en consideración lo expuesto, resalta la importancia de que el docente busque los espacios y condiciones de aprendizaje óptimos para que los niños y niñas, a través de la observación, identificación y diferenciación, puedan crear soluciones a situaciones problema a través de didácticas activas, como el ABP que enseña a los estudiantes a solucionar problemas reales y significativos (De Zubiría, 2007, citado en Guamán, 2015, p. 186).

En la búsqueda de un ejercicio de formación, la situación-problema debe conducir a la reflexión del educando, como una acción educativa verdadera para no quedarse en la mera transmisión de información. Enfocándose en la estrategia ABP, se busca potenciar en los niños y niñas sus capacidades, aptitudes y destrezas, conocimientos y valores para formar personas seguras, inteligentes y felices. En fin, lo expuesto en esta metodología de enseñanza incorporada a los objetivos de desarrollo sustentable, pretende lograr una educación que permita a los niños y niñas a vivir de forma creativa, autodeterminada, comprometida y sana.

Por otra parte, T. Vinueza (2015), expone en su trabajo *Vamos a Leer* que los ambientes socioculturales deben ser diseñados estratégicamente, pues un pequeño se interesará, en mayor medida, en todo aquello que no pueda aprender solo con la observación e imitación, es decir, que requiera mediación.

Vinueza se apoya en la teoría de los tres mundos de Popper y afirma además que los seres humanos son los únicos seres que pueden desarrollar un auténtico lenguaje (comunicación pensante), puesto que cuentan con un complejo sistema de vocalización y una gran cantidad de palabras con significado y otras que lo adquieren en el contexto. Además, de acuerdo con la teoría de Karl Popper, poseen la capacidad que les permite transitar por los tres mundos, ya que no solo manejarán objetos concretos (mundo 1), sino también explorar sobre ideas abstractas (mundo 3) y sobre todo interiorizar en sí mismos y en los otros (mundo 2) (Vinueza, 2015, p. 198).

Esta propuesta considera que el conocimiento no solo se forma con la interacción del sujeto con el medio, sino que se suma un factor imprescindible, lo social, como parte de actividades culturales significativas a través de agentes de mediación, las cuales producen desarrollo.

La lectoescritura en párvulos evidencia la capacidad que tienen los seres humanos de permitir que el aprendizaje genere desarrollo, lo cual comulga perfectamente con la teoría propuesta en los años ochenta por Vygotsky. Esa integración a la sociedad del conocimiento por medio de la lectoescritura le permite al niño dar significados a su entorno, siendo el más interesante para él, la naturaleza, desde la subjetividad propia de cada individuo.

Vinueza menciona en su trabajo un sistema afectivo que evalúa el nivel de afectación de la persona al interactuar con la realidad representada (emoción), esta valoración, fusionada con el sistema cognitivo, genera instrumentos afectivos, como actitudes, valores y principios. Se concluye que, aunque la lectoescritura es un proceso de imágenes y conceptos, es decir, significados y significantes, permite en ese espíritu de descubrimiento incluir el medio ambiente como uno de los relacionantes del significado en el desarrollo sustentable, desde la actuación del niño con su entorno.

Categoría: Nutrición

La alimentación es una relación directa que tiene el niño con el medio ambiente, a través de su mediador cultural (padres), quienes son los forjadores de estos hábitos con fines de desarrollo sustentable; siendo responsabilidad de los adultos proporcionar alimentos de calidad desde el punto de vista nutricional, además se debe promover hábitos higiénicos, alimentarios y de comportamiento, se debe favorecer la convivencia. Se debe potenciar la variedad de alimentos que se producen en la zona para fortalecer la identidad gastronómica del país y sobre todo educar al niño en el placer de comer con moderación; nos indica Freire, C; Morán, M. (2015) en su trabajo *Hábitos alimenticios saludables para los niños menores de 3 años para alcanzar el desarrollo sostenible*.

