

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE EDUCACIÓN- CIFE-

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONCENTRACIÓN GESTIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN
EDUCACIÓN

Políticas públicas de Educación Inicial de los países de Latinoamérica

NINI JOHANA VILLAMIZAR PARADA

DIRECTORA
CRISTINA VENEGAS FAJARDO

2016

Agradecimientos

Quiero agradecer inmensamente a Dios por darme la oportunidad de ser formada en la Maestría en Educación de la Universidad de Los Andes, haciendo de ella un sueño hecho realidad. Durante este caminar pude contar con el apoyo emocional de Néstor Vásquez, mi esposo; y las experiencias pedagógicas de cada uno de mis docentes, los cuales retroalimentaron mi labor educativa, y me motivaron hacia la investigación en primera infancia, de manera especial Cristina Venegas, Directora de Tesis, Hernando Bayona, Asesor y Lector de la Investigación, y Carlos Alberto Casas, Lector y Jurado de Tesis.

Tabla de Contenido

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | TITULO..... | 5 |
| 2. | RESUMEN..... | 5 |
| 3. | INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| 3.1. | CONTEXTO..... | 6 |
| 3.2. | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN..... | 6 |
| 3.3. | OBJETIVOS..... | 7 |
| 3.3.1. | Objetivo General..... | 7 |
| 3.3.2. | Objetivos Específicos..... | 7 |
| 4. | CUERPO DEL ARGUMENTO..... | 7 |
| 4.1. | EDUCACIÓN INICIAL..... | 7 |
| 4.2. | POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN..... | 10 |
| 5. | METODOLOGIA DE LA INVISTIGACIÓN..... | 13 |
| 5.1. | DISEÑO DEL ESTUDIO..... | 13 |
| 5.2. | HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN..... | 15 |
| 5.3. | LIMITACIONES DEL ESTUDIO..... | 16 |
| 6. | CATEGORIAS..... | 16 |
| 6.1. | CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA..... | 17 |
| 6.2. | ATENCIÓN INTEGRAL..... | 26 |
| 6.3. | PERFIL DOCENTE..... | 44 |
| 6.4. | ACCIONES PEDAGÓGICAS..... | 52 |
| 6.5. | INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS..... | 67 |
| 7. | ANÁLISIS DE CATEGORIAS..... | 77 |
| 8. | CONCLUSIONES..... | 84 |
| 9. | REFERENCIAS..... | 86 |

| | |
|---|----|
| 10. Anexos..... | 99 |
| Anexo 1. Correo enviado a los Ministerios de Educación de cada país. | 99 |

Tabla de Ilustraciones

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Concepción de niño y niña..... | 100 |
| Cuadro 2. Atención integral..... | 101 |
| Cuadro 3. Perfil docente. | 103 |
| Cuadro 4. Acciones pedagógicas..... | 105 |
| Cuadro 5. Infraestructura y recursos..... | 107 |
| Cuadro 6. Cuadro síntesis de categorías..... | 106 |

1. TITULO

Política Pública de Educación Inicial de los países de Latinoamérica.

2. RESUMEN.

El incluir la Educación Inicial dentro del sector educativo, ha dado la posibilidad a niños y niñas de gozar de su integralidad, y aunque su concepto es de reciente construcción se ha venido transformado la perspectiva que se tenía de infantes cuidados, a una visión de formación integral, donde son considerados como sujetos de derechos, llevando a la sociedad a construir escenarios acordes a sus edades, estrategias de fortalecimiento de las habilidades, implementación de actividades constructivistas, cualificación de profesores, entre otras.

Es por lo mencionado anteriormente, que este estudio teórico realizó un análisis de las Políticas Públicas de Educación Inicial en Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Para este análisis se establecieron cinco categorías: concepción de niño y la niña, formación integral, perfil docente, acciones pedagógicas e infraestructura y recursos, y una matriz de comparación permitiendo encontrar relaciones y diferencias entre dichas políticas.

Finalmente, esta investigación fue pensada con el fin de extraer nuevos elementos que permiten el acompañamiento y retroalimentación de la gestión pedagógica, desde el quehacer pedagógico de los docentes, los currículos y los documentos institucionales que orientan el desarrollo educativo.

Palabras claves: Educación Inicial, Política Pública, Atención Integral, Infraestructura, docentes, niño, niña.

3. INTRODUCCIÓN.

3.1. CONTEXTO.

El presente trabajo teórico está orientado desde las políticas públicas de educación inicial de Latinoamérica, teniendo en cuenta este contexto por las semejanzas sociales que tienen entre sí, y por los antecedentes que existen con relación al actual incremento de población que se está beneficiando de la educación inicial. Se evidencia el incremento del porcentaje de la población en Latinoamérica, la cual asciende a 590 mil millones de personas, concentrándose el 54% de la población en Brasil y México. “Durante el período 2000 – 2013 la población latinoamericana creció un 18%... la primera infancia está conformada por 92.3 millones de niños de 0 a 8 años”. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015, pág. 2)

Además, el interés para la investigadora por analizar las categorías: concepción de niño y la niña, formación integral, perfil docente, acciones pedagógicas e infraestructura y recursos, dentro de cada política pública de Educación Inicial de los países de Latinoamérica, desde un estudio comparativo de éstas, obteniendo de esta manera un panorama más amplio de la comprensión entre lo promulgado en ellas.

En la presente investigación se tendrá como alcance el estudio de las Políticas Públicas de los países de Latinoamérica referidos a continuación: Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Son varias las estrategias que se crean para mejorar la educación en Colombia y en otros países, entrelazándolas con políticas públicas que orientan y guían el trabajo pedagógico de los agentes educativos conllevándolos al acompañamiento de las habilidades de los niños y las niñas dentro de su formación inicial.

Es por ello, que esta investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿De qué manera se relacionan y se diferencian las políticas públicas de educación inicial de los países de Latinoamérica?

3.3. OBJETIVOS.

3.3.1. Objetivo General.

Analizar las políticas públicas de educación inicial en Latinoamérica, identificando sus relaciones y diferencias, y así establecer unas categorías que la caracterizan.

3.3.2. Objetivos Específicos.

- Conocer las políticas públicas de educación inicial de los países de Latinoamérica.
- Determinar las relaciones y diferencias de las políticas públicas de educación inicial de los países latinoamericanos durante la revisión literaria.
- Identificar los factores que intervienen en la educación inicial en los países de Latinoamérica.

4. CUERPO DEL ARGUMENTO.

La primera infancia le ha dado reconocimiento y participación activa a los niños y las niñas dentro de la sociedad, motivando un trabajo interdisciplinar para la atención integral, entre ella la educación inicial, donde se hace necesario involucrar a la familia y la sociedad, éstos como agentes continuos en la afectividad de los niños y las niñas, y seres que forjan habilidades del desarrollo para un desempeño escolar de calidad en los primeros años de vida.

4.1. EDUCACIÓN INICIAL.

Se reconoce que los programas de educación y cuidado de la primera infancia en América Latina, tienen diferentes modalidades. Cada Estado implementa de maneras diferentes el acompañamiento al desarrollo en primera infancia, la UNESCO considera que:

Se caracterizan por tener una amplia gama de dependencias y modalidades. En lo referido al ámbito del Estado existen programas que dependen de los Ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar Social, de la Familia, Educación u Organismos responsables de las políticas de la primera infancia. También en esta etapa educativa es muy frecuente el desarrollo de programas por parte de iniciativas privadas, las Iglesias, Organismos no Gubernamentales, y Agencias de Cooperación Internacional. (UNESCO, 2010, pág. 27).

El concepto de primera infancia en esta investigación se retomará exclusivamente en el aspecto de Educación Inicial, esto debido al interés por conocer las diferentes experiencias de educación de los países de Latinoamérica.

Desde lo anterior, es necesario establecer que el concepto de educación inicial es de reciente construcción, desarrollándose desde finales del siglo XIX (Artiles, 2011), y se “comienza a extender en la región en el marco de la educación de la niñez en general” (UNESCO, 2010, pág. 26).

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre el giro que ha tenido la formación de niños y niñas en su primera infancia, pues si se observa en siglos pasados era otra la percepción del papel femenino en la educación, ya que la mujer era la que se encargaba de educar a sus hijos e hijas en casa. Pero, con los procesos de modernización la intervención de las mujeres dentro del contexto laboral es mayor, lo que las lleva a dejar a sus hijos e hijas al cuidado de otras personas. Nace entonces la necesidad de establecer estrategias para suplir el acompañamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, el bienestar y otros aspectos de los niños y las niñas.

En la actualidad la educación inicial tiene como finalidad fundamental apoyar los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, como lo plantea Artiles citando a la

Education for All Global Monitoring Report (EFA) “apoya la sobrevivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje...desde el nacimiento hasta el ingreso a la primaria en ambientes formales, informales y no formales” (Artiles, 2011, pág. 8). El punto central del desarrollo de la educación inicial es el niño y la niña, partiendo desde sus habilidades individuales, ellos son capaces de explorar, construir conocimientos, asociar ideas, expresarse ante lo que vive, interactuar con su medio, entre otras actitudes que llevan a que se les trate como sujetos activos y con derechos.

Desde el desarrollo del Derecho, es fundamental ofrecer una formación a la población en primera infancia, pues el niño tiene derecho a la educación, y como derecho, corresponde al Estado garantizar su acceso y calidad, así como la de otros derechos relacionados con la atención integral para permitir el desarrollo óptimo. (Organización de Estados Iberoamericanos, 1999).

Adicionalmente, a la educación inicial se le ha dado un espacio importante en la sociedad, llevando a muchos países a considerarla obligatoria dentro del sistema educativo, por ejemplo “En 2014, 40 países habían instituido la enseñanza preescolar obligatoria. En varios países de América Latina, esto condujo a una mejora constante de la escolarización de los niños en edad de cursarla”. (UNESCO, 2015, pág. 55).

Se puede considerar que la educación inicial en si misma tiene su propia construcción de sentido, sin embargo este se diluye en la medida que los Estados la ubican solo en el contexto educativo de la etapa previa a la primaria. Se puede evidenciar esto desde los diferentes nombres que ha asumido en América Latina:

La educación de las niñas y los niños en primera infancia dan cuenta de esta perspectiva que contribuye a despojarla del sentido autónomo que tiene para ponerla al servicio de la educación preescolar, prebásica o preprimaria, o a confundirla con los procesos propios de la crianza (educación maternal), o a atribuirle posibilidades que adelantan el desarrollo y aceleran el propio ritmo (estimulación temprana o precoz), o a presentarla de manera general, sin especificar

que se trata de las niñas y los niños de 0 a 6 años (educación infantil, educación parvularia). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 39).

Finalmente, se puede decir que la educación inicial está en una novedosa dinámica de consolidación, desde diferentes latitudes, enriquecida de la experiencia que cada cual le aporta, desde allí se considera que esta en un continuo proceso de construcción.

La Educación Inicial continúa en proceso de construcción, está abierta al avance, a la explicitación de la variedad de conceptos que caracterizan su campo de acción, a los actores educativos que la promueven, a las modalidades en las que se organiza, a los sujetos a los que se destina y a las acciones que la constituyen. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 39).

4.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN.

Las políticas públicas buscan en gran medida dar respuesta a las diferentes necesidades que presenta la sociedad, siempre en el marco de los intereses políticos del gobierno. Las políticas públicas serán el desarrollo mismo de la dinámica de los gobiernos, como lo referencia Lahera:

Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer o de bloquear políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas (Lahera, 2014).

El planteamiento de las políticas públicas, debe estar sustentado desde la justificación, las maneras como se va a desarrollar y la finalidad. Lo que lleva a las políticas educativas a considerar:

La política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser

logrado por el sistema educacional; y una teoría de la educación o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. (Espinoza, 2009, pág. 4).

La educación en sí misma es considerada un derecho, de ahí que se debe establecer una política pública que garantice como lograr el acceso a la misma. Así mismo, es un “derecho humano y un bien público que debe ser financiado y regulado públicamente”. (Internacional de la Educación, 2011, pág. 13).

Ahora cuando se observan las políticas se evidencia un número creciente de países (Argentina, Colombia, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) en adaptar la tendencia de poner el énfasis de la educación inicial en el desarrollo humano. (UNESCO, 2010, pág. 30).

Es desde lo anterior, que se retomarán Políticas Públicas de los países ya enunciados y Currículos manifestados en ellas, esto con el fin de analizarlas desde las cinco categorías, estas políticas son:

Colombia: Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a Siempre. 2013. Ministerio de Educación Nacional. (Documento físico) y el documento Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral 2014.

Cuba: se tomaron datos de la conversación con el Doctor Evelio de la embajada de Cuba en Colombia. 2015. Información vigente recuperada desde la página web CubaEduca.

Guatemala: La política pública propuesta por el Consejo Nacional de Educación. 2010. Tomada desde la respuesta dada por correo del representante de Educación inicial en este país. También se tuvo en cuenta el Curriculum Nacional del Nivel Inicial propuesto en el 2009.

Argentina: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016, tomado desde la respuesta dada por la directora de educación inicial de este país, e información de la página web del Ministerio de Educación y Deporte 2015.

Perú: Se tuvo en cuenta la respuesta dada por correo que orientaba retomar la Propuesta de Metas Educativas de Indicadores al 2021.

Nicaragua: se toma el informe Educación Inicial y la descripción de las modalidades propuesto por el Ministerio de Educación en su página web (2015). También se revisa el Programa de Educación Inicial. Ministerio de Educación. 2014.

Bolivia: ley de la educación N. 70 del 2010, propuesta por el Ministerio de Educación.

Costa Rica: Legislación Vigente 2015 encontrada en la página web del Ministerio de Educación Pública. Además se tomó referencia desde lo propuesto en la respuesta de la encargada el Ministerio de Educación Pública. La Política Educativa hacia el Siglo XXI.

Ecuador: Información de la página web del Ministerio de Educación sobre Educación inicial y el documento Currículo Educación Inicial 2014, propuesto por el Ministerio de Educación.

El Salvador: Fundamentos curriculares de la primera infancia. Propuesto por el Ministerio de Educación, 2013.

Honduras: Diseño del Currículo de Educación Inicial para La atención de la Población Infantil. Secretaria de Educación. Además se revisó información de la página web del Ministerio de Educación, específicamente sobre el nivel educativo.

México: Orientaciones técnico pedagógicas. Secretaria de Educación Pública. 2002.

Panamá: Programa de Preescolar 4 y 5 años. Ministerio de educación (MEDUCA). 2014.

Paraguay: Se analiza el documento de El sistema educativo, educación inicial, el documento de Plan Nacional de desarrollo integral de la primera infancia. También se revisa la página web específicamente en el módulo de Educación Inicial. Ministerio de Educación. 2014.

República Dominicana: Diseño Curricular Nivel Inicial. Ministerio de Educación (MINERD). 2014.

Uruguay: Aportes para la Gestión de Centros Educativos de Primera Infancia (2015).

Venezuela: se tuvo en cuenta el documento del Proyecto Simoncito 2004 y el del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas 2007.

5. METODOLOGIA DE LA INVISTIGACIÓN.

5.1. DISEÑO DEL ESTUDIO.

El presente estudio está ubicado dentro del paradigma de la investigación cualitativa. Se escogió esta metodología de investigación por las características de la información que fue analizada. La investigación cualitativa puede tratarse de:

Investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones... El grueso del análisis es interpretativo...realizado con el

propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. (Strauss & Corbin, 2002, pág. 12).

Esta investigación se establece como un estudio comparado, su enfoque es comparativo sistemático, ya que se hace comparación de las Políticas Públicas en Educación Inicial de los países de Latinoamérica. Este tipo de estudio conlleva a generar conclusiones más generalizadas:

Este enfoque utiliza más casos y da información menos detallada que el estudio de caso único, pero sus conclusiones son más generales. Nos encontramos con un equilibrio entre detalle y capacidad de generalización o, como algunos autores señalan entre descripción y capacidad explicativa. (Marsh & Stocker, 1997, pág. 186).

El objetivo fundamental de este diseño investigativo fue encontrar los elementos comunes de las semejanzas y diferencias de las políticas públicas en educación inicial en países de América Latina. Este tipo de investigación exige del investigador tener capacidades para explicar los elementos comunes que va encontrando, como lo dice Marsh y Stoker citando a (Collier, 1993), “obligar al analista a extraer de esa diversidad un conjunto de elementos comunes que demuestren tener una acusada capacidad explicativa”. (Marsh & Stocker, 1997, pág. 186).

Se utilizaron dos técnicas de investigación el análisis bibliográfico desde la lectura crítica de libros y artículos que permitieron establecer las bases conceptuales del estudio. Y un análisis documental desde la revisión de las Políticas Públicas en Educación Inicial de cada país, que son documentos institucionales de carácter público.

El desarrollo de este estudio fue de tipo descriptivo, “el procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades y así proporcionar su descripción” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista, 2010, pág. 153).

Del análisis de esta investigación, se generó una síntesis descriptiva de las categorías que codifican la información. Como lo plantea Strauss y Corbin:

Los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar, y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones y relacionarlos por medio de una serie de oraciones proposicionales. (Strauss & Corbin, 2002, pág. 13)

5.2. HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Con el fin de dar respuesta a la pregunta, se necesitó de la recolección de información a través de tres medios: primero, se enviaron correos dirigidos a los contactos que se encontraban en las páginas del Ministerio de Educación o a quienes cumplen esas funciones en los países de Latinoamérica. Algunos dieron respuesta enviando los documentos específicos de políticas públicas en educación inicial. Al no haber respuesta de algunos países, se decidió buscarla vía telefónica o correo electrónico dirigido a las embajadas de los países de Latinoamérica en Colombia, y por último, se buscó dentro de cada una de las páginas web de los países.

A los siguientes países se les envió un correo electrónico solicitando información: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela: (Ver anexo.1)

De este proceso se encontraron 18 políticas públicas de educación, de las cuales cuatro fueron respuestas dadas por medio de los Ministerio de Educación de Argentina, Costa Rica y Guatemala, por parte de la embajada de Bolivia y Perú, de manera presencial el Ministerio de Educación de Colombia y a la embajada de Cuba, y once fueron encontradas directamente en la página de los Ministerios de Educación, Secretaria de Educación, y otras entidades que ofrecen Educación Inicial. Quedando pendientes de información Puerto Rico y Brasil.

5.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

En el desarrollo de la investigación se encontraron dos limitaciones. En primer lugar, la adquisición no confiable de la información, ya que al iniciar la búsqueda de las Políticas de Educación Inicial en la web se encontraron documentos recuperados en distintas fuentes y contruidos en diferentes años, lo que causo confusión a la investigadora en la recolección de los datos. Pero también permitió buscar y solicitar ayuda a través de correos a responsables de la Educación Inicial de los países de Latinoamérica y consultar en las páginas web de entidades como el Ministerio de Educación, embajadas, Secretarías de Educación, y otras que estuvieran involucradas en la construcción de dichas políticas.

En segundo lugar, a pesar que se encontró información confiable de 18 países se presentó confusión en el momento de interpretar la información por varias razones: por la diferencia en su estructura como Uruguay, dos Bolivia no presenta Política Pública de Educación Inicial llevando a la investigadora a guiarse por la Ley de Educación, y porque en otras no se enunciaba la información que se quería ubicar dentro de las categorías dejándolo sin citar o traer ideas de los currículos que eran expuestos dentro de ellas.

6. CATEGORIAS.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se analizaron las Políticas Públicas de Educación Inicial de los países de Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, a partir de las siguientes categorías:

- Concepción de niño y niña.
- Atención integral.
- Perfil docente.
- Acciones pedagógicas.
- Infraestructura y recursos.

6.1. CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA.

La concepción de niño y niña ha tenido un cambio significativo durante siglos, adquiriendo una representación histórica y cultural ante la sociedad, por su parte, (Jaramillo, 2007), retoma en su artículo concepción de infancia, el recorrido histórico que realiza Puerto (2002) alrededor del concepto niño y niña.

En la descripción que en los años 354-430 hasta el siglo IV se concibe al niño como indefenso, durante el siglo XV niños son malos de nacimiento, en el siglo XV se concibe como algo indefenso, para el siglo XVI la concepción de niño como adulto pequeño, en los siglos XVI y XVII niño en condición de inocencia e infante, XVIII el infante como ser primitivo. A partir de XX se reconoce como sujeto social de derecho. (Jaramillo, 2007, pág. 111).

Es desde lo anterior, que se puede percibir que se necesitaron varios siglos para dar a los niños y niñas un espacio activo ante la sociedad, es desde allí donde los niños y las niñas son sujeto de derechos.

Ahora bien, cuando se menciona que la infancia es reconocida como sujeto de derechos tiene una justificación desde diferentes ámbitos que han ido tomando fuerza con el paso del tiempo. Por ejemplo, la ONU realizó la declaración de los derechos del niño el 20 de Noviembre de 1959, donde se considera que el niño por su falta de madurez física necesita protección y cuidados, asimismo debe tener una infancia feliz y gozar en su sociedad, por lo tanto, debe contar con personas que le expresen amor y acompañen su proceso de formación garantizando de esta manera la libre expresión y el potenciamiento de su desarrollo integral.

Luego, en la Convención Internacional Del niño (primer tratado internacional de los derechos humanos) en 1989 en Ginebra, se muestran los derechos que tienen los niños y las niñas en su infancia implantando de esta manera una protección integral, donde para “la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros, recibir amor y estímulo de su familia y de una

comunidad” (UNICEF, 2005). Lo anterior para garantizar su condición de niño y niña y así encontrar en ella una calidad de vida dando significado a las experiencias cotidianas que se dan de manera particular y heterogénea en los diferentes contextos.

Por ello, la concepción del niño y la niña es manejada y transportada hacia la percepción de un sujeto autónomo, estable y centrado, que puede desarrollar todo su potencial mediante la transmisión de un conjunto pre construido de conocimientos (Simostein, 2015). Sin embargo, esto implica fortalecer su participación en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven (UNESCO, 2010).

Con el fin de reafirmar lo anteriormente mencionado, se realizó un recorrido por las políticas públicas de educación inicial de los países de Latinoamérica, identificando en ellas la concepción de niño y la niña contemplándola en la franja poblacional que se da desde la gestación hasta los seis años (Congreso de la República de Colombia, 2006), sin embargo la UNICEF, la define como la etapa del ciclo vital que transcurre desde el nacimiento hasta los 8 años de edad.

