



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Graduación

“Entre tizas y pañales”: Las concepciones de los profesionales de primera infancia en los documentos de cuatro casos de América del Sur.

Martina Sapia

Legajo: 28101

Mentora: Alejandra Cardini

Co-mentora: Jennifer Guevara

Buenos Aires, 30 de septiembre de 2020

## AGRADECIMIENTOS

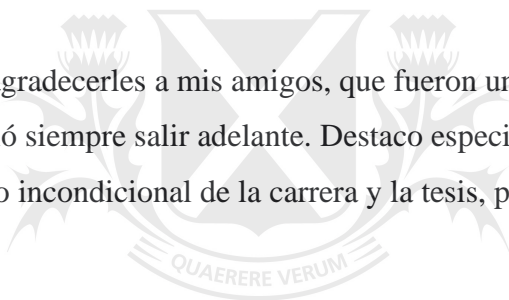
Esta tesis ha sido fruto de un trabajo colectivo. La escritura remite a las voces de todos los que acompañaron y aportaron en este camino.

En primer lugar, quiero darle las gracias a Jennifer Guevara y Alejandra Cardini, cuya orientación y dedicación fue una guía indispensable para el desarrollo de la tesina. Gracias también a CIPPEC por respaldar este trabajo y permitirme aprender de ellos y con ellos durante mi paso por la institución.

En segundo lugar, quiero dedicarle unas palabras a mi familia, quién me acompañó no solo en esta etapa sino a lo largo de todos mis estudios y mis aspiraciones. Cada paso es gracias a ellos.

En tercer lugar, quiero agradecerles a mis amigos, que fueron un sostén indispensable. Su presencia me permitió siempre salir adelante. Destaco especialmente el apoyo de Pablo Verón, compañero incondicional de la carrera y la tesis, pero por sobre todo amigo eterno.

Por último, no puedo dejar de agradecerles a mis profesores y amigos de la carrera. De ellos me llevo nuevos anteojos para entender el mundo y una moraleja: siempre mirar hacia el cielo.



Universidad  
San Andrés

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| AGRADECIMIENTOS  | 3  |
| INTRODUCCIÓN: LA PRIMERA INFANCIA EN LA LUPA                 | 6  |
| Niños, políticos y profesionales de hoy                      | 6  |
| Metodología de la investigación: ¿Qué? ¿Por qué? y ¿Cómo?    | 9  |
| CAPÍTULO 1: PRIMEROS PASOS DE LA INVESTIGACIÓN               | 12 |
| En palabras de otros: El estado del arte de la investigación | 12 |
| Radiografía de ideas: El marco teórico del estudio           | 14 |
| CAPÍTULO 2: DE PAÍSES Y ALGO MÁS                             | 18 |
| Sudamérica en pañales  | 18 |
| Perú   | 18 |
| Chile  | 21 |
| Argentina  | 23 |
| Colombia   | 25 |
| Mirada regional sobre lo nacional                            | 27 |
| CAPÍTULO 3: LAS FUNCIONES DEL PROFESIONAL                    | 29 |
| Función de crianza   | 29 |
| Función de enseñanza   | 31 |
| Función de cuidado   | 35 |
| Función comunitaria  | 36 |
| Función de gestión   | 38 |
| Las funciones en perspectiva                                 | 41 |
| CAPÍTULO 4: RESERVORIO DE SABERES                            | 43 |
| Formación general  | 43 |
| Formación específica   | 45 |
| Formación para la práctica                                   | 48 |
| Los saberes en perspectiva                                   | 52 |

|                          |    |
|--------------------------|----|
| CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES | 54 |
| BIBLIOGRAFÍA             | 57 |
| FUENTES                  | 63 |



Universidad de  
**San Andrés**

## INTRODUCCIÓN:

### LA PRIMERA INFANCIA EN LA LUPA

#### Niños, políticos y profesionales de hoy

En los últimos años, la primera infancia ha adquirido un lugar destacado dentro de las agendas regionales e internacionales. Su importancia radica no solo en el devenir de las personas sino también en el de las sociedades que las rodean. Es por ello que hoy es innegable la necesidad de abordar la formación de los niños desde el nacimiento.

La crianza, enseñanza y cuidado (CEC) es un derecho inalienable de los más pequeños. En la primera infancia se sientan las bases para la formación de los más chicos y su devenir futuro. Es por ello que el acceso a oportunidades que les aseguren una vida plena y un desarrollo integral forman parte de las responsabilidades impostergables de los adultos en la acogida de los niños. Estos son los encargados de proveer un sistema de primera infancia consciente y sistemático, que asegure la presencia e interrelación de la crianza, la enseñanza y el cuidado en las experiencias brindadas a los menores. De esta manera, es posible garantizar tanto el desarrollo pleno de sus potencialidades como el acceso y el ejercicio pleno de sus derechos.