Sylva y Ríos (2015), en la investigación de campo *Desnutrición crónica, un limitante para alcanzar el desarrollo sostenible*, realizada con niños de la Parroquia Mariscal Sucre, en una provincia del Ecuador, desarrollaron un Plan Educativo de orientación a familias sobre seguridad alimentaria, que parte enumerando las principales causas de la desnutrición infantil: falta de acceso a alimentos, falta de atención sanitaria, agua y saneamientos insalubres, ausencia de lactancia materna, presencia de enfermedades como diarrea, falta de información sobre la buena o adecuada alimentación, y carencia de suplementos vitamínicos o alimentos fortificados.

Las autoras toman como referencia el Objetivo 3 del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, que presenta la desnutrición crónica como un problema crucial que reduce de forma irreversible el desarrollo intelectual y psicomotor de los niños y niñas menores de 5 años; y el punto 3,1 de su política, que hace referencia al mejoramiento de la calidad en la prestación de servicios de atención que componen el Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social: servicios de educación, salud, atención y cuidado diario, protección especial, rehabilitación social y demás servicios del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social, en sus diferentes niveles, modalidades, tipologías y prestadores de servicios (p. 270).

Durante estos últimos 10 años, el Gobierno de Ecuador ha implementado planes y programas dirigidos a erradicar la desnutrición crónica, entre ellos podemos mencionar:

- El Programa Nacional de Alimentación y Nutrición –PANN– 2000: se sustenta en la evidencia de que una adecuada nutrición en los dos primeros años de vida de los niños es fundamental para asegurar que alcancen su máximo potencial humano. Este programa incorporó como uno de sus principales componentes, la entrega de un complemento alimentario (Mi Papilla) fortificado con vitaminas y minerales esenciales, dirigido, en el momento de realizar el estudio, a niños de entre 6 y 24 meses de edad, residentes en Parroquias de Pobreza Crítica.
- Programa de Alimentación Escolar –PAE–: está dirigido a niños mayores de 5 años de las escuelas públicas urbano-marginales y rurales, proporciona desayunos y almuerzos preparados en la escuela por grupos de padres voluntarios, y se basa en una sólida participación social de las madres y padres de familia, quienes conforman en cada escuela una Comisión de Alimentación Escolar –CAE–. El Programa tiene dos modalidades de atención: el desayuno escolar y el almuerzo escolar.
- Programa Integrado de Micronutriente –PIN–: impulsado por el Ministerio de Salud Pública creado en 1994, implementa acciones para disminuir los niveles de anemia en la madre y en los niños, entre ellas el suministro de hierro y ácido fólico para embarazadas, jarabe con hierro para menores de un año y cápsulas con vitaminas para niños de 6 a 36 meses.
- Complementario a estos planes y programas está la Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia, donde se expresa como obligación del Estado: proteger la maternidad y amparar al hijo desde su concepción, garantizándole las condiciones necesarias para su integridad mental y física; y se prevé la necesidad de dotar a las instituciones de salud pública de los recursos indispensables para que presten un real y eficaz servicio de maternidad gratuita a la mujer ecuatoriana.

Responder a la sustentabilidad implica un pueblo bien alimentado, con capacidades potenciadas a través de la correcta nutrición. La relación sustentable con los objetivos de sostenibilidad propuestos por la ONU, hace un llamado a la adopción de medidas de interacción entre la naturaleza y el ser humano con la finalidad del desarrollo armónico de sus pueblos.

Los temas de la educación para la sustentabilidad, la alimentación y el medio ambiente están tan cruzados y tan ligados que cualquier entrada es correcta, por lo que consideramos que es muy importante la forma como se alimentan los niños en sus primeras etapas, ya que de esa forma correcta de alimentación vendrán los resultados no solo en el aprendizaje, sino también en el desenvolvimiento en la sociedad.