Se considera importante señalar que los países latinoamericanos estudiados, le han dado un espacio a la infancia dentro de sus políticas públicas, adoptando una legislación interna, como leyes de Protección Integral o Códigos de Infancia y Adolescencia. En estas leyes o códigos el interés superior del niño aparece como principio rector o como parte del articulado, excepto los casos de Brasil, Cuba y Honduras (Alegre, Hernandez, & Roger, 2014).

Iniciando con Colombia quien particularmente le ha dado sentido a la primera infancia con sus gestiones, proyectos, programas y acompañamiento integral, dándole un espacio importante en la sociedad, Asimismo, se han generado estrategias para que se sientan protegidos de manera integral. “Esta nueva concepción surge de la intervención de varias disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía, que le imprimieron un sello más social y humano, compartiendo con el derecho la posibilidad de

legislar sobre realidades interdisciplinarias”. (Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá, 2010)

Por su parte, Colombia cuenta con normas y leyes que protegen los derechos de los niños y las niñas fundamentadas en la declaración de los derechos propuesta por la ONU. Partiendo de la Constitución Política de 1991 en su artículo 44, los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas. La ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos (Departamento Nacional De Planeación de Colombia, 2007). También se ha establecido el Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098 de 2006 en su artículo 29, se establece a los niños y niñas como sujetos de derechos (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Desde esta perspectiva el Ministerio De Educación Nacional propone en la Política Pública Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión, la definición de niño y niña desde una estrategia edificada con la convicción de que son ciudadanos sujetos de derechos, seres sociales y singulares, e inmensamente diversos. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, pág. 99).

Ser sujeto de derechos desde la primera infancia le da un sentido primordial a los procesos de la educación inicial ya que desde ella se dan procesos de construcción social, “Ser sujeto de derechos desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, pág. 100), por lo tanto se debe ofrecer espacios donde puedan tener una vida social donde ejerzan la ciudadanía a través de la expresión de sus intereses, gustos y necesidades llevándolos a fortalecer las habilidades que tienen como seres humanos.

En esta política también se reconocen los niños y las niñas desde los 0 a los 6 años como seres sociales, ya que “desde el momento del nacimiento entran a formar parte de una

familia inmersa en un contexto social y cultural” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, pág. 101) y esto les permite ingresar a una sociedad, estableciendo relación con su contexto donde se permiten desenvolverse a través de sus capacidades.

Los niños y las niñas son seres singulares, únicos e irrepetibles, experimentando un proceso de individualización que posibilita reconocer características particulares, ritmos y estilos, capacidades y potencialidades (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013), por ello, su desarrollo es único y particular generándose una vida diferente.

Por último, son considerados seres en la diversidad donde se reconocen las diferencias culturales, edad, sexo, las potencialidades de cada individuo y las condiciones en las que viven (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013), donde la sociedad está invitada a ser incluyente generando experiencias significativas para la vida de los niños y las niñas.

En Argentina la primera infancia tendrá derecho de la educación inicial, ya que ésta debe promover el aprendizaje y desarrollo en la población comprendida desde:

Los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (Congreso de la Nación de Argentina, 2006) y promoviendo el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, que son “sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. (Congreso de la Nación de Argentina, 2006)

Por otra parte, podemos observar la transformación que ha tomado la concepción de niño en el país de Argentina,

En los últimos años hubo un desplazamiento de las tradicionales políticas asistenciales y correctivas para el menor, a políticas integrales, con el acento en la promoción y la prevención para todos los niños, entendiendo al niño como ciudadano. Este proceso implica el pasaje de la consideración del menor como objeto de compasión y represión, al niño y adolescente como sujeto de derechos,

donde la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña juega un papel de bisagra entre esos dos modelos de intervención. (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Argentina, s.f, pág. 8)

Bolivia por su parte ofrece atención de educación inicial a la primera infancia a niños y niñas entre los 0 a los 4 años de edad (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010) promoviendo el desarrollo integral, y considerándolos constructores de sus conocimientos desde la complejidad de la realidad que lo rodea, tomando muy en cuenta su contexto familiar.

Mientras que en Chile tienen un sistema de apoyo integral desde la gestación hasta cuando tienen 4 a 5 años. (Secretaría Ejecutiva Sistema de protección Social de Chile., S.F, pág. 2) Y

Reconoce que todos los niños y las niñas tienen derechos, poniendo en el centro la integralidad del desarrollo infantil” (Secretaría Ejecutiva. Chile Crece Contigo, 2010, pág. 19). Por su parte el Estado Chile toma como referencia la Convención sobre los Derechos del Niño de 1990, asumiendo de esta manera “el compromiso de asegurar a todos los niños y niñas que habitan en el país los derechos y principios que allí se consagran. (Secretaría Ejecutiva Chile Crece Contigo, 2010)

Por su parte, Costa Rica evidencia en la política El Centro Educativo de Calidad como Eje de la educación Costarricense de manera implícita la concepción de niños y niñas como sujetos activos. (Consejo Superior de Educación, 2008)

Adicionalmente, poseen un Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil donde se plantea que los primeros seis años de vida constituyen una etapa importante donde se “involucra las diferentes áreas del desarrollo infantil, los derechos de las niñas y los niños, la satisfacción de las necesidades básicas, así como el respeto por el contexto social, cultural e histórico de pertenencia” (Ministerio de Educación pública de Costa Rica, 2001, pág. 7), y en la Constitución Política solo se menciona al niño en el artículo 51 donde el niño tiene derecho a la protección especial del Estado (República de Costa Rica, 1949).

Con relación a la Política Nacional de Niñez y Adolescencia Costa Rica, tiene en cuenta al niño y adolescente como eje central, desde la perspectiva de las diversas etapas, abordadas de manera integral, incorporando los entornos en los que ellos se desenvuelven y el cumplimiento de sus derechos (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2006), pero, en 2009 fue reformada la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica en compañía de la UNICEF, la cual va hasta el 2021 planteando la concepción de la niñez por periodos de desarrollo:

- Prenatal. Se refiere al momento inicial de concepción de la persona hasta el nacimiento.
- Infancia. Período que va desde el nacimiento hasta los 2 años.
- Niñez temprana. Período entre los 3 y 6 años. Esta etapa corresponde con la época preescolar. (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica, 2009)

Por lo anterior, se puede observar que en Costa Rica la población infantil se encuentra entre el rango de edad desde la concepción hasta los 6 años de edad, y el “compromiso de todos los actores sociales es la garantía de los derechos, el bienestar, desarrollo, protección y participación” (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2006)

De acuerdo a lo dialogado con el Doctor Evelio de la embajada de Cuba, este país se maneja el sistema de educación preescolar donde se atiende a los niños y las niñas desde los 0 a los 6 años, con una mirada integral con el fin de fortalecer las habilidades que posee cada niño y niña.

En Ecuador los niños y las niñas toman un papel importante en la sociedad, propiciando el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de 0 a 5 años, desde las capacidades de pensamiento y actitudes para explorar, experimentar, jugar y crear, sintiéndose amados, protegidos y reconocidos en su contexto. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 16).

Asimismo, tienen la visión de que todos los niños son únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades, potencialidades e intereses individuales. Y reconoce y da valor a los deseos, sentimientos, derechos y expectativas de los niños. (Ministerio de Educación Nacional de Ecuador, 2014)

Para El Salvador la concepción del niño y la niña está enmarcada en que son “sujetos de derecho, protagonistas y centro del modelo pedagógico” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013), sustentando de esta manera “la concepción de la niña y el niño desde el enfoque de derechos, sin exclusión, al derecho a una educación integral y de calidad, con carácter global y holístico” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 17). Por su parte, la educación inicial está orientada desde la concepción hasta los 3 años y la educación parvularia desde los 4 a los 6 años y 11 meses de vida (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013).

En los Fundamentos Curriculares de la Primera Infancia de El Salvador se cita lo planteado por Ríos Leonard en el (2007), y que es importante mencionar, ya que se refiere a los niños y las niñas como:

Seres biológicos en un intenso crecimiento; seres sociales y culturales por su origen que devienen individuales a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico; seres afectivos y dependientes, con capacidad para transitar al autovalidismo; con extraordinario potencial de desarrollo; y portadores de derechos para el alcance de una vida plena. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 17)

Por su parte Guatemala considera al niño y la niña en primera infancia desde la “concepción hasta los seis años de edad, como sujetos de derechos ciudadanos” (Gobierno de la República de Guatemala, 2010-2020, pág. 37).

Además en su Curriculum Nacional para el nivel inicial de Guatemala se menciona a los alumnos como “la persona humana con su dignidad esencial, su singularidad y su

apertura a las y los demás, su autonomía, su racionalidad y el uso responsable de su libertad”. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b, pág. 17).

Mientras, que en Honduras este concepto se basa en lo que se establece la declaración de los derechos humanos propuestos por la ONU, tomando a los niños y niñas como seres libres que necesitan cuidado y protección y sujetos en proceso de desarrollo.

La Primera Infancia es el período de vida comprendido entre el momento de la concepción hasta los 6 años de edad. Es la etapa de vida en la cual los niños y niñas sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades; por lo que es una etapa fundamental e importante. El niño y la niña desde su concepción, es ya un sujeto que se encuentra en proceso de desarrollo, es decir, es un ser humano completo, ni es incompleto, ni es un adulto pequeño. (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f).

En México los niños y las niñas desde los 45 días de nacido hasta los 5 años y 11 meses y son considerados seres integrales y se les brinda la Educación Inicial cumpliendo el derecho a la educación (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Por su parte, en Nicaragua los niños y las niñas son sujetos de la Política, desde el momento de la concepción en el vientre materno hasta los seis años de edad. Esta fase del ciclo vital reviste especial importancia porque en ella se desarrollan las principales funciones y capacidades biológicas, psicológicas, cognitivas, afectivas y sociales, determinantes para el desarrollo de sus potencialidades humanas (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional - Nicaragua, 2011, pág. 36).

Además para Nicaragua los niños y las niñas tienen derechos y por ende es fundamental el “respeto y restitución de los derechos humanos, interés superior de niños y niñas” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional - Nicaragua, 2011)

En Panamá toma a los niños y las niñas de cero a seis años como personas, abordados desde lo emocional, perceptual y cognitivamente activas (Consejo Asesor de la Primera Infancia de la República de Panamá, 2011)

Además asumen que en los niños y las niñas se “desarrollan las tres dimensiones de la ciudadanía: Tener Parte, Ser Parte y Tomar Parte, a partir de una relación transformadora y protagónica con el contexto. Se entiende que la palanca para convertir sus potencialidades en capacidades y destrezas, es un contexto que haya desarrollado las competencias para brindarle una atención efectiva (Consejo Asesor de la Primera Infancia de la República de Panamá, 2011).

Mientras, en la Política de Paraguay se retoma a “la primera infancia como la etapa de desarrollo del niño y la niña, desde su nacimiento hasta los 8 años de edad” (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2011, pág. 13). Consideran que el niño y la niña son personas en continua formación.

Perú por su parte considera la Primera Infancia desde los 0 hasta los 5 años de edad, donde se “construyen las bases físicas, emocionales y sociales requeridas para el pleno ejercicio de nuestros derechos... y tienen habilidades y potencialidades que permiten a las niñas y niños asumirse como personas, sujetos de derechos y reconocerse como seres sociales” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú, 2012, pág. 33)

En República Dominicana se considera necesario asumir una concepción de un niño y de una niña con grandes potencialidades, capaces de imaginar, crear, cuestionar, plantear soluciones, colaborar, entre otras habilidades que les permitirán superar con éxito los retos y desafíos que enfrentarán a lo largo de su vida. (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, pág. 23), se toma desde el nacimiento hasta los seis años de vida.

Por otra parte, Uruguay propone “acciones de cuidado y protección de las mujeres embarazadas y el desarrollo de niños y niñas menores de 4 años, desde una perspectiva de derechos, género y generaciones” (Ministerio de Desarrollo social- Uruguay, 2015), además es importante garantizarles un entorno para el desarrollo integral fortaleciendo el cuidado y su protección.

Finalmente, para Venezuela considera a los niños y las niñas desde la gestación hasta cumplir los 6 años de edad, y están en proceso de desarrollo donde se “forjan todas las capacidades y ejercer plenamente la ciudadanía, para ello el Estado garantiza los derechos sociales de los niños y las niñas en igualdad de condiciones y oportunidades” (Ministerio de Educación y Deportes- Venezuela, 2004)

A manera de conclusión de esta categoría, se puede manifestar que estos 18 países tienen similitud en la concepción del niño y la niña, tomando a los niños y las niñas como agentes participativos y constructores de sus aprendizajes, que potencian continuamente su desarrollo integral desde la garantía de los derechos de la infancia. Adicionalmente, se puede observar que la primera infancia ha tomado un valor importante dentro de la sociedad llevando a generar acciones y aspectos propios de la primera infancia.

6.2. ATENCIÓN INTEGRAL.

Durante el transcurso de la historia del hombre, la educación ha sido un factor de gran importancia que ha ido adoptando diferentes modelos pedagógicos para lograr su fin en el proceso de enseñanza de los estudiantes, generando acciones que han llevado a la innovación del quehacer pedagógico. Esto a su vez ha permitido identificar la importancia de generar espacios de retroalimentación pedagógica logrando el mejoramiento de la formación integral hacia los estudiantes dándoles un rol participativo en el fortalecimiento de sus habilidades.

La atención integral debe ser acogida desde la integralidad del individuo que se da en diferentes espacios y tiempos. Por ello, a continuación se dará una mirada global sobre ella.

Cuando se conceptualiza la atención integral se busca dar una respuesta completa a las necesidades del sujeto, hoy es necesario potencializar los espacios en los que se pueda dar respuesta a esta atención integral:

En la actualidad es reconocida la importancia de propiciar escenarios de reflexión académica y política en torno al mejoramiento de las diferentes modalidades de atención a la primera infancia y a los modelos y las prácticas pedagógicas que se desarrollan tanto en escenarios institucionales como no institucionales encargados de brindar servicios a niños y niñas menores de cinco años” (Secretaría de Educación Del Distrito de Bogotá, 2014, pág. 5).

Esto da a conocer cómo se ha logrado fortalecer la educación inicial hacia la primera infancia, llevando a crear espacios de transformación didáctica hacia el fortalecimiento de habilidades y dejar atrás la percepción de cuidado que se tenía años atrás.

Asimismo, el hecho de darles un espacio a los niños y a las niñas en el sistema educativo da cumplimiento a sus derechos de manera especial a la igualdad. En el informe de la UNESCO se reporta que “ampliar el acceso a la enseñanza preescolar, por medio de programas formales o informales, es esencial para brindar a los niños más oportunidades en la vida, aumentar la eficacia del sistema educativo”, (UNESCO, 2015, pág. 70). El acceso a una enseñanza de calidad, donde necesariamente es relevante darle un manejo oportuno para garantizar el fortalecimiento continuo de las habilidades en la edad inicial y los años posteriores.

Lo anterior permite observar que esta formación académica se da en diferentes escenarios como se inicia a construir a finales del siglo XIX, donde se crean las primeras modalidades de atención recibiendo, como lo plantea la UNESCO citando a Peralta “distintas denominaciones de acuerdo con los diferentes países: jardines infantiles, kindergarten, escuelas para párvulos y contaban con una orientación fundamentada en una perspectiva eminentemente pedagógica derivada de los planteamientos modernos europeos” (UNESCO, 2010, pág. 25).

Cuando se habla de atención integral y específicamente a primera infancia, esta contiene elementos de educación inicial, esta se da principalmente dentro de las aulas donde en:

Las escuelas básicas (denominados generalmente como nivel de preescolar o transición), se atiende a los niños de 3 a 5 años, y su estructura, horarios y funcionamiento está más influenciado por la cultura escolar y tienen un mayor énfasis en la educación de las áreas instrumentales. En el caso de los centros específicos para la primera infancia (guarderías, salas cuna, jardines infantiles, centros de desarrollo infantil, etc.) se acogen a los niños desde los primeros meses de vida hasta los 4 o 5 años y tienen un funcionamiento menos escolarizado en cuanto al tipo de actividades, horario y relaciones. (UNESCO, 2010, pág. 30).

En Colombia la atención integral es comprendida, como lo plantea Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI), 2013 citado por el MEN, 2014, se busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Pero, esto se reconoció después que el MEN, 2014 en su política realiza un recorrido de cómo el sector educativo ha transformado el preescolar a la primera infancia tomando como referencia la ley 115 de 1994 artículo 6, resolución 2343 de 1996 y el decreto 2247 de 1997 donde se plasma al preescolar como la educación dirigida a los niños y las niñas menores de seis años, donde se formulan indicadores de logros curriculares para tres grados, teniendo en cuenta las dimensiones y el grado transición como obligatorio.

Luego de las discusiones que se dieron a mediados de la primera década del siglo XXI alrededor del significado del niño y la niña en el 2007 “el sector educativo abordó nuevamente temas de primera infancia, no desde la perspectiva del preescolar sino una mirada de atención integral gracias a lo dispuesto por la ley 1098 del 2006”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, pág. 72).

Es por ello, que ahora es una atención integral con un horizonte intencional, es decir, que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada para propiciar los aprendizajes que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo.

Se presenta entonces una interacción y articulación de diferentes entornos el familiar y el educativo:

El entorno familiar entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras. El entorno educativo se fortalece en la relación que establece con los otros entornos; por lo tanto, no pretende constituirse en espacio aislado que solo depende y se alimenta de lo que sucede en su interior. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 43).

Otros dos entornos son: el entorno de la salud donde se realiza un “seguimiento a la actualización del esquema de vacunación de niñas y niños de acuerdo con su edad, o la promoción de prácticas saludables con las familias para generar mejores condiciones de higiene y salubridad.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 43). Y el entorno como “Espacio público, hacer uso de los parques, las bibliotecas, ludotecas, museos, casas de la cultura u otros escenarios presentes en el territorio resultan esenciales para enriquecer la práctica pedagógica.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 43).

Pero, la atención integral se da principalmente desde el entorno familiar éste a cargo de la familia o de quien cumple este rol. En este se cuida y cría a las niñas y los niños, pero no se realiza la educación inicial, pues los saberes propios de la educación familiar son fundamentalmente afectivos y, entonces, más espontáneos, naturales, intuitivos y populares; no son saberes pedagógicos. Y el educativo de maestras, maestros y agentes educativos. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 60).

Ahora bien, El Ministerio de Educación de Colombia cita el Documento de Trabajo Competentes y Estándares de Calidad en la Educación Inicial en el marco de La atención integral para enunciar las modalidades de atención las cuales tienen como fin “garantizar el derecho a la atención integral desde la gestación hasta su ingreso al nivel educativo”, estas son: la modalidad institucional que se da en Centros de Desarrollo infantil las cuales promueven el desarrollo integral, son responsables la familia, es Estado y la educación ofreciendo acciones relacionadas con la nutrición, salud y formación a los niños y las niñas de 0 a 6 años. En la Modalidad de Educación Inicial Familiar esta es de carácter flexible, se da desde el nacimiento hasta antes de cumplir 6 años, cuenta con acompañamiento familiar posibilitando el desarrollo de los niños y niñas. (Ministerio de educación Nacional de Colombia, 2016).

En Argentina la Ley de Educación Nacional en su artículo 23 y 24, establece la formación académica de los niños y las niñas, en ella se promueve el desarrollo integral, dándoles a la familia y a la comunidad una responsabilidad de la formación conjuntamente. Las instituciones son de gestión estatal y de gestión privada. (Congreso de la Nación de Argentina, 2006). Así mismo, en el Programa Primeros años se menciona la importancia de “abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral” (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Argentina, s.f, pág. 51)

Por otra parte, en la Ley de Educación Nacional, artículo 24 se menciona como debe ser atendida esta población, realizándolo por grupos de acuerdo a la edad cronológica:

- Los niños y las niñas desde los cuarenta y cinco días a los dos años.
- Los niños y las niñas entre los tres a los cinco años de edad.

Finalmente se puede evidenciar la atención integral en Argentina cuando se menciona el trabajo articulado que realizan los Ministerios de Desarrollo Social, Salud, y Educación de la Nación, al unirse con el suministro de recursos y la ejecución de acciones integrales para el acompañamiento a las familias en la crianza de los niños y las niñas de 0 a los 4 años desde la consolidación de entornos protectores de derechos, programa

destinado al desarrollo infantil. (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Argentina, s.f, pág. 13)

En Bolivia según la ley de la educación (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010), establece que la educación inicial permite el desarrollo integral del niño y niña, es espacio de reconocimiento y fortalecimiento de la familia y la comunidad, pues en ella se da la socialización y el aprendizaje. La educación inicial dura cinco años y comprende dos etapas, citando la ley (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010):

- Educación Inicial en Familia Comunitaria, no escolarizada: Es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo. De tres años de duración.
- Educación Inicial en Familia Comunitaria, escolarizada: Desarrolla las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivos, espirituales y artísticas que favorezcan las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel. De dos años de duración.

Por otra parte, Chile ofrece una atención integral mencionando que tienen “intervenciones de carácter Integral que brindan protección de acuerdo a las características y necesidades particulares del desarrollo de cada niño, niña y su familia, poniendo a sus disposición múltiples servicios de apoyo, beneficios universales y diferenciados garantizados” (Secretaría Ejecutiva. Chile Crece Contigo, 2010, pág. 8).

Además Chile ofrece una atención integral mediante una “serie de acciones que se despliegan en torno a niños, niñas, sus familias y comunidades” (Secretaría Ejecutiva. Chile Crece Contigo, 2010), además trabaja desde varias dimensiones la atención a los niños y

niñas, es decir que es multidimensional “en el desarrollo significa que cada niño o niña necesita contar con condiciones básicas de salud, vivienda, alimentación, soporte emocional, cuidado, educación, relaciones sociales, seguridad, por mencionar las más importantes, para desplegar todo su potencial como persona”. (Secretaría Ejecutiva Chile Crece Contigo, 2010, pág. 22)

Con relación a la atención de educación inicial se menciona como un servicio de acceso gratuito y un aspecto primordial que equipara oportunidades de desarrollo de los niños y las niñas. (Secretaría Ejecutiva. Chile Crece Contigo, 2010, pág. 34)

En Costa Rica se busca una “atención y protección integral que garantice servicios en todas las áreas y niveles requeridos, según las características de los diferentes grupos etéreos”, (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2006) de esta manera se menciona la atención: Momento prenatal: durante este periodo reciben atención de servicio médico prenatal, nutrición y programas de preparación para el ejercicio responsable de la maternidad y paternidad. Momento infancia: son atendidos desde los servicios médicos, nutrición, componentes básicos de apego afectivo, lactancia materna, entre otros. Momento Niñez temprana: la época preescolar. (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica, 2009)

Por otra parte, Costa Rica ofrece un programa a nivel nacional titulado CEN-CINAI donde se involucran servicios de salud, nutrición, educación y asistencia social brindando una atención integral a los niños y niñas menores de 7 años en riesgo social (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina-SIP, 2012) y tiene “modalidad de Atención Integral se refiere a niños y a niñas que reciben educación inicial y estimulación para el crecimiento”. (Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación y la Ciencia y Cultura, 2016)

Según lo expuesto por el Doctor Evelio en Cuba se ofrece el servicio público y gratuito en todo su sistema educativo, se atiende la población con el programa intersectorial donde interviene el Ministerio de Educación, Agricultura, Deporte,

Cultura, Organización de masas, Salud, Informática y Telecomunicaciones, en conclusión toda la comunidad.

