

Análisis de prescripciones y orientaciones curriculares para la educación de párvulos en Chile

Early childhood Chilean curriculum prescription and orientation analysis

Astrid Bravo Soto^{1*}, <https://orcid.org/0000-0002-4409-1747>

Alonso Gormaz Bravo², <https://orcid.org/0000-0003-0672-68170>

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

² Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.

*Autor para la correspondencia (email) abravo@ucsc.cl

RESUMEN

Objetivo: El artículo se centra en la descripción y el análisis de las bases curriculares de la educación parvularia en Chile, específicamente en sus fundamentos, organización curricular y objetivos de aprendizaje para el tramo de cero a dos años, así como de las principales orientaciones para el desarrollo curricular.

Métodos: La revisión del documento curricular se aborda a través de un análisis de contenido cualitativo y a partir de las perspectivas teóricas curriculares que lo orientan.

Resultado: Los hallazgos muestran el predominio de una perspectiva curricular práctica que enfatiza la participación de distintos actores en el proceso curricular.

Conclusión: Se advierte que la puesta en práctica de estas directrices exige el involucramiento de distintos actores, el desarrollo de procesos deliberativos y la toma de decisiones descentralizadas, aspectos que se pueden ver obstaculizados en contextos donde los actores tienen escasas oportunidades de participación en la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación de párvulos, currículo, teorías curriculares.

ABSTRACT

Objective: The article focuses on the description and analysis of the Early Childhood Education Curriculum in Chile, specifically, it examines its foundations, curricular organization and learning objectives for the zero-two-year period, and the main guidelines for curriculum development.

Methods: The reviewing of the curricular document is approached through a qualitative content analysis and from the curricular theoretical perspectives guiding it.

Result: The findings show the predominance of a practical curricular perspective that emphasizes the participation of different actors in the curriculum process.

Conclusion: It is noted that the implementation of these guidelines requires the involvement of different actors, the development of deliberative processes and decentralized decision-making, aspects that can be obstructed in contexts where the actors have few opportunities to participate in the school community.

Keywords: Early childhood education, curriculum framework, curriculum theory.

Recibido: 4/01/2023

Aprobado: 4/03/2023

INTRODUCCION

El análisis de las prescripciones curriculares de la educación parvularia constituye un aspecto clave para comprender ideas y sentidos con respecto a la orientación de cómo se concibe al párvulo y su educación, así como lo que se espera que aprendan. A la vez, posibilita a las distintas comunidades educativas problematizar en torno a ello, deliberar y tomar decisiones en el transcurso del proceso curricular.

En Chile, la Ley General de Educación 20.370¹ (2009) norma el deber del Estado en esta materia, los derechos y deberes de las comunidades educativas, el reconocimiento de los establecimientos educativos y establece, además, los objetivos de cada uno de los niveles de enseñanza con base en los cuales se definen los documentos curriculares prescriptivos. Por otra parte, existe un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad –Ley 20.529 (2011)–, que incluye al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, a la Agencia de Calidad, encargada de evaluar y orientar al sistema educativo en lo que concierne a calidad y equidad, así como de aplicar mediciones de acuerdo con estándares de aprendizaje definidos para el currículum nacional; y a la Superintendencia de Educación, responsable de fiscalizar que los establecimientos que reciben aporte estatal se ajusten a normativas y legalidad vigentes.

Las definiciones para la Educación Parvularia en Chile se inscriben en la actualización de referentes y compromisos asumidos por el Estado. Actualmente, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) constituyen el referente curricular del nivel.

A pesar de las prescripciones curriculares, lo que se va concretando en el aula depende de distintos factores, que pueden limitar o bien fortalecer lo que se ha declarado en los documentos curriculares oficiales, entre los cuales cabe mencionar el nivel de comprensión y apropiación de la propuesta curricular nacional, las condiciones del trabajo docente; además, de las propias concepciones de los y las profesionales de la educación acerca del proceso curricular. Tal como subraya Pacheco “el currículo no reposa únicamente en la perspectiva oficial del conocimiento, sino que está sujeto, además, a un proceso de interpretación por actores concretos situados en un tiempo y espacio específicos” (citado por Pérez, 2018, p.6).

El currículo corresponde a una construcción cultural (Grundy, 1991) que se relaciona con la selección, organización, transmisión de saberes y conocimientos; y, su evaluación de acuerdo con una idea de persona y sociedad (Soto, 2003). Como expresa Gimeno (2012) “la centralidad del *currículum* para la escolaridad reside en el hecho que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe

¹ Esta ley sistematiza el contenido de la ley nº20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley nº 1, de 2005.

desarrollarse con y para los estudiantes” (p. 25).

