

CIPPEC



políticas públicas
public policies

Programa de Educación
Área de Desarrollo Social

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 160

AGOSTO DE 2017

El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia

ALEJANDRA CARDINI | JENIFFER GUEVARA

Índice

Resumen ejecutivo.....	3
Agradecimientos	3
1. El currículum y la educación de la primera infancia.....	4
2. Los mapas de educación.....	7
3. Los instrumentos curriculares en el mapa educativo	12
4. Conclusiones analíticas.....	24
Bibliografía.....	26
Acerca de las autoras	28

Índice de tablas

Tabla 1. Características generales de los mapas de educación a la primera infancia de los casos analizados	11
Tabla 2. Características generales de los instrumentos curriculares	15
Tabla 3. Dimensiones de análisis de los instrumentos curriculares	23

Resumen ejecutivo

La educación de la primera infancia se ha convertido progresivamente en una prioridad para las políticas educativas en distintos países de la región y del mundo. La importancia creciente de la primera infancia en la agenda política estuvo acompañada por el desarrollo de regulación específica para distintas modalidades de educación de esta franja etaria.

Sin embargo, el desafío fundamental que enfrentan la mayoría de los instrumentos curriculares para la educación de la primera infancia es el de regular un panorama de educación sumamente heterogéneo. Así, en la mayor parte de los países que desarrollaron este tipo de regulación, el escenario de educación de la primera infancia excede a las instituciones que dependen del sistema educativo formal. Predomina, en cambio, un mapa fragmentado, compuesto por un mosaico de establecimientos heterogéneos con distintas rectorías. La fragmentación mencionada atraviesa tanto a las instituciones como a los intentos por regular su provisión a través de normativa de tipo curricular.

Este documento presenta las distintas configuraciones que se desprenden de analizar los instrumentos curriculares de seis países y una jurisdicción en sus respectivos contextos de regulación. El análisis se concentra en el documento curricular que reviste mayor preponderancia en cada uno de los países y jurisdicciones seleccionados. En concreto, el trabajo se ocupa de las bases de Argentina, Canadá (Ontario), Chile, Escocia, Nueva Zelanda, Singapur y Suecia.

Los siete casos fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios: (1) disponibilidad y factibilidad del análisis de la base curricular para el análisis, es decir, que los casos contaran con una base curricular común para la educación de la primera infancia disponible en línea y publicada en portugués, español, inglés o francés (2) coherencia, claridad y rigurosidad de la base curricular. Se buscó que las bases representen, en relación a las dimensiones de análisis, aportes para el proceso de construcción de nuevos instrumentos curriculares en países de la región (3) calidad de la política de educación de la primera infancia –que los casos ofrecieran una propuesta de calidad y, por último, (4) representatividad de distintas tradiciones curriculares y presencia latinoamericana –que los casos dieran cuenta de distintas tradiciones curriculares y distintos modos de resolver la política curricular para el nivel en el mundo, en general, y en América Latina, en particular.

Agradecimientos

Las autoras quieren agradecer a Eduardo Queiroz, director de la Fundación Maria Cecilia Souto Vidigal, por su apoyo para la concreción de este proyecto. A Beatriz Ferraz y a María Grembecki por su confianza y supervisión durante el desarrollo del trabajo. A Gala Díaz Langou y a Olivia de Achával, directora y analista del programa de Protección Social de CIPPEC, por su generosidad al compartir su valiosa experiencia en los temas vinculados a la primera infancia. Por último, a Macarena Feijoó, analista del programa de Educación de CIPPEC, por su colaboración y asistencia en los detalles finales del armado de este documento.

1. El currículum y la educación de la primera infancia¹

La educación de la primera infancia se ha convertido progresivamente en una prioridad para las políticas educativas en distintos países de la región y del mundo. Por un lado, a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño se ha reafirmado que los niños y niñas son sujetos plenos de derechos, cuyo reaseguro debe ser garantizado por el Estado. Este paradigma redefine la relación entre el Estado y la infancia: “supone que el niño (...) es un sujeto de políticas por lo que es hoy y no con relación a su potencialidad como futuro adulto” (Repetto, Langou, Aulicino, Achával & Acuña, 2016: 15). Por otro lado, un creciente cuerpo de investigaciones ha evidenciado los beneficios de la educación de la primera infancia. Se ha señalado que la asistencia al nivel inicial está directamente relacionada con la obtención de buenos resultados educativos a corto (UNESCO, 2006) y mediano plazo (OECD, 2011; Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo & Rivas, 2010). Se han resaltado también los beneficios directos y de largo plazo en el desarrollo cognitivo de los niños (Nores & Barnett, 2010). Por último, se han visibilizado sus efectos sociales en la mejora de la inserción laboral y en el desarrollo profesional de las mujeres así como en la reducción de las brechas de desigualdad socioeconómica (Irwin, Siddiqi & Hertzman, 2007).

La importancia creciente de la primera infancia en la agenda política estuvo acompañada por el desarrollo de regulación específica para distintas modalidades de educación de esta franja etaria. En el campo de las políticas de educación, son varios los países que en los últimos años avanzaron en la sistematización de la educación² de los más pequeños a través de la producción de normativa para asegurar una provisión de calidad (OECD, 2001, 2006, 2012; Terigi, 2002). En particular, muchos han elaborado marcos curriculares comunes que precisan, entre otras cuestiones, la organización y las funciones de la educación; sus destinatarios, objetivos y contenidos; sus estrategias de monitoreo y evaluación y la vinculación con las familias y la comunidad educativa. A su vez, en algunos casos se avanzó en la elaboración de directrices curriculares orientadas a la formación de profesores y/o profesionales, en un intento por jerarquizar esta tarea (Diker, 2002).

Sin embargo, el desafío fundamental que enfrentan la mayoría de los instrumentos curriculares para la educación de la primera infancia es el de regular un panorama de educación sumamente heterogéneo. Así, en la mayor parte de los países que desarrollaron este tipo de regulación, el escenario de educación de la primera infancia excede a las instituciones que dependen del sistema educativo formal. Predomina, en cambio, un mapa fragmentado, compuesto por un mosaico de establecimientos heterogéneos con distintas rectorías. Las aguas se dividen en torno a una marca fundacional: la dicotomía entre cuidado y educación. En efecto,

¹ Si bien en los documentos de CIPPEC en el marco de la iniciativa de primera infancia se denomina “primera infancia” al período comprendido entre los 0 y los 4 años de vida, a los fines de este proyecto optamos por un alcance mayor de la franja etaria para poder ampliar los alcances de la comparación. En línea con la delimitación de UNICEF (https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html [fecha de consulta: 17/11/16], definimos a la primera infancia como el período comprendido entre los 0 y los 8 años, o entre los 0 y el ingreso a la escolaridad primaria.

² Con “educación” buscamos referirnos a educación en un sentido amplio que incluye pero excede a las instituciones pertenecientes al sistema educativo, en línea con el uso le da Redondo (2012). En panoramas de atención sumamente complejos y heterogéneos como son los que atienden a la primera infancia, el concepto de “educación” busca superar la separación de las funciones de cuidado, crianza y educación que suelen atribuirse de manera diferencial a distintas modalidades de atención. Partimos del supuesto de que, si bien pueden existir énfasis diferenciales, toda educación de la primera infancia cumple las tres funciones.

son varios los especialistas que señalan que esta separación entre una mirada que emergió como medida de bienestar social para los padres que precisaban cuidado supervisado para sus niños pequeños y como jardín de infantes o educación preescolar para preparar a los niños más grandes para la escuela primaria y ofrecer un espacio de enseñanza específico a través del juego (Kaga, Bennett & Moss, 2010: 126) no parece estar saldada aún (Bennett, 2008; UNICEF, 2011). Estas raíces históricas distintivas “encarnan visiones y entendimientos diferentes sobre los niños, los objetivos de los programas, los contenidos y los abordajes” (Kaga *et al.*, 2010: 126). Más aún, algunos autores de tres enfoques diferenciados que debieran integrarse para pensar las funciones de las instituciones de primera infancia en términos educativos en un sentido amplio: cuidado, enseñanza y crianza (Broström, 2006).

La fragmentación mencionada atraviesa tanto a las instituciones como a los intentos por regular su provisión a través de normativa de tipo curricular. Tiene su correlato, además, en la diversidad de funciones que se le asignan a las instituciones que se ocupan de esta franja etaria. En un estudio comparado en distintos países iberoamericanos, Diker (2002) identificó cuatro tendencias entre las que se dirige su función: i) la función asistencial, ii) la función pedagógica, iii) la función socializadora y; iv) la función preparatoria para la escolaridad primaria. El punto es que el carácter heterogéneo de la provisión y de sus funciones centrales convive, en ocasiones, con una regulación homogénea que puede resultar inadecuada y poco eficaz (Diker, 2002).

Este artículo presenta las distintas configuraciones que se desprenden de analizar los instrumentos curriculares de seis países y una jurisdicción en sus respectivos contextos de regulación. Para ello, propone un análisis comparado del currículum prescripto en relación a tres dimensiones (Terigi, 1999). En primer lugar, entiende al currículum como un dispositivo de la política pública que establece el tipo de experiencias educativas que se espera brindar a los alumnos. En segundo lugar, lo aborda como una expresión de los compromisos que el Estado asume con la sociedad en general y con el sistema escolar en particular. Por último, entiende al currículum como una herramienta de trabajo para los equipos docentes y directivos de las instituciones educativas.