Al mismo tiempo, tiene como finalidad lograr el máximo desarrollo posible para cada niño y niña de 0 a 6 años considerando este desarrollo como integral que incluye lo intelectual, lo afectivo-emocional, lo motriz, los valores, las actitudes las formas de comportamiento y lo físico; es decir el inicio de la formación de la personalidad. (Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2015).

Dentro de la organización de su práctica educativa se da en dos vías: la institucional y la no institucional. Cuenta con el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP):

- El contexto institucional se da en las aulas de Preescolar de las Escuelas Primaria Atienden a los niños de 5 a 6 años. Existen en los círculos infantiles y en las escuelas primarias urbanas y rurales y círculos infantiles solo para hijos de madres trabajadoras con baja población de niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad, debido a que en este los niños y niñas reciben una atención integral. Únicamente es obligatorio el grado de transición.
- El contexto no institucional es atendido desde el Ministerio de Educación por la Dirección de Educación Preescolar. Esta la mayor parte de la población de los niños y las niñas en su primera infancia, por lo que se da un programa titulado “Programa educa a tu hijo” el cual abarca a los niños desde antes del nacimiento hasta su ingreso a la escuela donde el programa intersectorial se encarga de formar a las familias que se formen a sus hijos e hijas para el ingreso a la vía institucional. (Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2015).

El trabajo pedagógico de Cuba está organizado por ciclos, con el fin de responder a las particularidades del desarrollo de cada niño y niña, estos son:

- 1er ciclo: 1er año de Vida de 0 a 12 meses: estos niños y niñas son atendidos en vías no institucionales.
- 2do ciclo: se atienden a niños y niñas entre los 12 meses a 2 años.
- 3er ciclo: 3 años y 4 años.
- 4to ciclo: 5 años.

Por último en Cuba, la atención dirigida a los niños y las niñas entre el rango de edad de los 0 a los 6 años tienen principios como el niño y la niña son el centro del proceso educativo, atención a las diferencias individuales y el papel significativo de las familias en los procesos educativos de los niños y las niñas (Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2015).

Por su parte Ecuador, muestra la educación inicial como un acompañamiento al desarrollo integral del niño y la niña que “tiene como objetivo potenciar su aprendizaje y promover el bienestar” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015). El Ministerio de Educación desarrolla un proyecto titulado Educación Inicial Calidad con Calidez, “atendiendo el aprendizaje, apoyando la nutrición, la inclusión, la interculturalidad, el respeto y cuidado de la naturaleza, y las buenas prácticas de convivencia” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015). Asimismo “para asegurar que la niña o niño y sus familias reciban una atención integral, se debe articular los modelos conceptuales, de gestión y atención intersectorial entre los servicios de salud, inclusión económica y social, educación y otros” (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social Ecuador, 2014).

Igualmente el Ministerio de Educación cita la ley de Educación Intercultural del 2012, donde “la educación inicial se divide en dos subniveles: el primero es el inicial 1 que no es escolarizado comprende infantes hasta los tres años, y el segundo es inicial 2 comprende a infantes de tres a cinco años de edad” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015) y “no se rige por horarios fijos de actividad ni es un requisito obligatorio para iniciar la educación escolar” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 3).

La atención de Educación Inicial en El Salvador, “está orientada a aprovechar al máximo el potencial del niño y la niña, respetando el ritmo y las particularidades del desarrollo individual” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 22), asimismo con la intención de garantizar el derecho a una atención de calidad se fortalece el rol de la familia y la comunidad en las áreas de educación, salud, nutrición y protección trabajando de manera intersectorial con el Ministerio de Salud, Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia y otras instituciones como la alcaldía, etc. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013)

Dicha atención se da en dos niveles, los cuales a continuación se describirán por la importancia que tienen dentro del Sistema Educativo Nacional en El Salvador:

- Nivel de Educación Inicial: La atención se realiza a través “de centros educativos públicos y privados, asisten niñas y niños desde los 3 meses hasta antes de cumplir los 4 años y a través de círculos de familia a los que asisten mujeres embarazadas y familias con sus niños desde el nacimiento hasta antes de cumplir los 4 años de edad” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 23). De la misma forma este nivel se “asume como el proceso continuo que facilita la satisfacción de las necesidades básicas del juego, interacción social y experimentación”. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 23).
- Nivel de Educación Parvularia: tomando como referencia la Ley General de Educación de El Salvador en el artículo 18 y 19 se cita que el objetivo es “estimular el desarrollo integral, fortalecer la identidad y la autoestima, y desarrollar las habilidades básicas de las niñas y los niños de 4 a 6 años para lograr su adecuada incorporación a la educación básica” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 23) , además potencia el desarrollo integral.

Al mismo tiempo El Ministerio de Educación de El Salvador muestra un diagrama de cómo es la Educación Inicial dándose dos vías:

- La Institucional: que se da en los Centros educativos públicos y privados, ofreciendo atención integral y educación de los niños y las niñas desde los tres meses de vida hasta los 6 años 11 meses de edad.
- La Familiar Comunitaria: a través de Círculos de Familia, ofreciendo atención integral y educación de los niños y niñas y familia desde la concepción hasta los 6 años y 11 meses de edad (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 25)

En Guatemala la atención de educación está “contemplada desde la Constitución de la República partiendo del Nivel Inicial, en donde priva la modalidad no formal, como la Pre -primaria la cual implica el traslado al nivel formal” (Gobierno de la República de Guatemala, 2010-2020, pág. 26), lo que lleva a implementar:

- Atención educativa infantil y familiar: con el Proyecto de Atención Integral a la Niñez menor de 6 años conocido como PAIN, “brinda atención a madres embarazadas, madres en período de lactancia” (Gobierno de la República de Guatemala, 2010-2020, pág. 26), niñas y niños en dos grupos según la edad el primero de 0 a 3 años y 11 meses y el segundo de 4 años a 6 años 11 meses. entre 2 a 6 años de edad en “comunidades urbano marginales y áreas rurales del país en contexto de pobreza” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2016).
- Escuela de Párvulos: “atención educativa a la niñez de 4 a 6 años, a través de escuelas de párvulos que brindan y orientan el proceso educativo formal monolingüe (castellano); se dividen en escuelas puras y secciones anexas a una escuela de primaria” (Gobierno de la República de Guatemala, 2010-2020, pág. 26).
- Escuela de Pre-Primaria Bilingüe Intercultural Niños y niñas comprendidos: “entre las edades de 4 a 6 años asisten a Centros Educativos que desarrollan el proceso enseñanza-aprendizaje en el idioma materno de los mismos, (idiomas mayas, garífuna y xinka)” (Gobierno de la República de Guatemala, 2010-2020, pág. 26).

- Escuelas de Pre-Primaria con docentes itinerantes: “Niños y niñas comprendidos entre las edades de 4 a 6 años cuyas madres y padres de familia hacen uso de la educación formal...brinda atención educativa en grupos menores de 20 que viven en comunidades dispersas del área rural con índices de pobreza, utiliza un docente que atiende a dos comunidades en forma alterna con el apoyo de dos facilitadores, que laboran una semana en cada comunidad” (Gobierno de la República de Guatemala, 2010-2020, pág. 26).
- Nivel pre-primario: atienden a los niños y niñas entre el rango de edad de 4 a 6 años, “se da en dos modalidades la escolarizada: se desarrolla dentro de un ambiente escolar dirigido por personal especializado, con horarios específicos, puede ser media jornada si se realiza en escuelas de Párvulos y en jornada doble si la atención se realiza en Guarderías, Casas del niño, Centros Infantiles o en Casas Cuna privadas. Y la Modalidad No Escolarizada: se desarrolla con la participación directa, activa y organizada de la familia y de la comunidad, adaptando su programa sobre la base de las necesidades y características locales, en los aspectos pedagógicos, horario de funcionamiento flexible, en locales diferentes. La atención directamente a niños y niñas se realiza a través de la familia y/o comunitarios”. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b, pág. 23).

Adicionalmente, en el curriculum que orienta la práctica pedagógica del nivel inicial cita el artículo 29 de la constitución política de la República de Guatemala donde se evidencia que el sistema escolar se forma con cuatro niveles, teniendo específicamente definido para la educación inicial dos: “primer nivel Educación Inicial, segundo nivel: educación pre primaria: párvulos 1,2 y 3”. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a).

Por otra parte, en el curriculum para el grupo de 0 a 3 años y 11 meses de Guatemala, se considera importante dentro del sistema educativo a los padres y madres de familia, estos como los primeros educadores apoyando a los docentes en la tarea de educar. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2009). La comunidad también participa

activamente en el fortalecimiento del proceso educativo propiciando la relación de la comunidad con el centro educativo.

Por último, dentro de la atención se involucran entidades como “la Secretaría de Bienestar Social, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, Secretaría de Seguridad Alimentaria y , Registro Nacional de Personas y Municipalidades del país” (Gobierno de la República de Guatemala, 2010-2020, pág. 29).

Mientras que en Honduras la atención en primera infancia se ofrece con el fin de favorecer el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, se involucra la familia, comunidad y centro educativo (Secretaria de Educación de la República de Honduras, S.f). Así mismo, la “Educación Prebásica ofrece a los niños una atención integral en un ambiente de calidad, que favorezca su crecimiento y desarrollo en los aspectos personal, físico, cognitivo, socioemocional, psicomotriz y del lenguaje verbal, escrito y gestuales” (Secretaria de Educación Honduras, s.f) y está organizada en dos ciclos:

El primero cubre a la población infantil menor de 4 años de edad y el segundo los niños y niñas de 4 a 6 años de edad (educación prebásica). Ninguno de los dos ciclos mencionados, tiene obligatoriedad en el país, aunque las metas de Educación para Todos (Educación forAll, EFA) plantea un año de educación, previo al ingreso de los niños y las niñas al primer grado de la educación básica. (Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia, s.f).

Por otra parte, “La Secretaría de Educación, Secretaria de Salud, CONEANFO, las ONGD y la Empresa Privada con responsabilidad social, desarrollarán e implementarán Programas de Educación Inicial que promuevan la atención integral de los niños menores de 4 años” (Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia, s.f, pág. 27).

En México la educación inicial tiene como propósito “potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y

afectivas”. (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013). Dentro de esta se presentan tres modalidades la escolarizada, la semiescolarizada y no escolarizada.

- La escolarizada: cumple con la “función asistencial, brindando alimentación, prevención y tratamiento de salud... ofrece la función preparatoria para el nivel de primaria” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013).

Además el interés por la Secretaria de Educación Pública es “trascender en la educación inicial cada vez más con las acciones de guarda, cuidado y atención diaria, en prácticas educativas que favorezcan mediante la enseñanza, el desarrollo de competencias en los educandos; de tal forma que los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores aprendidos, sean herramientas útiles en la resolución de problemas y para enfrentar los retos que se les presentan día con día” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013). La atención es desde los 45 días de nacido hasta los 5 años y 11 meses.

- Semiescolarizada: aportan asistencia a los niños de dos a cuatro años de edad, las madres y padres proporcionan los recursos materiales y humanos. (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013).
- Y la no escolarizada: la cual “ofrece orientación y atención a madres y padres de familia... busca promover la educación, la atención equitativa, la participación comprometida de los adultos que conviven directamente con niños y niñas” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013).

Por último, La Dirección de Educación Inicial (DEI) de México, estructura el desarrollo desde las siguientes etapas citando a (Secretaría de Educación Pública Estados Unidos de México, 2002):

- I Nacimiento.
- II Nacimiento hasta los 5 meses.

- II De los 5 meses a los 9 meses.
- IV De los 9 meses a los 12 meses.
- V De los 12 a los 18 meses (1 - 11/2 años).
- VI De los 18 meses a los 36 meses (1 1/2 - 3 años).
- VII De los 36 meses a los 54 meses (3 - 4 1/2 años)
- VIII De los 54 meses a los 72 meses (4 1/2 - 6 años)

En Nicaragua la atención de educación inicial es denominada “Educación Inicial (preescolar), es dirigida a los niños y las niñas entre el rango de edad desde los tres hasta los cinco con el fin de potenciar permanentemente su desarrollo integral (emocional, afectivo, sensorial, social y en valores)” (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2015).

Asimismo, involucra a otras entidades para el trabajo conjunto e integral protegiendo los derechos de los niños y las niñas lo cual es denominado “Intersectorial-interinstitucional: permite la integración de diversos sectores e instituciones con vistas a la restitución de derechos de la Primera infancia” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional - Nicaragua, 2011, pág. 37), entre ellos el Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Ministerio de Familia.

Por último, el Ministerio de Educación de Nicaragua en su página web reporta dos modalidades de atención de la Educación Inicial (preescolar) y son el Preescolar Formal y Preescolar Comunitario. Conjuntamente se procura el desarrollo integral de los niños y niñas e ingresan al preescolar con la edad requerida ubicándose en Nivel I con 3 años, nivel II 4 años y nivel III 5 años. (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2015).

Por otra parte, la educación para la primera infancia (preescolar) propuesta por el Ministerio de Educación de Panamá es Educación Formal: Educación preescolar “dirigida a los niños y niñas de cuatro a cinco años de edad” (Consejo Asesor de la Primera Infancia de la República de Panamá, 2011), tiene como finalidad “desarrollar, de manera integral, las áreas psicomotora, cognoscitiva y afectiva de los niños y niñas” (Ministerio de Educación

de la República de Panamá, 2014, pág. 5), esta es de “carácter universal, gratuito y obligatorio” (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014).

Esta Educación preescolar establece a su vez un subsistema no regular, donde se dan las siguientes fases:

- Parvularia 1: Comprende a los lactantes desde su nacimiento hasta los dos años de edad.
- Parvularia 2: Comprende a los maternas, cuyas edades fluctúan entre los dos y los cuatro años.
- Parvularia 3: Comprende a los (as) preescolares de cuatro a cinco años, los (las) cuales se incluyen como parte del primer nivel de enseñanza. (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014, pág. 6)

Y tiene como estrategia de atención involucrar a la salud, identidad, nutrición, educación y estimulación (Consejo Asesor de la Primera Infancia de la República de Panamá, 2011).

La educación inicial de Paraguay tiene un enfoque de desarrollo integral mediante la asistencia, protección y promoción de los derechos de niños y niñas, atendiendo a la madre, desde el embarazo y en su entorno familiar. Y ofrece el espacio de atención formal y no formal y en el primer ciclo de Educación Escolar Básica (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2011), La formal, se dan tres etapas: Jardín maternal, que atiende a niños de 0 a 2 años. Jardín de Infantes, dirigido a niños de 3 a 4 años. El Preescolar, que atiende a niños de 5 años y es de carácter obligatorio, mientras que la modalidad no formal se ocupa de atender a los niños de 3 a 5 años que no tienen acceso a la educación inicial formal (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2015).

Por otra parte, su educación inicial es atendida desde subgrupos donde hay promoción y protección social:

- 0 a 1 año: controles a mujeres embarazadas, atención al parto, la salud al recién nacido, su alimentación y nutrición, estimulación infantil.

- 2 a 4 años: cuidados a la salud y nutrición infantil, la atención a la higiene, las vacunaciones, además la educación inicial mediante pautas de crianza a los padres, la familia; acceso a servicios maternos y jardines.
- 5 a 8 años: los cuidados a la salud, la alimentación, nutrición, higiene, seguridad ante riesgos de accidente en el hogar, centro educativo, la calle, y los espacios públicos. Desarrollo de la educación preescolar y escolar básica. (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2011).

Al igual Perú ofrece atención de manera escolarizada y no escolarizada. La escolarizada es tomada en el primer nivel de la educación básica regular, que atiende el desarrollo integral de los niños menores de seis años, corresponde a la alfabetización y está conformado por dos ciclos el primero va de los 0 a los 2 años de edad y el segundo de los 3 a los 5 años de edad. Esta es obligatoria y gratuita, (Consejo Nacional de Educación- Perú, 2010-2021).Y se da en dos ciclos el “I de 0 a 2 años y el II de 3 a 5 años” (Consejo Nacional de Educación- Perú, 2010-2021) Además su atención es impostergable lo que la lleva a incluir a la salud y a la educación en ella. Asimismo tiene como finalidad garantizar el crecimiento y desarrollo integral (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú, 2012).

En República Dominicana la educación inicial es:

El escenario social ideal para que construyan y hagan realidad, con las herramientas apropiadas, sus sueños y los sueños de la Patria. Esto es, que desarrollen al máximo su potencial y su identidad, a través del conocimiento y la valoración de su cultura y de su historia, honrando los valores y símbolos que forjan su nacionalidad. (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, pág. 13).

Esta establecido que las diferentes estrategias que responden a la atención de la primera infancia, “involucran la familia, la comunidad, organizaciones no estatales y el Estado” asegurando prestar servicios de calidad. (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, pág. 25).

Según lo que plantea el Ministerio de Educación de República Dominicana en (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, pág. 26), se organiza a partir de dos ciclos:

- El primero: abarca desde el nacimiento hasta cumplir los tres años, y se organizan por grados:
 - Maternal (45 días a 11 meses)
 - Infantes (1 año a 1 año y 11 meses)
 - Párvulos (2 años a 2 años y 11 meses)
- El segundo comprende desde los tres hasta cumplir los seis años.
 - Pre-Kínder (3 años a 3 años y 11 meses)
 - Kínder (4 años a 4 años y 11 meses)
 - Pre-Primario (5 años a 5 años y 11 meses) el cual es obligatorio

Por su parte Uruguay ofrece atención integral a través del trabajo e implementación de acciones de manera articulada y conjunta entre instituciones como Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación y Cultura, entre otras, brindando oportunidades a los niños y las niñas y garantizando sus derechos (Ministerio de Desarrollo social- Uruguay, 2015). No se menciona una modalidad de manera especial solo modalidad de atención y que se deben conformar por grupos de edad.

Finalmente para Venezuela la atención a la primera infancia está orientada a asegurar el derecho de educación integral, y se da en dos fases la maternal y preescolar, y es convencional y no convencional. Además busca garantizar condiciones sociales, educativas y nutricionales permitiéndole al niño y la niña crecer y desarrollarse plenamente y así ingresar al nivel de Educación básica (Ministerio de Educación y Deportes- Venezuela, 2004), y “los actores mediadores principales son: la familia, los cuidadores infantiles, el docente de aula y el docente comunitario” (Ministerio de Educación y Deportes- Venezuela, 2004, pág. 12). Además la “atención integral se brinda a través de redes con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como Alcaldías, Centros

de Salud, Pago a Madres Integrales, entre otras” (Ministerio de Educación y Deportes-Venezuela, 2004).

6.3. PERFIL DOCENTE.

Los docentes juegan un papel importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas, ellos son los encargados de observar procesos, crear estrategias, acompañar las familias, involucrarse en las acciones, realizar planeación y evidencias, entre otras funciones más.

Para la UNESCO en su informe regional atención y educación para la primera infancia, cuando se refiere a las modalidades de programas de educación inicial habla de los programas formales o escolarizados y nombra como estos están orientados por docente cualificados “esta modalidad de atención está a cargo de docentes y personal cualificado y sus actividades se ajustan a un currículo, regulaciones y orientaciones de carácter” (UNESCO, 2010, pág. 30). El informe también manifiesta que también hay técnicos y auxiliares con formación técnico profesional, “Los programas formales cuentan con un mayor número de profesionales; docentes o educadores con una titulación que varía de 3 a 5 años, técnicos o auxiliares con formación técnico-profesional que apoyan la labor de las docentes” (UNESCO, 2010, pág. 51).

Es claro que la preparación y cualificación de los docentes de preescolar es necesaria para aumentar la calidad en la atención integral de la primera infancia “La preparación de los docentes de la enseñanza preescolar es esencial para aumentar la calidad en el proceso y las relaciones que tienen lugar en el aula”. (UNESCO, 2015)

En las dinámicas propias de los países se empieza a establecer la necesidad de tener docentes especializados en la atención de educación especial “En las leyes de Argentina, Brasil, Colombia, y Paragua se reconoce, además, la necesidad de contar con docentes especializados para la atención de los estudiantes con necesidades especiales” (UNESCO, 2010, pág. 42).

La educación de los países debe responder a las necesidades culturales propias de cada región por esta razón se necesita de docentes que conozcan las culturas. “profesionales representativos de la diversidad presente en la sociedad. Contar con docentes y profesionales de pueblos originarios que conozcan la cultura y su lengua es una prioridad impostergable en la región” (UNESCO, 2010, pág. 80)

En la medida que se han empezado a consolidar en cada país nuevos currículos que respondan a las realidades y necesidades de la primera infancia. Se ha visto la necesidad de establecer capacitación para los docentes. “Los mayores apoyos se traducen en actividades puntuales de capacitación, materiales para los docentes.” (UNESCO, 2010, pág. 49)

El imaginario es que el rol del docente es importante dentro de la Educación Inicial, para descubrirlo se realizó un recorrido para descubrir cuál es el perfil y el rol docente.

En Colombia según el MEN, las maestras, los maestros y los agentes educativos, son actores fundamentales para la educación inicial, pues deben mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de los niños y las niñas para potenciar su desarrollo, (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 67). De la misma manera considera que los docentes deben tener capacidades particulares que le permiten realizar un buen acompañamiento “requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 48).

Además son profesionales en “Ciencias de la Educación en áreas relacionados con la educación infantil, o con énfasis en Educación Especial, Psicología y Pedagogía o Psicología Educativo” (Ministerio de Educación Nacional- Colombia, 2014) y para las modalidades en transición en “Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Técnicos laborales en áreas de la pedagogía o desarrollo Infantil con cinco (5) años de experiencia directa en trabajo educativo con primera infancia” (Ministerio de Educación Nacional-

Colombia, 2014) Deben tener capacidades de liderazgo, creatividad, compromiso social, habilidades sociales y comunicativas orales y escritas.