En el ámbito internacional, la progresiva relevancia de la primera infancia en la agenda pública se ha traducido y traccionado a partir de sucesivos instrumentos legales. Ejemplos de estos son la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), ratificadas por la mayoría de los países en sus constituciones o leyes nacionales<sup>1</sup>. Estos interpretan que el derecho a la educación comienza en el nacimiento y que, por lo tanto, todos los niños deben poder acceder a estos servicios. En este sentido, los Estados latinoamericanos deben materializar este derecho y siempre tener presente el interés superior de los chicos a la hora de orientar las políticas de primera infancia, sin excusarse en la insuficiencia de recursos. A su vez, en la Convención de los Derechos del Niño, brindada por UNICEF (2002), se reconoció el derecho de todos los niños a estar físicamente sanos, emocionalmente seguros, mentalmente activos, socialmente competentes y capaces de aprender. En síntesis, estas

---

<sup>1</sup> La mayoría de los países de América Latina ratificaron la Convención, pero con diferentes rangos legales. Guatemala ha posicionado a la Convención en el rango de supraconstitucional, es decir que esta se antepone a la ley suprema del país. Argentina, República Dominicana, Venezuela y México han brindado a la Convención un rango constitucional; el texto tiene el mismo valor que la constitución del país. Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras y Paraguay han establecido que la Convención es suprallegal, es decir que el documento prevalece ante las otras leyes internas del país. Por último, Chile, Cuba, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay determinaron que la Convención tiene un rango legal, en otras palabras, esta tiene el mismo valor jurídico que cualquier otra ley (Wikipedia, s.f.).

normativas dan cuenta de una nueva responsabilidad atribuida a los Estados, como garantes de los derechos de los niños, y de las condiciones de igualdad, universalidad y justicia (Abramovich & Pautassi, 2009 en Aulicino et al., 2015). Si bien estos documentos han sido útiles, el acceso y la calidad de la oferta para la primera infancia todavía son una tarea pendiente en la región (Marco Navarro, 2014; Papadópulos, 2013).

A la par del enfoque de derechos, otros campos han contribuido a la visibilización de la importancia de la primera infancia. Las investigaciones académicas demuestran que la educación en la primera infancia tiene un fuerte impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los más pequeños, al sentar las bases para la adquisición del lenguaje, la escritura y la lectura, e introducir a los menores en entornos que reducen el aislamiento y promueven las capacidades de socialización. Además, los estudios demuestran que la educación a edad temprana mejora el bienestar físico y el crecimiento de los niños, al atender las necesidades de atención, estimulación, salud, nutrición y afecto, a veces ausentes en el hogar (Araujo & López-Boo, 2015). Estos beneficios se vislumbran también a largo plazo, tanto en los chicos como en la comunidad en general.

Por una parte, los individuos que han sido escolarizados durante la primera infancia posteriormente tienen más posibilidades de prosperar en los siguientes niveles del sistema educativo; de lograr una mejor inserción laboral; de integrarse favorablemente en la sociedad; y de reducir las desigualdades de origen (Vegas & Santibañez, 2010 en Papadópulos, 2013; Araujo et al., 2013). Por otro lado, se observan consecuencias sociales y económicas, al facilitar el ingreso de las mujeres y familiares al mercado laboral, y permitir un aumento de los ingresos en el hogar. Estos hallazgos no solo han sido aceptados y compartidos por educadores y académicos del ámbito educativo, sino también por médicos, psicólogos, neurólogos, nutricionistas, economistas e investigadores de diversas áreas (Aulicino, 2015 en Acuña, 2015), demostrando la presencia de un consenso global e interdisciplinario sobre la importancia de la primera infancia.

Sin embargo, la visibilización de esta franja etaria convive con una histórica y persistente división en la comprensión de los más pequeños y las instituciones que los acogen. Esta fragmentación conceptual es consecuencia de una tradición histórica. Las instituciones de cuidado emergieron para brindar servicios de protección social a niños provenientes de familias en situación de vulnerabilidad. Los establecimientos

educativos, en cambio, se orientaban a familias de mayores ingresos, para preparar a los niños para el ingreso al colegio, e introducirlos en el idioma nacional y la cultura. Cuando estas organizaciones fueron concedidas al Estado, este las distribuyó entre los Ministerios de Salud y Educación. Esta fragmentación sigue vigente, y se refleja todavía hoy en la estructura programática de los países latinoamericanos, que han tendido a dividir los modelos de gestión según educación y cuidado.