Si en algunos países el currículum se plasma en un único documento que regula la totalidad del mapa educativo de la primera infancia, en la mayoría la normativa se encuentra constituida por una batería de documentos que, en diversos grados, con distintos formatos y alcances, se articulan para regular el trabajo de las instituciones de educación de esta franja etaria. En este trabajo se optó por seleccionar el documento que, en su contexto específico y en relación al resto de la normativa, se ubica un papel preponderante. Así, este estudio se enfoca en el documento que reviste mayor preponderancia. Un estudio en profundidad del mapa de cada país analizado requeriría un análisis de la totalidad de las normativas vigentes y excedería las posibilidades de este trabajo.

En concreto, el trabajo se ocupa de las bases de Argentina, Canadá (Ontario), Chile, Escocia, Nueva Zelanda, Singapur y Suecia. Los siete casos fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios: (1) disponibilidad y factibilidad del análisis de la base curricular para el análisis, es decir, que los casos contaran con una base curricular común para la educación de la primera infancia disponible en línea y publicada en portugués, español, inglés o francés (2) coherencia, claridad y rigurosidad de la base curricular. Se buscó que las bases representen, en relación a las dimensiones de análisis, aportes para el proceso de construcción de nuevos instrumentos curriculares en países de la región (3) calidad de la política de educación de la primera infancia—que los casos ofrecieran una propuesta de calidad y, por último, (4) representatividad de distintas tradiciones curriculares y presencia latinoamericana —que los

casos dieran cuenta de distintas tradiciones curriculares y distintos modos de resolver la política curricular para el nivel en el mundo, en general, y en América Latina, en particular – .

El documento se organiza en cuatro apartados que abordan el análisis de manera comparada. El primero y el segundo describen los mapas de educación y los instrumentos curriculares. El tercero se concentra en las dimensiones de análisis a partir de una serie de ejes seleccionados y, finalmente, se esbozan algunas conclusiones para pensar una base curricular para la primera infancia. Al hacerlo, se señalan los efectos diferenciales que instrumentos disímiles (en términos de sus alcances, autorías, destinatarios, intenciones reguladoras, énfasis, tipos de definición, orientaciones pedagógico-didácticas, articulaciones con las familias y el nivel primario y propuestas de monitoreo y evaluación) tienen en panoramas de educación heterogéneos. En las conclusiones se exponen algunos nudos críticos para pensar el currículum en esta franja etaria.

2. Los mapas de educación

Antes de avanzar en el análisis más preciso de los instrumentos curriculares, es necesario dar el contexto más general de la organización de la educación de la primera infancia. El análisis de la normativa seleccionada sólo cobra sentido en relación a la trama política en la cual se inserta. Esta información fue relevada a partir de documentos secundarios. Aunque tienen sus limitaciones, permite adentrarse en una breve caracterización del mapa educativo de la primera infancia en cada uno de los países en el que emergen y son implementadas las regulaciones. Los ejes escogidos para aportar este contexto general en el que emergen y son implementados los instrumentos fueron: (1) rectoría, (2) organización (3) obligatoriedad y (4) formación inicial docente. Esta información se resume en la Tabla 1.

En relación a la organización de la educación de la primera infancia podemos distinguir entre dos tendencias: la fragmentación y la integración³. Esta distinción se retrae a los inicios de las políticas de educación de la primera infancia: mientras las instituciones de “cuidado” se ocuparon de niños en situación de vulnerabilidad desde un enfoque de la protección social, las instituciones “educativas” se ocuparon del resto de los niños, adoptando un propósito de enseñanza. De allí se desprenden las diferencias, aún presentes hoy, entre ambas lógicas y propósitos institucionales que se manifiestan en diferentes funciones de rectoría: mientras las instituciones de “cuidado” suelen depender de organismos ocupados de la protección social, las instituciones “educativas” suelen depender del sector educativo. Estas responsabilidades diferenciadas han marcado a fuego la situación de regulación, provisión y financiamiento de la educación de la primera infancia (Bennett, 2008).

Ahora bien, cada una de estas tendencias se manifiesta dos dimensiones (función rectora y tipo de oferta) y en relación a dos ejes (vertical y horizontal). La primera dimensión refiere a la función de rectoría: si las modalidades de educación se encuentran integradas en un mismo sector de gobierno podemos hablar de un mapa integrado, mientras que nos referimos con fragmentado al que las divide en distintos sectores –habitualmente entre las áreas de protección o desarrollo social, las de salud y las de educación–⁴. La importancia de establecer esta función parte de los problemas de atender integralmente las necesidades múltiples de la infancia, ya que la función de rectoría habilita definiciones acerca de quién hace qué y quien puede, sobre todo, arbitrar en casos de conflicto (Cunill-Grau, Repetto & Bronzo, 2015). En este sentido, se trata de una instancia efectiva siempre que cuente con respaldo político y legitimación del resto de los actores para ejercer su rol. Sin embargo, un mapa cuya función de rectoría se encuentra integrada en un mismo sector de gobierno no necesariamente posee una integración total. La segunda dimensión tiene que ver con el tipo de oferta: es decir, si los servicios que dentro de dicho sector se ofrecen diferenciados (Kaga *et al.*, 2010) –habitualmente entre servicios de “cuidado” y servicios de “educación” –, incluso cuando estos se encuentren integrados en términos de su función rectora.

El eje vertical tiene que ver con la fragmentación o integración de la educación de los niños en la totalidad de la franja etaria que se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad primaria. Un mapa fragmentado en términos verticales suele ofrecer servicios de “cuidado” a los niños más pequeños –habitualmente de 0 a 2 años– y de “educación” a los

⁴ Para ser efectiva, la función de rectoría debe tener además de la designación “legal”, las herramientas políticas, técnicas y fiscales.

niños más grandes –usualmente de 3 a 5 años–. En cambio, uno integrado en términos verticales brinda una oferta unificada o articulada para toda la franja etaria. Bennett (2008) afirma que también es posible hablar de fragmentación vertical cuando el Estado solo regula la provisión de educación para una franja etaria –habitualmente de los 3 o 4 años en adelante–. Al hacerlo, la responsabilidad de la educación de la franja etaria previa es relegada en las familias. Este es el caso de Singapur, cuyo subsistema de educación preescolar se extiende de los 3 a los 6 años. Allí, el Estado no regula la franja de 18 meses a 3 años, que es responsabilidad de las familias –aunque dependiendo de sus ingresos estas pueden obtener subsidios–.

Por su parte, el eje horizontal refiere a la fragmentación o integración de la educación de los niños en términos de la existencia de distintas modalidades de educación para distintos sectores o grupos sociales. Un mapa integrado en términos horizontales ofrece una provisión universal y unificada (en términos de su función rectora, regulación, financiamiento y/o tipo de gestión) a todos los niños y niñas o logra una fuerte articulación intersectorial entre las distintas modalidades de educación. Suecia, por ejemplo, integró la rectoría de su mapa educativo de la primera infancia en el sector educativo en 1996. No obstante, dos décadas antes había unificado las áreas ligadas al “cuidado” y a la “educación” en instituciones pre-escolares con una fuerte tradición ligada al juego, la exploración y la creatividad. Las autoridades proveen un servicio integrado orientado por regulaciones públicas y requerimientos de calidad. En contraste, Nueva Zelanda integró su mapa en términos de la función de rectoría, pero decidió mantener las diferencias horizontales entre los tipos de provisión, con el objetivo de respetar la biculturalidad que caracteriza al país⁵. Por su parte, Escocia aspira a la integración total del mapa a través de la unificación de la provisión de los servicios orientados a los niños de entre 0 y 8 años y sus familias proveniente actualmente de los sectores de educación, desarrollo social y salud. Así, propone la transferencia de la función de rectoría a un sector de gobierno especialmente orientado a la educación de la primera infancia.

En la vereda opuesta, en Argentina la educación inicial –45 días a 5 años– depende del Ministerio de Educación y se encuentra regulada por los *Núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel inicial*. Sin embargo, la educación inicial atiende solo a una porción de los niños y niñas, mientras que el resto de la educación es provista por instituciones dependientes del Ministerio de Desarrollo Social –los Centros de Primera Infancia– y otras no integradas en el sistema educativo oficial, algunas de base comunitaria o social y otras dependientes orgánica y funcionalmente de los gobiernos provinciales y municipales de todo el país (Rozengardt, 2014). Así, el mapa está fragmentado en sus dimensiones: en relación a su rectoría y en relación al tipo de provisión y configurado del siguiente modo: (1) educación inicial de provisión y financiamiento del Ministerio de Educación provincial –jardines de infantes– y municipal –jardines maternos–; (2) Centros de Primera Infancia dependientes del Ministerio de Desarrollo Social –que atienden a niños de entre 45 días y 3 años de poblaciones de alta vulnerabilidad– y Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM) –salas pluriedad desde 2 a 5 años, urbanas y rurales–; (3) Jardines de Infantes y Educación Maternal de particulares con subvención provincial –subvención de entre el 40% y el 100% de los sueldos docentes del establecimiento–; (4) jardines de infantes y maternos de particulares sin subvención provincial –se financian mediante el pago de matrículas por parte de las familias–. Las instituciones de base social y comunitaria no se encuentran actualmente integradas al sistema educativo formal, lo que dificulta el monitoreo de la calidad y genera una oferta altamente heterogénea.