Según Sleeter (2018) “el *curriculum* enseña una manera de mirar el mundo [...] incluyendo las interpretaciones del sistema social, de personas como uno mismo y de personas que consideramos diferentes” (p. 2).

Toda propuesta curricular se vincula con una determinada perspectiva teórica. Existen distintas clasificaciones; no obstante, la tendencia es a agruparlas en teorías técnicas, prácticas y críticas (Malagón, Rodríguez & Ñañez, 2019; Triviño, Nápoles, & Pantoja, 2021). Suman a las anteriores, las poscríticas (Da Silva, 2001).

Una perspectiva técnica enfatiza la reproducción de conocimientos, las prescripciones para el desarrollo curricular y las mediciones estandarizadas para verificar resultados. Entiende el *curriculum* como “una cuestión de organización y desarrollo, algo de carácter técnico” (Da Silva, 2001, p. 28). Privilegia diseños que controlen el trayecto de los y las estudiantes para obtener un producto y desvaloriza el aporte que realizan quienes ponen en práctica lo que se prescribe (Escudero, 2007).

Una perspectiva práctica subraya los significados que tienen las propuestas para las y los estudiantes y las adaptaciones del currículo a los diferentes contextos. Lo comprende como una propuesta abierta que puede ser modificada en su desarrollo y aplicación, siendo clave la participación de los docentes en este proceso (Casarini, 2013). El diseño bajo esta mirada se caracteriza por valorar su puesta en práctica, democratizar los procesos curriculares y promover la participación y la toma de decisiones de los y las docentes por medio de procesos deliberativos (Escudero, 2007).

Por otra parte, las perspectivas críticas y poscríticas discuten lo que se legitima como saber a ser enseñado y se orientan a la transformación de la escuela y de los contextos. Para Kemmis (2008) la perspectiva crítica enfatiza la emancipación y el compromiso de los y las docentes para involucrarse en una transformación social que permita superar las injusticias y la dominación. Mientras que visiones poscríticas abarcan nuevos cuestionamientos, entre otros, la base epistemológica de los currículos contemporáneos y el cómo se construyen las identidades a partir de las visiones plasmadas en los currículos oficiales (Da Silva, 2001). A juicio de Escudero (2007)

los diseños bajo enfoques críticos y posmodernos parten de problematizar la realidad, cuestionan lo que se considera conocimiento legitimado, se comprometen con una visión de persona y sociedad involucrando lo moral y la responsabilidad ética por la justicia social. La mirada poscrítica pone acento en una construcción curricular compartida que rescata las distintas voces de los actores en cuanto comunidad dialógica.

En Chile, la orientación de las políticas educativas y curriculares ha sido más bien técnico-instrumental (Oliva & Gascón, 2016; Assael, Albornoz & Caro, 2018; Mujica, 2020), pues abundan las prescripciones, la determinación de estándares en distintos ámbitos (formación inicial, aprendizajes, gestión pedagógica y curricular) y la rendición de cuentas ligada a mediciones constantes en torno a los resultados obtenidos. Asimismo, en lo que respecta a los diseños curriculares y a su concreción en la práctica educativa se visualizan nudos críticos que se relacionan con las oportunidades que tienen los y las docentes para actuar con autonomía en los diferentes contextos de la acción educativa y tomar decisiones curriculares que deriven de procesos deliberativos. Al respecto, Esperidión (2020) señala que:

[...] el contexto es un elemento central del diseño curricular [...]. Al ver los problemas que afectan a las conceptualizaciones curriculares en Chile es notoria la desarticulación entre la definición de diseño curricular y su evidencia en la práctica. Se ha intentado centrar en la teoría para cambiar la educación, pero desde una nueva perspectiva educativa este concepto no se encuentra delimitado, ya que todavía se observan características de un sistema mixto, donde el poder central tiene un rol esencial en los lineamientos estructurales de la escuela y entrega “autonomía” a esta (p.139).