También son capaces de considerar, como punto de partida, los intereses de cada niña y cada niño para definir cómo lograr experiencias pedagógicas significativas que contribuyan a su constitución como sujetos. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, pág. 48).

Por último Colombia menciona auxiliares pedagógicos aquellos que tienen técnico laboral o bachiller, con experiencia 2 años en trabajo comunitario y 1 en trabajo con primera infancia, debe ser creativo, establecer relaciones empáticas y trabajo en equipo. (Ministerio de Educación Nacional- Colombia, 2014).

Por su parte los docentes de Argentina deben obtener el título de profesor en educación inicial, dispuesto a formular acciones que trabajen el desarrollo integral de los estudiantes. (Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, 2015).

Mientras que en Bolivia los maestros deben ser profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al grado que oferta la institución. (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010).

En Chile las educadoras son formadas como Educadora y Técnico en Educación Parvularia, y son quienes acompañan la labor de educar (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Asimismo “tienen el rol de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005) es decir, deben estar dispuestas a consignar planeaciones innovadoras y estar en permanente diálogo con las personas de la comunidad.

Con relación a la formación docente de Costa Rica en la Política de niñez y adolescencia se sugiere optimar la formación docente mencionando que:

El Ministerio de Educación Pública como las instituciones de educación superior formadoras de educadores y educadoras, deberán realizar los esfuerzos necesarios para mantener una oferta de educación inicial y continua pertinente y actualizada, centrada en el cumplimiento del derecho de las personas menores de edad a una educación que dé respuesta a sus necesidades de desarrollo y de inserción al mundo. (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica, 2009).

Además los docentes y técnicos deben recibir capacitación permanente mejorando de esta manera las relaciones con las familias y los estudiantes sobre las responsabilidades, derechos y facultades que les asisten. (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica, 2009). Y en los Centros Educativos regulares son atendidos por “docente de Educación Preescolar, docente de Informática, docentes y profesionales de apoyo (Educación Especial)” (Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica, 2012). Dentro de las actividades lúdicas, adaptación de los estudiantes y otras prácticas pedagógicas observa, registra e interviene. (Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica, 2012, pág. 23)

En Cuba los Docentes de la Educación Preescolar se forman en las Universidades Pedagógicas como Licenciados en la Educación Preescolar a partir de 12mo grado (Bachillerato). (Organización de Estados Iberoamericanos, 2002, pág. 6). Además se forman para estas instituciones, “Auxiliares Pedagógicas que sirven de apoyo a las educadoras en la conducción del proceso educativo” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2002, pág. 6). Así mismo tienen la capacidad de atender a los niños y las niñas desde las habilidades que ellos y ellas requieran.

Por otro lado, los docentes de Ecuador deben ser observadores de las dinámicas particulares de sus estudiantes, escenógrafos porque deben crear y ofrece a los niños un ambiente apropiado para aprender. El docente planifica y diseña los rincones o espacios para que estimulen por medio del juego los procesos. Igualmente el docente puede ser un jugador más y se busca que interactúe con los niños de diversas maneras. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 22). Finalmente, El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social cita al Ministerio de Educación de Ecuador para mencionar las opciones de docentes para la educación inicial el cual describe que los docentes de Educación inicial

son formados con título de educación de párvulos o educación inicial, los auxiliares pedagógicos infantiles, es decir los que apoyan a los docentes en el aula son bachilleres técnicos o estudiantes de educación de párvulos o educación inicial. (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social Ecuador, 2014).

El docente de El Salvador el docente cumple el rol de promotor de aprendizajes y “mediador, que orienta estrategias didácticas, promuevan el placer de jugar y aprender de manera lúdica mediante la interacción entre las niñas y los niños y la expresión creativa de sus intereses, emociones y sentimientos”. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 47). Son profesionales en docencia y cuentan con una persona de apoyo según el número de niños en el aula. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 25).

El docente de Educación Inicial de Guatemala desarrolla sus capacidades y habilidades, buscando dar una respuesta efectiva a la realidad de la sociedad pluricultural en la que vive, “los procesos más elevados del razonamiento para orientar en la interiorización de los valores que permitan la convivencia armoniosa en una sociedad pluricultural.” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a, pág. 17) En la modalidad escolarizada se propende porque quienes atiende a los niños y niñas tengan las calidades profesionales que permita dar una respuesta desde distintas profesiones, “el personal que atiende a niños y niñas puede estar conformado por un equipo multidisciplinario: niñeras, enfermeras, psicólogo(a), trabajadora social”. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a, pág. 39).

Los docentes tienen un papel importante dentro del desarrollo del niño y la niña, ellos son quienes desde las actividades que realizan permiten que los niños y las niñas puedan ir descubriendo los conocimientos, el ministerio de educación de Guatemala, considera que el papel del docente consiste en:

Estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño y la niña lo cual le permitirá descubrir su mundo. La enseñanza debe tener en cuenta el ritmo evolutivo del niño y organizar situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social, posibilitando el descubrimiento personal de los conocimientos y evitando la

transmisión estereotipada de los mismos. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a, pág. 44).

Para Honduras es trascendental ofrecer una educación inicial de calidad buscan maestros de Educación preescolar y auxiliares, que tengan las siguientes características:

Experiencia en preescolar con habilidades para el manejo de niños pequeños, buenas relaciones interpersonales, buena presentación, con capacitación previa en Desarrollo Infantil, Estimulación Temprana, Juego como método de aprendizaje, trabajo con padres y madres de familia, cuidados primarios en salud, manejo de disciplina en niños y niñas pequeños. Además cuenta con un auxiliar quien debe tener una formación mínima de Sexto Grado con experiencia en trabajo con niños y niñas pequeños, buenas relaciones interpersonales, con capacitación previa en temas como: en Desarrollo Infantil, Estimulación Temprana, Juego como método de aprendizaje, Trabajo con padres y madres de familia, cuidados primarios en salud, manejo de disciplina en niños y niñas pequeños. (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f, pág. 20).

Además tiene un perfil centrado en la “integración dinámica de competencias, destrezas, valores y actitudes que viabilicen el desarrollo de pensamientos crítico y creativo y un sentido de autonomía personal para que los estudiantes, lleguen a ser ciudadanos responsables y activos a lo largo de la vida”. (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f).

En México son denominados educadores con título de Normalista o Licenciatura en Educación Preescolar, debe tener conocimientos de las características de desarrollo de los niños y las niñas de 0 a 6 años, metodología, lineamientos para las actividades educativas, proponer acciones orientadas a garantizar el proceso educativo de los niños, debe ser creativa, responsable y dispuesta a resolver problemas, contribuye a la formación integral de los niños y las niñas, (Subsecretaría de Servicios Educativos para El Distrito Capital-México, s.f.).

Por su parte en Nicaragua, los docentes tienen dos perfiles de formación, es decir, si son docentes de Educación Inicial (Preescolar) en aulas de Preescolar Formal deben ser docentes graduadas en Escuelas Normales, y si son de la modalidad Preescolar Comunitario son educadoras comunitarias voluntarias. (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2015), dentro de su quehacer pedagógico deben “asumir una actitud de respeto, afecto y responsabilidad” (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2014, pág. 64), debe proporcionar experiencias y “son mediadoras de los procesos de aprendizaje de la niña y el niño de 3 a 5 años”. (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2014, pág. 15).

El docente en Panamá se concibe como “el motor que impulsa las capacidades de los alumnos planificando y diseñando experiencias de aprendizaje, más que la simple transmisión de los contenidos” (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014, pág. 24) y mediador de los aprendizajes y desde este paradigma el Ministerio de Educación de la República de Panamá considera que debe desarrollar:

Una metodología integradora y motivadora de los procesos intelectuales y que hace posible en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y proactivo llevándolo a descubrir lo que está más allá del currículo formal. El (la) profesor (a) deja de ser el centro principal del proceso, pero no desaparece de éste sino que se transforma en un guía, en un tutor capaz de generar en su aula un ambiente de creatividad y de construcción de aprendizajes. (Ministerio de educación de la República de Panamá, 2015, pág. 8).

En Paraguay no se encontró la descripción del docente, se buscó en el Plan Nacional de Desarrollo Integral de La Primera Infancia de Paraguay y en su página web, además no se logró obtener el currículo.

Mientras que en Perú el docente se encarga de efectuar acciones pedagógicas, y son docentes en Educación inicial. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú, 2012).

Por su parte el Lineamiento de Política Pública a favor de la Primera Infancia de Republica Dominicana cita el artículo 136 de la Ley de Educación para describir el ingreso de un docente a la educación inicial, el cual debe “ser profesional de educación graduado de escuelas normales superiores, universidades, institutos y entidades superiores” (Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia- Republica Doiminicana, s.f), “en el contexto de un ambiente de aprendizaje altamente agradable, lúdico y motivador, que reta permanentemente todo su potencial desde las dimensiones cognitiva, socio afectiva y psicomotriz, para fortalecer un desarrollo humano y social desde todos los contextos socioculturales” (Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia- Republica Doiminicana, s.f).

En Uruguay es importante que los profesionales que atienden y eduquen a los niños y niñas sean proactivos, responsables y “contribuyan con el pleno desarrollo de las potencialidades de niños y niñas favoreciendo sus aprendizajes” (Consejo Coordinador de la Educación en la Pirmera Infancia. Uruguay, 2014), pero “las Familias, maestros y educadores son corresponsables de atender y educar a los niños y niñas pequeños” (Consejo Coordinador de la Educación en la Pirmera Infancia. Uruguay, 2014, pág. 24).

Por último, en Venezuela los docentes son profesionales de la docencia especializados en Educación Inicial cumpliendo con el rol de mediador que “propicia escenarios de juegos entre grupos que garanticen la interacción entre los niños y niñas, la comunicación y expresión oral artística y creativa, en un ambiente de apoyo que propicie la confianza y la creación libre” (Ministerio de Educación y Deportes- Venezuela, 2004, pág. 34).

Esta categoría permitió identificar que el perfil docente de los países analizados tienen como similitud el propósito de acompañar y guiar a partir de acciones pedagógicas los procesos de los niños y las niñas en la primera infancia, potenciando de manera su desarrollo integral. Finalmente, son pocos los países que mencionan técnicas en preescolar al servicio de la Educación Inicial.

6.4. ACCIONES PEDAGÓGICAS.

Los procesos educativos son un factor determinante dentro de la atención integral de la primera infancia, no solo los escolarizados, sino los diferentes procesos que pueden generar aprendizajes en los niños y las niñas. Esta concepción de importancia ya se empieza a evidenciar en las normas y políticas de los países:

En los marcos normativos y políticas de la mayoría de países de la región está plenamente asumida la importancia del componente educativo durante la primera infancia, considerando que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y reconociendo el efecto preventivo y compensador de las dificultades de aprendizaje y desarrollo y de las desigualdades educativas y sociales” (UNESCO, 2010, pág. 27).

Dentro del aula y en diferentes contextos se pueden generar acciones pedagógicas que llevan a la construcción permanente de experiencias significativas, dándose desde el uso de diferentes herramientas pedagógicas.

La educación inicial no se limita a una simple preparación de los niños y niñas para una educación básica, se concibe como una experiencia y desde allí las acciones pedagógicas deben dar cuenta de lo significativo de esta experiencia. “la educación inicial se concibe como una etapa con identidad propia...la experiencia educativa más importante en la vida de las personas, a partir de la cual se propician nuevos aprendizajes a lo largo de todo el ciclo vital”. (UNESCO, 2010, pág. 30).

Dentro de las diferentes propuestas de implementación de políticas públicas en educación inicial los países deben establecer nuevos currículos que respondan a la atención integral de la primera infancia, por esta razón deben implementar acciones pedagógicas que potencialicen:

La observación, experimentación, el juego y la participación, y promoviendo entornos de aprendizaje enriquecidos y el trabajo a través de proyectos con objeto

de abordar de forma integrada los diferentes contenidos de aprendizaje. La iniciativa y participación de los niños es crucial para el éxito de los programas. (UNESCO, 2010, pág. 78).

Una de las acciones pedagógicas que se desarrollan en la educación inicial es el juego, pues se considera que es un espacio en el que los niños y niñas pueden aprender. Refiriéndose al juego Sarlé y Arnaiz consideran “Se considera que su inclusión, el espacio y el tiempo que se le destine, la forma en que sea planteado, permite ampliar las zonas potenciales de aprendizaje en la que los niños operan” (Sarlé & Arnaiz, 2010, pág. 92). Es por esta razón necesario que los espacios en los que se promueve la educación inicial, sean lugares donde los niños y las niñas puedan jugar y alcanzar aprendizajes desde lo significativo que sea el juego, “Los diferentes ámbitos en que se formaliza la educación infantil (desde la escuela hasta las salas comunitarias, los centros familiares, etc.) son espacios culturales diferentes al hogar en el que se promueve el juego infantil. (Sarlé & Arnaiz, 2010).

Desde este escenario los retos que tiene la educación inicial son grandes, pues debe responder a nuevas realidades pedagógicas donde los sentidos, el juego, la indagación signifiquen a los niños y las niñas:

Los paradigmas actuales de la pedagogía infantil en esta época de posmodernidad basados en la “escucha” de los sentidos de los niños, en la pregunta, la indagación, la valoración de sus propias visiones y teorías explicativas manifestadas en sus múltiples lenguajes, deben estar en el centro de todas las propuestas que se desarrollen. (Peralta, 2010, pág. 90).

Ahora observaremos las acciones pedagógicas que se presentan en las políticas públicas en educación inicial de los países Latinoamericanos dichas experiencias.

Los procesos educativos son un factor determinante dentro de la atención integral de la primera infancia, no solo los escolarizados, sino los diferentes procesos que pueden

generar aprendizajes en los niños y las niñas. Esta concepción de importancia ya se empieza a evidenciar en las normas y políticas de los países:

En los marcos normativos y políticas de la mayoría de países de la región está plenamente asumida la importancia del componente educativo durante la primera infancia, considerando que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y reconociendo el efecto preventivo y compensador de las dificultades de aprendizaje y desarrollo y de las desigualdades educativas y sociales” (UNESCO, 2010, pág. 27).

Dentro del aula y en diferentes contextos se pueden generar acciones pedagógicas que llevan a la construcción permanente de experiencias significativas, dándose desde el uso de diferentes herramientas pedagógicas.

La educación inicial no se limita a una simple preparación de los niños y niñas para una educación básica, se concibe como una experiencia y desde allí las acciones pedagógicas deben dar cuenta de lo significativo de esta experiencia. “la educación inicial se concibe como una etapa con identidad propia...la experiencia educativa más importante en la vida de las personas, a partir de la cual se propician nuevos aprendizajes a lo largo de todo el ciclo vital”. (UNESCO, 2010, pág. 30).

Dentro de las diferentes propuestas de implementación de políticas públicas en educación inicial los países deben establecer nuevos currículos que respondan a la atención integral de la primera infancia, por esta razón deben implementar acciones pedagógicas que potencialicen:

La observación, experimentación, el juego y la participación, y promoviendo entornos de aprendizaje enriquecidos y el trabajo a través de proyectos con objeto de abordar de forma integrada los diferentes contenidos de aprendizaje. La iniciativa y participación de los niños es crucial para el éxito de los programas. (UNESCO, 2010, pág. 78).

Una de las acciones pedagógicas que se desarrollan en la educación inicial es el juego, pues se considera que es un espacio en el que los niños y niñas pueden aprender. Refiriéndose al juego Sarlé y Arnaiz consideran “Se considera que su inclusión, el espacio y el tiempo que se le destine, la forma en que sea planteado, permite ampliar las zonas potenciales de aprendizaje en la que los niños operan” (Sarlé & Arnaiz, 2010, pág. 92).

Es por esta razón necesario que los espacios en los que se promueve la educación inicial, sean lugares donde los niños y las niñas puedan jugar y alcanzar aprendizajes desde lo significativo que sea el juego, “Los diferentes ámbitos en que se formaliza la educación infantil (desde la escuela hasta las salas comunitarias, los centros familiares, etc.) son espacios culturales diferentes al hogar en el que se promueve el juego infantil. (Sarlé & Arnaiz, 2010).

Desde este escenario los retos que tiene la educación inicial son grandes, pues debe responder a nuevas realidades pedagógicas donde los sentidos, el juego, la indagación signifiquen a los niños y las niñas:

Los paradigmas actuales de la pedagogía infantil en esta época de posmodernidad basados en la “escucha” de los sentidos de los niños, en la pregunta, la indagación, la valoración de sus propias visiones y teorías explicativas manifestadas en sus múltiples lenguajes, deben estar en el centro de todas las propuestas que se desarrollen. (Peralta, 2010, pág. 90).

Ahora observaremos las acciones pedagógicas que se presentan en las políticas públicas en educación inicial de los países Latinoamericanos dichas experiencias.

Iniciaremos con Colombia donde se promueve constantemente el desarrollo integral, manejándolo a través de cuatro actividades rectoras propias de la primera infancia, estas permiten enriquecer las acciones de los niños y las niñas y son el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio. El objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos, sino ofrecer oportunidades teniendo en cuenta

características, generar preguntas, explorar, valorar sus saberes, entre otras. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 40).

El ministerio de Educación de Colombia plantea una diferencia entre Educación inicial y estimulación temprana, “en cuanto a la diferencia entre educación inicial y estimulación temprana o precoz, esta última alude a la introducción de una influencia externa sobre las niñas y los niños para obtener de ellas y ellos una respuesta adecuada a ese estímulo”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 45).

Dentro de los procesos pedagógicos que se dan en la primera infancia el ministerio considera que es necesario desarrollar diferentes estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo integral de los niños y las niñas, “Las estrategias pedagógicas más cercanas a lo que propone la educación inicial son los talleres, los proyectos de aula y los rincones de trabajo o de juego”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 81). El desarrollo pedagógico busca que se integren las dimensiones del desarrollo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, pág. 71).

En Argentina se desarrollan “Políticas de enseñanza con énfasis en la alfabetización inicial y la formación integral en relación con el juego, el cuerpo, la indagación del ambiente natural, social y tecnológico”. (Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, 2012, pág. 19). Por otra parte, cuentan con actividades didácticas presentadas en la web donde se encuentran narraciones de cuentos, juegos, entre otros.

Mientras que en Bolivia no se enuncia nada sobre sus acciones pedagógicas.

Por su parte en Chile, está enfocado en “posibilitar los mejores aprendizajes para los primeros años de vida de los niños y niñas, y así favorecer mayores oportunidades en el presente y para su vida escolar futura”. (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Adicionalmente ofrece unas bases curriculares para la Educación Parvulario donde se plantea que “el niño y la niña debe ser el protagonista de sus aprendizajes a través de los

procesos de apropiación, construcción y comunicación”. (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005, pág. 17).

Igualmente se plantea que las situaciones educativas cumplen la función de favorecer el aprendizaje, pero, se deben enfatizar en el carácter lúdico, e incluir una experiencia gozosa, sensitiva o práctica. (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005).

Por otra parte, Chile organiza la Educación parvularia en términos de cuatro componentes o categorías de organización curricular:

6.4.1. Ámbitos de experiencias para el aprendizaje: son tres y organizan el conjunto de las oportunidades que el curriculum parvulario debe considerar sustancial.

6.4.2. Núcleos de aprendizajes: son ocho y corresponden a focos de experiencias y aprendizaje al interior de cada ámbito. Para cada uno se define un objetivo general.

6.4.3. Aprendizajes esperados: especifican que se espera que aprendan los niños. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años y desde este hito hasta los seis años o el ingreso a la Educación Básica.

6.4.4. Orientaciones pedagógicas: procuran fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados. (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005, pág. 26)

Lo anterior da a conocer la orientación para la planeación y ejecución de las situaciones educativas para los niños y niñas chilenos, pero en esta categoría se quiere puntualizar en las orientaciones pedagógicas donde se menciona la importancia de generar las condiciones para la libre expresión como rincones y espacios con diversidad de elementos. (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005)

En la política de Costa Rica se menciona acciones pedagógicas en el momento etéreo de Niñez temprana, es decir, cuando ingresan a la época preescolar, allí los

Niños y niñas mantienen dependencia total de las personas adultas, pero inician una relación más activa con sus iguales, así como factores asociados a la identidad sexo/género, por lo que es el momento de iniciar la educación sobre la sexualidad. Se fortalece el desarrollo de las capacidades motoras finas y la capacidad conceptual. Los niños y niñas de este rango de edad usualmente han completado su desarrollo neurológico para la comunicación, lo que tiene implicaciones para el lenguaje. La vida social es más activa, y la formación en hábitos y valores empieza a adquirir un papel importante. Es necesario desarrollar y brindar servicios para la estimulación temprana a los niños y niñas. (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica, 2009, pág. 32)

Adicionalmente el Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica en el documento Atención Integral del Desarrollo de Niñas y Niños en Costa Rica: Fortalecimiento Intersectorial, cita lo referido a la acción pedagógica en la educación preescolar por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y que se considera importante retomar a continuación:

La acción pedagógica en la educación preescolar se basa en el desarrollo del niño y la niña y la importancia que tiene la familia como apoyo a este proceso. Un proceso formativo permanente, iniciado en la familia, que continúa en la escuela y cuyos efectos tendrán repercusiones en el desarrollo del individuo, en el desempeño escolar y en la vida en sus tres dimensiones (cognoscitivo-lingüística, socioemocional y psicomotriz) (Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica, 2012, pág. 21).

Por otra parte, el Doctor Evelio reporta que en Cuba se da el uso de la informática y los requisitos del software educativo para estas edades. Por otra parte, en los círculos no se rige por los requerimientos de un horario de vida que contempla la satisfacción de las necesidades de alimentación y sueño, así como por el horario docente que contempla las diversas actividades pedagógicas que propician el desarrollo infantil.

En los centros de vía institucional se cuenta con un “programa fundamentado científicamente, con orientaciones metodológicas para su realización en la práctica y cuadernos de trabajo para las distintas áreas que el programa abarca” (CubaEduca, 2015).

Mientras que la vía no institucional el Programa “educa a tu hijo”, realiza acciones educativas con los hijos desde las primeras edades en el hogar, asisten niños y niñas de 0 a 2 años. Esta labor es realizada fundamentalmente por médicos y enfermeras de familia, los que visitan una o dos veces por semana y orientan y demuestran a las familias las acciones educativas a realizar.

Por otra parte, se determina que se deben desarrollar diferentes actividades dentro del proceso educativo, estas son: programadas, independientes, complementarias y procesos de alimentación. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2002, pág. 57).