⁵ Para conocer más sobre procesos de integración de la provisión del mapa de atención de la primera infancia puede leerse en Kaga et al. (2010).

En el caso de Chile, la provisión y el financiamiento pueden ser privados (particulares) o estatales. La Junta Nacional de Jardines de Infantes (en adelante, JUNJI) y la Fundación INTEGRA participan de la provisión estatal a través de distintas modalidades de educación: (1) educación parvularia municipal – educación parvularia gratuita con provisión y financiamiento municipal por niño atendido –; (2) educación parvularia particular con subvención municipal – educación parvularia gratuita con provisión particular/privada y financiamiento municipal por niño atendido –; (3) educación parvularia particular sin subvención municipal – educación parvularia con provisión particular/privada y financiada mediante el cobro de matrículas a las familias –; (4) educación parvularia de organismos públicos y organizaciones sociales con financiamiento estatal – Jardines de Infantes, Salas Cuna y otros modelos de educación a la primera infancia, a cargo de la JUNJI y la Fundación INTEGRA –; (5) Jardines Comunitarios – Jardines Comunitarios cuya provisión y financiamiento es brindada por las comunidades, poseen reconocimiento desde 2006 y el Decreto 138/06 regula su funcionamiento, permanencia e integración al Sistema Educativo chileno –. Asimismo, en cuanto al financiamiento, a partir de la Ley General de Educación (2009), se prevé el acceso gratuito y financiamiento fiscal para el nivel de transición.

Es interesante la participación de la JUNJI y la Fundación INTEGRA, instituciones dependientes del Estado chileno, cuya función consiste en otorgar educación integral y de calidad a niños y niñas menores de cuatro años, en situación de vulnerabilidad. Lo hacen a través de la creación, promoción, supervisión y certificación de salas cuna y jardines infantiles administrados directamente o por terceros. De esta manera, la JUNJI e INTEGRA son organismos que tienden a la integración del mapa educativo de la primera infancia, a través de la incorporación de más niños al sector educativo. Sin embargo, al mismo tiempo, el mapa chileno tiende a la fragmentación horizontal dentro del sector “educativo”. Mientras los niños de sectores vulnerables reciben educación gratuita y estatal en jardines de JUNJI e INTEGRA o acreditados por ellas, los sectores medios y acomodados asisten a instituciones de gestión privada que no se encuentran sujetas a la regulación de JUNJI e INTEGRA.

En tercer lugar, la obligatoriedad de ingreso al sector educativo varía en los distintos casos de estudio. Es interesante señalar que no pareciera existir correspondencia entre la edad en la que se inicia la obligatoriedad y la cobertura del subsistema de nivel inicial cuando analizamos los distintos países (Pardo & Adlerstein, 2016). En el nivel educativo que nos ocupa, la ampliación de la cobertura no ha estado ligada –ni necesariamente deriva de– su obligatoriedad. Por caso, Suecia es el país en el que la obligatoriedad comienza más tardíamente –a los 7 años–, pero también el que posee mayor cobertura –cerca al 95%–. En cambio, Argentina inicia la obligatoriedad a los 4 años, aunque esta acción no se traduce en una cobertura alta –cerca al 70%–.

No solamente muchos países con incorporación voluntaria al nivel han logrado universalizar el acceso, sino que además algunos países instituyeron la obligatoriedad una vez que la asistencia era prácticamente universal (Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010). En este caso, se evidencian tradiciones diferentes en materia de regulación: mientras los países europeos han tendido a sostener la voluntariedad en la educación y retrasar la obligatoriedad, los países latinoamericanos han tendido a ubicar la obligatoriedad en edades tempranas (Oberhuemer *et al.*, 2010). En estos últimos, se espera que sea la normativa la que ubique al nivel en lugar de centralidad e impulse, en consecuencia, el incremento de la cobertura⁶.

⁶ Si bien la discusión respecto de la obligatoriedad excede los límites del presente documento, cabe diferenciar obligatoriedad de universalización. Mientras la primera pone el foco en que las familias deben enviar a los niños a las

En cuarto lugar, en relación a la formación de los docentes y profesionales, en todos los casos estudiados existe formación específica que se da en el nivel superior –aunque variada en su duración y, en el caso de Escocia, para quienes ya se encuentran trabajando el subsector, es posible acceder mediante la aprobación de un examen de suficiencia–. En la mayor parte de estos casos, las titulaciones y las licencias están orientadas a los docentes de nivel inicial o los profesionales que trabajan dentro del sistema educativa, mientras que existen menos o ningún requisito para otros profesionales. En el caso de Argentina, la formación es ofrecida en el nivel superior no universitario –o terciario– está destinada exclusivamente a docentes de nivel inicial. Mientras tanto, los profesionales que trabajan en Espacios de Primera Infancia, jardines comunitarios u otros espacios no poseen una formación equivalente. Además de la titulación de nivel superior, Ontario (Canadá), Escocia, Nueva Zelanda y Suecia requieren una licencia que se tramita en distintos tipos de instituciones –pertenecientes al Estado o a la corporación docente.

No obstante, Singapur y Escocia cuentan con una variedad de titulaciones según la posición y la modalidad de educación a la que se aspira, lo que considera a profesionales de distintas modalidades de educación. En Singapur, es necesario poseer estatus de docente certificado para desempeñarse en la educación infantil. Existe una variedad de certificaciones de acuerdo con los distintos grados de responsabilidad, tareas y tipos de instituciones. Las cualificaciones difieren según las posiciones a ocupar en las distintas instituciones para la primera infancia. El complejo sistema de certificaciones *Singapore Workforce Skills Qualifications System for Early Childhood Care & Education* (ECCE WSQ) fue elaborado por la Agencia para el desarrollo de la fuerza de trabajo. Dicho sistema incluye la definición de competencias validadas por empleadores y cada certificación supone la posesión de un conjunto específico de competencias. Así, para ser docente de la banda 3-5 años, es necesario contar con un *WSQ Professional Diploma in Early Childhood Care and Education* de 1,5 años de duración. Por su parte, en Escocia existen distintos modos para conseguir estatus docente, necesario para trabajar en jardines maternos o jardines de infante. Puede obtenerse mediante estudios de grado universitarios, estudios de posgrado universitarios, rutas alternativas de ingreso a la docencia (basadas en la práctica) para graduados universitarios, e incluso la aprobación de una evaluación. Asimismo, existen variadas certificaciones/trayectos de formación alternativos para quienes ocupan otras posiciones (no docentes) en instituciones que atienden a la primera infancia.

instituciones educativas a partir de una determinada edad, la segunda obliga al Estado a garantizar el acceso universal para los niños de una determinada edad.

Tabla 1. Características generales de los mapas de educación de la primera infancia de los casos analizados

	Argentina	Canadá (Ontario)	Chile	Escocia	Nueva Zelanda	Singapur	Suecia
Rectoría	Ministerio de Educación (enseñanza oficial) y Ministerio de Desarrollo Social (otras modalidades de educación)	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de Desarrollo Social	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación y Ministerio de Desarrollo Social y Desarrollo Familiar	Ministerio de Educación
Organización horizontal	Fragmentada	Parcialmente integrada	Parcialmente integrada	Fragmentada	Parcialmente integrada	Fragmentada	Integrada
Organización vertical	Jardín maternal (45 días-2 años) y Jardín de infantes (3 años-5 años)	Instituciones de primera infancia (0- 4) y Jardines de infantes (4 y 5).	Sala cuna (85 días-2 años); nivel medio (3-4 años); nivel de transición (4-6 años)	Ciclos variados dependiendo de la modalidad de educación	Ciclos variados dependiendo de la modalidad de educación	Jardín maternal (3 años) y Jardín de infantes, K1 y K2 (4 y 5 años).	Förskola (1-5 años) y Förskoleklass (6 años) ⁷ .
Obligatoriedad del sistema educativo	4 años	6 años	5 años	5 años	6 años	6 años	7 años
Formación de los profesionales que atienden a la primera infancia	Titulación superior no universitaria para los docentes de nivel inicial No hay certificaciones específicas para otras modalidades de educación	Titulación universitaria + Licencia para los docentes de nivel inicial No hay certificaciones específicas para otras modalidades de educación	Titulación universitaria para los docentes de nivel inicial Técnicaturas para otros profesionales que se desempeñan en el nivel inicial	Variedad de titulaciones según posición y modalidad de educación + Licencia	Titulación universitaria + Licencia para todas las modalidades de educación	Variedad de titulaciones según posición y modalidad de educación	Titulación universitaria + Licencia para todos los profesionales

⁷ La base curricular analizada regula solamente la Förskola, es decir, la etapa que se extiende de 1 a 5 años de edad.

3. Los instrumentos curriculares

Una vez recorridos los aspectos centrales de la organización política de la educación a la primera infancia en cada uno de los países seleccionados, se propone una descripción de las características de los documentos analizados. La organización de estos documentos se organiza en los siguientes ejes: (1) año de publicación, (2) extensión del documento, (3) franja etaria contemplada (4) autoría del documento (5) alcance geográfico, (6) proceso de elaboración, (7) destinatarios. Las dimensiones a las que se hace aquí referencia, reflejadas en la Tabla Nro.2, permiten enmarcar el análisis posterior de su dimensión comparada.