El currículo prescrito abarca tanto los saberes y conocimientos que se desea transmitir como su organización y las directrices para su concreción. La selección de los contenidos que se plasma en documentos oficiales no es neutra, obedece a las concepciones curriculares de quienes lo diseñan y constituye “un testimonio del discurso que legitima la escolarización y los contenidos escolares” (Estellés, 2013, p.4). Su elaboración, considera referentes que provienen de regulaciones vigentes

que reflejan una visión del sujeto que se pretende formar y, además, de distintos campos del saber, desde donde especialistas definen qué y cómo organizarla. Gvirtz & Palamidessi (2011) señalan que está sujeta a valoraciones sociales en un contexto histórico determinado y que algunos grupos se ven más favorecidos que otros.

Tanto lo que se selecciona como la forma en que se organiza este contenido tiene repercusiones en qué y cómo se conoce y comprende el entorno. Como expresa Torres (2015) “la estructuración curricular en disciplinas organiza la mente del alumno de un modo semejante” (p. 83), a la vez, que disminuye la posibilidad de que este vislumbre contenidos más controvertidos; mientras que un currículo integrado, facilita que los y las estudiantes realicen interconexiones entre las distintas dimensiones del conocimiento y del aprendizaje. La tendencia de los currículos contemporáneos es a parcelar las distintas disciplinas, organizando éstas en asignaturas.

En el ámbito de la educación parvularia los objetivos y contenidos adquieren una connotación distinta a la de otros niveles educativos, porque están más centrados en la experiencia, en lo que debe experimentar el niño y la niña, se orientan hacia el hacer (Soto & Violante, 2005, Bejarano, 2011). Además, consideran como referentes no tan sólo ámbitos disciplinares, sino también, otros campos, como el desarrollo del niño y niña (Pitluk, 2011). En el caso del nivel sala cuna, primer tramo del sistema educativo en Chile, se aprecia una especificidad distinta al resto de los niveles, debido a las prácticas diarias y contenidos curriculares que se intencionan, entre éstas, acoger, alimentar, mudar, hablar y presentar objetos a los bebés (Marotta, 2009; Soto & Violante, 2005). Particularidades, que se ven reflejadas en las propuestas curriculares para este tramo etario.

Para Sánchez (2000) la definición de objetivos de aprendizaje en educación infantil tiene una fuerte base psicológica que determina la práctica educativa del educador o educadora de párvulos y la evaluación; mientras que otros elementos como las actividades, quedan supeditados a esta prescripción en la medida que contribuyan o no a esta. Según la autora, prevalece un interés técnico y hay escasa influencia de cuestiones de índole sociocultural, económica y política en el curriculum de este nivel educativo. En la misma línea, un análisis comparado de currículos nacionales para la educación parvularia de seis países, entre ellos el de Chile, da cuenta de una elaboración tecnocrática del documento, toda vez que esta tarea la ejecuta principalmente un

equipo técnico curricular (Guevara & Cardini, 2019).

El presente artículo describe y analiza los principales fundamentos, la organización curricular y los objetivos de aprendizaje para el tramo de cero a dos años *sala cuna*; además, las orientaciones para el desarrollo curricular, establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena, a partir de las perspectivas teóricas curriculares que los orientan.

MÉTODOS

El estudio tuvo un alcance exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), su principal propósito fue examinar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia a partir de las teorías curriculares que las orientan. La metodología se inscribe en una perspectiva cualitativa, pues interesa describir e interpretar un fenómeno específico en un contexto particular, en este caso un documento curricular situado geográfico, político, histórica y socialmente. Se realizó un análisis de contenido cualitativo (Marradi, Archenti & Piovani, 2007), que implicó la revisión de referentes conceptuales, organización curricular, objetivos de aprendizaje para el nivel sala cuna y orientaciones para el desarrollo curricular establecidos en un documento del primer nivel de concreción curricular. Su desarrollo estuvo a cargo de personas con especialización en el área curricular y en el área metodológica respectivamente.

El procedimiento involucró una revisión documental sistemática, objetiva, replicable y válida (Ruiz, 2003) que se inicia con la lectura en profundidad del texto y la definición de categorías (ver tabla 1), entendidas como dimensiones de una variable que sirven para clasificar elementos y guiar el análisis (Pérez, 2002). Estas categorías se establecieron considerando el tipo de texto a analizar, un documento curricular prescriptivo que incluye componentes curriculares y referentes conceptuales; y, se desglosaron en subcategorías, de acuerdo con criterios de homogeneidad, utilidad, exclusión, claridad y concreción (Pérez, 2002).