Macías, Moreno y López (2015), en su estudio *Influencia de la práctica alimenticia en los niños y niñas de 0 a 3 años para una sustentabilidad responsable*, realizan una muy breve aproximación a diferentes conceptos relacionados con la alimentación de los pueblos, el derecho a la alimentación, la ayuda alimentaria, la seguridad alimentaria y la soberanía alimentaria.

La sustentabilidad alimentaria no solo se restringe a la productividad, sino a una serie de actividades que giran alrededor de quienes buscan obtener y acceder a los alimentos. En el caso del hambre y la desnutrición, mientras que algunas personas sufren estos problemas, en otros lugares se desperdician alimentos, que en muchos casos estos podrían ayudar a personas que sufren esta limitación. En la Asamblea General de las Naciones Unidas se reconoció que “proporcionar seguridad alimentaria sustentable (y vivienda adecuada) constituye el desafío más grande que enfrenta la humanidad” (1997).

Macías, Moreno y López (2015) afirman que la conducta alimenticia del ser humano es el resultado de las relaciones sinérgicas entre los ambientes ecológicos, biológicos y socioculturales. El qué, cuándo, dónde y por qué comen los individuos, está relacionado con aspectos emocionales, sociales y míticos alrededor del alimento.

Discusión

Partiendo de los principios de la OMEP: solidaridad, dignidad, justicia y libertad, la primera infancia hoy en día plantea nuevos desafíos para promover la sustentabilidad. La relación directa entre estos principios y la sustentabilidad se asocia a las categorías planteadas en el documento.

La conciencia ambiental, uno de los ejes centrales de la sustentabilidad, se enmarca en la subjetividad del niño, sujeto en formación, y la etapa inicial del desarrollo humano, más conocida como primera infancia, es el momento clave para promover el rol participativo de los niños en un marco de libertad y solidaridad.

La educación psicomotriz, otro de los puntos relacionados con la conciencia ambiental, no radica solo en la conciencia actitudinal del niño, sino en la posibilidad de educar sus principales capacidades: la capacidad sensitiva, perceptiva, y representativa y simbólica (Carrera, 2015). Es así como los principios de dignidad y justicia se promueven desde la interocepción en el niño.

Hablar del juego como una segunda categoría referente a la sustentabilidad, es una acción que desde su propia naturaleza responde a la construcción y evolución armónicas del niño en la primera infancia. En ella factores como la creatividad, la colaboración, y el aprendizaje, inherentes al juego, responden de manera directa a la formación de los principios que la OMEP promueve. De acuerdo con Guamán (2015), es relevante que la escuela desde la primera infancia promueva el desarrollo sustentable a través de la solución de problemas reales y significativos. La metodología del ABP, presentada por Guamán, destaca el rol de los mediadores que, en relación directa con lo expuesto por Vygotsky en su teoría sociocultural y el aprendizaje significativo de David Ausubel, sustentan la concepción constructivista de su propuesta. Si los niños son apoyados por los mediadores culturales (padres, hermanos, abuelos) y los mediadores pedagógicos (profesores) pueden anticiparse a los procesos que se consideran regulares en el desarrollo, y la lectoescritura temprana constituye el ejemplo más sobresaliente, ya que dentro del ambiente sociocultural actual se ha convertido en parte de la vida cotidiana.

Existiría una limitación, en lo que se refiere a los mediadores, y es que el ambiente sociocultural no siempre es lo mejor o lo más idóneo para el desarrollo integral del niño, y que además involucre el cuidado del ecosistema y su sustentabilidad. Cada día los mediadores culturales, como los padres de familia, se desentienden más del importante rol que deben ejercer frente a los niños. Por eso hay que cuidar la calidad de la mediación que se le ofrece a la primera infancia.