En relación al primer, su año de publicación, los documentos curriculares analizados han sido elaborados, en su mayoría, en la década del 2000. La excepción es Nueva Zelanda, que aún conserva el currículum elaborado en 1996. No es casual que la mayor parte de ellos hayan sido elaborados en los últimos veinte años, período que se corresponde con el ingreso de la primera infancia a la agenda pública. De hecho, el currículum de Nueva Zelanda resultó pionero e inspirador de otros que analizamos aquí, como el chileno (Peralta, Arancibia Lorca & Blanco Guijarro, 2004).

En cuando al segundo eje, la extensión del documento, hay variaciones importantes. A primera vista, la diferencia más notoria radica en su extensión. Mientras el documento curricular de Suecia tiene tan solo 20 páginas, el de Ontario posee 191. Como veremos en seguida, lo antedicho se vincula con la intención reguladora del documento curricular.

El tercer eje, la franja etaria contemplada en cada documento, se vincula directamente con la organización vertical y horizontal del mapa educativo de la primera infancia en cada uno de los países analizados. Los documentos orientados a la totalidad de las modalidades de educación inician la franja etaria regulada desde la concepción (- nueve meses) como el caso de Escocia⁸ o en el nacimiento como Ontario y Nueva Zelanda. En contraste, las bases que solo regulan al sector incorporado al sistema escolar regulan desde una edad más avanzada, algunos en directa relación con la finalización de los períodos de licencia por maternidad o paternidad. En todos los casos las franjas etarias reguladas por el currículum se extienden hasta el ingreso a la escolaridad primaria o, en el caso de Suecia, a la sala de transición *Förskoleklass*⁹.

El cuarto y quinto eje -autoría del documento y alcance geográfico- están íntimamente relacionados. En cuanto al primero, los autores firmantes de los documentos son en su mayoría, los ministerios o agencias de educación nacionales. En concordancia, el alcance de la mayor parte de los documentos es nacional. El caso de Ontario es una excepción para ambas dimensiones. Por un lado, su alcance geográfico es jurisdiccional. Por el otro, el documento fue firmado por un panel de expertos especialmente dedicados a la reforma de la educación de la primera infancia. La normativa escocesa también fue elaborada por un panel de expertos, aunque el documento es de coautoría entre el Gobierno escocés y el COSLA (Convención Escocesa de Autoridades Locales)¹⁰,

⁸ Dado que Escocia se propone incluir a los servicios de atención prenatal en su mapa, formalmente establecen que el marco regula desde el momento de la concepción.

⁹ El año previo al inicio de la escolaridad obligatoria, el sistema escolar sueco posee un año de preescolar (*förskoleklass*) que combina los métodos y contenidos propios del nivel inicial con los del nivel primario.

¹⁰ La convención es la representante nacional de los gobiernos locales de Escocia. Está conformada por actores locales de todos los partidos políticos. Su misión es dar voz, legitimar y promover la posición de los gobiernos locales en la política pública nacional.

las dos partes entre las que se establece un compromiso de cambio educativo que se refleja y materializa en el documento curricular.

Lo anterior nos remite directamente a los actores que participaron de los contextos de elaboración de estos documentos (sexto eje). Los documentos se desprenden de distintos procesos en los que participaron actores diversos: equipos técnicos, expertos, profesionales, organismos involucrados en la provisión, instituciones formadoras de profesionales para el subsistema de educación inicial, organismos internacionales, padres, entre otros. De acuerdo a lo señalado en los propios documentos, se pueden establecer dos modalidades típicas de participación. La primera incluye a los procesos de producción liderados por los ministerios de educación, con mayor o menor grado de participación de otros actores (Argentina, Chile y Singapur). La segunda, como ya se señaló, contempla las producciones lideradas por un panel de expertos (Ontario y Escocia). Por su parte, el documento de Nueva Zelanda, fue realizado por un equipo de los representantes de las distintas modalidades de educación.

Respecto al grupo de documentos liderados por el Ministerio, cabe destacar el caso de Chile, cuyo proceso fue liderado por un equipo chico de contratado por el Ministerio de educación. Sin embargo, adoptó algunas características participativas mediante la inclusión de mecanismos de consulta a un número importante de actores ligados a la educación de la primera infancia – docentes, especialistas, representantes de organizaciones sociales y otros actores de la sociedad civil –. Las instancias de consulta se tradujeron en sucesivos borradores y en una prueba piloto. El piloto permitió que docentes y directivos utilizaran las bases curriculares y reportaran las dificultades halladas en su implementación.

Tal como se lee en la base curricular, esta fue elaborada a partir de:

...un proceso de estudio y discusión participativo amplio y prolongado, coordinado desde la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación (...) en el que participaron las tres instituciones que proveen educación parvularia con financiamiento público (Ministerio de Educación, Junta Nacional de Jardines Infantiles y Fundación Integra), instituciones formadoras de educadoras de párvulos, centros de investigación, el Colegio de Educadoras de Párvulos, Unicef, Unesco, el Comité Chileno de la Organización Mundial de Educación Preescolar, y diversas organizaciones de padres e instituciones privadas vinculadas a la infancia. Esta discusión se enriqueció con un proceso de consulta a educadoras y centros de padres y apoderados, a nivel nacional. Se verificó además su comunicabilidad y aplicabilidad al implementarse una versión inicial en forma piloto en diferentes modalidades y regiones del país. (Bases curriculares para la educación parvularia, p. 8).

En cuanto al segundo grupo, volviendo sobre los casos de Escocia y Ontario, ambos países contaron con paneles de expertos que elaboraron el documento curricular y que, además, participaron de estrategias de reforma de los mapas de educación de la primera infancia. Este dato no es menor, ya que permite identificar que se trata de casos en los que el cambio curricular formó parte de orientaciones de reforma de más largo aliento. Así, en el caso de Ontario, el grupo de expertos formó parte de una estrategia de largo plazo, orientada a diseñar un mapa coherente de educación para los más pequeños. Su papel y proceso de elaboración se describe de esta manera al inicio del documento:

En 2005, el Panel de Expertos sobre el Aprendizaje Temprano ‘Mejor Comienzo’ se estableció para (...) desarrollar en última instancia un marco único integrado de aprendizaje temprano para los niños de entre 2,5 y 6 años. (...) Los individuos, invitados por el Ministerio de Servicios a la Infancia y Juventud (...) realizaron una revisión internacional de marcos curriculares que guió el trabajo del panel (...). El panel recibió el apoyo de (...) el Ministerio de Servicios a la Infancia y Juventud. La relación colaborativa entre el plantel del Ministerio y los miembros del panel fue

esencial para que este documento pudiera completarse. El panel también se benefició de la participación de representantes del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Alfabetización y Conocimientos Numéricos. (*Early Learning for Every Child Today*, p. 1)

En el caso de Escocia, el documento fue elaborado por un panel de expertos compuesto por una variedad de organizaciones, individuos y redes involucrados en primera infancia y en otras áreas de política. Los resultados de su trabajo constituyen la Parte 2 de la base curricular, que funciona a modo de justificación de las decisiones tomadas. Para ello, los miembros del panel realizaron un relevamiento de las distintas instituciones, programas e iniciativas de educación de la primera infancia vigentes en el país. Dicho relevamiento queda de manifiesto en el texto a través de la articulación de ejemplos de instituciones, programas y/o iniciativas destacadas.

En caso de Nueva Zelanda el trabajo fue deliberativo, en el sentido de que representantes de todos los servicios fueron los desarrolladores del documento. Similar al caso de Chile, Nueva Zelanda realizó una versión borrador del documento que contó con retroalimentación por parte de los distintos actores involucrados. Esto implicó un proceso grupal que atravesó las distintas modalidades de educación:

...mientras que los servicios son diversos en términos de estructuras y filosofías, el personal de los servicios de primera infancia trabajó en conjunto para desarrollar un currículum común en el que basar sus programas. Fue desarrollado a partir de y construido en base a la experiencia de desarrollo curricular los servicios curriculares, en conjunto con los hallazgos de investigación, la literatura internacional y el conocimiento compartido y los consensos construidos que emergieron en Nueva Zelanda a lo largo de las últimas dos décadas. La retroalimentación recibida a partir del documento borrador demostró que muchos de los diversos servicios que componen el sector aceptaron los principios centrales y el marco de este documento. Este currículum toma en cuenta las muchas respuestas recibidas a partir del documento borrador, así como los hallazgos de los estudios exploratorios y el programa piloto de desarrollo profesional (*Te Whàriki*, p. 8).