Tabla 1: Categorías de Análisis

Categorías	Subcategorías
------------	---------------

Referentes conceptuales	Concepción de currículo
	Concepción del párvulo y de su educación
	Concepción del proceso de aprendizaje y de enseñanza
Organización curricular	Estructura curricular
	Contenidos curriculares nivel sala cuna
Orientaciones para el desarrollo curricular	Planificación y evaluación
	Ambiente de aprendizaje
	Contexto familia y comunidad educativa

Para ordenar los datos se seleccionaron unidades del texto que se incorporaron en una matriz descriptiva (Pérez, 2002) según categorías. Este proceso implicó volver al documento varias veces para realizar ajustes conforme progresaba el análisis, combinando una indagación deductiva e inductiva. Una vez finalizado este proceso, estas categorías se fueron contrastando con las perspectivas teóricas del curriculum.

En cuanto al rigor metodológico (Pérez, 2002; Ruiz, 2003), se cauteló cada uno de los pasos y procedimientos desarrollados. En relación con la fiabilidad se solicitó a un par externo que revisará la definición de categorías, las descripciones y los análisis que se fueron desarrollando con el fin de contrastar las interpretaciones realizadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El siguiente apartado incluye una descripción y análisis según categorías y subcategorías previamente definidas. A saber: los referentes contextuales, la organización curricular y las orientaciones de la instrumentación del currículo.

Referentes conceptuales

El documento de las bases curriculares se presenta como “una base curricular común a nivel nacional, que admite diversas modalidades de implementación y programa de enseñanza, de acuerdo a las necesidades institucionales y a las características de sus proyectos educativos” (Ministerio de Educación, 2018, p. 9). Con respecto a la concepción de párvulo la propuesta señala: “el niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derecho,

en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades [...], se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y a partir de esta interacción van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos [...]" (Ministerio de Educación, 2018, p.21).

El párvulo es visto como un sujeto de derechos que aprende en forma activa por medio de la exploración e interacción con elementos de su entorno sociocultural y natural, involucrando lo físico, emocional, afectivo y cognitivo. Su educación es entendida como un proceso integral, continuo e inclusivo, que acoge la diversidad en todas sus formas; un espacio para promover sus derechos y generar oportunidades para el desarrollo de todas sus potencialidades enmarcado en principios y valores que contribuyan a la construcción de una sociedad justa y democrática. La familia configura el primer agente educativo, y al igual que otras organizaciones e instituciones sociales, puede contribuir a mejorar las oportunidades educativas de los párvulos al ser copartícipe en el proyecto educativo.

El enfoque pedagógico tiene como eje la potenciación de los aprendizajes y el rol activo del párvulo. En cuanto a las experiencias dirigidas a los párvulos se destaca:

[...] son especialmente relevantes aquellas en las que cada niña y niño, juega, decide, participa, se identifica, construye, se vincula, dialoga, trabaja con otros, explora su mundo, confía, percibe y se mueve, se autorregula, se conoce a sí mismo, atribuye significados, opina, expresa sus sentimientos, se asombra, desarrolla sus talentos, se organiza, disfruta, se hace preguntas, escucha y busca respuestas (Ministerio de Educación, 2018, p. 28).

Se enfatizan experiencias globalizadas y lúdicas, ambientes enriquecidos y acogedores donde se respete el bienestar físico, psicológico, moral y espiritual del niño y niña. Así también, se destaca el papel de mediador social y cultural de educadores y educadoras de párvulos para apoyar y extender las exploraciones de los niños y niñas y multiplicar las oportunidades de aprendizaje. Por otra parte, se indica que los y las profesionales deben:

[...] comprender cabalmente los objetivos de aprendizaje del *currículum* de la Educación Parvularia, para diseñar, contextualizar e implementar oportunidades de aprendizaje adecuadas a los objetivos intencionados, desarrollando además procesos de evaluación pertinentes, que permitan observar el progreso de las niñas y los niños, y utilizar sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica (Ministerio de Educación, 2018, p.29).