Como consecuencia, los sistemas de CEC varían en función de la oferta, los profesionales, el acceso, el financiamiento y la regulación, así como la concepción, el propósito y las responsabilidades que los sustentan (Moss, 2017). Estas variaciones provocan la conformación de una oferta fragmentada según el territorio, la edad, el tipo de gestión y el sector económico. A su vez, generan una oferta segmentada según los organismos de gobierno rectores de los servicios. De ello resulta que conviven a la par formatos institucionales con características y calidades dispares.

El cuerpo profesional de las instituciones de CEC refleja esta fragmentación del sistema. Los profesionales adoptan diferentes características según las instituciones en las cuales trabajan los profesionales (dependiendo, por ejemplo, de su rectoría, tipo de gestión y objetivo), la formación que poseen, y el rol que cumplen (Moss, 2000).

También, se diferencian según sus trayectorias formativas. Esto hace que convivan profesionales con diferentes títulos y capacitaciones en un mismo campo laboral. Mientras algunos poseen título docente, otros poseen otras titulaciones o son referentes de las comunidades (Pardo & Adlerstein, 2016; Moss, 2000; Urban, 2008).

Por último, difieren según la responsabilidad que cada profesional adquiere en las situaciones de aprendizaje y enseñanza. Mientras que algunos se dedican a la planificación y puesta en práctica de las actividades educativas, otros asisten a las necesidades físicas y emocionales de los niños. Esta división de los roles se sustenta en la formación de los profesionales; quienes cuentan con mayores cualificaciones se hacen cargo de la formación intelectual de los niños. Esto produce una jerarquización de los roles, que se refleja no solo en la distribución de tareas sino también en los salarios y el prestigio social (Moss, 2017; Van Laere et al., 2014). En síntesis, existen no solo docentes, sino también trabajadores con distintos perfiles y trayectorias de formación en un mismo cuerpo de profesionales.

La fragmentación del cuerpo profesional y la ausencia de miradas comunes conlleva un problema a la hora de definir los requisitos y estándares de reclutamiento, regulación y desarrollo profesional de los educadores (Oberhuemer, 2012). Es por ello

que la delimitación de estas características representa una cuestión central en la conceptualización de los profesionales. La definición de las concepciones influye las percepciones que tienen los profesionales sobre sí mismos y cómo se desenvuelven en la cotidianeidad de su labor (Day et al., 2006). Las concepciones definidas por las políticas gubernamentales tienen un impacto material en el ejercicio diario de la profesión. Es por ello que es pertinente analizar las conceptualizaciones de los profesionales desde una perspectiva holística, para poder identificar cuándo estas conceptualizaciones reconocen o no la integralidad del ejercicio profesional. Esta tesina ahonda sobre esta cuestión a partir de un estudio de los documentos normativos y curriculares de Perú, Chile, Colombia y Argentina. El objetivo es brindar una mirada exploratoria sobre las características que se les atribuyen a los profesionales de primera infancia de la región.

#### Metodología de la investigación: ¿Qué? ¿Por qué? y ¿Cómo?

El objetivo del presente trabajo es estudiar las concepciones de los profesionales de CEC en ocho documentos normativos y/o curriculares de cuatro países: Perú, Chile, Argentina y Colombia. Específicamente el estudio busca dilucidar qué funciones y saberes se espera que desarrollen los profesionales de cada país.

La selección de estos países tuvo como objetivo conformar una muestra heterogénea de países, que tuviera en cuenta diferentes sistemas de CEC y las posibilidades de acceso a la información. Se seleccionaron cuatro países, dos de ellos con sistemas fragmentados y otros dos con sistemas integrados. A partir de ello, se compilaron y estudiaron ocho documentos correspondientes a cada país. En Perú se recabó la información de un documento específico del nivel, al igual que Chile. En Argentina se analizaron dos documentos, uno de ellos correspondiente para todo el sistema educativo y el otro específico del nivel. Por último, en Colombia se estudiaron cuatro documentos, uno de ellos general a todo el sistema educativo y tres específicos del nivel. La selección de estos países permitió estudiar la profesión en distintos sistemas de CEC y proveer una mirada exploratoria de la región.