Finalmente, en relación a los destinatarios de los documentos (Séptimo eje), todas las bases están total o parcialmente orientadas a los adultos que trabajan en la educación de la primera infancia. No obstante, mientras algunas bases definen a dichos adultos como educadoras (Chile) o docentes (Tenti Fanfani & Argentina), en otros casos la orientación es más general e incluye al resto de las figuras que trabajan en las distintas modalidades de educación (Ontario, Escocia, Nueva Zelanda, Singapur y Suecia). A excepción de Singapur —cuyo sistema de titulaciones habilitantes se encuentra escalonado según posición y modalidad de educación—, esta diferencia está vinculada al carácter sectorial o cohesionador del documento, diferenciación que se establece en el próximo apartado. Sumado a lo anterior, el currículum de Argentina se orienta a los equipos jurisdiccionales (dado que ellos son responsables del siguiente nivel de definición curricular) y el escocés al gobierno escocés y a los aliados locales, es decir, a las partes involucradas en el compromiso que supone el documento. Las características generales de los documentos curriculares analizados pueden visualizarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Características generales de los instrumentos curriculares

	Argentina	Canadá (Ontario)	Chile	Escocia	Nueva Zelanda	Singapur	Suecia
Título	<i>Núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel inicial</i>	<i>Early Learning for Every Child Today. A framework for Ontario early childhood settings</i>	<i>Bases curriculares para la educación parvularia</i>	<i>The Early Years Framework</i>	<i>Te Whāriki</i>	<i>Nurturing Early Learners: a curriculum framework for Kindergartens in Singapore</i>	<i>Curriculum for the Preschool</i>
Año	2004	2007	2005	2008	1996	2012	2010
Extensión	22 páginas	191 páginas	114 páginas	44 páginas	100 páginas	125 páginas	20 páginas
Franja etaria	45 días-6 años	0-6 años	85 días-6 años	0-8 años	0-6 años	3-6 años	1-5 años
Alcance	Nacional	Jurisdiccional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional
Autor/es	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología	Best Start Expert Panel on Early Learning	Ministerio de Educación	The Scottish Government – COSLA (Convention of Scottish Local Authorities)	Ministry of Education	Ministry of Education	Swedish National Agency for Education
Elaboración	Equipos técnicos del Ministerio de Educación Nacional y representantes de las provincias	Panel de expertos y Ministerio de Educación	Equipos técnicos del Ministerio de Educación coordinaron proceso participativo	Panel de expertos y COSLA	Representantes de las distintas modalidades de educación	Ministerio de Educación y educadores de primera infancia, académicos y otras partes interesadas	No hay información
Destinatarios	Docentes y equipos curriculares jurisdiccionales	Adultos que trabajan en las distintas modalidades de educación	Educadoras de párvulos	Gobierno escocés, aliados locales y adultos que trabajan en las distintas modalidades de educación	Adultos que trabajan en las distintas modalidades de educación	Adultos que trabajan en los jardines maternos y de infantes	Adultos que trabajan en el preescolar

4. Los instrumentos curriculares en el mapa educativo

Las dimensiones de análisis curricular fueron organizadas en siete ejes: (1) intención reguladora, (2) énfasis, (3) tipo de definición curricular, (4) orientación pedagógico-didáctica, (5) articulación con familias y/o comunidad, (6) articulación con el nivel primario y (7) monitoreo y evaluación. Estas dimensiones y las categorías utilizadas para la descripción quedaron reflejadas en la Tabla Nro. 3.

En relación a la intención reguladora (primer eje), se distingue entre dos tipos de documentos. Por un lado, aquellos que proponen regular exclusivamente a las instituciones del sistema escolar –es decir, al nivel inicial–, a los que denominamos sectoriales (Argentina, Chile, Singapur y Suecia). Por otro lado, los documentos que buscan englobar todas las modalidades de educación de la primera infancia. En este último grupo, encontramos aquellos que pretenden regular a todas las modalidades en un mismo documento sosteniendo su especificidad –a los que llamamos “paraguas”– (Nueva Zelanda) y los que buscan enlazar dichas modalidades –a los que llamamos cohesionadores– (Ontario y Escocia).

Los documentos sectoriales están ligados a y se desprenden del sistema educativo. Su intención reguladora está puesta en la educación inicial. Sin embargo, los efectos de esta intencionalidad son diferentes según las características del mapa educativo en el que se inserten. Mientras mayor sea la cobertura del sistema educativo, mayor será la cobertura del instrumento curricular sectorial. En este sentido, un documento sectorial en un mapa con amplia cobertura del sistema educativo en esta franja etaria tiene efectos diferentes que uno con la misma intención reguladora en un mapa fragmentado con baja cobertura del sistema educativo. Un claro ejemplo de lo primero es el caso sueco, en el que el documento sectorial opera como regulador de todo el mapa educativo de la primera infancia. Por el contrario, en Argentina el mapa se encuentra fuertemente fragmentado: el instrumento curricular alcanza únicamente a una pequeña porción del mapa¹¹.

Dentro del grupo de bases curriculares que buscan reglamentar todas las modalidades de educación de la primera infancia, el caso neozelandesa es un excelente ejemplo de esta intención reguladora como “paraguas”. Aunque presentes y reguladas por el mismo currículum, las distintas modalidades de educación son reconocidas y sostenidas en sus diferencias, tal como queda en evidencia a partir del siguiente fragmento:

El currículum de la primera infancia ha sido concebido como un *whàriki*, o tejido/alfombra, tejido desde sus principios, hilos y objetivos definidos en este documento. El concepto de *whàriki* reconoce la diversidad de formas que toma la educación de la primera infancia en Nueva Zelanda. Diferentes programas, filosofías, estructuras y ambientes contribuirán a los distintos patrones del tejido (*TeWhàriki*, p. 11).

En contraste, las bases cohesionadoras demuestran una clara intención por enlazar las distintas modalidades de educación. Tanto Canadá como Escocia parten del supuesto de que no es posible separar cuidado de educación. Así lo expresa la base escocesa: “cuidado y educación son conceptos inseparables, (...) todos los servicios de calidad proveen tanto cuidado como educación” (*Early Learning for Every Child Today. A framework for Ontario early childhood settings*, p. 4). De alguna manera, se puede afirmar que ambos casos utilizan la regulación curricular con el fin de alcanzar un mapa integrado, no necesariamente en términos de su función rectora, pero sí de la articulación y/o unificación de su provisión. En este sentido, las bases cohesionadoras asumen, una tarea

¹¹ En 2014, la tasa bruta de escolarización de jardín maternal (0 a 2 años) era del 5,4%, la de sala de 3 años era del 41,8%, la de 4 años era del 85,7% y la de sala de 5 era del 107% (Repetto et al., 2016).

desafiante en términos de un proceso de transformaciones de la educación de la primera infancia. Así lo afirma el marco curricular escocés:

El paisaje de los servicios para la primera infancia está bastante fragmentado en términos de la provisión del servicio y de la fuerza de trabajo (...). Un cambio profundo es necesario para reconceptualizar las influencias en los niños y los primeros años, para verlos como partes complementarias de un sistema global alrededor del niño (*The Early Years Framework*, p. 15).

Respecto al énfasis de los documentos (segundo eje), se puede distinguir una impronta diferente en cada uno de ellos que puede detectarse en su énfasis semántico. Dicho acento está íntimamente relacionado con el clima político en el que se inscribe la construcción de estos textos (aspecto que no llega a analizarse) pero también con la justificación y los propósitos enunciados en cada uno de los documentos. En el currículum de Argentina, por ejemplo, el acento está puesto en la igualdad y en los derechos. Lo anterior puede evidenciarse en que se propone

...aportar a construir **igualdad** (...) restituyendo el papel del Estado Nacional como garante de condiciones de **igualdad** educativa para la totalidad del sistema, asumiendo conjuntamente con las jurisdicciones la responsabilidad de reponer el lugar de los niños y jóvenes como sujetos de **derecho** (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, p. 7).

Por su parte, en línea con su proceso de producción, el énfasis del documento canadiense está puesto en el saber experto y en la evidencia que aparece ligada al saber de los expertos que conformaron el panel. A su vez, remite al conocimiento experto sobre el desarrollo infantil, a las evidencias internacionales de buenas prácticas y a la importancia de un currículum basado en evidencias. En el caso de Chile, la base curricular acentúa fuertemente la moral, palabra que aparece referida a la formación de un carácter moral, ligado a la dignidad humana y a la trascendencia personal¹², tal como se lee a continuación:

A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la **conducta moral** y responsable. Asimismo la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en 1994, planteó como horizonte formativo del esfuerzo educacional del país un conjunto de orientaciones valóricas que han inspirado estas Bases Curriculares de la Educación Parvularia: “ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un **carácter moral** cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la **dignidad humana** y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la **trascendencia personal**, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones. (*Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, p. 12)

Respecto de Escocia, el foco está puesto en la justicia social, en el sentido de romper los ciclos de pobreza e inequidad. En contraste, el énfasis del currículum neozelandés está puesto en la pertenencia cultural, lo que está vinculado a su carácter bicultural: “La importancia del **contexto social** en el que los niños aprenden y son cuidados es una de las piedras fundamentales del currículum” (*Te Whàriki*, p. 7). El currículum de Singapur tiene un fuerte énfasis en el desarrollo de

¹² Un estudio en profundidad de la elaboración del diseño curricular de Chile permitió relevar información sobre el énfasis de las bases curriculares. Por un lado, existió en el proceso una clara intención de incorporar la dimensión espiritual de las comunidades nativas que habían sido visibilizadas poco antes de la elaboración de la base. Por otra, las referencias a la moral parecieran estar arraigadas en la sociedad chilena y no ser efecto de la intención explícita del equipo curricular.

habilidades para el siglo XXI y la promoción del aprendizaje para la vida, así lo expresa el documento:

La educación preescolar establece la fundación para el aprendizaje para toda la vida (...). Esto preparará mejor a los niños para ser adultos seguros, aprendices autodidactas, contribuyentes activos de la sociedad... (*Nurturing Early Learning. A curriculum framework for kindergartens in Singapore*, p. 13)

Finalmente, el currículum sueco acentúa los valores democráticos. De hecho, las formas de democracia son, según el documento, la piedra fundacional del currículum:

Una tarea importante del preescolar es impartir y establecer el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos fundamentales en los que se basa la sociedad sueca. Cada una y todas las personas que trabajan en el preescolar deben promover el respeto por el valor intrínseco de cada persona así como el respeto por nuestro medioambiente compartido. (*Curriculum for the Preschool*, p. 3).