Con respecto a los principales referentes conceptuales se advierte que:

- El currículo es comprendido como una propuesta abierta (Casarini, 2013) que sirve de base para la educación de los párvulos, factible de modificar y enriquecer desde los contextos específicos en que se desarrolla la acción educativa. Se explicita un conjunto de objetivos de aprendizaje que señala habilidades, conocimientos y actitudes para los diferentes tramos curriculares, que puede ser complementado y/o especificado. Si bien se prescribe el qué enseñar, se reconoce la capacidad a las propias comunidades para modificar la propuesta oficial, aproximándose a una perspectiva curricular práctica, toda vez que desde los diferentes contextos se podrían incorporar otros saberes y conocimientos a transmitir.
- La concepción del párvulo y de su educación se inspira en un enfoque de derechos, así el párvulo es visto como un sujeto de derechos en ámbitos sociales, culturales y económicos, que participa activamente en los diferentes escenarios de vida. Su educación conlleva un proceso inclusivo que acoge la diversidad en todas sus formas y que se construye con la participación de distintos agentes educativos. Al respecto, predomina una orientación práctica, pues se implica a distintos agentes de la comunidad en la educación de niños y niñas y se admite la posibilidad de reflexionar en torno a la persona que se quiere formar y debatir propuestas curriculares más pertinentes a los contextos.
- La concepción del proceso de aprendizaje y de enseñanza tiene como eje el protagonismo del párvulo y la figura mediadora del adulto, quien debe favorecer interacciones pedagógicas que contribuyan a ampliar las experiencias de los párvulos. Por otra parte, el aprendizaje se

relaciona con factores biológicos, así como con elementos socioculturales, pues se considera la relevancia del contexto en este proceso. Se percibe una perspectiva práctica, toda vez que se enfatiza un proceso de enseñanza aprendizaje con sentido, donde niños y niñas tengan oportunidades para proponer, escoger y/o autoiniciar acciones a partir de sus intereses.

Organización curricular

El documento curricular explicita objetivos de aprendizaje, comprendidos como “aprendizajes esenciales que se espera potenciar en las niñas y los niños durante la Educación Parvularia, integrando las principales habilidades, conocimientos y actitudes que les permitirán construir una base sólida de aprendizajes para avanzar en su desarrollo armónico e integral” (p.40).

Estos objetivos se estructuran en torno a tres ámbitos de experiencias y ocho núcleos de aprendizajes, que consideran: habilidades, capacidades para efectuar procedimientos, estrategias y acciones en el ámbito cognitivo, psicomotriz, afectivo y/o social; actitudes, disposiciones aprendidas hacia objetos, ideas o personas que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que orientan a ciertos tipos de actuación; y conocimientos, conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procedimientos y operaciones (Ministerio de Educación, 2018). Esta organización curricular contempla la transversalidad del ámbito *desarrollo personal y social*, lo que implica enfatizar acciones formativas en todo el proceso educativo.

En las tablas 2, 3 y 4 se sintetizan los conocimientos, habilidades y actitudes que niños y niñas que asisten al nivel Sala Cuna deberían lograr en cada ámbito de experiencias.

Tabla 2: Ámbito Desarrollo Personal y Social: conocimientos, habilidades y actitudes

Identidad y Autonomía	Convivencia y Ciudadanía	Corporalidad y Movimiento
-----------------------	--------------------------	---------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación de necesidades y/o emociones por medio de expresiones gestuales, vocales y/o corporales. - Reconocimiento de rasgos distintivos (nombre, imagen física). - Incorporación y práctica de rutinas diarias de alimentación, sueño-vigilia, higiene y vestuario. - Reconocimiento de emociones al interactuar con personas significativas y manifestación de preferencias por objetos y situaciones de su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de normas de convivencia y desarrollo de habilidades para interactuar con pares y adultos en distintas situaciones y juegos. - Manifestación de sentimientos de agrado al interactuar con pares y adultos y de disposición a cambios actitudinales frente a situaciones que lo requieran, por medio de expresiones vocales, gestuales y/o corporales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de características del cuerpo humano (sus partes, posturas, movimientos) a través de la exploración sensoriomotriz. - Adquisición de control gradual del cuerpo (prensi3n palmar, postura sedente, desplazamientos (girar, reptar, gatear, caminar). - Coordinaci3n de movimientos de manipulaci3n al ubicar objetos con respecto a su cuerpo. - Manifestaci3n (gestual o verbal) de agrado en situaci3n de bienestar y de inter3s por movimientos libres en situaciones cotidianas.
---	---	--

Fuente: Elaboraci3n propia a partir de las Bases Curriculares (Ministerio de Educaci3n, 2018).