Mientras que en Ecuador se plantea una organización curricular de los aprendizajes para la educación inicial, allí se proyectan tres “ejes de desarrollo y aprendizajes: desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural y expresión y comunicación” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 18), y de cada uno de ellos se desprenden los ámbitos planteándose para cada nivel (subnivel inicial1 y subnivel inicial2). (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014).

Desde lo planteado anteriormente los estudiantes disfrutaban de experiencias desafiantes y oportunas actividades como: animación a la lectura, canciones, actividades semi dirigidas donde los estudiantes disfrutaban de rincones para jugar y crear, experiencias musicales, expresión artística, juegos de movimiento y coordinación, dramatización, resolución de problemas, entre otras. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015). Asimismo el “Ministerio de Educación de Ecuador proporciona unas orientaciones metodológicas que guían que quehacer educativo del nivel” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 41) las cuales tienen como finalidad generar aprendizaje en los niños y las niñas y posibilitan una “educación integral basada en el juego, la exploración, la experimentación, y la creación” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 41).

Finalmente en Ecuador se organizan los salones con “ambientes de aprendizaje intencionalmente elegidos y organizados son una estrategia educativa que sustenta con fuerza el aprendizaje activo para que los niños puedan explorar, experimentar, jugar y crear con la ayuda mediadora de sus docentes” (Ministerio de Educación Nacional de Ecuador, 2014, pág. 6) y “son la conjugación del escenario físico dentro y fuera del aula del establecimiento educativo con las interacciones de los actores, en un tiempo determinado” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 6).

Con relación a El Salvador le da la oportunidad a los niños y las niñas de “satisfacer las necesidades básicas de juego, interacción social y experimentación propias de este período” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 22). El currículo de la primera infancia tiene una clara orientación constructivista, el Ministerio De educación de El Salvador refiriéndose al currículo “con una concepción con la concepción constructivista del conocimiento con una orientación histórico-social, en el aprendizaje significativo, la globalización de los aprendizajes y el rol mediador del agente educativo” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 34).

Desde la propuesta curricular se generan unas orientaciones metodológicas para la Educación Inicial y la Educación Parvularia, proponiendo 4 ejes globalizadores: el primero es Quién Soy, así soy, yo soy, el segundo Había una Familia, otro es Descubro, siento, aprendo y me divierto y por último Viajando por el mundo. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 99), además se registran unos principios de la primera infancia los cuales favorecen el proceso educativo y son:

- Centrados en el niño y la niña,
- Seguridad, afecto y autonomía
- Lúdico,
- Intersectorialidad,
- Globalizador,
- Inclusión,

- Experiencia, descubrimiento y relación con el medio,
- Flexibilidad, relevancia y pertinencia.

Asimismo, “los contenidos de Educación Inicial y Educación Parvularia se organizan en áreas de experiencia y desarrollo o áreas curriculares” (Ministerio de Educación. El Salvador, 2013, pág. 74). Que son: Desarrollo personal y social, Expresión, comunicación y representación, y relación con el entorno y se abordan por estrategias globalizadas (Ministerio de Educación. El Salvador, 2013, pág. 72).

Adicionalmente en El Salvador la actividad lúdica se considera importante dentro del desarrollo del currículo y el desarrollo pedagógico pues “propicia la iniciativa, imaginación y creatividad de las niñas y los niños, más si se desarrolla en un ambiente de afectividad y confianza y en el que se fomenten las potencialidades, el esfuerzo y la dedicación” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 38), esto a su vez permite implementar algunas propuestas metodológicas como rincones lúdicos, proyectos divertidos, talleres, centros de interés, aulas abiertas. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 68).

Finalmente se puede evidenciar que en la etapa parvularia tiene un elemento novedoso frente al uso del inglés “cuenta con una propuesta programática para la iniciación en el uso del idioma inglés desde los 4 años”. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 23).

El Ministerio de educación de Guatemala citando a (Palomino 2007) considera el aprendizaje:

Como un proceso de elaboración, en el sentido de que la y el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos que lo conducen, necesariamente, a generar cambios en el significado de la experiencia. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a, pág. 18).

Esto lleva a realizar una integración curricular dándose en tres dimensiones: “las áreas curriculares, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a, pág. 22).

Adicionalmente se trabajan currículos dependiendo al nivel en el que se encuentren los niños y las niñas, es decir, si están en nivel inicial se fortalecen destrezas de aprendizaje, la comunicación y lenguaje, se permite desarrollar un conocimiento de su mundo, la estimulación artística motriz. En el segundo nivel, se fortalecen las destrezas de aprendizaje, la comunicación y lenguaje, el medio social y natural, la expresión artística y la educación física. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a).

En el Currículo Nacional Base Nivel Pre-primaria se menciona que “no es una preparación para la escuela primaria o para el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b, pág. 22), este se rige por los siguientes criterios de calidad:

1. El niño y la niña como centro del proceso.
2. Participación y protagonismo del niño y la niña.
3. Potencializar el desarrollo de la niñez
4. Respeto y atención a las diferencias individuales.
5. Protagonismo y participación de la familia y la comunidad.
6. Pertinencia con las características del medio circundante.
7. Pertinencia cultural.
8. Aprendizaje Integral.
9. Unidad entre la actividad y la comunicación.
10. El juego patrimonio privilegiado de la infancia. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b)

Además se organiza por “áreas, las que responden a la estructura del conocimiento en las diferentes etapas del desarrollo humano entre las edades de 4 a 6 años” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b, pág. 25). Se resalta que para la construcción de los conocimientos de los niños y las niñas es importante desarrollar competencias que surgen de “la acción, la experimentación, la exploración, los procedimientos y el juego” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b, pág. 6).

Por último, Currículo Nacional Base Nivel Pre-primaria sugiere actividades para aplicar en el quehacer pedagógico algunas son: “Indague, observe y escuche atentamente, el bagaje de saberes que traen los alumnos y el estado en que se encuentran... Utilice la exploración, la resolución de problemas... Disponga del tiempo necesario...” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b).

La propuesta pedagógica de Honduras se enmarca en la guía de dos currículos uno para el grupo que va desde los 0 hasta los 4 años y el otro desde los 4 hasta los 6 años de edad. Para el primer grupo se formulan tres áreas para favorecer competencias de los niños y las niñas: Área de desarrollo personal social, Área de desarrollo relación con el entorno, Área de desarrollo comunicación y representación. (Secretaría de Educación de Honduras, 2011, pág. 8). Y se asumen principios básicos: calidad, equidad, identidad, participación, y ejes para orientar y conservar la integración. (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f). Mientras que el Currículo Nacional de Educación Prebásica tiene categorías curriculares: áreas de desarrollo, bloques de aprendizaje, estándares por áreas de desarrollo, orientaciones pedagógicas y áreas del desarrollo. (Secretaría de Educación Honduras, s.f).

Se generan actividades que fortalecen los procesos de desarrollo de los niños y las niñas sin prepararlos para el ingreso a la primaria, usando la organización de las actividades con horarios y rutinas en el primer grupo, donde se contemplan actividades de momentos activos y tranquilos, juego, creatividad, rutinas de descanso y alimentación, recoger o limpiar, entre otras. (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f) Y en el grupo de 4 a 6 años se realizan actividades flexibles y con frecuentes cambios de espacios, conversaciones, canciones, juego, videos, ejercicios corporales, creación de poemas, entre otras. (Secretaría de Educación Honduras, s.f).

Por su parte, en México los niños y las niñas también tienen escenarios de juego. Se considera el juego como un espacio importante dentro del desarrollo de los aprendizajes, éste exige que se den escenarios creativos con fines educativos se “juego en escenarios, talleres de actividades grupales, colectivas e individuales... en los cuales los niños y niñas se desenvuelven recrean su imaginación y construyen sus propios procesos de

conocimiento.” (Secretaría de Educación Pública Estados Unidos de México, 2002, pág. 30). Además se proponen “acciones para lograr a través de dos tipos de objetivos; por un lado, la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria; por el otro, la formación de hábitos de alimentación e higiene” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013).

Adicionalmente, ofrecen una función pedagógica que hace referencia a la “enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos y a la construcción de estrategias de exploración del medio y del fomento de aprendizajes distintos de los familiares” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013). Y se tiene en cuenta dos vertientes que son elementales para el ingreso a la escolaridad: “a. Desarrollar habilidades especialmente para la introducción a la lector-escritura y la matemática elemental. B. Introducir los códigos y las reglas propias de la cultura escolar” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013)

Por su parte Nicaragua, presenta un Programa de Educación Inicial (Preescolar) I,II y III Nivel, donde se establecen Competencias, Aprendizajes esperados, Contenidos básicos, Actividades sugeridas y evidencias para cada uno de los niveles; además se establecen ejes transversales, estos como temas que surgen de las necesidades de la sociedad. De la misma manera se pudo identificar algunas sugerencias metodológicas para el desarrollo de lo mencionado anteriormente, algunas son: estimulación de la toma de decisiones, actividad rectora es el juego APRENDO JUGANDO, favorecer la expresión corporal y musical, paseos, rincón cívico, juegos corporales, literatura desde el rincón de la Literatura, entre otras (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2014).

En Panamá el paradigma del aprendizaje toma cuatro pilares de la educación del futuro: “aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir” (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014, pág. 8). Su fundamentación pedagógica se soporta de teorías cognitivistas que refieren al constructivismo, y tiene un enfoque de desarrollo por competencias (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014, pág. 9). Además para la Educación Preescolar se formula un programa que

esta “organizado por áreas, fundamentadas en el desarrollo integral de niño y la niñas” (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014), dentro de este se enuncian las metodologías de trabajo de proyecto de aula que se realiza de manera mensual, y juego-trabajo que se desarrolla en los rincones de trabajo. (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014). Adicionalmente manejan dos programas el English For Kids y Hagamos Ciencias. (Ministerio de educación de la República de Panamá, 2015),

Mientras que en Paraguay la metodología del juego en tiene un matiz particular, esta sirve para “desarrollar la subjetividad y la relación con el medio familiar, social y natural, donde aprehende y recrea la información y el conocimiento, de acuerdo a sus necesidades y contexto.” (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2011, pág. 18). Se menciona que para los niños de 2 a 4 años “los aprendizajes significativos se relacionan con el juego, manejo del mundo fantástico” (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2011, pág. 19).

En Perú tiene un enfoque pedagógico de “aplicación de los principios de salud y nutrición, respeto, comunicación, seguridad afectiva y física, autonomía, movimiento y juego libre” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú, 2012). Ofrecen un Programa denominado Wawa Wasi que se desarrolla con niños y niñas de 0 a 3 años de edad en situación extrema, y uno de los fines es la estimulación del desarrollo en niños y niñas. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú, 2012).

Por su parte República Dominicana se diseña un Currículo inicial donde se plasman actividades como experiencias sensoriales, actividades lúdicas y recreativas, donde el juego es de gran importancia, además de actividades de títeres, cuentos y otras (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014), adicionalmente su estructura curricular consta de componentes los cuales son: “competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, el ambiente, medios y recursos para el aprendizaje, orientaciones para la evaluación y para la planificación” (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, pág. 57).

En el momento que los docentes planeen sus estrategias pedagógicas es importante permitir que “los niños y las niñas construyen conocimientos haciendo, jugando, explorando, preguntando y experimentando” (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, pág. 65) y se plantean unas puntuales denominadas “juego de exploración activa, estrategias de socialización centrada en actividades grupales, el juego, dramatización, inserción en el entorno, estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento y estrategias expositivas de conocimientos elaborados” (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, págs. 69-70) y estrategias de planificación como centros de interés, proyecto de aula, situaciones de aprendizaje (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014).

La Educación de la primera infancia de Uruguay se implementa en “base a propuestas lúdicas, con intencionalidad pedagógica, realizando intervenciones oportunas, valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables” (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Uruguay, 2014, pág. 9).

Adicionalmente, la jornada se organiza en Atención Individual hasta los dos años: donde se genera estrecha relación, se acompaña desde la distancia respetando su intimidad, Pequeño grupo a partir de los 2 años de edad: juego libre, o actividades por parte de los maestros, Grupo total: personas adultas brindan seguridad a los niños, allí los niños sienten satisfacción por compartir ideas, juegos, dudas, certezas, intereses, entre otras, y las Agrupaciones inter-niveles: grupo de niños y niñas de diferentes edades donde asumen roles y siguen la propuesta de los maestros. (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Uruguay, 2014). Plantea Talleres de juego, expresión y creación. Por último, ofrece un Currículo donde se plasman competencias y ejes lo que permiten orientar las acciones pedagógicas. (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Uruguay, 2014)

Por último, en Venezuela en los Centros Simoncito se realizan actividades siguiendo la estructura organizativa de los Lineamientos de la Propuesta Curricular de

Educación Inicial, donde se plantea una rutina diaria y actividades propuestas por los maestros. Asimismo se describen unas áreas de aprendizaje y sus componentes enmarcados en afectividad y lúdica. Usan acciones pedagógicas como el juego y proyectos de aprendizaje.

Finalmente, fue difícil encontrar similitudes en esta categoría. Debido a la variedad de herramientas metodológicas que se implementan dentro de la Educación Inicial de los países analizados. Además, de la particularidad de su estructura curricular, donde se evidencian documentos acogidos al contexto que retroalimentan el quehacer pedagógico de las y los docentes.

6.5. INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS.

La importancia de generar espacios acordes para los niños y las niñas en la educación inicial cobra vida cuando son felices y están cómodos en un lugar, sintiéndose protegidos y motivador por asistir a un contexto educativo. Es fundamental dentro de los procesos de educación inicial los recursos tanto físicos como humanos que se destinan dentro de los procesos de atención integral de los niños y las niñas.

Frente al tema de infraestructura se observa que existe un déficit en este aspecto a nivel general en los países de Latinoamérica, por esta razón las políticas plantean escenarios en los que se propone mejorar cada uno de estos aspectos en las dinámicas particulares de cada país. “La infraestructura constituye un déficit muy significativo en buena parte de los países de la región, por lo que algunos programas incluyen como un componente central su mejoramiento, elemento esencial ante el desafío de ampliar y extender la oferta de los servicios educativos” (UNESCO, 2010, pág. 49).

Dentro de los recursos se espera que los diferentes materiales que se crean para trabajar con los niños y las niñas se articulen con las realidades culturales, es necesario que estos “sean seguros, estimulen su curiosidad y capacidad de exploración, sean adecuados a

los diversos momentos de desarrollo y propicien interacciones y experiencias de aprendizaje significativas.” (UNESCO, 2010, pág. 48).

En la medida que se están haciendo cambios curriculares para responder a las políticas en educación infantil los países deben mejorar los “espacios para el descanso y el sueño, la alimentación, el baño y la higiene, el juego al aire libre y el desplazamiento” (UNESCO, 2010, pág. 49).

A continuación se hace un acercamiento a lo que las políticas públicas en educación inicial establecen como infraestructura y recursos.

En Colombia se tiene en cuenta todos los contextos para poder realizar una actividad, por ello se debe definir finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos. El ministerio de Educación considera:

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. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, pág. 70).

Así mismo, se ofrece atención en Jardines Sociales, Centros Infantiles (hogares múltiples), Centros de Infancia y Familia donde se cuentan con infraestructura física ubicada fuera de las zonas de riesgo, concepto de uso del suelo (no aplica para modalidad de educación inicial familiar), agua potable, ventilación natural, áreas educativas, recreativas, piso no resbaloso, tomas cubiertos, cunas, lava colas, entre otros. (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2014).

Y dentro de cada una de las actividades rectoras de la educación inicial en Colombia se manejan recursos para la experiencia pedagógica como “una hoja de un árbol, semillas, telas de colores, arena, tizas o arcilla,” (Ministerio de Educación Nacional. Colombia, s.f.), “guantes, telas, cepillos, plumas, bloques de madera o de plástico” (Ministerio de Educación Nacional-Colombia, 2014), entre otros.

Los espacios de educación inicial en Argentina, según la Ley de Educación Nacional en el artículo 24, están organizados de la siguiente manera: Jardines maternos atienden a niños y niñas entre los cuarenta y cinco días a los dos años de edad. Jardines infantiles reciben a niños y niñas entre los tres a los cinco años de edad. Allí tienen salas multiedades o plurisalas, salas de juego y otras modalidades atienden a niños y niñas entre los 45 días a los 5 años de edad. (Congreso de la Nación de Argentina, 2006). Y están “equipados con ludotecas, bibliotecas y otros recursos para la enseñanza”. (Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, 2012, pág. 20).

En Bolivia la ley de la educación en su artículo 86, establece el apoyo de recursos que se deben implementar para fortalecer los espacios educativos.

La estructura de Apoyo Técnico de Recursos y Servicios, se definirá de acuerdo a las necesidades del sistema Educativo Plurinacional en sus diferentes modalidades y niveles, a través de la constitución de equipos multidisciplinarios de fortalecimiento a los espacios educativos, se regulará mediante reglamento específico. (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010).

A su vez Chile asegura la atención de los niños y las niñas hasta los 4 años de edad abriendo la disponibilidad de sala cuna y jardín infantil.

1. Salas cuna: para niños y niñas de hasta dos años de edad cuya madre o adulto responsable trabaje, busque trabajo, estudie o presente una situación de especial vulnerabilidad.
2. Jardín infantil: para niños y niñas de dos y tres años de edad cuya madre o adulto responsable trabaje, busque trabajo, estudie o presente una situación de especial vulnerabilidad. (Secretaría Ejecutiva. Chile Crece Contigo, 2010).

Por otra parte, dentro de la página web del Ministerio de Educación de Chile se propone el servicio de educación parvularia:

En escuelas o jardines infantiles de JUNJI, Fundación Integra y establecimientos privados, tienen la siguiente organización administrativa para los grupos o cursos:

- **Sala Cuna Menor:** niños/as de entre 84 días y un año de edad.
- **Sala Cuna Mayor:** niños/as entre 1 y 2 años de edad.
- **Nivel Medio Menor:** niños/as entre 2 y 3 años de edad.
- **Nivel Medio Mayor:** niños/as entre 3 y 4 años de edad.
- **Primer Nivel Transición:** niños/as de 4 a 5 años de edad.
- **Segundo Nivel de Transición:** niños/as de 5 a 6 años de edad. (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

En estas escuelas o jardines infantiles se debe mantener una infraestructura donde se resguarde de situaciones de peligro a los niños, se respete la superficie mínima para el movimiento del niño, ventilación, instalación de rampas, luminosidad, presencia de plantas, contenedores para el reciclaje, entre otras. (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005, pág. 101).

Además se debe “implementar un ambiente que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad” (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005, pág. 102), para ello es importante elegir materiales con diferentes características y teniendo en cuenta la edad de los niños y los aprendizajes esperados, incluir elementos sensoriales, organizar los espacios para la interacción de acuerdo al tamaño del grupo, elegir elementos significativos de los niños, involucrar a los niños en la ambientación de los lugares, crear espacios donde los niños se relajen, (Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2005).

Con relación a los establecimientos educativos de Costa Rica se identificaron dos establecimientos educativos: CE- CIAI y Centros educativos. El primero se encarga de “evaluar el nivel de desarrollo de los niños y niñas, en las áreas del desarrollo: motora

gruesa, motora fina, cognoscitiva, lenguaje, socio afectiva, hábitos” (Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica, 2012), además de brindar alimentación que contribuye a la recuperación nutricional de los niños. Y los Centros Educativos regulares conocidos como Jardín de Niños y Escuela donde se atienden a todos los niños y niñas mayores de 4 años y 3 meses y su función es brindar atención educativa formal. (Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica, 2012, pág. 48), estos centros deben contar con condiciones estructurales accesibles y el equipo adecuado, es decir:

La existencia de espacios para la práctica de deportes y para el juego durante los recreos, de baterías sanitarias suficientes y apropiadas, de condiciones de acceso seguras, de salones de clase en buen estado, y del mobiliario y los materiales didácticos adecuados para garantizar el logro de las metas anuales del proceso educativo. (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica, 2009, pág. 84).

Por otra parte, en Cuba se manejan dos modalidades de atención la “vía institucional que se realiza en los Círculos Infantiles y en las aulas de preescolar para niños de 5-6 años en las Escuelas Primarias la no institucional” (CubaEduca, 2015). En los círculos infantiles “cuentan con servicio de atención médico estomatológica y otras especialidades y con un programa nutricional que responde a las necesidades de los niños de esas edades” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2002, pág. 55) y son importantes espacios como: el parque, la plaza, el jardín de un círculo infantil o escuela, la casa de cultura, el gimnasio o los círculos deportivos.

Adicionalmente tienen la vía no institucional con el programa Educa a tu Hijo, el cual se desarrolla en dos modalidades una que se da de manera individual en los hogares y otra que se desarrolla de manera grupal.

La atención grupal se realiza en un local de la comunidad (parque, plaza, jardín de un círculo infantil o escuela, casa de cultura, gimnasio o círculo deportivo), a los que asisten una o dos veces por semana las familias con sus niños, a realizar actividades curriculares y a recibir orientaciones por un ejecutor (orientador), para

darles continuidad en las condiciones de su hogar. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2002, pág. 56).

Mientras que en el Ecuador cuenta con “Centros de Educación Inicial” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, pág. 17), donde se incluyen características para la atención a los niños y las niñas, por ejemplo el aula debe tener un espacio de 2 m² por niño como mínimo, baterías sanitarias del tamaño de los niños, refrigerios y mobiliario según los lineamientos (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social Ecuador, 2014).

La organización de las aulas se da por ambientes de aprendizaje lo cual implica considerar:

- **Dimensión física** Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico del centro: aulas, espacios exteriores y espacios anexos; y sus condiciones estructurales (extensión, tipo de suelo, ventanas, árboles, etc.). También comprende los objetos del espacio como materiales, mobiliario, objetos decorativos, material reusable y reciclado, etc. y su organización creativa y apropiada para el contexto del que provienen los niños (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).
- **Dimensión funcional** Está relacionada con el modo de utilización del espacio físico, funciones, adecuaciones de los locales, de los recursos disponibles y las actividades para la cual están destinados. Los momentos de juego pueden transformarse en tiempos de aprendizaje, utilizando para ello no solamente los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación, sino elementos del ambiente y la comunidad: plantas, troncos, rocas, vasijas, cucharas.
- **Dimensión temporal:** Es la organización del tiempo y por tanto, se refiere a los momentos en que van a ser utilizados los distintos espacios, y difiere de acuerdo a las necesidades del grupo. El tiempo: de jugar en los rincones, de comunicarse, de la lectura, de alimentarse, de jugar al aire libre (en actividades planificadas o espontáneas), de trabajo individual o en pequeños grupos.
- **Dimensión relacional** Hace referencia a las diversas formas de relación personal y experiencias de convivencia que se suceden en los espacios educativos. Se evidencia en la calidad de las interacciones de niños con sus pares, con los

adultos (docentes, auxiliares, especialistas, directivos, voluntarios, familiares, pasantes, otros), así mismo en la forma de acceder a los espacios y distintos materiales. (Ministerio de Educación Nacional de Ecuador, 2014, pág. 6).