El cumplimiento de estos objetivos implicó, en primer lugar, una búsqueda y selección exhaustiva de documentos normativos y/o curriculares que regulasen el desempeño y la formación de los profesionales en los cuatro países. Para ello se tuvo en cuenta la vigencia del documento. Se escogieron solamente textos de la última década,



con el fin de garantizar su actual relevancia y efectividad en el ejercicio de los profesionales de cada país. Estos documentos se obtuvieron de los sitios web de los ministerios de cada país y/o de los foros de formación inicial destinados a los profesionales de cada país (Ver Fuentes). En total fue posible relevar los siguientes documentos (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Instrumentos utilizados en el análisis por país.

| <b>País</b>      | <b>Documento</b>  | <b>Año</b> |
|------------------|---|------------|
| <b>Perú</b>      | <i>Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial.</i>                | 2019       |
| <b>Chile</b>     | <i>Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia.</i>   | 2012       |
| <b>Argentina</b> | <i>Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente</i>   | 2007a      |
|                  | <i>Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares: Profesorado de Educación Inicial</i>                  | 2007b      |
| <b>Colombia</b>  | <i>Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación</i>  | 2014a      |
|                  | <i>Documento N°19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia.</i> | 2014b      |
|                  | <i>Marco Nacional de Cualificaciones para el Sector Educación. Subsector Educación Inicial</i>                        | 2017       |
|                  | <i>Modelo de acompañamiento pedagógico situado</i>  | 2018       |

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los documentos está destinada a la formación inicial (Perú, 2019; Chile, 2012, Argentina, 2007a; Colombia, 2014a) y determina cómo se perciben los profesionales que transitan y egresan de los sistemas de formación. Algunos documentos son complementarios a los sistemas de formación, por la ausencia de un perfil profesional explícito en ciertos países. En Colombia, dada la falta de especificidad de los “Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación” (2014a), se analizaron el “Documento N°19 “Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia” (2014b), el “Modelo de acompañamiento pedagógico situado” (2018) y el “Marco Nacional de Cualificaciones. Sector Educación. Subsector Educación Inicial” (2017). Del mismo modo, en Argentina el estudio de los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (2007a) se complementó con las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares: Profesorado de Educación Inicial” (2007b). De esta manera, fue posible conformar perfiles

profesionales que retomaran tanto las cualidades atribuidas a los profesionales de todo el sistema educativo como aquellas específicas del nivel.

En estos documentos se analizaron las funciones y los saberes esperados en los profesionales de los países. Para ello, se identificaron en la lectura las secciones y/o menciones específicas al análisis dentro de los documentos. Estas fueron codificadas según el tipo de función (crianza, enseñanza, cuidado, comunitaria y de gestión) o de saber (campo de la formación general, de la formación específica o de la formación para la práctica). Por último, estas categorías y códigos fueron analizados a la luz de la bibliografía existente, nuestro marco conceptual, y la estructura y las características de los sistemas de CEC.

A los fines de comprender los documentos en el contexto del sistema en el que operan fue necesario reconstruir la arquitectura institucional de la oferta de CEC en cada país. Esto se realizó a través de fuentes primarias (leyes de educación, normativas, sitios web oficiales, etc.) y secundarias (publicaciones de investigadores y organizaciones nacionales e internacionales) correspondientes a los países. Se distinguió en los sistemas de CEC la rectoría de cada país, la denominación de la oferta, las edades abarcadas, y la edad de obligatoriedad de la escolaridad.

El estudio plantea una serie de limitaciones propias del enfoque metodológico. En primer lugar, este trabajo se basó en los discursos regulatorios generales presentes en cada documento (Bernstein & Díaz, 1985). En este sentido, el estudio es una aproximación al currículum como regulación, pero excluye la dimensión de la puesta en acto (Ball, 2016). Es decir, no ofrece elementos para conocer lo que efectivamente sucede en los sistemas CEC en la realidad cotidiana. En segundo lugar, el estudio no brinda un análisis local, a pesar de la relevancia de una mirada local en los países federales y/o descentralizados. Por último, no se distinguieron ni estudiaron los contenidos de cada campo del saber en el análisis de los saberes. Futuras investigaciones podrían tener en cuenta estas limitaciones y proponer un análisis que abordase estos aspectos del ejercicio profesional.

## CAPÍTULO 1:

### PRIMEROS PASOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### En palabras de otros: El estado del arte de la investigación

La cuestión del perfil profesional de quienes trabajan con la primera infancia ha sido un tema abordado por distintas investigaciones de académicos regionales y globales. A partir de estos trabajos, es posible reconocer cómo se compone el cuerpo profesional y cuáles son las concepciones que surgen en torno a ellos<sup>2</sup>.