Tabla 3: 3mbito Comunicaci3n Integral: conocimientos, habilidades y actitudes

Lenguaje Verbal	Lenguajes Art3sticos
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de su entorno sonoro e identificaci3n de sonidos de distintas fuentes. - Comprensi3n de intenciones comunicativas y de mensajes simples de personas del entorno en diferentes situaciones cotidianas. - Comunicaci3n y expresi3n oral de emociones, necesidades y sentimientos e incorporaci3n de nuevas palabras en forma progresiva. - Exploraci3n y comprensi3n de textos literarios y no literarios a partir de la escucha atenta (personas, acciones, lugares). - Manifestaci3n de agrado y satisfacci3n en la exploraci3n de distintos textos gr3ficos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de expresiones art3sticas del entorno (m3sica, canto, teatro, danza, pintura). - Desarrollo de habilidades para producir sonidos con su voz, su cuerpo y objetos e imitaci3n de gestos, movimientos y sonidos del entorno. - Expresi3n de sensaciones y emociones con el cuerpo al escuchar m3sica. - Experimentaci3n con materiales de expresi3n pl3stica. - Manifestaci3n de inter3s y preferencias por recursos expresivos presentes en piezas musicales, visuales y esc3nicas.

Fuente: Elaboraci3n propia a partir de las Bases Curriculares (Ministerio de Educaci3n, 2018).

Tabla 4: Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno: conocimientos, habilidades y actitudes

Exploración del Entorno Natural	Descubrimiento del Entorno Socio Cultural	Pensamiento Matemático
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento e identificación de elementos, situaciones y fenómenos del entorno natural y de características de seres vivos, por medio de la observación, manipulación y experimentación. - Manifestación de curiosidad y asombro por elementos, situaciones y fenómenos de su entorno natural. - Colaboración en acciones de cuidado del entorno natural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento, exploración e identificación del entorno sociocultural: personas, acciones, prácticas, utensilios domésticos y tecnológicos de uso cotidiano; sectores, localidades y manifestaciones culturales (canciones, juegos y bailes). - Imitación de gestos y acciones de personas del entorno. - Manifestación de interés por expresiones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones de espacio y tiempo. Ubicación de objetos con relación a su cuerpo (dentro/ fuera, encima /debajo). Orientación temporal en situaciones cotidianas (antes/después). - Exploración de atributos de los objetos (tamaño, textura, dureza). - Experimentación y resolución de problemas prácticos con elementos del entorno y utilización de cuantificadores en situaciones cotidianas (más -menos, mucho-poco).

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2018).

Con respecto a la organización curricular se aprecia que:

- La estructura curricular corresponde a una mirada integrada del currículo (Torres, 2015) al considerar ámbitos de experiencias que interconectan distintas áreas del conocimiento; consistente, además, con la forma de aprender de niños y niñas, quienes descubren y se apropian de elementos de su entorno sociocultural y natural por medio de la exploración e interacción.
- En cuanto al contenido del currículo, lo que se espera que aprendan niños y niñas que asisten a una sala cuna se relaciona principalmente con el conocimiento de sí mismos y de distintos elementos y situaciones de su entorno, el desarrollo de habilidades para interactuar, comunicarse, explorar, moverse y desplazarse y con la manifestación de sentimientos e intereses por expresiones y situaciones de su entorno. En cuanto a los referentes de esta selección, se observa una base disciplinar vinculada con áreas como matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, pero con énfasis en el desarrollo de habilidades de exploración; y, además, pautas evolutivas del desarrollo (Pitluk, 2011) evidenciadas en ciertos tipos de

contenido y en el orden que se presentan los objetivos de aprendizaje en los diferentes núcleos.

Orientaciones para el desarrollo curricular

La propuesta concibe la planificación de distintos componentes del proceso, objetivos y contenidos, ambientes de aprendizaje, trabajo con familia y comunidad educativa, entre otros. La evaluación es comprendida como una retroalimentación constante al proceso educativo y un apoyo a los aprendizajes del párvulo, por medio del uso de distintas herramientas, entre ellas, la documentación pedagógica. Como se destaca en el documento curricular: “la planificación, por una parte, ordena, orienta y estructura el trabajo educativo en tiempos determinados, pero a la vez es flexible y sensible a la evaluación permanente de cómo las niñas y los niños van reaccionando a la enseñanza realizada y de lo que van aprendiendo” (Ministerio de Educación, 2018, p. 103).

El ambiente de aprendizaje abarca las interacciones entre los distintos actores, con miras a impulsar el bienestar y el desarrollo integral del niño y niña en coherencia con el proyecto educativo. Además, de espacios, inclusivos y estéticos que incorporen la diversidad sociocultural de los párvulos y enriquezcan sus experiencias e identidad; y, dinámicas diarias, continuas y variables que favorezcan aprendizajes significativos de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña.