Los énfasis diferenciales permiten un primer acercamiento a las lógicas que atraviesan y orientan los documentos analizados. Si bien el énfasis por sí mismo no permite indagar en profundidad los documentos curriculares, es posible analizarlo en conjunto con otras variables, como mostramos en seguida.

Respecto al tipo de definición curricular (tercer eje), como se adelantó en la introducción los documentos analizados ocupan lugares diferentes en la batería de normativas que conforman la regulación curricular de cada país para la primera infancia¹³. Sumado a lo anterior, tienen distintas intencionalidades en términos de regulación y se articulan de manera diversa con el resto de la política pública orientada a esa franja etaria. Para dar cuenta de estas diferencias los documentos fueron organizados en tres categorías: lineamientos o marcos curriculares, diseños curriculares y planes de acción.

Los lineamientos o marcos curriculares son los documentos que enuncian orientaciones generales para enmarcar la educación de la primera infancia. Hacen referencias a la fundamentación y características generales de las modalidades de educación, los objetivos, las normas y los valores que lo sustentan e incluso enumeran algunas definiciones básicas y generales en torno a los contenidos. Según Pardo & Adlerstein (2016: 42): “los marcos (...) curriculares se constituyen, generalmente, en torno a directrices amplias, no incorporando la descripción de los mecanismos operativos que pudieran facilitar la puesta en práctica, en la realidad de lo que proponen”. De allí que se trate de documentos relativamente breves (Suecia y Argentina). Un ejemplo de lo anterior es la base curricular sueca: su grado de generalidad está asociado con la tradición curricular nórdica, en la que prevalece el diálogo entre los adultos y los niños, las

¹³ En países como Escocia, por ejemplo, existe un documento, The Early Years Framework, que establece un marco para integrar la provisión de servicios orientados a la primera infancia y, en este sentido, excede lo exclusivamente ligado al sistema escolar. Por su parte, en el caso de Ontario (Canadá), el documento analizado, Early Learning for Every Child Today. A framework for Ontario early childhood settings, establece un marco común entre las distintas instituciones que atienden a la primera infancia. Esta normativa se complementa con regulaciones específicamente orientadas a cada tipo de oferta (maternal, centros de primeros años, jardines de infantes, etc.). Esta normativa se articula con dos documentos que avanzan en la definición de los contenidos y las estrategias de enseñanza en la franja de 0-3 años (Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families) y de 3-18 años (Curriculum for Excellence). las instituciones maternas (Ontario Day Nurseries Act), a los centros de primeros años (Ontario Early Years Centre Guidelines), los jardines de infantes de día completo (Full-Day Kindergarten program) y hasta una ley específica para la primera infancia (Child Care and Early Years Act).

actividades creativas, la flexibilidad y la definición local de los objetivos y contenidos (Taguma, Litjens, Makowiecki & Early, 2013). Dicha base ilustra el hecho de que tener un mayor nivel de generalidad no supone necesariamente un menor grado de orientación curricular: el documento de Suecia delinea claramente un horizonte y enfoque democráticos y un abordaje lúdico que representa un importante ordenamiento de la vida cotidiana del jardín. Estos lineamientos parten del supuesto de que los docentes son productores de currículum, por lo que dejan en sus manos y en la de los municipios su definición posterior. En cambio en el caso de Argentina dado el carácter federal de la organización política, el siguiente nivel de definición curricular ocurre a escala jurisdiccional, es decir, en los espacios de los equipos de desarrollo curricular de los ministerios de educación provinciales.

Por su parte, los diseños curriculares avanzan en la definición curricular y regulan el nivel del currículum enseñado o el nivel del aula. Enuncian referencias vinculadas al ciclo interno, a los contenidos, a las estrategias de enseñanza, a la planificación y a la evaluación de los aprendizajes. Según Pardo & Adlerstein (2016: 41), los diseños curriculares “se presentan como organizadores y estructurantes de la docencia. Es decir, (...) no sólo establecen lo que los niños y niñas deben aprender, sino que también instituyen ciertas formas de hacer la enseñanza. (...) Ofrecen criterios, orientaciones y estrategias metodológicas para desarrollar la práctica pedagógica”. Estos documentos pueden pertenecer a casos de alcance sectorial (Chile y Singapur) o a sistemas que, en el marco de su vocación cohesionadora, establecen currículos diferenciados para las distintas modalidades (Nueva Zelanda). Así, por ejemplo, Chile posee una base que prescribe: fundamentos y principios pedagógicos de la educación parvularia; una organización curricular de la educación parvularia; una serie ámbitos de experiencias, definiciones de los núcleos de aprendizaje y aprendizajes esperados con sus respectivas orientaciones pedagógicas—; y criterios de planificación y evaluación, organización y participación de la comunidad educativa, organización de los espacios educativos y del tiempo.

La base curricular de Ontario se encuentra a medio camino entre los lineamientos y los diseños curriculares. Si bien avanza en una suerte de definición curricular, esta es un continuum de desarrollo que pretende informar a quienes trabajan en las distintas modalidades de educación y orientar el desarrollo curricular posterior. No se prevé una organización curricular determinada, aunque los dominios de desarrollo permiten inferir las dimensiones a considerar. Asimismo, se sugieren interacciones pedagógicas que funcionan como propuestas para acompañar o traccionar el desarrollo. Los dominios, habilidades e interacciones están destinados a acompañar y promover el desarrollo infantil.

Finalmente, los planes de acción delimitan el derrotero a seguir para transformar y cohesionar la provisión de educación a la niñez a corto, mediano y largo plazo. El mejor ejemplo es el marco curricular escocés. Esa normativa intenta ofrecer un servicio simplificado (en términos de su provisión) de educación de la primera infancia; apoyar a las familias y a las comunidades en dicho proceso; romper ciclos de pobreza y exclusión; lograr una intervención temprana para las distintas franjas etarias y aspectos; y alinear la calidad de los servicios y la formación de sus profesionales de acuerdo a la evidencia internacional. Aunque se ofrecen algunas orientaciones generales, como la valoración del juego, los contenidos se encuentran en los documentos curriculares complementarios.

En cuanto a sus orientaciones pedagógicas, identificamos cinco lineamientos preponderantes: lúdica (Argentina y Suecia), protodisciplinar (Chile y Singapur), desarrollo infantil (Ontario), sociocultural (Nueva Zelanda) y democrática (Suecia).

La orientación lúdica ubica al juego en una posición preponderante. En el caso de Suecia, por ejemplo, el juego es considerado parte fundamental de la construcción de conocimiento del niño en su contacto con el mundo. En este enfoque pedagógico-didáctico el juego tiene un valor intrínseco, y así se diferencia de otros enfoques en los que aparece acentuado por su valor instrumental, esto es, por su posibilidad para enseñar otros contenidos.

El juego es importante para el desarrollo y el aprendizaje del niño. (...) El juego y el disfrute en el aprendizaje en todas sus variadas formas estimulan la imaginación, el entendimiento, la comunicación y la habilidad de pensamiento simbólico, así como la habilidad de cooperar y resolver problemas. A través del juego gestáltico, el niño tiene oportunidades para expresar y trabajar a través de sus experiencias y sentimientos. (*Curriculum for the Preschool*, p. 6)

Por su parte, los enfoques protodisciplinarios poseen una matriz casi disciplinar, lo que supone no solo un tipo de organización de los contenidos, sino también un abordaje pedagógico-didáctico con estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de dichos contenidos. En el currículo chileno, por ejemplo, se definen tres ámbitos para el aprendizaje: personal y social, comunicación y relación con el medio cultural y natural. Cada ámbito posee dos o tres núcleos de aprendizajes y, dentro cada uno de ellos, se enuncian los aprendizajes esperados y las orientaciones pedagógicas. Si bien la organización no es explícitamente disciplinar, 5 de los 8 núcleos de aprendizajes tienen referentes disciplinares directos. En el caso de Singapur, si combinamos el enfoque pedagógico-didáctico con su énfasis en las habilidades del siglo XXI y el aprendizaje para toda la vida, el instrumento curricular pareciera estar alineado con una función preparatoria de la educación preescolar.

En enfoque pedagógico basado en el desarrollo enfatiza la función de la educación ligada al acompañamiento el desarrollo de las distintas dimensiones del niño. La base curricular de Ontario el mejor ejemplo. El documento se inscribe en la tradición evolutiva y orienta su propuesta a acompañar, apoyar, potenciar, maximizar y fortalecer el desarrollo infantil. El continuum de desarrollo se organiza en una tabla que contempla, para distintas etapas entre el nacimiento y los 8 años, dominios de desarrollo (social; emocional; comunicación, lenguaje y alfabetización; cognitivo y físico) habilidades de desarrollo, indicadores de habilidad e interacciones posibles. Si bien se advierte que este continuum no debe ser entendido como un conjunto de objetivos de desarrollo, su formulación podría ser fácilmente interpretada de ese modo. Por su parte, las interacciones sugeridas funcionan como propuestas para acompañar o traccionar el desarrollo. Así, los dominios y habilidades de desarrollo se presentan en directa relación con las interacciones, lo que evidencia, como ya fue señalado, un intento por regular la relación entre forma y contenido. Los dominios, habilidades e interacciones están destinados a acompañar y promover el desarrollo infantil.