Como se observó, la heterogeneidad y la fragmentación que caracterizan a la oferta para la primera infancia en la mayoría de los países ha dejado su huella en el cuerpo profesional que se ocupa de la crianza, la enseñanza y el cuidado. A los fines de aprehender esta diversidad de perfiles, algunos trabajos han intentado captar esta complejidad catalogando los diversos profesionales que intervienen en el trabajo con la primera infancia. Por ejemplo, la “Iniciativa de la Fuerza Laboral de Primera Infancia” (“Early Childhood Workforce Initiative”)<sup>3</sup> (s.f.) ha revelado un amplio ecosistema de actores (voluntarios, paraprofesionales y profesionales) y áreas de trabajo, como salud y nutrición, intervención infantil, educación y cuidado, y protección social e infantil. En total, el informe ha contabilizado veintiséis perfiles profesionales diferentes, lo cual da cuenta de la heterogeneidad de roles, ámbitos de trabajo y responsabilidades que adquiere cada uno. En la misma línea, el reporte 2019 de la red Eurydice<sup>4</sup> (European Commission et al., 2019) confirma este argumento al explicar que, mientras ciertos profesionales cumplen funciones de enseñanza y cuidado, otros asisten en el desarrollo físico de los niños, o llevan a cabo tareas de cocina, limpieza, seguridad o mantenimiento dentro de las instituciones. Estas investigaciones evidencian que dentro de los servicios de primera infancia existe un cuerpo de profesionales diverso que atiende a una misma población. Estas diferencias en funciones atribuidas a unos y otros profesionales influyen en la manera de concebir al cuerpo profesional.

---

<sup>2</sup> La presencia predominante de estudios anglosajones en esta sección se debe al escaso abordaje que ha tenido la temática en todo el mundo y, especialmente, en la región sudamericana (Pardo & Adlerstein, 2016). Como consecuencia, las menciones en este apartado remiten en su mayoría a estudios anglosajones, en donde esta temática se ha abordado con mayor profundidad.

<sup>3</sup> La “Iniciativa de la Fuerza Laboral de Primera Infancia” (“Early Childhood Workforce Initiative”) es un proyecto global y multisectorial que tiene como objetivo producir conocimiento y herramientas para enriquecer el cuerpo profesional dedicado a la primera infancia.

<sup>4</sup> La red Eurydice es un organismo europeo dedicado a la investigación en política educativa, con el fin de explicar la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos. Está compuesto por cuarenta y dos centros de coordinación nacionales ubicados en los treinta y ocho países del programa Erasmus (European Commission et al., 2019)

Para empezar a organizar esta heterogénea fuerza de trabajo, es posible concebir a los profesionales según su sector de afectación. Algunos autores identifican profesionales dedicados a la salud y/o el cuidado de los menores de tres años (Oberhuemer, 2011; Oberhuemer et al., 2010), o profesionales que realizan tareas sociales y pedagógicas con niños pequeños en ámbitos de protección social (Oberhuemer, 1999 & 2011; Oberhuemer et al., 2010). A su vez, reconocen profesionales que se desempeñan dentro de los ámbitos educativos. Estos pueden constituir “profesionales de preescolar” (quienes trabajan con niños de tres a cinco años); “profesionales de nivel inicial y primaria”; cuidadores escolares<sup>5</sup>; coordinadores de cuidado; y/o “profesionales 'puente'”<sup>6</sup> (Oberhuemer et al., 2010; Oberhuemer, 2011; Van Laere, K. & Vandebroek, M., 2016). También distinguen “profesionales de CEC” (Oberhuemer, 1999; Oberhuemer et al., 2010), que parten desde una mirada integral del quehacer profesional.

La heterogeneidad de los profesionales se reconoce también en las formaciones de los profesionales. Mientras que ciertos profesionales poseen una formación académica universitaria, otros profesionales requieren estudios secundarios o terciarios (Pardo & Adlerstein, 2016; Cardini & Guevara, 2019; Oberhuemer et al., 2010). A su vez, estas formaciones son otorgadas por distintas instituciones como universidades, institutos superiores o escuelas normales secundarias.

Esta heterogeneidad de perfiles también se observa en la conceptualización del ejercicio profesional. Desde algunas tradiciones se concibe, por un lado, a los profesionales desde la idea de un “docente como madre sustituta”. En las palabras de Peter Moss (2006), esta concepción le designa al profesional ciertas cualidades y capacidades propias del “instinto maternal” o la práctica doméstica. Si bien esta visión fue desapareciendo gracias a las capacitaciones, el trabajo en red y mecanismos de apoyo, esta teoría todavía tiene sus reminiscencias. Desde otras miradas puede reconocerse la idea de un “docente como técnico”, en donde el profesional es un instrumento para la implementación de determinadas políticas económicas. Este implementa un set de tecnologías predeterminadas, que otorga un resultado predefinido y medible, y aumenta la productividad del sistema. A su vez, sigue ciertas normas que le garantizan un *feedback* positivo en su evaluación. Por último, desde tradiciones

---

<sup>5</sup> En Argentina se los denomina preceptores o celadores.