En lo que respecta al contexto familia y comunidad educativa, se enfatiza el carácter de agentes claves en la educación de niños y niñas, y, por lo tanto, coparticipes del proyecto educativo y corresponsables de su desarrollo integral. Por otra parte, se destaca el rol de los equipos pedagógicos en relación con la acogida a la diversidad de familias, la valoración de los entornos socioculturales de los niños y niñas, así también, la generación de redes de trabajo para brindar mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje a los párvulos.

En cuanto a las orientaciones para el desarrollo curricular, se aprecia que:

- El proceso de planificación se debe desarrollar a partir de objetivos de aprendizaje establecidos *a priori*, lo que imprimiría una orientación técnica al curriculum, si este quedara supeditado a esta prescripción (Sánchez, 2000). Sin embargo, se sugiere que la planificación de experiencias

educativas responda a intereses y diversidad de los párvulos y que se diseñen ambientes de aprendizaje que integren elementos espaciales, temporales y relacionales para acogerlos, sostenerlos y potenciarlos; además, de la participación de distintos agentes educativos en la concreción y contextualización del currículo en el aula. Al respecto, se evidencia una orientación práctica que, no obstante, estará sujeta a las condiciones contextuales y nacionales en que se concrete la propuesta curricular.

CONCLUSIONES

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia constituyen el principal referente para la educación de niños y niñas que asisten al nivel, a partir de este documento y de las directrices que se establecen a nivel de centro, los y las educadores de párvulos deben organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. La pertinencia del análisis del documento prescriptivo a partir de la perspectiva curricular que lo orienta resulta vital para el ámbito de la formación inicial docente, toda vez que, es en este contexto donde los y las futuros educadores deberían adquirir las principales herramientas para la educación de los párvulos, dando sentido y orientación a este proceso; así también, es relevante para las propias comunidades educativas donde se concretan las directrices oficiales y se desarrollan los procesos curriculares, pues la capacidad de agencia que estas tengan va a redundar en la construcción de propuestas curriculares más significativas para los niños y niñas. En esta misma línea, resulta pertinente para el ámbito de la educación parvularia nacional, al constituir un debate abierto que es necesario profundizar.

De acuerdo con el análisis, se aprecia el predominio de una perspectiva teórica práctica, pues se aborda el proceso de desarrollo curricular como una oportunidad para contextualizar la acción educativa, considerando las características de los párvulos y del entorno sociocultural con el fin de contribuir al desarrollo integral de niños y niñas. Así también, porque se visualiza al educador o educadora como un agente que crea sinergias para constituir una comunidad educativa comprometida con los aprendizajes de niños y niñas, donde la familia y el entorno asumen un rol clave. Sin embargo, el examen de los sustentos y las orientaciones plasmadas en el documento denota elementos de tensión, ya que la posibilidad de concretarlos se vincula con la capacidad de

los y las educadores de párvulos y de las comunidades para comprender e interpretar estas directrices curriculares y asumir un rol protagónico en el proceso curricular. Asimismo, con la generación de procesos reflexivos e instancias deliberativas que permitan a los distintos agentes confrontar posturas para tomar decisiones argumentadas y consensuadas dentro de una comunidad educativa. Como señalan Inostroza & Lohaus (2019) “dialogar con el *currículum* de manera reflexiva es de suma importancia, para asegurar que el cambio y el proceso de implementación curricular atiendan de manera integral las características de los estudiantes y la cultura escolar” (p.157).

El desarrollo curricular está sujeto a las orientaciones plasmadas en los documentos prescriptivos nacionales, así como, a las dinámicas de cada establecimiento, la gestión de directivos, las creencias y las prácticas de los docentes, entre otras. Como señalan Ossandón & Pinto (2018) “el problema se presenta cuando colisiona la racionalidad práctica con políticas específicas que cierran posibilidades de deliberación y decisión por parte de los actores educativos respecto del *currículum* nacional” (p.165). Si las decisiones se concentran en entidades centralizadas y obedecen a una orientación técnica que obstaculiza que los y las docentes asuman su rol como agentes clave en el proceso de desarrollo curricular, la posibilidad de debatir y deliberar se diluye, quedando tan sólo las intenciones declaradas en el documento curricular.