La orientación sociocultural es original de la base de Nueva Zelanda. *Te Whariki* adopta un abordaje sociocultural para promover las realidades socioculturales de los niños y reflejar el biculturalismo en las modalidades de educación de la primera infancia. Consta de un marco amplio de principios y enfoques consensuados que promueven un abordaje interactivo con especial énfasis en lo cultural.

Finalmente, la orientación democrática sueca propone organizar la educación de la primera infancia en torno a los valores democráticos. Los lineamientos curriculares manifiestan la importancia de promover el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos fundamentales que organizan la sociedad sueca. En este sentido, la base curricular propone un abordaje pedagógico-didáctico fuertemente alineado con un proyecto más amplio de sociedad, que funciona como un contenido y como modo de actuar cotidiano. En efecto, la transmisión de dichos valores supone que sean actuados por adultos y niños en la vida cotidiana de las instituciones:

Las formas de democracia son fundantes en el prescolar (...). Cada una y todas las personas que trabajan en el prescolar deben promover el respeto por el valor intrínseco de cada persona, así como del medioambiente compartido (...). El prescolar provee la base para que los niños entiendan lo que es la democracia. (...) Las necesidades y los intereses expresados por los niños de diferentes formas deben conformar la base para dar forma al ambiente y para planificar las actividades. (*Curriculum for the preschool*, p. 3)

Respecto a la relación entre la educación de la primera infancia y la familia y/o la comunidad, los instrumentos curriculares analizados prescriben diversos grados y tipos de participación de las familias. El menor grado de involucramiento se asocia con la construcción de canales de comunicación entre escuelas y familias (Argentina y Ontario). La base de Ontario, por ejemplo, establece entre sus principios que las alianzas con las familias y las comunidades fortalecen la habilidad de las instituciones de primera infancia de satisfacer las necesidades de los niños pequeños. En esa línea, propone que las familias y adultos que trabajan en las distintas modalidades de educación compartan el continuum de desarrollo para intercambiar información sobre el desarrollo infantil y construir de canales de comunicación fluida con las familias¹⁴. En otros casos, se espera que la participación de las familias sea más profundo y se espera que se involucren en alguno a todos los siguientes procesos: planificación, implementación, monitoreo y/o evaluación. En los lineamientos curriculares de Suecia, la participación de las familias conforma una de las subsecciones de la segunda parte de la base curricular. La articulación con las familias es responsabilidad de los profesionales de las instituciones prescolares e incluye: la introducción de los padres a la institución educativa, el ofrecimiento de oportunidades de participación para los padres -incluyendo su participación en la definición de la planificación y los objetivos-, el desarrollo de canales de comunicación y el vínculo con las familias en la evaluación de la institución proveedora. Por su parte, en Escocia las familias son consideradas parte intrínseca de la educación. La propuesta es alejarse de los abordajes que atienden al niño de manera directa y separada de su familia, y apostar a un modelo que trabaje en conjunto con las familias como parte de sus objetivos, para que estas puedan lograr sus propios objetivos. En línea con este aporte, la educación prenatal y de la franja 0-3 se considera fundamental. Finalmente, Nueva Zelanda es el único caso en el que, además de las familias, la articulación se propone con la comunidad; de hecho, las familias y las comunidades forman parte de uno de los principios de la base curricular. Se espera que formen parte de los actores que monitorean y evalúan la provisión del servicio, el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Sumado a lo anterior, en la relación con las familias y comunidades se enuncia que la lengua maorí debe ser respetada.

En lo que hace a la articulación con el nivel primario, nuestro sexto eje, no todos los documentos establecen precisiones sobre este punto. En líneas generales, se puede afirmar que las bases cohesionadoras (Ontario y Escocia) no suponen un proceso de transición porque están enfocadas en la integración de distintas modalidades de educación, y esto exceden lo estrictamente ligado al sistema escolar. Mientras tanto, las base sectoriales con un enfoque pedagógico-didáctico protodisciplinar se ocupan específicamente de la transición, y la que caracterizan como progresiva (Chile y Singapur). Así, en Chile, la articulación con el nivel primario se presenta a escala de los objetivos y contenidos que, progresivamente, preparan a los niños para ingresar a la escuela primaria. En contraste con la articulación gradual, en Suecia se produce exclusivamente en el

¹⁴ Además, Ontario cuenta con un documento curricular específico que promueve el involucramiento de las familias en los servicios de primera infancia:

http://www.beststart.org/resources/howto/pdf/BS_Engage_Families_fnl.pdf. Además, las familias pueden ingresar al centro de recursos "Best Start" (<http://en.beststart.org/resources-and-research>).

último año (*preschool class*) del ciclo de preescolar a los 6 años de edad. El documento, no obstante, no ofrece demasiadas precisiones respecto de dicho proceso.

Finalmente, en relación al monitoreo y la evaluación (séptimo eje), se han identificado distintos tipos de énfasis y precisiones. Por un lado, aparecen distintas opciones en favor de la evaluación formativa y/o sumativa. Los documentos de Ontario y Chile son las que ofrecen un mayor desarrollo en relación a la evaluación. En Ontario, la evaluación se define como un proceso sistemático y constante (formativa y de proceso). La evaluación del niño está fuertemente orientada al desarrollo y se vale de la observación y la documentación. Su propósito es orientar el currículum hacia los intereses del niño y hacer un seguimiento del proceso de desarrollo a través del tiempo. Para ello se propone el uso de observaciones tabuladas, documentación de experiencias, las narraciones y la aplicación del "Early Development Instrument" (EDI), un instrumento que mide el desarrollo al momento de ingresar a la escuela primaria (<https://edi.offordcentre.com/>), entre otros instrumentos posibles. Mientras tanto, en Chile la evaluación se define en términos de formativa y sumativa. En ambos tipos de evaluación aparecen referencias a: (a) la evaluación no solo de los aprendizajes, sino también de la planificación, la comunidad educativa, los espacios educativos, la organización del tiempo, las metodologías, los recursos y la propia evaluación (p. 109); (b) la construcción de indicadores observables, precisos, directos y que permitan captar lo esencial o fundamental del proceso educativo (p. 111); (c) la preeminencia de la información cualitativa y la utilización de evaluaciones criterioales, la variedad de instrumentos de recolección y la necesidad de contar con múltiples instancias de evaluación para emitir un juicio de valor (p. 111); (d) la utilización de los informes a las familias como instrumento de seguimiento del progreso de los niños (p. 112); (e) la autoevaluación de docentes y directivos, aunque sin demasiado detalle sobre la implementación de dicho proceso (p. 113). La diversidad de enfoques y grados de precisión parece responder a la falta de consenso respecto del rol de la evaluación en las instituciones de primera infancia.

Tabla 3. Dimensiones de análisis de los instrumentos curriculares

	Argentina	Canadá (Ontario)	Chile	Escocia	Nueva Zelanda	Singapur	Suecia
Énfasis	Igualdad y derechos	Saber y evidencias	Moral	Justicia social	Pertenencia cultural	Aprendizaje para toda la vida, habilidades para el siglo XXI	Democracia
Intención reguladora	Sectorial	Cohesionadora	Sectorial	Cohesionadora	Paraguas	Sectorial	Sectorial
Tipo de definición curricular	Lineamiento curricular	Lineamiento curricular / Diseño curricular	Diseño curricular	Plan de acción	Diseño curricular	Diseño curricular	Lineamiento curricular
Orientación pedagógico-didáctica	Lúdica	Desarrollo infantil	Protodisciplinar	No corresponde	Sociocultural	Protodisciplinar	Lúdica y democrática
Articulación con familias y/o comunidad	Comunicación	Comunicación	Planificación, implementación, seguimiento y evaluación	Familia es parte intrínseca de la educación	Monitoreo y evaluación	Comunicación y planificación	Comunicación, planificación y evaluación
Articulación con el nivel primario	Sí (no da precisiones)	No corresponde	Sí (progresiva)	No corresponde	Sí (mediante el New Zealand Curriculum Framework)	Sí (progresiva)	Sí (último año)
Monitoreo y evaluación	No se explicita	Evaluación formativa y de proceso de aprendizajes, docentes e instituciones	Evaluación formativa y sumativa y criterial de aprendizajes y enseñanzas y autoevaluación de docentes y directivos.	Evaluación de impacto de la provisión y de la implementación de la base curricular	Evaluación de proceso y criterial de aprendizajes e instituciones	Evaluación de proceso y criterial de los aprendizajes	Evaluación de la calidad de la enseñanza

5. Conclusiones analíticas

El análisis realizado permite arrojar luz sobre algunos aspectos claves a contemplar a la hora de elaborar instrumentos curriculares para regular la educación de la primera infancia.