<sup>6</sup> Estos actores vinculan las instituciones de CEC con las familias, especialmente aquellas más desaventajadas (Van Laere, K. & Vandebroek, M., 2016).

minoritarias se asume al “docente como investigador” que ejerce una “práctica democrática” (Moss, 2006: 36); está abierto a otros; intenta escucharlos; y los reconoce como iguales. Esta práctica le permite construir conocimientos, identidades y valores a partir de lo aprendido y reflexionado en conversación con el otro.

### Radiografía de ideas: El marco teórico del estudio

El marco teórico que acompaña a la presente tesina se sustenta sobre una red de conceptos y teorías que establecen las oportunidades y limitaciones del análisis. Estos evocan ideas provenientes de otros académicos, pero también nuevos aportes formulados por el propio estudio. A continuación, se ahonda sobre estos lineamientos teóricos con el fin de transparentar la mirada que subyace al estudio.

Como primer paso, es necesario retomar el concepto de *concepción*. Con este vocablo se hace referencia a las creencias, valores y prácticas concebidas como normales, correctas y deseables en los profesionales (Ortlipp et al., 2011). Estas concepciones se reflejan en el *perfil profesional*, plasmado en los documentos normativos y/o curriculares. El perfil profesional es la conjunción entre las competencias que se espera de los profesionales, las incumbencias específicas de los profesionales y los ámbitos de inserción laboral (Aberbuj, 2009). Si bien el análisis de esta tesina remite a la construcción nacional de este perfil, es indispensable reconocer que esta construcción también es local y/o global.

En esta línea, el estudio de las funciones y los saberes de los profesionales no puede escapar de un análisis sobre los sistemas de CEC que los acogen. Para observar estas características es pertinente retomar tres conceptos relevantes de los sistemas de CEC regionales: la heterogeneidad, la fragmentación y la desigualdad.

En primer lugar, la *heterogeneidad* refiere a la variedad de servicios provistos, dentro y fuera del sistema educativo<sup>7</sup>. En esta línea, la oferta puede diferenciarse según el área gubernamental encargada (desarrollo social y/o educación); la denominación de la oferta; la edad contemplada; la estructuración de las secciones, entre otros (Cardini et al., 2017).

---

<sup>7</sup> Hacemos esta aclaración debido a que no todas las instituciones de primera infancia se encuentran dentro de la enseñanza oficial (Cardini, Díaz, Guevara, & De Achával, 2017). Las autoras identifican en Argentina, por ejemplo, “los jardines maternos, jardines de infantes, escuelas infantiles, centros de desarrollo infantil y otros formatos institucionales que incluyen salas de juego, servicios de atención a la primera infancia a domicilio u hospitalarios y en contexto de privación de la libertad de niños y niñas.” (8) aunque estos pueden variar según el país.

En segundo lugar, la *fragmentación* hace alusión a la separación del cuidado y la enseñanza en la organización de los sistemas. Esta fragmentación puede interpretarse desde dos aspectos. La fragmentación conceptual se presenta ante la ausencia de una mirada en común entre la sociedad, los funcionarios y los profesionales sobre los fines y mecanismos del sistema, y la persistente división entre “cuidado” y “enseñanza”. La fragmentación estructural/institucional ocurre por la falta de coherencia entre la gestión gubernamental, las políticas públicas, y los propósitos, principios y valores que caracterizan a la oferta y el cuerpo profesional (Moss, 2006; Bennett & Kaga, 2010). Esta fragmentación estructural/administrativa puede producirse de manera vertical u horizontal. La fragmentación horizontal remite a la separación según las franjas etarias abordadas por los espacios de CEC, mientras que la fragmentación vertical alude a división según la rectoría de la oferta, es decir del sector de gobierno encargado de la regulación, coordinación, dirección y supervisión del servicio (Guevara et al., 2020).

La presencia o ausencia de esta fragmentación produce dos modelos recurrentes en los Estados: los *sistemas separados* o *fragmentados* son aquellos sistemas en donde se produce una fractura estructural en el cuidado y la enseñanza, mientras que los *sistemas integrados* son aquellos en los cuales se ha logrado unificar los servicios en un solo ministerio o institución con una coordinación exitosa (Bennett, 2008; Haddad, 2015; Oberhuemer, 2005).

El primer modelo es el más problemático debido a que produce una separación entre los servicios provistos por las instituciones de desarrollo social, abocadas a los grupos más pequeños y a los sectores más vulnerables, y los servicios brindados por las organizaciones educativas, orientadas a niños de mayor edad (Kaga et al., 2010). Se generan diferencias en el acceso, la regulación<sup>8</sup>, el financiamiento y el cuerpo profesional. Esto causa inequidades, discontinuidades y problemas para todos los integrantes del sistema (Kaga et al., 2010).