En cuanto a proyecciones del estudio es preciso indagar las prácticas de educadores y educadoras de párvulos con respecto a los procesos de construcción curricular que realizan, si estos se circunscriben a lo que se dictamina a nivel central o van más allá de lo que se prescribe. Así también, en lo que refiere a cómo se abordan las temáticas curriculares en la formación inicial, si se problematiza en torno a ello y se generan instancias de deliberación que contribuyan a la generación de procesos curriculares más reflexivos y críticos.

REFERENCIAS

Assael, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos Nova versão com errata*, 22(1), 83-90. Acceso: 14/12/2022. Disponible en: <http://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>

- Bejarano, J. (2011). El currículum en la Educación Infantil. En Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pág. 399-420). Madrid, España: Morata.
- Casarini, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Escudero, J. (Ed.). (2007). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. España: Síntesis.
- Esperidión, C. (2020). Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 128-140. Acceso: 14/12/2022. Disponible en: <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.7>
- Estellés F., M. (2013). Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria de Chile y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(82), 1-37. Acceso: 3/12/2022. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1284>
- Gimeno, J. (2012). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J., Feito, A., Perrenoud, P. & Clemente, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pág. 9-32). Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Curriculum. Producto o praxis*. Madrid, España: Morata.
- Guevara, J. & Cardini, A. (2019). El lugar del currículum en la primera infancia: aportes de una mirada comparada. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 473-491. Acceso: 14/12/2022. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11239>
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2011). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw - Hill.
- Inostroza, C. & Lohaus, F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular Chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 28(1), 151-162. Acceso: 14/12/2022. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Kemmis, S. (2008). *Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción* (4ta ed.). Madrid, España: Morata.
- Ley 20.370. (2009). *Ley General de Educación*. Acceso: 3/12/2022. Disponible en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974&idVersion=2022-02-05&idParte=>

Ley 20.529. (2011). *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Acceso: 14/12/2022. Disponible en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Malagón, L., Rodríguez, L. & Ñañez, J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Ibagué, Colombia: Universidad de Tolima.

Marotta, E. (2009). La didáctica del jardín maternal entendida como construcción colectiva. En

Marotta, E., Rebagliati, M. & Sena, C. (2009). *¿Jardín maternal o escuela maternal?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Acceso: 3/12/2022. Disponible en:

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-69957_bases.pdf

Mujica, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. Acceso: 14/12/2022. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217025>

Oliva, M. & Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases Curriculares de Chile. *Cuadernos Cedes*, 36(100), 301-318. Acceso: 14/12/2022. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>

Ossandón, L. & Pinto, R. (2018). El currículum nacional y la descentralización. Políticas, institucionalidad y saberes. En Mineduc. *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Acceso: 14/12/2022. Disponible en:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572?show=full>

Pérez, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Educare Electronic Journal*, 22(3), 1-15. Acceso: 14/12/2022. Disponible en:

<https://doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.

Pitluk, L. (2011). *Educación en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ra ed.). Bilbao, España: Publicaciones Universidad de Deusto.

Sánchez, C. (2000). *Dilemas de la educación infantil* (Vol. I). Sevilla, España: Publicaciones MCEP.

Sleeter, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *Relieve*, 24(2), 1-12. Acceso: 14/12/2022. Disponible en:

<http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>

Soto, C. & Violante, R. (2005). Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En Soto, C. & Violante, R. *En el jardín maternal, investigaciones reflexiones y propuestas* (págs. 31- 65). Buenos Aires, Argentina: Paidó.

Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Revista Docencia*, (20), 36-46. Acceso: 14/12/2022. Disponible en: http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/docencia_20.pdf

Torres, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. En Gimeno, J. *Los contenidos una reflexión necesaria* (pág. 91- 102). Madrid, España: Morata.

Triviño, D., Nápoles, E. & Pantoja, A. (2021). La contextualización curricular en la institución educativa “Rosa Zárate de Peña” del municipio Yumbo (Colombia). *Edusol*, 21(74), 140-155.

Acceso: 14/12/2022. Disponible en:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000100140&lng=es&nrm=iso>

Conflicto de interés:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Astrid Gabriela Bravo Soto: Educadora de Párvulos, Magíster en Educación mención Currículum, académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Imparte docencia en el área de Curriculum de la Educación Parvularia y tiene publicaciones en esta línea temática.

Declaración de responsabilidad autoral:

Astrid Gabriela Bravo Soto: Aportó a la revisión bibliográfica, análisis e interpretación de datos, redacción y revisión del artículo.

Alonso Simón Gormaz Bravo: Aportó al diseño metodológico, análisis e interpretación de datos y revisión del artículo.