Adicionalmente, los niños y niñas de Ecuador cuentan con mobiliario rotulado, cuentos artesanales, alfombras, cojines, entre otros que son de libre manipulación. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014).

En El Salvador los niños y las niñas asisten a dos vías de acuerdo al rango de edad propuesto en la categoría de atención integral y son Centros educativos o los Círculos de familia. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013). Las zonas de los Centros educativos brindan la oportunidad a los niños y las niñas de jugar, explorar, experimentar y crear, por ello, los espacios deben ser armónicos, organizados antes de una actividad y con una intencionalidad, cuentan con “corredores, patios, jardines, canchas, baños, salón de clases, salones multiusos, laboratorios, gimnasio, auditorio, sala de audiovisuales o informática, biblioteca y huerto” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013, pág. 69), además tienen material didáctico, sillas pintadas con colores primarios, cunas, entre otros lo que permiten el desplazamiento seguro, gateo, juego, alimentación y el descanso. (Ministerio de Educación de El Salvador, 2013).

Con relación a la infraestructura de Guatemala en la modalidad escolarizada en el Nivel inicial cuenta con varios espacios que responden a la educación inicial “casas del niño, centros infantiles, y casas cuna privadas” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a, pág. 39). Dentro de los medios para el desarrollo del aprendizaje cuentan además con “libros de textos, bibliotecas, tecnología, alimentación y otros”. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008a, pág. 14). Y para el Nivel pre-primario “guarderías, Casas del niño, Centros Infantiles o en Casas Cuna privadas” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008b), donde hay elementos como juguetes, espacios de juego, material didáctico, mundo letrado, entre otros.

En Honduras se tiene claro que el entorno o el ambiente afecta a todos y que esto es determinante en las relaciones con los demás, por esta razón se garantiza la seguridad de los niños y niñas, teniendo en cuenta diferentes características de los espacios, “el tamaño del salón, las áreas de juego, el color de las paredes, los muebles, el piso, la luz, etc., ya que todo ello influye en su aprendizaje. (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f, pág. 10).

La seguridad de los niños y niñas es fundamental, los Centros de Educación Inicial deben contar con “medidas de seguridad mínima como ser: extinguidores, verjas de seguridad para las gradas, pisos limpios y seguros, que el patio exterior garantice la seguridad de los niños y niñas. Etc.” (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f, pág. 10). Este país cuenta con un amplio listado de recursos y materiales utilizados dentro de los procesos de aprendizaje como cunas, instrumentos musicales, audiovisuales, parques, juguetes entre otros. (Secretaría de Educación de la República de Honduras, S.f).

Por su parte México busca crear un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, con un propósito, donde hayan “ambientes propicios y organizados, como en el caso de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)...ofrecen servicios asistenciales y educativos a niños y niñas, quienes son hijos de padres y madres trabajadoras” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013).

En la modalidad semiescolarizada los niños y niñas son atendidos en Centros de Educación Inicial (CEI), funciona “instalando espacios proporcionados por la comunidad con grupos de 15 a 20 niños...los espacios tienen que ser adecuados y cómodos para los niños y que haya” (Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, 2013) y los padres en este caso proporcionan los recursos.

En Nicaragua se proporcionan “ambientes humanos y físicos adecuados tomando en cuenta las particularidades de las niñas y los niños” (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2015), al asistir al preescolar formal lo hacen a aulas ubicadas en Centros de Primaria y cuando lo hacen al Preescolar Comunitario asisten a aulas o centros ubicados en su mayoría

en zonas rurales (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2015), allí los niños y las niñas se encuentran con recursos que les facilitan el aprendizaje como cuentos, instrumentos musicales, crayolas, brochas, pinceles, cartulinas, ambientes letrados, espacios verdes, ambientes lúdicos y de juego, seguros, entre otros (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2014), por último, se plantea que el “ambiente físico debe ser dinámico, alegre, flexible, actualizado, en estrecha relación con el tema de aprendizaje” (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2014, pág. 17).

Por su parte, Panamá ofrece centros educativos según la modalidad, por ejemplo para la Educación inicial a nivel formal en Escuelas Oficiales y en la no formal Centros familiares y comunitarios de Educación Inicial (Ministerio de educación de la República de Panamá, 2015), allí poseen espacios físicos como de juegos, áreas verdes, aula de clases, rincones de trabajo, sanitarios, bibliotecas, comedores, gimnasio, entre otras (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014).

Además, consideran importantes los recursos tecnológicos y del medio ambiente “Los recursos tecnológicos y del medio ambiente son apropiados para la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de su calidad de vida” (Ministerio de Educación de la República de Panamá, 2014, pág. 3).

Mientras, que Paraguay solo menciona la atención formal en Jardines Maternales y Jardines de Infantes, además del preescolar en Educación Escolar Básica y la no formal en Mitâ Róga (Casa del Niño) “las cuales funcionan en casas de familias, escuelas, iglesias, municipales, clubes, y otros” (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2015).

En Perú se cuenta con atención escolarizada donde asisten a espacios denominados Cuna y la Cuna Jardín y la no escolarizada en Salas de Educación Temprana, Programa Integral de Educación Temprana, Ludotecas. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú, 2012).

Con relación a República Dominicana los niños y niñas asisten a establecimientos educativos denominados Centros de atención Integral a la Primera Infancia “infraestructura, seguridad, mobiliario, materiales, dirigidos al cuidado integral del niño y la niña de acuerdo a la edad” (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014), Centros públicos y privados y comunitarios. Allí cuentan con ambientes físicos que pueden “ser internos: como los salones de clases, patio, la cancha de deportes, entre otros y los externos como los parques, museos, comercios, instituciones entre otros” (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014, pág. 85).

En Uruguay los niños y niñas asisten a Centros de Atención y Educación para la primera infancia, los cuales deben considerar las características de los niños y niñas como la edad, satisfacen a los niños con espacios de alimentación, expresión, juego, descanso e higiene. (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Uruguay, 2014).

Los niños y las niñas están continuamente en diferentes espacios donde tienen la oportunidad de ser partícipes activos, estos se denominan en:

- Espacios interiores y transitorios están la policlínica, el consultorio médico y odontológico, las bibliotecas y videotecas, los pequeños comercios, supermercados y grandes centros comerciales, los museos, salas de exposiciones, galerías de arte, centros culturales y talleres de artistas o artesanos, los teatros, el planetario, los clubes deportivos, los gimnasios y las piscinas cerradas, entre otros.
- Entre los permanentes se encuentran el entorno cercano al hogar como las calles, veredas y ferias; y los espacios al aire libre, como los rincones infantiles implementados por la comunidad y en el programa o modalidad de atención y educación
- Entre los transitorios se encuentran aquellos espacios externos ubicados en otras comunidades urbanas, costeras o rurales tales como plazas, parques, áreas verdes, huertas, granjas, playas, médanos, sierras, zoológicos, zonas de esparcimiento, etc.
- Exteriores se usan en algunos momentos del día donde realiza actividades como experimentar, merendar, descansar, escuchar cuentos, pintar, entre otras. Donde es conveniente tener zona de tierra con plantas, zona pavimentada con baldosas u

otros materiales, implementar áreas de juegos con ruedas, troncos, sogas, entre otras. Además con elementos manipulativos como arena, piedras, recipientes, entre otras. (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Uruguay, 2014).

Los anteriores espacios deben cumplir con unas condiciones físicas de: “seguridad, amplitud, funcionalidad, organización, buena higiene, iluminación y ventilación” (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Uruguay, 2014).

Por último, Venezuela tiene Centros de Educación Inicial Simoncito con aulas de maternal o de preescolar quienes trabajan de articulada con educación convencional, y la no convencional que se da en espacios comunicativos y familiares como ludotecas, hogares comunitarios (Ministerio de Educación y Deportes- Venezuela, 2004), estos centros son organizados a través de cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional.

Asimismo estos centros cuentan con recursos “resistentes, seguros, suficientes, pertinentes, duraderos, fáciles de transportar y limpiar, coherentes con el nivel y de fácil manipulación” (Republica Bolivariana de Venezuela, 2007). Además en la educación inicial hay objetos, juguetes, instrumentos, materiales como plastilina, arena, agua, pinceles, entre otros. (Republica Bolivariana de Venezuela, 2007).

7. ANÁLISIS DE CATEGORIAS.

Para la realización del análisis, se diseñó una matriz de comparación para cada una de las categorías Cuadro 6. Síntesis de categorías, lo que permitió contrastar las relaciones y diferencias encontradas dentro de las Políticas de Educación Inicial de los países de Latinoamérica y generar una narración de las mismas, las cuales estarán enunciadas en cada una de las categorías.

CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA.

De acuerdo a esta categoría, se pudo identificar la similitud que tienen las Políticas de Educación Inicial de los países consultados al definir al niño y la niña como seres integrales y sujetos de derechos.

En primer lugar, se encontró que los niños y las niñas son considerados seres integrales, al describirlos como seres activos, con capacidades de pensamiento y actitudes para explorar, jugar, aprender, enfrentar desafíos y necesidades singulares, únicos e irrepetibles, centro y eje de la integralidad de su desarrollo que está en continua construcción y fortalecimiento de sus capacidades comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales.

Conjuntamente, los conciben como sujetos de derechos, por lo tanto, se les da la oportunidad de ser activos y participativos en la sociedad, la cual se encarga de generar acciones que garantizan lo propuesto en la Convención de los derechos del niño por la UNICEF y la Declaración Universal de derechos humanos por la ONU, y así sean portadores de estos por el resto de sus vidas.

Adicionalmente, dejan de ser adultos en miniatura para cobrar importancia en la sociedad, lo que conlleva a tener la oportunidad de ser escuchados, protegidos, participe en la formación integral, amados, cuidados, y reconocidos sin ningún tipo de exclusión.

Por último, se observó en esta categoría que el rango de edad de Primera Infancia se encuentra entre los 0 hasta los 6 años de edad, sin embargo, los países lo plantean de manera diferente, por ejemplo, en Colombia, Cuba, Honduras, Panamá y República Dominicana los consideran desde los 0 años hasta los 6 años de edad, mientras que, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua y Venezuela lo realizan desde la concepción hasta los 6 años de edad, Perú y Ecuador desde los cero hasta los 5 años de edad, Bolivia y Uruguay desde los 0 hasta los 4 años de edad, pero, otros son bastantes particulares como Argentina desde los 45 días hasta los cinco años de edad, Chile desde la gestación hasta los 4 o 5 años, El Salvador desde los 0 hasta los 6 años y 11 meses, México desde los 45 años de edad hasta los 5 años y 11 meses de edad y Paraguay desde los 0 hasta los 8 años.

Lo encontrado en esta categoría lleva a la conclusión de la gran similitud que existe entre la concepción de niño y de niña en los países de Latinoamérica definiéndolo como

seres sujetos de derechos, integrales y que abarcan el periodo desde la concepción hasta los 6 años de edad.

ATENCION INTEGRAL.

Luego de conocer la atención que se le brinda a los niños y a las niñas en Primera Infancia de los países latinoamericanos, se pudo identificar que la atención integral, es entendida como acciones que “promueven la participación y compromiso de la familia y comunidad” (UNICEF, 2016) estimulando el desarrollo de los niños y las niñas en esta edad.

Es de esta manera, que la principal semejanza que se encontró en esta categoría, fue el trabajo interdisciplinar. El cual, es ejecutado de manera conjunta por diferentes organizaciones, propias de cada país como el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, comunidad, familia, escuela, entre otras; generando acciones que garantizan y promueven el cumplimiento de los derechos; estimulación y fortalecimiento del desarrollo desde una perspectiva integral, promoción del bienestar, garantía del crecimiento y proyecciones para mejorar las oportunidades de vida de los niños y las niñas. Se considera importante resaltar, que en la Política de Bolivia no se menciona las entidades que participan en la atención integral.

Asimismo, en esta categoría se halló otra semejanza. Y es la manera cómo se organiza la Educación Inicial, a través de modalidades u otras nominaciones, esto a su vez se convierte en una diferencia, ya que cada país plantea la atención integral partiendo del contexto social. Los países que lo organizan por modalidades son:

- **Colombia:** denominándolas Institucional para niños de 0 a 6 años de edad y Educación Inicial Familiar desde el nacimiento hasta los 6 años de edad.
- **Cuba:** Vía institucional que se da por ciclos de acuerdo a la edad: uno de 12 meses a 2 años de edad, otro entre los 3 años a 4 años de edad y el último conforma la edad de 5 años. Vía no institucional: Programa educa a tu hijo 0 a 12 meses de edad.
- **Guatemala:** las presenta como No escolarizada: nivel inicial 0 a 4 años Escolarizada: y nivel pre-primario 4 a 6 años.

Educación inicial en los países de Latinoamérica

- **Perú:** ofrece una atención escolarizada y no escolarizada y hace parte de la educación básica. Y se da en dos ciclos: 0 a 2 años de edad y de 3 a 5 años de edad.
- **México:** Se dan tres modalidades: Escolarizada: desde los 45 días de nacido hasta los 5 años y 11 meses, Semiescolarizada: entre los 2 años de edad y 4 años de edad y la No escolarizada: a padres y madres.
- **Nicaragua:** se presentan dos modalidades: preescolar formal y preescolar comunitario. No se especifica la edad
- **Paraguay:** se dan dos modalidades: Formal: atención a niños y niñas de 0 a 2 años de edad, No Formal: de 3 a 5 años de edad.
- **Bolivia:** se estructura en Escolarizada y no Escolarizada con cinco años de duración.

Y la atención integral, organizada por grupos con denominaciones de manera distinta, como sucede en:

- **Argentina:** se conforman dos grupos de acuerdo a la edad cronológica, primero desde los 45 días de nacido a los 2 años de edad. Y el segundo entre los 3 años a los 5 años de edad.
- **Chile:** se dan dos grupos uno de hasta 2 años de edad y el otro de dos y tres años de edad.
- **Ecuador:** se divide en dos niveles: inicial no escolarizado: hasta los tres años y el segundo Inicial 2 comprende de los 3 años hasta los 5 años de edad.
- **El Salvador:** se establecen dos vías de atención institucional y no institucional.
- **Honduras:** se da en dos ciclos el primero menores de 4 años de edad y el segundo de 4 a 6 años de edad.
- **Panamá:** presenta un subsistema no regular.
- **República Dominicana:** se organiza a partir de dos ciclos.

- **Venezuela:** tiene dos fases, Maternal: desde los 0 hasta los 3 años de edad y preescolar de 3 a 6 años de edad.

Es importante mencionar, que en Costa Rica y Uruguay no se menciona el tipo de atención a los niños y las niñas.

Otra similitud y que se convierte en diferencia, es la existencia de un nivel obligatorio de la Educación Inicial como lo enuncian los países de Argentina, Colombia, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y República Dominicana. Mientras que para Honduras no hay nivel obligatorio, y en Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Uruguay y Venezuela no lo enuncian dentro de la información analizada.

Finalmente, se puede concluir que la Atención Integral a la Educación Inicial tiene similitudes entre los países, como lo es el trabajo interdisciplinar por diferentes agentes protectores y la finalidad de potenciar, estimular y fortalecer el desarrollo integral y el cumplimiento de los derechos. Aunque, se encontraron semejanzas en la estructura de atención como la denominación de modalidades, cada país tiene particularidades y características conformes a su contexto.

PERFIL DOCENTE.

En la Educación Inicial el Docente cumple con una función importante dentro del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, y es precisamente por la etapa de desarrollo en la que están los niños y niñas quienes requieren del cuidado, acompañamiento, guía y acciones propuestas por las personas adultas que están a su alrededor.

Es por lo anterior, que los docentes de Educación Inicial de los países de Latinoamérica cuentan con un perfil orientado a la atención integral y de calidad. En su mayoría son profesionales de Educación Inicial o preescolar como lo son en los países de Colombia como profesionales de Educación Infantil, Argentina título de profesor en Educación Inicial, en Chile Educadora en Educación Parvularia, Costa Rica docentes en Educación Preescolar, Cuba Licenciados en Educación preescolar, en Ecuador Licenciados en Educación de Párvulos o Educación Inicial, Honduras Maestro de preescolar o Maestro de Educación Primaria, México Educadores título Normalista o Licenciada en Educación

Preescolar, Perú docentes de Educación Inicial y Venezuela especializados en Educación Inicial. Pero, en los países de Uruguay, República Dominicana, Bolivia, El Salvador y Nicaragua se requieren docentes profesionales en Educación, y no se especifica si son especialistas en Educación Inicial. No se logró evidenciar el título profesional de los países de Guatemala, Panamá y Paraguay, ya que no se mencionaban dentro de sus políticas.

Adicionalmente, los docentes de Colombia, Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Uruguay y Venezuela tienen el rol de mediadores, guías y participantes activos del proceso de aprendizaje, generador de acciones que fortalecen el desarrollo integral de los niños y niñas en la Educación Inicial. No se menciona el rol docente dentro de las políticas de Paraguay, Perú y Bolivia.

En conclusión, los docentes de Educación Inicial de los países de Latinoamérica requieren de un título profesional en educación y un perfil de acompañante activo de las acciones pedagógicas y desarrollo integral, lo que garantiza un servicio de calidad y cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

ACCIONES PEDAGÓGICAS.

Dentro de la Educación Inicial los niños y las niñas fortalecen continuamente su desarrollo integral y construyen experiencias significativas a través de herramientas metodológicas, donde exploran su entorno, descubren y se maravillan por las situaciones que viven, relacionan sus saberes previos con los nuevos, se divierten, juegan, experimentan, comparten, y son felices, protegidos y formados en este entorno.

Adicionalmente, en esta categoría se encontró que en los países se establecen de manera particular currículos, actividades rectoras, y lineamientos donde se establecen ejes, áreas, contenidos, saberes, actividades sugeridas entre otros, para la formulación, ejecución y evaluación de las acciones pedagógicas en la Educación Inicial, convirtiéndose en una diferencia. Y tienen como semejanza, al niño y a la niña como eje central, y al juego y la lúdica como elemento principal de las acciones pedagógicas.

Asimismo, se plantean herramientas metodológicas comunes por ejemplo en Colombia, Panamá y República Dominicana usan la metodología de Proyecto de Aula mientras que en Nicaragua, Ecuador y Chile implementan rincones o ambientes de aprendizaje. En otras palabras, las Herramientas Metodológicas usadas para el desarrollo de las acciones pedagógicas giran en torno a la experiencia y flexibilidad permitiendo de esta manera la interacción de los niños y las niñas con el aprendizaje.

Finalmente, esta fue la categoría con mayor diferencia, debido a la estructura didáctica particular que maneja cada país y al manejo de las herramientas metodológicas entrelazadas con el contexto social.

INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS

En esta categoría se logró evidenciar que los países de Latinoamérica estudiados con excepción de Bolivia que no se nombra, cuentan con establecimientos educativos para la atención de la Educación Inicial de los niños y las niñas. A pesar que tienen diferentes denominaciones tienen la misma funcionalidad, y es garantizar el derecho de Educación Inicial de manera integral a la primera infancia.

Como se mencionó anteriormente estos establecimientos educativos son nombrados de manera diferente según la propuesta de cada país, y para la mayoría de los casos como Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, se denominan de acuerdo a la modalidad o atención que reciben por ejemplo para El Salvador en la vía institucional son denominados Centros Educativos y para la vía comunitaria: Círculos de familia.

Por otro lado, estos establecimientos cuentan con una infraestructura diferente y dada de acuerdo al diseño arquitectónico de cada país, pero, tienen características similares para la protección de los niños y las niñas, algunas son: ubicación en sitios que no estén en riesgo, tomas de energía cubiertas, rampas, entre otras que tengan acceso seguro. Así

mismo, describen espacios internos y externos para el disfrute de experiencias de los niños y las niñas como parques, canchas, corredores, gimnasios, entre otras. Y no dejan atrás los recursos de libre manipulación y apoyo dentro de las actividades pedagógicas.

En conclusión, aunque se plantean de manera diferente los nombres de los establecimientos educativos para la atención de Educación Inicial, se proponen recursos físicos, didácticos y humanos para el beneficio de los niños y las niñas de Latinoamérica.

8. CONCLUSIONES.

La Educación Inicial cobra un papel importante para la atención integral de la primera infancia, esto gracias a que es una de las acciones que se está implementando actualmente en los países de Latinoamérica para apoyar la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

Es por ello, que esta investigación apuntó al recorrido de las Políticas Públicas de Educación Inicial de los países de Latinoamérica, con el fin de enriquecer el quehacer pedagógico de los docentes, los currículos y otros documentos institucionales. Además, no solo se encamino hacia el conocimiento de dichas políticas a través de las cinco categorías establecidas, sino que llevo a extraer nuevos elementos que permitirán el acompañamiento y retroalimentación de la gestión pedagógica y documental para el colegio donde actualmente me desempeño como docente en primera infancia.

Para lograrlo, esta investigación se enmarco en la búsqueda de las diferencias y relaciones entre las Políticas Públicas de Educación Inicial de Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Encontrándose como relaciones:

- La Educación Inicial es comprendida como la atención integral, donde intervienen diferentes contextos y agentes con el fin de proveer la

integralidad del individuo a través del potenciamiento del desarrollo, percibiéndolos como sujetos de derechos y seres integrales, los cuales disfrutan y gozan de cada una de las experiencias que conducen a la construcción de conocimientos significativos.

- Los espacios físicos de la Educación Inicial toman un papel fundamental ya que es allí donde los niños y las niñas adquieren habilidades y potencian su desarrollo integral, por ello, son seguros y adecuados, garantizando su tranquilidad y protección.

- Los recursos humanos son importantes para una atención integral y de calidad, es por ello, que los países analizados toman como docentes a profesionales en educación, los cuales tienen bases didácticas para implementar dentro de sus acciones pedagógicas, donde el juego es un elemento común.

Asimismo se encontraron algunas diferencias:

- Las modalidades de atención son denominadas de manera particular, es decir, acorde al contexto, donde los niños y niñas son agrupados por edades, respetando de esta manera su proceso de desarrollo evolutivo.