En primer lugar, destacamos la importancia de la adaptación contextual de los documentos curriculares. A través del análisis fue evidente de qué manera las diferentes realidades políticas, sociales, culturales y económicas condicionan y atraviesan los servicios de educación de la primera infancia. Dicha adaptación puede producirse en el nivel nacional (como en el caso de Nueva Zelanda) o en el jurisdiccional (como en el caso de Argentina). El caso de Nueva Zelanda muestra de qué manera un aspecto social clave como la biculturalidad puede ser incorporado en la elaboración, en la organización y en el enfoque de una base curricular para regular la educación de la primera infancia.

En segundo lugar, el proceso de construcción de una base curricular para la primera infancia debe estar regido por su intención reguladora (sectorial, paraguas, cohesionadora). La intención, lo que la base intenta hacer, debería guiar el proceso y el tipo de documento a elaborar. Así, la pregunta clave es qué se quiere regular y para qué. En caso de que se trate de una base sectorial, sería recomendable que se consideraran distintos tipos de articulaciones con otras modalidades de educación. Si la respuesta se orienta hacia una base que busca promover la integración del mapa, el énfasis debiera estar en la superación de la dicotomía entre cuidado y educación que se da a nivel conceptual y a nivel de la provisión. Dado que las bases cohesionadoras suponen la articulación de modalidades de educación con lógicas y enfoques diferentes, es necesario resaltar que el esfuerzo de articulación podría implicar dejar de lado otras cuestiones como: la articulación con el nivel primario; la definición de contenidos; de un ciclado interno; y de estrategias de enseñanza. Por último, si la propuesta estuviera orientada a elaborar una base de tipo paraguas, pareciera importante contar con un equipo de actores pertenecientes a las modalidades de educación que se busca reconocer en el documento, garantizando así su representatividad.

En cualquier caso, dado que las intenciones reguladoras pueden tener efectos diferenciales según el tipo de mapa en el que se insertan, es necesario evaluar las características del mapa existente antes o durante el proceso de elaboración. Aquí resulta ilustrativo el caso de Escocia, que a los fines de promover la integración realizó un diagnóstico del grado de fragmentación existente y de las características de los servicios de educación a la primera infancia.

En tercer lugar, cabe considerar que tanto las bases tipo lineamiento curricular y tipo diseño curricular pueden ofrecer horizontes y objetivos claros. En este sentido, el caso sueco muestra que la extensión pareciera no ser un impedimento, dado que su enfoque democrático atraviesa todo el documento y delinea tanto como objetivos como un abordaje pedagógico-didáctico claro. La principal ventaja de los lineamientos curriculares radica en que delegan en otros actores parte del proceso de definición curricular. Siguiendo con el ejemplo sueco, son los docentes y los municipios quienes están a cargo de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos curriculares, así como los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y la estructura de la vida cotidiana de las instituciones. Esto puede ser una ventaja si se busca que escuelas o docentes sean parte del proceso de definición curricular. Por el contrario, un diseño curricular centraliza la regulación de los aspectos pedagógico-didácticos del currículum y, al hacerlo, disminuye la participación de los actores locales. El diseño chileno permite su implementación directa y deja menos lugar para la elaboración curricular de escuelas y docentes. Una excepción a lo anterior podría ser el caso

neozelandés que avanza en la regulación de los aspectos pedagógico-didácticos pero al mismo tiempo posibilita las diferencias entre las distintas modalidades de educación.

En cuarto lugar, del análisis de los documentos curriculares surgen también algunas cuestiones ligadas a los procesos de construcción política de estos documentos, que involucran a distintos tipos de actores. Los paneles de expertos (Ontario y Escocia), los equipos de trabajo con representantes de las modalidades de educación (Nueva Zelanda) y los procesos consultivos (Chile) se presentan como opciones que permiten, por un lado, legitimar la base curricular entre los distintos actores del mapa y, por otro, asegurar la adecuación y calidad de la normativa.

Finalmente, a la hora de elaborar una base curricular parece necesario prever la articulación entre el documento elaborado y el resto de las normativas (ya existentes o en proceso de producción) que regulan los servicios de educación a la primera infancia. Así, existen distintos modos en los que el documento puede enlazarse con otros para completar el mapa regulatorio.

Bibliografía

Bennett, J. (2008). Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5.

Broström, S. (2006). *Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education*. Trabajo presentado en Child & Youth Care Forum.

Cunill-Grau, N., Repetto, F., & Bronzo, C. (2015). Coordinación intersectorial pro integralidad de las instituciones de protección social. *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización*. Santiago: CEPAL, 2015. LC/G. 2644-P. p. 407-444.

Diker, G. (2002). Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica principales tendencias. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos

Irwin, L.G., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). Early child development: A powerful equalizer. *Final report to the WHO Commission on social determinants of health*, Geneva.

Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*: UNESCO.

Nores, M., & Barnett, W.S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282. doi: 10.1016/j.econedurev.2009.09.001

Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

OECD. (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2011). Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? *PISA in focus*. París: OECD.

OECD. (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. París: OECD.

Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe: estrategia regional sobre docentes*. Santiago de Chile: UNESCO.

Peralta, M.V., Arancibia Lorca, E., & Blanco Guijarro, R. (2004). *Aprendiendo de las experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC-UNESCO.

Redondo, P. (2012). Políticas en debate, la educación de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta educativa*(37), 5-16.

Repetto, F., Langou, G.D., Aulicino, C., Achával, O.D., & Acuña, M. (2016). *El futuro es hoy. Primera infancia en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos-CIPPEC.

Rozengardt, A. (2014). *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social: propuesta de una matriz de valoración del papel de los espacios no formales de cuidado y educación de la primera infancia en la realización de los derechos humanos de las niñas y los niños*. (Maestría en diseño y gestión de políticas y programas sociales), FLACSO, Buenos Aires.

Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K., & Early, Q.M. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*. Paris: OECD.

Tenti Fanfani, E., & Argentina, U. (1993). *La escuela vacía : deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Unicef : Losada.

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Trabajo presentado en IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio", La Habana. Recuperado de <http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf> [consulta: 09-10-15].

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Rivas, F.D. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. 2013(29-03). Santiago de Chile: LLECE-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf> [consulta: 10-01-16].

UNESCO. (2006). *Strong foundations: Early childhood care and education: Education for All*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2011). *CRECER JUNTOS PARA LA PRIMERA INFANCIA. ENCUENTRO REGIONAL DE POLÍTICAS INTEGRALES*. Buenos Aires: UNICEF.

Acerca de las autoras

Alejandra Cardini: Co-directora del programa de Educación de CIPPEC. Licenciada en sociología (Universidad de Buenos Aires) y profesora de nivel primario. Se especializó en políticas educativas con maestría en la Universidad de Londres. Doctora en Educación (Universidad de San Andrés). Estuvo a cargo de diferentes proyectos vinculados a la investigación, análisis, asesoramiento e incidencia en política educativa, en Argentina y en el exterior (Universidad de Buenos Aires, Universidad de San Andrés, Centre for Critical Education Policy Research de la Universidad de Londres y en el British Council). Trabajó también para el Ministerio de Educación Nacional, en relación con los ministerios provinciales. Como docente, se desempeñó en el nivel primario y fue profesora ayudante en las maestrías de la política educativa del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en la Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile). Actualmente dicta clases de Política Educativa en la Universidad de San Andrés, en el Doctorado Interinstitucional en Educación (UNTREF, UNLA, UNSAM) y en la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Austral.

Jennifer Guevara: Investigadora asociada del programa de Educación de CIPPEC. Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de San Andrés). Doctora en Educación (Universidad de San Andrés) y becaria del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Se ha desempeñado como docente en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad de San Andrés. Ha publicado artículos en revistas académicas y ha realizado estancias de investigación en la Universitat de Barcelona (Barcelona, 2013) y en el UCL Institute of Education (Londres, 2015).

El **Programa de Educación** trabaja para fortalecer al Estado en el diseño y la implementación de políticas que contribuyan a avanzar hacia una mayor justicia educativa en la Argentina.

Para citar este documento: Cardini A. y Guevara J. (agosto de 2017). El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia. *Documento de Trabajo N° 160*. Buenos Aires: CIPPEC.

Las publicaciones de **CIPPEC** son gratuitas y se pueden descargar en www.cippec.org.

CIPPEC alienta el uso y divulgación de sus producciones sin fines comerciales.

La opinión de los autores no refleja necesariamente la posición institucional de CIPPEC en el tema analizado.

Este trabajo se realizó gracias al apoyo brindado por la Fundación Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

DOCUMENTOS DE TRABAJO

Con los **Documentos de Trabajo**, CIPPEC acerca a expertos, funcionarios, legisladores, periodistas, miembros de organizaciones de la sociedad civil y a la ciudadanía en general investigaciones propias sobre una o varias temáticas específicas de política pública.

Estas piezas de investigación aplicada buscan convertirse en una herramienta capaz de acortar la brecha entre la producción académica y las decisiones de política pública, así como en fuente de consulta de investigadores y especialistas.

Por medio de sus publicaciones, CIPPEC aspira a enriquecer el debate público en la Argentina con el objetivo de mejorar el diseño, la implementación y el impacto de las políticas públicas, promover el diálogo democrático y fortalecer las instituciones.

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de Desarrollo Social, Desarrollo Económico y Estado y Gobierno, a través de los programas de Educación; Protección Social y Salud; Política Fiscal; Integración Global; Justicia y Transparencia; Instituciones Políticas; Gestión Pública; Incidencia, Monitoreo y Evaluación, y Ciudades.