Por último, la incidencia de estas características remite al tercer concepto que caracteriza los sistemas: la *desigualdad*. Si bien es posible conceptualizar esta noción desde múltiples definiciones, en este caso se concibe a la desigualdad como aquellas disparidades que recaen en ciertos grupos sociales como consecuencia de la heterogeneidad y fragmentación de los sistemas (Arza, 2018). Estas diferencias no

---

<sup>8</sup> Según John Bennet (2008) la masificación del servicio por parte de las grandes empresas privadas ha provocado una tendencia hacia la desregulación del sector.

implican solamente la exclusión de ciertos grupos de algunos tipos de oferta, sino que conllevan también la reproducción de las disparidades socioeconómicas existentes.

La heterogeneidad y la fragmentación de la oferta también traen aparejadas importantes consecuencias para las familias, quienes, muchas veces no logran encontrar en estos espacios el apoyo necesario para el cuidado, la enseñanza y la crianza de sus niños pequeños, y deben realizar grandes esfuerzos para conciliar vida productiva y reproductiva. Así, las desigualdades socioeconómicas tienden a determinar las posibilidades de las familias de suplir el déficit de la oferta pública recurriendo al mercado (Cardini et al., 2017:7).

Estas tres nociones son indispensables para pensar las concepciones de los profesionales de primera infancia, ya que la fragmentación, heterogeneidad y desigualdad enraizadas en los sistemas constituye el punto de referencia desde el cual se conceptualiza al profesional. Al reconocer estas variables en los países, es posible analizar cómo se conciben los profesionales en función de este contexto y hasta qué punto estas características de la oferta impactan en estas concepciones profesionales.

Adoptar una mirada integral de los actores del sector permite romper con la fragmentación conceptual, es decir terminar con la diferenciación entre “cuidado y crianza” y “educación” en la conceptualización de los profesionales. Al utilizar el término *profesionales* se reconoce la profesionalización del cuerpo docente (Haddad, 2015; Broström, 2006) y se alude a la totalidad de los actores que forman parte del cuerpo profesional.

El análisis de las concepciones correspondientes a estos profesionales implica definir cuál es el perfil profesional que se presenta en los documentos. Es posible reconocer estas características a partir del estudio de las funciones y los saberes requeridos en los documentos.

Las *funciones* refieren a las diferentes dimensiones o aspectos del ejercicio profesional (Urban et al., 2017). Dado que este trabajo parte de un enfoque integral del ejercicio profesional, es posible distinguir funciones de crianza, enseñanza y cuidado (CEC) (Broström, 2006). La *función de crianza* refiere a la organización e implementación de actividades para el desarrollo de cualidades personales y sociales en los niños. La *función de enseñanza* alude a la planificación, implementación y evaluación de actividades educativas por parte del profesional, con el objetivo de que los niños puedan construir y apropiarse de conocimientos y habilidades. Por último, la *función de cuidado* remite a la atención mental, física y emocional que el profesional le provee a los niños con el fin de asegurar y sostener su bienestar. En la cotidianeidad estas funciones son indivisibles tanto conceptual como prácticamente. Sin embargo, para los fines analíticos de esta tesina, se llevará a cabo esta distinción.

Además de estas funciones de crianza, enseñanza y cuidado, el profesional establece vínculos de trabajo y retroalimentación con las familias y la institución. En este sentido, también es posible reconocer funciones ligadas a la articulación del profesional con su entorno (Zapata & Ceballos, 2010). La *función comunitaria* remite al trabajo con la familia y la comunidad. La *función de gestión*, por otro lado, alude al desarrollo de proyectos y programas entre la comunidad institucional, la administración de la institución y la puesta en práctica de proyectos de investigación.

En segundo lugar, los *saberes* remiten a los procedimientos, habilidades y “secretos” de la profesión (Sennett, 2009). Estos saberes pueden separarse en tres campos del saber: la formación general, la formación específica, y la formación para la práctica. El *campo de la formación general* refiere a los saberes orientados a la formación humanística de todos los profesionales del sistema, sin importar su disciplina o nivel de afectación. El *campo de la formación específica* alude a los saberes específicos destinados a la práctica en el nivel. Por último, *el campo de la formación para la práctica* remite a los saberes orientados a la actuación en las instituciones educativas y las aulas. Esta última requiere que los profesionales realicen prácticas y/o estudios reales en contextos escolares (Cardini & Guevara, 2019; Diker & Terigi, 2008).