- Asimismo, la cualificación de los docentes son denominadas de manera distinta para cada país, pero, en todos los países son profesionales educación.

- A pesar que la categoría de Acciones Pedagógicas fue la más difícil de analizar, se encontró interesante gracias a la diversidad de estrategias metodológicas que se enuncian dentro de las políticas, esto permitirá retroalimentar el quehacer pedagógico en el aula y del currículo de los profesionales que se interesen por el tema de la Educación Inicial.

- Por último, el rango de edad de los niños y las niñas para el ingreso y finalización de la Educación Inicial varía en algunos países como lo es Paraguay. Por otra parte, esta categoría lleva al cuestionamiento para próximas investigaciones de saber ¿qué pasa con los niños y las niñas al concluir la Educación Inicial?, ¿cuentan con una política pública?, ¿continúan con un proceso de acompañamiento

significativo?, ¿reciben una atención integral?, ¿cómo es la infraestructura del establecimiento educativo al que deben asistir?, entre otras.

Otro hallazgo de esta investigación documental, fue el aporte significativo de la Política Pública de Educación Inicial en Colombia, la cual se presenta de manera novedosa, diferente y organizada, por medio de referentes en los cuales se establecen actividades rectoras que guían el trabajo pedagógico de los docentes hacia una mirada de calidad.

Por otra parte, considero que esta investigación cuenta con una información valiosa, y es la recuperación de las Políticas Públicas de Educación Inicial de Latinoamérica desde el análisis de cinco categorías, lo que servirá como punto de partida para la comparación entre lo documental y la práctica dentro contextos educativos.

Finalmente, esta investigación me permitió reconocer la importancia que se le está dando a la Educación Inicial en los países analizados, planteando una política pública que guía, orienta y apoya las acciones pedagógicas de los escenarios educativos de la Primera Infancia. Además, deja abiertos interrogantes para estudios posteriores: ¿cómo toman los docentes tradicionales la política de Educación inicial?, ¿de qué manera se ve evidenciada la política en los establecimientos educativos tanto privados como públicos?, ¿cómo se puede mantener una educación de acompañamiento de calidad para el transcurso de la vida escolar?

9. REFERENCIAS.

Organización de Estados Iberoamericanos. (Marzo de 2015). *Resumen Estadístico, desarrollo en América Latina 2000-2013*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, SITEAL Sistema de información de tendencias educativas en América Latina:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002350/235037s.pdf>

- Alegre, S., Hernandez, X., & Roger, C. (Marzo de 2014). *El interés superior del niño. Interpretaciones y experiencias latinoamericanas*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de SIPI Sistema de información sobre la primera infancia en América Latina.: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_05_interes_superior_nino.pdf
- Artiles, A. (2011). *Educación inicial y preprimaria, síntesis de la evidencia internacional*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés): <http://www.reaula.org/administrador/files/Educacion%20Inicial%20y%20Preprimaria.pdf>
- Congreso de la Nación de Argentina. (2006). *Ley de la educacion Nacional*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de LEY N° 26.206: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (8 de Noviembre de 2006). *LEY 1098 DE 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de secretaria del Senado: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Congreso de la Republica de Guatemala. (04 de Junio de 2003). *Ley de protección integral de la niñez y adolescencia*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de DECRETO NUMERO 27-2003, Congreso de la República de Guatemala.: <http://www.unicef.org/guatemala/spanish/LeyProteccionIntegralNinez.pdf>
- Consejo Asesor de la Primera Infancia de la República de Panamá. (2011). *Plan de Atención Integral a la Primera Infancia*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Consejo Asesor de la Primera Infancia de la República de Panamá: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_intervencion/panama.pdf
- Consejo Coordinador de la Educación en la Pirmera Infancia. Uruguay. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años*. Recuperado el 21 de septiembre de 2015, de Consejo Coordinador de la Educación en la Pirmera Infancia. Uruguay: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Argentina. (s.f). *Primeros Años. Programa Nacional de Desarrollo Infantil, Informe de Gestión*. Recuperado el 24 de Marzo de 2016, de Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.
Argentina:
<http://www.primerosanios.gov.ar/descargas/publicaciones/informes/informefinal.pdf>
- Consejo Nacional de Educación de Guatemala. (2010). *POLÍTICAS EDUCATIVAS*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Consejo Nacional de Educación, Políticas educativas de Guatemala:
http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/quienes_somos/politicas_educativas/pdf/Politicas_Educativas_CNE.PDF
- Consejo Nacional de Educación- Perú. (2010-2021). *Propuesta de Metas Educativas e Indicadores al 2021*. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de Consejo Nacional de Educación- Perú:
http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf
- Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021*. Recuperado el 28 de octubre de 2015, de Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica:
http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Politica_NNA_CR.pdf
- Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia- Republica Doiminicana. (s.f). *Lineamientos de Política Pública a Favor de la Primera Infancia, Enmarcadas en el cumplimiento de La Estrategia Nacional de Desarrollo*. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia- Republica Doiminicana:
<http://www.minerd.gob.do/idec/Docs4/Lineamiento%20de%20Politica%20Publica%20a%20Favor%20de%20la%20Primera%20Infanc.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (Septiembre de 2008). *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educacion Publica, Gobierno de Costa Rica.:
<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/centro-educativo-calidad-como-eje-educacion-costarricense.pdf>

- CubaEduca. (2015). *Via institucional*. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de CubaEduca:
http://preescolar.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=916:-isabes-como-soy-4-5&catid=80&Itemid=6
- Departamento Nacional De Planeación de Colombia. (03 de Diciembre de 2007). *DOCUMENTO CONPES 109, POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Departamento Nacional De Planeación,: http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf
- Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica. (2012). *Atención Integral del Desarrollo de Niñas y Niños en Costa Rica: Fortalecimiento Intersectorial*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2015, de Equipo Nacional de Desarrollo de Costa Rica:
<http://www.redsaiid.com/wp-content/uploads/2013/09/DOCUMENTO-FINAL-SAIID-setiembre-2012.pdf>
- Espinoza, O. (15 de Abril de 2009). *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Revista académica evaluada por pares:
http://www.oei.es/pdf2/reflexiones_conceptos_politicas_publicas_educacional.pdf
- Gobierno de la República de Guatemala. (2010-2020). *Política Pública. Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Guatemala interviene en el Desarrollo Integral de La Primera Infancia*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Gobierno de la República de Guatemala:
http://www.segeplan.gob.gt/downloads/clearinghouse/politicas_publicas/Grupos%20Vulnerables/Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica%20Primera%20Infancia.pdf
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional - Nicaragua. (2011). *Política Nacional de Primera Infancia. Amor para los más Chiquitos y Chiquitas*. Recuperado el 6 de marzo de 2016, de Presidencia de la República: <http://www.mifamilia.gob.ni/wp-content/uploads/2012/11/Politica-Nacional-de-Primera-Infancia.pdf>
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Peru: McGrawHill.

- Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia. (s.f). *Política pública para el desarrollo integral de la primera infancia de Honduras*. Recuperado el 23 de marzo de 2016, de Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia: <http://www.rnp.hn/wp-content/uploads/2012/11/Politica-Publica-para-el-Desarrollo-Integral-de-la-Primera-Infancia.pdf>
- Internacional de la Educación. (2011). *DOCUMENTO DE POLÍTICA EDUCATIVA, Una educación de calidad para construir el mañana*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de 6º Congreso Mundial de la IE, La Internacional de la Educación (IE): http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Education_Policy_Paper_AS_ADOPTED_BY_CONGRESS_S_S.doc
- Jaramillo, L. (8 de Diciembre de 2007). *Concepción de infancia*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Zona Proxima, Revista del instituto de estudios superiores en educación, Universidad del Norte.: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>
- Lahera, E. (Agosto de 2014). *Política y políticas públicas*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de CEPAL, División de desarrollo social: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6085/S047600_es.pdf;jsessionid=48785116A65A748C0DBD4C67DF23B313?sequence=1
- Marsh, D., & Stocker, G. (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*. . Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social Ecuador. (Febrero de 2014). *Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia: Infancia Plena*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Ministerio Coordinador de Desarrollo Social: http://www.desarrollosocial.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/Proyecto_puesta.pdf
- Ministerio de Desarrollo social- Uruguay. (2015). *Uruguay Crece Contigo*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Ministerio de Desarrollo social- Uruguay: <http://www.crececontigo.opp.gub.uy/>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (20 de Diciembre de 2010). *LEY DE LA EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ” N° 070*. Recuperado el 15 de octubre de

- 2015, de Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz:
<http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Educación Parvularia*. Recuperado el 23 de Marzo de 2016, de Portal web Ministerio de Educación. Gobierno de Chile:
http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_portal=16&id_seccion=4639&id_contenido=24654
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). *Currículo Educación inicial 2014*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Ecuador:
<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). *Lineamientos y Acciones Emprendidas para la Implementación del Currículo de Educación Inicial*. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Ecuador: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LINEAMIENTOS-Y-ACCIONES-EMPRENDIDAS-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2015). *Educación inicial*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Ecuador:
<http://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2013). *Fundamentos Curriculares de la Primera Infancia*. Recuperado el 20 de OCTUBRE de 2015, de Ministerio de Educación del Salvador. Red de educación inicial y parvularia de El Salvador:
[http://www.reinsal.net/Documentos%20web/FUNDAMENTOS%20CURRICULARES%20ACTUALIZADOS%20\(2\).pdf](http://www.reinsal.net/Documentos%20web/FUNDAMENTOS%20CURRICULARES%20ACTUALIZADOS%20(2).pdf)
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008a). *Curriculum Nacional Base del Nivel Inicial*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Guatemala, Dirección General de Gestión de Calidad Educativa -DIGECADE-:
https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/432/1.%20CNB_%20Nivel%20%20Inicial_.pdf
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008b). *Curriculum Nacional Base, Nivel Preprimario*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Guatemala, Dirección General de Gestión de Calidad Educativa -DIGECADE-:

http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/sistema_educativo/educacion_preescolar/documents/Curriculo_Nacional_Preprimaria.pdf

Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). *Orientaciones para el desarrollo curricular Nivel inicial de 0 a 3 años 11 meses*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Guatemala, Dirección General de Gestión de Calidad Educativa:

<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/433/20.%20ODEC%20%20Nivel%20Inicial.pdf>

Ministerio de Educación de Guatemala. (2013). *Programa PAIN, Programa de atención integral al niño y niña*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Guatemala, Programa PAIN:

<http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>

Ministerio de Educación de Guatemala. (2016). *Proyecto de Atención Integral al Niño y la Niña de 0 a 6 años - PAIN-*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de Ministerio de Educación de Guatemala:

http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/sistema_educativo/educacion_preescolar/index3.html

Ministerio de Educación de la República de Cuba. (2015). *LESGISLACIÓN VIGENTE.*

PRINCIPIOS RECTORES. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación de la República de Cuba. Portal Educativo Cubano.:

http://preescolar.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1132:preescolar-institucional-lesgislacion-vigente-principios-rectores&catid=76&Itemid=6

Ministerio de Educación de la República de Panamá. (2014). *Educación inicial, programa de preescolar, 4 y 5 años*. Obtenido de República de Panamá, Ministerio de educación, dirección nacional de currículo y tecnología educativa:

http://consulta.meduca.gob.pa/04unad/DNCYTE/docs/PROGRAMAS/EDUCACION_BASICA_GENERAL/PREESCOLAR/PREESCOLAR%202014.pdf

Ministerio de educación de la República de Panamá. (2015). *Educación inicial*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de educación de la República de Panamá:

<http://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/aniversario-de-la-direccion-nacional-de-educacion-inicial>

Ministerio de Educación de la República de Perú. (SEPTIEMBRE de 2010). *Propuesta de metas educativas e indicadores- 2021*. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de Ministerio de Educación de la República de Perú, Consejo Nacional de Educación: http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2014). *Programa de educación inicial (preescolar) I,II Y III nivel*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de DIRECCION DE EDUCACION INICIAL. MANAGUA, NICARAGUA: <http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/uploads/Curruculadeeducacioninicial.pdf>

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2015). *Programas del MINED, Preeescolar, Educación inicial,*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación de Nicaragua: http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=56%3Apreesco&catid=36%3Amodalid&limitstart=1

Ministerio de Educación- Gobierno de Chile. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Recuperado el 22 de Marzo de 2016, de Ministerio de Educación- Gobierno de Chile: http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Ministerio de Educación Nacional Colombia: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_guia50.pdf

Ministerio de Educación Nacional- Colombia. (2014). *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial*. Recuperado el 22 de marzo de 2016, de Ministerio de Educación Nacional- Colombia: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_guia51.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia, FUNDAMENTOS POLÍTICOS, TÉCNICOS Y DE GESTIÓN*.

Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación Nacional de Colombia.:

<http://ceroasiempre.mineducacion.gov.co/referentes/assets/pdf/20.pdf>

Ministerio de educación Nacional de Colombia. (2016). *Modalidades de la Educación Inicial*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Ministerio de educación Nacional de Colombia: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-228881.html>

Ministerio de Educación Nacional de Ecuador. (2014). *Lineamiento y acciones emprendidas para la implementacion del currículo de Educación Inicial*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de Ministerio de Educación Nacional de Ecuador: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LINEAMIENTOS-Y-ACCIONES-EMPREDIDAS-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (s.f.). *El Arte en la Educación Inicial*.

Recuperado el 21 de marzo de 2016, de 2014:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc21.pdf

Ministerio de Educación Nacional-Colombia. (2014). *El juego en la educación inicial*.

Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Ministerio de Educación Nacional-Colombia: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc22.pdf

Ministerio de Educación pública de Costa Rica. (2001). *Programa de estudio, Ciclo materno infantil, educación preescolar*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de MEP, Ministerio de Educación pública de Costa Rica.:

<http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/materno.pdf>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (30 de Noviembre de 2006). *POLÍTICA NACIONAL DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA COSTA RICA*. Recuperado el 15 de

Octubre de 2015, de Ministerio de Educación Pública de Costa Rica:

http://www.oei.es/inicial/informacion_pais/politica_nacional_ninez_adolescencia_costarica.pdf

Ministerio de Educación República Dominicana. (2014). *Diseño curricular nivel inicial*.

Recuperado el 16 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación República Dominicana, Viceministerio de servicios técnicos y pedagógicos, procesos de revisión y actualización curricular.:

http://www.educando.edu.do/sitios/revisioncurricular/data/uploads/nivel_inicial.pdf

Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2011). *Plan Nacional de desarrollo*

integral de la primera infancia. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.:

<http://www.mspbs.gov.py/dirsina/wp-content/uploads/2012/04/Plan-Nacional-de-Primera-Infancia-PY.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2015). *El sistema educativo, educación*

inicial. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Portal Web del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay: <http://www.mec.gov.py/cms/#>

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2015). *Aportes para la gestión de centros*

educativos de primera infancia. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, dirección de educación.:

http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/67478/1/redage._aportes_web.pdf

Ministerio de Educación y cultural de Paraguay. (2011). *Plan Nacional de desarrollo*

integral de la primera infancia. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación y cultural de Paraguay.:

<http://www.mspbs.gov.py/dirsina/wp-content/uploads/2012/04/Plan-Nacional-de-Primera-Infancia-PY.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes de Argentina. (2012). *Plan Nacional de Educación*

Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Recuperado el 28 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación y Deportes de Argentina:

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

- Ministerio de Educación y Deportes de Argentina. (2015). *Educacion Inicial, Formacion docente*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Ministerio de Educación y Deportes: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/formacion-inicial/>
- Ministerio de Educación y Deportes- Venezuela. (2004). *Proyecto Simoncito*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Ministerio de Educación y Deportes- Venezuela: http://www.oei.es/quipu/venezuela/proyecto_simoncito.pdf
- Ministerio de Educación. El Salvador. (2013). *Fundamentos Curriculares de la Primera Infancia*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de Ministerio de Educación. El Salvador.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú. (2012). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado el 12 de marzo de 2016, de Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables-Perú: <http://www.unicef.org/peru/spanish/PNAIA-2012-2021.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (Abril de 1999). *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o inicial: una educación inicial para el siglo XXI*. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://rieoei.org/rie22a07.PDF>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2002). *Organización e información estadística del nivel inicial, Cuba*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, Observatorio de la Educación Iberoamericana. Información Educacion inicial en Cuba.: <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/cuba.PDF>
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación y la Ciencia y Cultura. (2016). *Educación Inicial- Modalidades No Escolarizadas Costa Rica*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación y la Ciencia y Cultura: <http://www.oei.es/linea3/inicial/costaricane.htm#3>
- Peralta, M. (2010). *El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción*. Recuperado el 26 de Marzo de 2016, de Organización de Estados Iberoamericanos, De la colección metas educativas 2012, La primera infancia (0-6 años) y su futuro,: <http://www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf>

- Republica Bolivariana de Venezuela. (2007). *Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de Republica Bolivariana de Venezuela:
http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Inicial%20Bolivariana.%202007.pdf
- República de Costa Rica. (07 de Noviembre de 1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de
<http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>
- Sarlé, P., & Arnaiz, V. (2010). *Juego y estética en educación infantil*. Recuperado el 26 de Marzo de 2016, de Organización de Estados Iberoamericanos, La primera Infancia (0-6 años) y su futuro. De la colección Metas Educativas 2021:
<http://www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf>
- Secretaria de Educación de Honduras. (2011). *Estandares y programaciones prebasica*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Secretaria de Educación de Honduras, Diseño Curricular Nacional para la Educación Prebásica (DCNPB):
http://www.se.gob.hn/media/files/prebasica/1._Estandares_y_Programaciones_de_Prebasica.pdf
- Secretaria de Educación de la República de Honduras. (S.f). *Diseño del currículo de Educación Inicial. Para la atención de la población infantil menor de 4 años*. Recuperado el 16 de OCTUBRE de 2015, de Secretaria de Educación de la República de Honduras:
http://www.se.gob.hn/media/files/prebasica/Curriculo_menor_de_4_anos.pdf
- Secretaria de Educación Del Distrito de Bogotá. (Mayo de 2014). *Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá. Una aproximación cualitativa*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de IDEP, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico:
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Modalidades%20de%20atenci%C3%B3n%20modelos%20y%20pr%C3%A1cticas%20para%20la%20primera%20infancia%20de%20Bogot%C3%A1.pdf>
- Secretaria de Educación Honduras. (s.f). *Diseño Curricular Nacional Educación Prebásica 4 a 5 años*. Recuperado el 19 de marzo de 2016, de Secretaria de Educación

Honduras:

http://www.se.gob.hn/media/files/prebasica/CURRICULO_DE_4_A_5_ANOS_PREEBASICA_4.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Educación Inicial*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de Secretaría de Educación Pública:

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Educacion_Inicial#.VvcBEtLhDIX

Secretaría de Educación Pública Estados Unidos de México. (2002). *Orientaciones técnicas pedagógicas, Modalidad semiescolarizada*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal, México:

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/290/2/images/2.pdf>

Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México. (25 de Septiembre de 2013). *Educación inicial*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos de México, Educación por niveles, Educación inicial:

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Educacion_Inicial#.VvAkONLhDMx

Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL:

<http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/lineamientopedagogico.pdf>

Secretaría Ejecutiva Chile Crece Contigo. (Febrero de 2010). *Guía para la Promoción del Desarrollo Infantil en la Gestión Local*. Recuperado el 23 de Marzo de 2016, de Secretaría Ejecutiva Chile Crece Contigo: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2010/04/Promocion-del-Desarrollo-Infantil.pdf>

Secretaría Ejecutiva Sistema de protección Social de Chile. (S.F). *Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia. Chile Crece Contigo*. Recuperado el 24 de Marzo de 2016, de Sistema de Protección Social de Chile:

<https://www.camara.cl/camara/media/seminarios/postnatal/5.pdf>

Secretaría Ejecutiva. Chile Crece Contigo. (2010). *Cuatro Años Creciendo Juntos, Chile Crece Contigo 2006-2010*. Recuperado el 24 de marzo de 2016, de Sistema de Protección Social de Chile: http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/05/ChCC_MEMORIA.pdf

- Simostein, S. (2015). La educación infantil en la post modernidad. *18° Congreso Internacional de Educación Infantil “Actuando para reposicionar capacidades en la primera infancia”*. Neiva, Huila.
- Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina-SIP. (2012). *Política Costa Rica- Programa CEN-CINAI*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina-SIP: <http://www.sipi.siteal.org/politicas/540/programa-cen-cinai>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Servicios Educativos para El Distrito Capital- México. (s.f.). *Manual de Organización del Centro de Desarrollo Infantil*. Recuperado el 21 de marzo de 2016, de 1997: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/290/2/images/1.pdf>
- UNESCO. (27 de agosto de 2010). *Atención y educación de la primera infancia: informe regional, América Latina y el Caribe*. Recuperado el 25 de septiembre de 2015, de Search in UNESDOC: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf>
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015 logros y desafíos*. Recuperado el 15 de OCTUBRE de 2015, de Search in UNESDOC: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNICEF. (2005). *definición de la infancia*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de La infancia amenazada estado mundial de la infancia 2005: <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>

10. Anexos.

Anexo 1. Correo enviado a los Ministerios de Educación de cada país.

Señores

La ciudad

Reciban un cordial saludo

Educación inicial en los países de Latinoamérica

De manera respetuosa me dirijo a ustedes para solicitarles su colaboración. Soy estudiante de tercer semestre de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes (Colombia), donde me encuentro iniciando mi tesis de grado, cuyo tema tiene la política pública de educación inicial de los países latinoamericanos, por ello, quiero pedirles la ayuda guiándome a través de las respuestas a las siguientes preguntas:

1. (país) cuenta con una política pública de educación inicial Si _____ No _____
2. Al ser la respuesta anterior **SI** mencione el nombre de la política pública de educación inicial de (país) _____, ¿Dónde se puede encontrar? _____
3. ¿Quién se encarga de construirla? _____.

De antemano agradezco su colaboración, ya que su información me permitirá recolectar datos de manera confiable para el desarrollo de la investigación.

Quedo inmensamente agradecida.