La sustentabilidad, hoy en día, responde a formas de aprendizaje. Estas formas de aprender han incorporado técnicas y metodologías que promueven el aprendizaje contextualizado en problemáticas que los niños en equipo o colaborativamente puedan resolver. Hacemos referencia a la sustentabilidad, como la acción más concreta que nos permite tomar conciencia de su importancia de una manera libre y solidaria,

respondiendo a los principios de la organización. Vinuesa (2015) se refiere a esos mundos conectados, como respuesta a la interacción del niño con el medio donde se desenvuelve. La lectura del mundo depende de los sistemas cognitivos que incorporen la afectividad, en un marco de valores y principios, como son la dignidad y la justicia.

La interacción entre medio ambiente y ser humano es una categoría en relación directa con la sobrevivencia. Conocer el medio con el que interactuamos desde la primera necesidad básica del niño, como lo es la alimentación, es primordial para dar respuesta a esta interacción. La garantía de la sustentabilidad en la primera infancia radica en la nutrición y su relación con la política pública de cada país. En el caso de Ecuador, las acciones que se hacen en el área educativa tienen su base o complemento en la declaratoria de un Plan Nacional del Buen Vivir que promueve en uno de sus objetivos la eliminación de la desnutrición desde la primera infancia, lo que se constituye en un pilar fundamental para garantizar la sustentabilidad. Un Estado que promueva programas que buscan erradicar la desnutrición crónica en la primera infancia, tendrá la posibilidad de mejorar las capacidades de sus niños y responder a la sustentabilidad en línea directa con los principios que promueve la OMEP mundial. Se tendrán que seguir aplicando y evaluando los resultados de estas políticas de Estado, y las implicaciones que tienen las investigaciones y sus aplicaciones contextualizadas a cada realidad ecuatoriana donde se desenvuelve la primera infancia, con la certeza de que todas ellas van a mejorar la sustentabilidad de nuestro ecosistema.

Conclusión

A manera de conclusión del análisis realizado de los documentos presentados, se revela que éstos dan respuesta a la sustentabilidad como un equilibrio existente entre una especie con los recursos del entorno al cual pertenece. Este equilibrio se ha analizado a partir de la perspectiva desarrollada en cada uno de los nueve artículos presentados para el Estado del Arte de la Primera Infancia OMEP Latinoamérica, con base en: la conciencia ambiental; el rol de la familia en la comunidad educativa; la psicomotricidad y sus especificaciones desde la perspectiva lúdica; las metodologías de aprendizaje, como el Aprendizaje basado en problemas (ABP) y su relación con la enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia; los mediadores culturales y pedagógicos para incluirse en el mundo alfabetizado, y, principalmente, la salud enfocada a problemas de desnutrición, hábitos alimenticios y práctica alimentaria, como respuesta al desarrollo sostenible.

En las líneas expuestas, al realizar este análisis desde la hermenéutica, se plantea que: *El niño es un actor más del ecosistema natural de nuestro planeta, que desde sus interacciones con el entorno y sus miembros (familia, escuela, comunidad) se convierte en un agente de transformación sustentable, a medida que se va formando en todos los ámbitos de su actuación, como garantía de los derechos de la primera infancia.*

Lista de referencias


- Almeida , I., Cando, E., y Panchi, E. (2015). El desarrollo de la motricidad fina a través del uso de instrumentos lúdicos. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 155-168). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Carrera Herrera, X. (2015). La psicomotricidad desde la intervención educativa. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 169-179). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Domaccin, E. (2015). Guardianes del ambiente con conciencia social. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad*. Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Domaccin, E. (Comp.). (2015). *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad*. OMEP Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Freire Vásquez, M. y Morán Alvarado, M. (2015). Hábitos alimenticios saludables para los niños menores de 3 años para alcanzar el desarrollo sostenible. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación*

- Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 229-240). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Gobierno Nacional de la República de Ecuador, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo —Senplades— (2013). *Buen Vivir. Plan Nacional 2013-2017*. Recuperado de: <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- Guamán Coronel, M. (2015). El ABP como método de enseñanza de las ciencias en la primera infancia. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 180-191). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Macías Alvarado, J., Moreno Quinto, N. M. y López Acosta, D. (2015). Influencia de la práctica alimenticia en los niños y niñas de 0 a 3 años para una sustentabilidad responsable. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 287-307). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Placencia Tapia, M. (2015). La comunidad educativa, espacio de convivencia e inclusión de la familia. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 145-154). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Sylva Lazo, M. y Ríos Sylva, R. (2015). Desnutrición crónica un limitante para alcanzar el desarrollo sostenible. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 267-275). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>
- Vinueza, T. (2015). Vamos a leer. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 192-204). Portoviejo, Manabí, Ecuador. Recuperado de: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>



ANEXOS

Anexo 1. Instrumento para reseña bibliográfica

|  <p>Organización Mundial para la Educación Preescolar World Organization for Early Childhood Education Organisation Mondiale Pour L'Éducation Pré-scolaire Organização Mundial para Educação Pré-Escolar</p> <p>OMEP</p> | <p>ESTADO DEL ARTE INVESTIGACIONES Y PUBLICACIONES OMEP Vicepresidencia Regional para América Latina</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. PAÍS: | |
| 2. NOMBRE LÍDER COMITÉ OMEP | |
| 3. FUENTE DE INFORMACIÓN | Libro ____ Capítulo de libro ____ Artículo ____ Ponencia ____ Material educativo ____ Otro ____ ¿Cuál? |
| 4. TÍTULO COMPLETO | |
| 5. MEDIO DE DIVULGACIÓN | Papel ____ Electrónico ____ Sitio web (URL) ____ Ambos ____ 5.1. Sitio web (URL) _____ |
| 5.2. Nombre y páginas: capítulo de libro, revista o evento científico o académico. Especificar para capítulo nombre del libro, para artículo nombre de la revista, y para ponencia nombre del evento; igualmente identificar las páginas. | |
| 6. CIUDAD Y FECHA DE EXPEDICIÓN. Rango de publicación 2005 a la fecha | Ejemplo: Medellín, 2015 |
| 7. AUTOR/ES | |
| 8. INSTITUCIÓN Y/O EDITORIAL Nombre de la institución, editorial o entidad que posee derechos patrimoniales o respalda la producción | |

| | |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>9. TÓPICO TEMÁTICO</p> | <p>Señale con una X, solo una opción</p> <p><input type="checkbox"/> Concepciones de infancia y niño - CIN</p> <p><input type="checkbox"/> Modelos curriculares y didácticos - MCD</p> <p><input type="checkbox"/> Propuestas pedagógicas y educativas - PPE</p> <p><input type="checkbox"/> Materiales educativos - MED</p> <p><input type="checkbox"/> Políticas públicas - PPI</p> <p><input type="checkbox"/> Rol y función del educador y/o docente - RFE</p> <p><input type="checkbox"/> Formación de educadores y/ o docentes - FED</p> <p><input type="checkbox"/> Familia - FLA</p> <p><input type="checkbox"/> Agentes educativos - AED</p> <p><input type="checkbox"/> Diversidad - DIV</p> <p><input type="checkbox"/> Juego - JUG</p> <p><input type="checkbox"/> Desarrollo sostenible - DSS</p> <p><input type="checkbox"/> Otro. ¿Cuál? _____</p> |
| <p>10. OTROS TÓPICOS TEMÁTICOS</p> | <p>Señale máximo tres (3) tópicos temáticos que también se desarrollan en la producción</p> <p>Señale con una X solo una opción</p> <p><input type="checkbox"/> Concepciones de infancia y niño - CIN</p> <p><input type="checkbox"/> Modelos curriculares y didácticos - MCD</p> <p><input type="checkbox"/> Propuestas pedagógicas y educativas - PPE</p> <p><input type="checkbox"/> Materiales educativos - MED</p> <p><input type="checkbox"/> Políticas públicas - PPI</p> <p><input type="checkbox"/> Rol y función del educador y/o docente - RFE</p> <p><input type="checkbox"/> Formación de educadores y/ o docentes - FED</p> <p><input type="checkbox"/> Familia - FLA</p> <p><input type="checkbox"/> Agentes educativos - AED</p> <p><input type="checkbox"/> Diversidad - DIV</p> <p><input type="checkbox"/> Juego - JUG</p> <p><input type="checkbox"/> Desarrollo sostenible - DSS</p> <p><input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____</p> |
| <p>11. RESUMEN O ABSTRACT</p> | |
| <p>12. PALABRAS CLAVE, CONCEPTOS Y/O CONTENIDOS</p> | |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13. OBJETIVOS (Responda esta pregunta en caso de que la producción sea resultado de una investigación) | |
| 14. RELEVANCIA o PERTINENCIA | Señale los ámbitos de aplicación o utilización de la producción |
| | <input type="checkbox"/> Labor pedagógica y/o educativa de manera directa con los niños <input type="checkbox"/> Diseño e implementación de propuestas pedagógicas <input type="checkbox"/> Diseño curricular <input type="checkbox"/> Procesos de evaluación <input type="checkbox"/> Formación de educadores y/o docentes <input type="checkbox"/> Capacitación de agentes educativos <input type="checkbox"/> Generación de nuevas investigaciones <input type="checkbox"/> Construcción de políticas públicas y programas <input type="checkbox"/> Trabajo con familia <input type="checkbox"/> Trabajo comunitario <input type="checkbox"/> Proyecto Mundial OMEP-EDS <input type="checkbox"/> Proyecto Mundial OMEP-Juego y resiliencia <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____ |



Anexo 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) es una organización internacional no gubernamental y sin fines de lucro, con Estatus Consultivo en Naciones Unidas y UNESCO, que se ocupa de todos los aspectos relacionados con los Cuidados y la Educación de la Primera Infancia. OMEP promueve los derechos de niños y niñas a la educación y cuidados en todo el mundo; y apoya las actividades que mejoran la accesibilidad a la educación y cuidados de más calidad.

La Vicepresidencia Regional de OMEP para América Latina con la participación de investigadores de 9 países, desarrolla el proyecto “Estado del arte: La educación y atención integral en la primera infancia. OMEP América Latina”, investigación avalada por el Grupo de Investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia.

El proyecto tiene como propósito consolidar una base de datos que permita referenciar la producción latinoamericana en los trabajos y proyectos que desarrolla la OMEP, y a su vez, comprender, visibilizar y posicionar el conocimiento que se genera en América Latina, posibilitando la circulación de las posturas teóricas y/o reflexiones, particulares y contextualizadas a identidad y cultura, tanto en América Latina como en las demás regiones donde tiene presencia la OMEP.

Los equipos de investigación de cada Comité Nacional de OMEP son los responsables de recolectar los datos en cada país a través del instrumento “Reseña bibliográfica”; teniendo como fuente de información las producciones académicas e investigativas elaborados por miembros (socios o instituciones), colaboradores externos y voluntarios de la organización como: libros académicos o de resultados de investigación, capítulos de libros, artículos en revistas, ponencias publicadas en memorias, materiales educativos publicados como cartillas, módulos, etc.

La producción académica e investigativa que usted autorice reseñar tiene fines **ESTRICTAMENTE INVESTIGATIVOS**, parte de un principio de respeto de derechos de autor y usted tiene derecho a **VERIFICAR** el proceso, los resultados y conclusiones de esta.

Yo _____ voluntariamente autorizo que publicaciones de mi autoría sean incluidas en la construcción del Estado del Arte de la OMEP América Latina. De igual manera, conozco que la información incluida tiene fines investigativos y se respetarán los derechos de autor en el manejo de la información.

Cabe resaltar que para efectos de esta investigación no habrá remuneración económica por la referenciación de mis publicaciones, dado el carácter académico de esta investigación.

Firma del autor
Documento de Identidad
Fecha:



AÑOS DE OMEP
1948 - 2018