NINI JOHANA VILLAMIZAR
 ESTUDIANTE MAESTRIA EN EDUCACION
 UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 Bogotá D.C
 Colombia

Cuadro 1. Concepción de niño y niña.

| País | FUNDAMENTADOS EN DERECHOS | SERES INTEGRALES | EDAD |
|--------------------|---------------------------|------------------|--|
| COLOMBIA | X | X | 0 a 6 años. |
| ARGENTINA | X | X | 45 días a 5 años. |
| BOLIVIA | X | X | 0 a 4 años de edad. |
| CHILE | X | X | Desde la Gestación hasta los 4 o 5 años de edad. |
| COSTA RICA | X | X | Desde la concepción hasta los 6 años |
| CUBA | X | X | 0 a 6 años de edad. |
| ECUADOR | X | X | 0 a 5 años de edad. |
| EL SALVADOR | X | X | 0 a los 6 años y 11 meses. |
| GUATEMALA | X | X | Desde la concepción hasta los 6 años |
| HONDURAS | X | X | 0 a los 6 años de edad. |
| MEXICO | X | X | Desde los 45 días de nacido hasta los 5 años y 11 meses. |
| NICARAGUA | X | X | Desde la concepción hasta los 6 años de edad. |
| PANAMÁ | X | X | 0 a 6 años de edad. |
| PARAGUAY | X | X | 0 a 8 años de edad. |
| PERÚ | X | X | 0 a 5 años |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | |
|-----------------------------|---|---|--------------------------------------|
| REPÚBLICA DOMINICANA | X | X | 0 a 6 años de edad. |
| URUGUAY | X | X | 0 a 4 años de edad. |
| VENEZUELA | X | X | Desde la gestación hasta los 6 años. |

Fuente (Creación propia desde la revisión de las diferentes políticas públicas de los países estudiados).

Cuadro 2. Atención integral.

| País | Contextos que intervienen | Atención | Finalidad | Grado obligatorio |
|-------------------|--|---|---|---|
| COLOMBIA | Entorno familiar Entorno educativo Entorno espacio público Entorno de salud | Modalidad institucional 0 a 6 años y Modalidad de Educación Inicial Familiar desde el nacimiento hasta los 6 años | Potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños. | Transición |
| ARGENTINA | La familia y a la comunidad. Además se integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, Ministerios como el de Desarrollo Social, Salud y Educación de la Nación. | Se dan dos gestiones: la estatal y la privada. Se conforman por dos grupos de acuerdo a la edad cronológica: • Los niños y las niñas desde los cuarenta y cinco días a los dos años. • Los niños y las niñas entre los tres a los cinco años de edad. | Abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral | Desde los 5 años. |
| BOLIVIA | No se menciona | Su estructura es Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada y no escolarizada y se dan cinco años de duración. | Permite su desarrollo integral | No se menciona |
| CHILE | Salud y Educación Inicial | Ofrecen un servicio gratuito. Se da en dos grupos: De hasta 2 años y de dos y tres años de edad. | Equiparar oportunidades de desarrollo. | No se menciona |
| COSTA RICA | Servicios en todas las áreas. En el programa CEN-CINAI salud, nutrición, educación y asistencia social. La familia y la escuela. | Atención y protección integral | Estimulación para el crecimiento. | No se menciona |
| CUBA | Programa intersectorial. | Servicio público y gratuito, a través de la vía institucional círculos infantiles y aulas de primaria, y se da por ciclos: 2do ciclo: de 12 meses a 2 años, 3er ciclo: entre 3 años a 4 años, 4to ciclo: 5 años. La no institucional con el programa educa a tu hijo: 1er ciclo: Vida de 0 a 12 meses. | Formación de la personalidad | Transición |
| ECUADOR | Se integra la familia, salud, inclusión social, económica y educación. | Se divide en dos niveles: inicial 1 no escolarizado hasta los tres años, y el segundo es inicial 2 comprende de los tres años hasta los cinco. | Potenciar su aprendizaje y promover el bienestar. | No es obligatoria para el ingreso a la educación escolar. |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | | |
|--------------------|---|---|--|----------------|
| EL SALVADOR | Se integran entidades de salud, educación, familia y comunidad | Se establecen dos niveles: Educación inicial y educación parvularia. Y existen dos vías de atención la institucional y la comunitaria. Es pública y privada. | Potenciar y estimular el desarrollo integral | No se menciona |
| GUATEMALA | Comunidad, familia, docentes, la Secretaría de Bienestar Social, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, Secretaría de Seguridad Alimentaria y , Registro Nacional de Personas y Municipalidades del país. | Modalidad no formal, donde se implementan: Proyectos de Atención Integral a la niñez menor de 6 años PAIN, Escuela de Párvulos, Escuela de Pre-Primaria Bilingüe Intercultural Niños y niñas comprendidos: “entre las edades de 4 a 6 y • Escuelas de Pre-Primaria con docentes itinerantes. Además el Nivel inicial: 0 a 4 años y Nivel preprimario de 4 a 6 años y se da en modalidad escolarizada y no escolarizada. | Estimular el desarrollo, la formación integral de la misma y al desarrollo de sus responsabilidades sociales | pre-primaria |
| HONDURAS | La familia, comunidad, centro educativo, La Secretaría de Educación, Secretaria de Salud, CONEANFO, las ONGD y la Empresa Privada con responsabilidad social. | Educación pre-básica: Se da en dos ciclos: el primero niños y niñas menores de 4 años de edad y el segundo los niños y niñas de 4 a 6 años. | Atención integral favoreciendo su crecimiento y desarrollo | Ninguno. |
| MEXICO | La familia y la educación | Tres modalidades: escolarizada desde los 45 días de nacido hasta los 5 años y 11 meses, semiescolarizada atiende a población infantil entre los 2 y 4 años, y la no escolarizada a padres y madres de familia. | Potencializar el desarrollo integral y armónico | No se menciona |
| NICARAGUA | Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Ministerio de Familia. | Educación inicial preescolar atendiendo niños y niñas entre 3 a los 5 años. Modalidades: preescolar formal y preescolar comunitario. | Procura el desarrollo integral | No se menciona |
| PANAMÁ | Entidades de salud, educación, estimulación y nutrición | Educación preescolar gratuita para niños de 4 y 5 años y dentro de ella se da un subsistema no regular, donde se dan las siguientes bases: Parvularia 1: desde el nacimiento hasta los dos años y Parvularia 2: desde los 2 años hasta los cuatro años de edad. | Desarrollar, de manera integral, las áreas psicomotora, cognoscitiva y afectiva de los niños y niñas | preescolar |
| PARAGUAY | Entidades de salud, educación, estimulación y nutrición | Se dan modalidades de atención; formal que tiene tres etapas de grupo de niños: jardín maternal 0 a 2 años, jardín de infantes de 3 a 4 años y preescolar de 5 años. La no formal niños de 3 a 5 años que no tienen acceso a la formal. | Desarrollo integral mediante la asistencia, protección y promoción de derechos. | Preescolar |
| PERÚ | Educación y salud | Escolarizada y no escolarizada. Hace parte de la educación básica regular y se atienden los niños en dos ciclos: 0 a 2 años y de 3 a 5 años. | Garantizar el crecimiento y desarrollo integral. | Es obligatoria |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|--------------------|
| DOMINICANA REPÚBLICA | Se trabaja de manera conjunta con la familia, la comunidad, organizaciones no estatales y el Estado asegurando servicios de calidad. | Se organiza a partir de dos ciclos: El primero: Maternal, Infantes y Párvulos. El segundo: Pre-kinder, kinder y pre-primario. | Desarrollar al máximo su potencial y su identidad. | Grado preprimario. |
| URUGUAY | Trabajo articulado con Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación y Cultura, entre otras. | No se menciona | Mejorar oportunidades de los niños y garantizar sus derechos. | No se menciona |
| VENEZUELA | Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como Alcaldías, Centros de Salud, Pago a Madres Integrales, entre otras. La familia, los cuidadores infantiles, el docente de aula y el docente comunitario. | Tiene dos fases la maternal: 0 a 3 años y preescolar: de tres a seis años. Y es convencional y no convencional. | Asegura el derecho de educación integral, garantiza desarrollo pleno | No se menciona |

Fuente (Creación propia desde la revisión de las diferentes políticas públicas de los países estudiados).

Cuadro 3. Perfil docente.

| País | Profesionales | Técnicas | Rol | otro |
|------------------|--|-----------------------------|---|------|
| COLOMBIA | Profesionales en Ciencias de la Educación en áreas relacionados con la educación infantil, o con énfasis en Educación Especial, Psicología y Pedagogía o Psicología Educativa. | Técnico laboral o bachiller | Agente participativo del proceso de aprendizaje de los estudiantes | |
| ARGENTINA | Deben obtener el título de profesor en educación inicial | No se menciona | Dispuesto a formular acciones que trabajen el desarrollo integral de los estudiantes. | |
| BOLIVIA | Deben ser profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al grado que oferta la institución. | No se menciona | No se menciona | |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | | |
|--------------------|---|--|--|--|
| CHILE | Educadora en Educación parvularia | Técnica en Educación Parvularia | Acompañan la labor de educar | |
| COSTA RICA | Docentes de Educación preescolar | técnicos | Observa, interviene y registra aspectos de las prácticas pedagógicas. | |
| CUBA | Licenciados en la Educación Preescolar | Auxiliares pedagógicas | Atienden a los niños y las niñas desde las habilidades que poseen ellos y ellas. | |
| ECUADOR | Licenciados en educación de párvulos o educación inicial | Auxiliares pedagógicos infantiles: bachilleres o estudiantes de las licenciaturas (educación de párvulos o educación inicial). | JUGADOR MAS, observador, planificador, diseñador. | |
| EL SALVADOR | Profesional de la docencia | No se menciona | Es atento, mediador que orienta estrategias didácticas, promuevan el placer de jugar y aprender de manera lúdica mediante la interacción entre las niñas. | Se establece una persona de apoyo por la cantidad de niños en el aula. |
| GUATEMALA | No se menciona | No se menciona | Estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño y la niña lo cual le permitirá descubrir su mundo. | Equipo multidisciplinario: docentes, niñeras, enfermeras, psicólogo(a), trabajadora social |
| HONDURAS | Maestro de preescolar o Maestro de Educación primaria | Auxiliar | Integración dinámica de competencias, destrezas, valores y actitudes que viabilicen el desarrollo de pensamientos crítico y creativo y un sentido de autonomía personal para que los estudiantes, lleguen a ser ciudadanos responsables y activos a lo largo de la vida. | |
| MEXICO | educadores título Normalista o Licenciatura en Educación Preescolar | No se menciona | Contribuye a la formación integral de los niños y las niñas | |
| NICARAGUA | Son docentes graduadas en escuelas normales. | No se menciona | Son mediadoras de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. | En el preescolar comunitario son atendidos por educadoras comunitarias voluntarias. |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | | |
|-----------------------------|---|------------------------------|---|--|
| PANAMÁ | No se menciona | No se menciona | El motor que impulsa las capacidades de los alumnos planificando y diseñando experiencias de aprendizaje, más que la simple transmisión de los contenidos | |
| PARAGUAY | No se menciona | No se menciona | No se menciona | |
| PERÚ | Docentes de educación inicial | efectúa acciones pedagógicas | No se menciona | |
| REPÚBLICA DOMINICANA | Profesional de educación | No se menciona | Generador de ambiente agradable y que fortalezca el desarrollo humano | |
| URUGUAY | Profesionales o maestros especializados | No se menciona | Contribuyen con el pleno desarrollo de las potencialidades de niños y niñas favoreciendo sus aprendizajes | |
| VENEZUELA | Especializados en Educación Inicial | No se menciona | Mediador y que propicia escenarios de juegos | |

Fuente (Creación propia desde la revisión de las diferentes políticas públicas de los países estudiados).

Cuadro 4. Acciones pedagógicas.

| PAÍS | HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS | ESTRUCTURA CURRICULAR | OTRO |
|-------------------|--|--|-------------|
| COLOMBIA | Proyecto de aula Rincones Talleres | Acciones rectoras Juego, arte, exploración del medio y literatura. Se integran las dimensiones. | |
| ARGENTINA | Actividades pedagógicas, herramientas en la web. | Políticas de enseñanza con énfasis en la alfabetización inicial y la formación integral con relación con el juego, el cuerpo, la indagación y el ambiente natural, social y tecnológico. | |
| BOLIVIA | No se menciona | No se menciona | |
| CHILE | Rincones y espacios con diversidad de elementos | Se manejan cuatro componentes en la organización curricular: ámbito de experiencias para el aprendizaje, núcleos de aprendizaje, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas. | |
| COSTA RICA | No se menciona | Estimulación temprana, de manera especial factores asociados al sexo y género, fortalecimiento de capacidades finas y conceptuales, lenguaje, hábitos y valores. | |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| CUBA | Uso de la informática y los requisitos del software, cuadernos de trabajo. | contenido | Se dan actividades programadas, independientes complementarias y procesos de alimentación. |
| ECUADOR | Ambientes de aprendizaje para el juego, exploración, experimentación y creación. | Manejan un Currículo de Educación inicial, el cual se estructura por ejes del desarrollo y aprendizaje y dentro de ellos se encuentran los ámbitos que se plantean para cada nivel (subinicial1 y subinicial2). | |
| EL SALVADOR | Juego, la actividad lúdica, rincones lúdicos, proyectos divertidos, talleres, centros de interés, aulas abiertas. | Se proponen ejes globalizadores, principios de la primera infancia, contenidos que se dan por áreas de experiencia y desarrollo. | Cuentan con una propuesta programática para la iniciación del idioma inglés desde los 4 años. |
| GUATEMALA | Actividades educativas para trabajar las áreas específicas para su desarrollo programa de estimulación del desarrollo infantil | Se manejan currículos de acuerdo al grupo etéreo: Nivel inicial y Nivel preprimario, los cuales se estructuran por áreas y dentro de ellas competencias. | |
| HONDURAS | Actividades flexibles | Se establecen dos currículos según el grupo etéreo: 0 a 4 años se formulan áreas. Y de 4 a 6 años donde asumen categorías: áreas, bloques de aprendizaje, estándares por áreas de desarrollo, orientaciones pedagógicas y áreas del desarrollo. | |
| MEXICO | Actividades de preparación para escolaridad, de manera especial escritura, matemática elemental, reglas, cultura escolar. | Enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos. | |
| NICARAGUA | Rincones y actividades sugeridas | Currículo donde se dan Competencias, Aprendizajes esperados, Contenidos básicos, Actividades sugeridas y evidencias para cada uno de los niveles. | |
| PANAMÁ | Proyecto de aula, juego-trabajo: se da en los rincones de trabajo. | Se ofrece programa de preescolar donde se registran cuatro pilares de la educación del futuro: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Áreas y competencias. | |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| PERÚ | No se menciona | Aplican principios de los principios de salud y nutrición, respeto, comunicación, seguridad afectiva y física, autonomía, movimiento y juego libre. | |
| PARAGUAY | Juego | Se trabaja por competencias | |
| REPÚBLICA DOMINICANA | Proyecto de aula, situaciones de aprendizaje y centros de interés. | Currículo con competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, el ambiente, medios y recursos para el aprendizaje, orientaciones para la evaluación y para la planificación. Haciendo, jugando, explorando, preguntando y experimentando. | |
| URUGUAY | Organización por grupos: atención individual, pequeño grupo, grupo total, agrupaciones inter-niveles. | Currículo donde se plasman competencias y ejes. | |
| VENEZUELA | Lúdica | Lineamiento de la Propuesta Curricular de Educación Inicial, donde se describen áreas de aprendizaje y sus componentes. | |

Fuente (Creación propia desde la revisión de las diferentes políticas públicas de los países estudiados).

Cuadro 5. Infraestructura y recursos.

| PAÍS | ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS | INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS |
|------------------|--|---|
| COLOMBIA | Jardines Sociales, Centros Infantiles (hogares múltiples), Centros de Infancia y Familia | Infraestructura física ubicada fuera de las zonas de riesgo, concepto de uso del suelo (no aplica para modalidad de educación inicial familiar), agua potable, ventilación natural, áreas educativas, recreativas, piso no resbaloso, tomas cubiertos, cunas, lava colas, entre otros. y recursos como una hoja de un árbol, semillas, telas de colores, arena, tizas o arcilla |
| ARGENTINA | Jardines maternos | Equipados con ludotecas, bibliotecas y recursos para la enseñanza. Salas multiedades o plurisalas y de juegos. |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | |
|--------------------|--|--|
| BOLIVIA | No se menciona | Busca crear un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, con un propósito, sean dinámicos, haya un mobiliario adecuado, ambientación, seguridad e higiene. |
| CHILE | Escuelas o jardines infantiles de JUNJI, Fundación Integra y establecimientos privados | Ventilación, instalación de rampas, resguardo de situaciones de peligro, plantas, elementos sensoriales, elementos significativos para los niños, espacios de relajación. |
| COSTA RICA | CE- CIAI y Centros educativos | Espacios para deportes, baterías sanitarias suficientes, acceso seguro, salones de clase en buen estado. |
| CUBA | VIA INSTITUCIONAL: Círculos infantiles, aulas del preescolar y escuelas primarias. VIA NO INSTITUCIONAL: Hogar y lugares de comunidad. | Parque, plaza, jardín de un círculo infantil o escuela, casa de cultura, gimnasio o círculo deportivo. |
| ECUADOR | Centros de educación inicial | Espacios por niño de 2 m ² , baterías sanitarias del tamaño de los niños. Además se tiene en cuenta las dimensiones física, funcional, temporal y relacional para la organización de los ambientes de aprendizaje. |
| EL SALVADOR | Vía Institucional: Centros educativos o Vía Comunitaria: Círculos de familia. | Zonas para explorar, experimentar y jugar. Corredores, patios, jardines, canchas, baños, salón de clases, salones multiusos, laboratorios, gimnasio, auditorio, sala de audiovisuales o informática, biblioteca y huerto. |
| GUATEMALA | Nivel inicial: escolarizado y no escolarizado. Nivel pre-primario escolarizado y no escolarizado. | Libros de textos, bibliotecas, tecnología, alimentación y otros. Elementos como juguetes, espacios de juego, material didáctico, mundo letrado, entre otros. |
| HONDURAS | Centros de Educación Inicial | El tamaño del salón, las áreas de juego, el color de las paredes, los muebles, el piso, la luz, etc. medidas de seguridad mínima como ser: extinguidores, verjas de seguridad para las gradas, pisos limpios y seguros, que el patio exterior garantice la seguridad de los niños y niñas. Etc. cunas, instrumentos musicales, audiovisuales, parques, juguetes entre otros. |
| MEXICO | Centros de Desarrollo Infantil son escolarizados, y los no escolarizados se denominan Centros de Educación Inicial. | Adecuados, cómodos, organizados, los recursos de la no escolarizada los proporcionan los padres. |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| NICARAGUA | Aulas en Centros de Primaria y Centros Comunitarios ubicados en zonas rurales | Ambiente físico debe ser dinámico, alegre, flexible, actualizado, en estrecha relación con el tema de aprendizaje, además con recursos como cuentos, instrumentos musicales, crayolas, brochas, pinceles, cartulinas, ambientes letrados, espacios verdes, ambientes lúdicos y de juego, seguros, entre otros. |
| PANAMÁ | Nivel formal en Escuelas Oficiales y en la no formal Centros familiares y comunitarios de Educación Inicial. | Espacios de juegos, áreas verdes, aula de clases, rincones de trabajo, sanitarios, bibliotecas, comedores, gimnasio, entre otras. Recursos tecnológicos y medio ambiente. |
| PARAGUAY | Jardines maternas, jardín de infantes y la modalidad no formal Mitâ Rôga. | Mitâ Rôga funcionan en casas de familias, escuelas, iglesias, municipales, clubes, y otros. |
| PERÚ | Cuna, la Cuna jardín, y no escolarizados Salas de Educación Temprana, Ludotecas. | No se mencionan |
| REPÚBLICA DOMINICANA | Centros de atención Integral a la Primera Infancia, Centros públicos, privados y comunitarios. | Espacios internos: como los salones de clases, patio, la cancha de deportes, entre otros y los externos como los parques, museos, comercios, instituciones entre otros. |
| URUGUAY | Centros de Atención y Educación para la Primera Infancia. | Espacios interiores, exteriores, permanentes y transitorios. Deben tener condiciones de seguridad, amplitud, funcionalidad, organización, buena higiene, iluminación y ventilación. |
| VENEZUELA | Centros de Educación Inicial con aulas de maternal o de preescolar. | Resistentes, seguros, suficientes, pertinentes, duraderos, fáciles de transportar y limpiar, coherentes con el nivel y de fácil manipulación. Objetos, juguetes, instrumentos, materiales como plastilina, arena, agua, pinceles, entre otros. |

Fuente (Creación propia desde la revisión de las diferentes políticas públicas de los países estudiados).

Cuadro 6. Cuadro síntesis de categorías.

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | Argentina | Bolivia | Chile | Colombia | Costa Rica | Cuba | Ecuador | El salvador | Guatemala | Honduras | México | Nicaragua | Panamá | Paraguay | Perú | República Dominicana | Uruguay | Venezuela |
|------------------------|---|-----------|---------|-------|----------|------------|------|---------|-------------|-----------|----------|--------|-----------|--------|----------|------|----------------------|---------|-----------|
| CONCEPCION NIÑO Y NIÑA | Tienen una perspectiva de derechos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Son considerados seres integrales. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Se encuentran en el rango de edad de 0 a 6 años | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X |
| ATENCIÓN INTEGRAL | Intervienen diversos contextos en la atención integral, tales como: la familiar, educación, salud, entre otros. | X | NM | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Existen modalidades u otra denominación de atención | X | X | X | X | NM | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | NM | X |
| | La atención integral tiene como finalidad potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños y las niñas. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Cuenta con grado obligatorio | X | NM | NM | X | NM | X | NM | NM | X | | NM | NM | X | X | X | X | NM | NM |
| PERFIL DOCENTE | Las personas que acompañan la educación inicial son profesionales de educación | X | X | X | X | X | X | X | X | NM | X | X | NM | NM | X | X | X | X | X |

Educación inicial en los países de Latinoamérica

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|----|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|---|---|
| | Tienen el rol de mediadores, guías y participe activo del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas | X | NM | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | NM | NM | X | X | X |
| ACCIONES PEDAGOGICAS | Cuenta con estructura curricular para orientación de acciones en Educación Inicial | X | NM | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Poseen herramientas metodológicas | X | NM | X | X | NM | X | X | X | X | X | X | X | X | X | NM | X | X | X |
| INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS | Los establecimientos son especializados en educación inicial | X | NM | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Los recursos e infraestructura son acordes para una atención de Educación Inicial | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | NM | X | X | X |

X: semejanza, ESPACIO EN BLANCO: diferencia, NM: no se menciona

Fuente (Creación propia desde la revisión de las diferentes políticas públicas de los países estudiados).