En conclusión, estos conceptos y teorías son la base desde la cual parte el análisis. Es pertinente remitir a estos conceptos ya que permite partir de una “ecología crítica de la profesión”, tener en cuenta y analizar las funciones y los saberes en función de su realidad política y educativa (Urban, 2008), y una mirada integral.



## CAPÍTULO 2: DE PAÍSES Y ALGO MÁS

### Sudamérica en pañales

A partir de la última década del siglo veinte, el nuevo enfoque de derechos se instaló fuerte en la región, de la mano de la preocupación global por el devenir de la primera infancia (Rodríguez Ávila, 2003; Itzcovich, 2013). Esta tendencia superó, por un lado, la mirada asistencialista que proveía servicios de cuidado a aquellas familias más vulnerables; y, por otro lado, la mirada preventiva orientada a la inserción futura del niño en la comunidad (Rodríguez Ávila, 2003). Sin embargo, la manera en la cual los países enfrentaron este nuevo desafío configuró una oferta heterogénea y fragmentada, producto de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de cada localidad.

Algunos Estados han intentado romper con esta fragmentación en la distribución de responsabilidades. Según Guevara et al. (2020) la mayoría de las localidades de la región han renovado o producido nuevos documentos curriculares, y han sancionado leyes y políticas públicas de protección integral que tienden hacia un enfoque intersectorial. Sin embargo, la transición hacia un sistema integrado todavía es una tarea pendiente.

Estos contextos moldean el quehacer de los profesionales al enmarcar el devenir profesional en las costumbres, características, necesidades y experiencias propias de cada localidad. Es por ello que es imprescindible ahondar sobre los sistemas de CEC locales, en los cuales trabajan los diferentes profesionales y hacen foco los documentos normativos y curriculares. Para ello, estudiaremos la oferta de cada país en línea con las dimensiones de análisis propuestas por Guevara et al. (2020) sobre la rectoría, denominación, edad contemplada, modalidad y obligatoriedad de cada sistema, y su continua fragmentación - cohesión. La dimensión vertical hace referencia a las variables de rectoría y la modalidad de la oferta, mientras que la dimensión horizontal alude a las franjas etarias.

### Perú

Perú ha sido uno de los países pioneros en temas de primera infancia dentro de América del Sur. En el año 1972 incorporó a la primera infancia dentro del sistema educativo

peruano (Ley N° 19.326. Ley General de Educación, 1972)<sup>9</sup>. A su vez, certificó su obligatoriedad en la Constitución Política del Perú (1993) y, desde 2003, incluyó dentro de la educación inicial a todos los niños de cero a cinco años (Ley N° 28.044. Ley General de Educación). Estas decisiones se reflejaron en la conformación y constitución del sistema de primera infancia peruano.

En Perú los servicios destinados a la primera infancia se distribuyen entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Dentro de la rectoría del Ministerio de Educación están los Programas Escolarizados y No Escolarizados de Educación Inicial (Reglamento de la Ley N°28.044. Ley General de Educación, 2012), los cuales a su vez están coordinados por la Dirección Nacional de Educación Inicial, creada en el 2006.

Los Programas Escolarizados comprenden los formatos institucionales de Cunas, para menores de tres años (Ciclo I); Jardines, para niños de tres a cinco años (Ciclo II); y Cuna-Jardín, para niños menores de seis años (Ochoa Rivero, 2015). Tanto en las Cunas como en los Jardines el servicio es brindado por un profesional y un técnico (auxiliar), y se implementa el currículum nacional. La oferta de estas instituciones puede ser privada y/o pública. Si bien predomina la pública, la presencia de organizaciones privadas es más amplia durante el Ciclo II (Ochoa Rivero, 2015).

Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) se orientan a poblaciones de áreas rurales y urbano-marginales (UNESCO/OIE, 2010). A diferencia de los Programas Escolarizados, los PRONOEI están a cargo de promotoras, es decir madres capacitadas de la comunidad, que son coordinadas por un profesional. Estos programas tienen como objetivo principalmente el “acompañamiento familiar” dado que se insertan en entornos familiares y/o comunitarios (Engle et al, 2007 en Guevara et al., 2020).

Los PRONOEI están conformados por, en primer lugar, el Programa Integral de Educación con Base en la Familia (PIETBAF) y el Programa de Atención Integral a través de Grupos de Madres (PAIGRUMA). El PIETBAF establece visitas diarias de una o dos horas a los hogares con niños menores de tres años. Allí la promotora ayuda en el desarrollo y el bienestar del niño a partir de conversaciones y consejos a las familias.

En segundo lugar, están compuestos por las Salas de Educación Temprana (SET) y el Programa Integral de Educación Temprana (PIET) (también llamado “Aprendiendo

---

<sup>9</sup> Tanto esta ley como la que fue sancionada posteriormente (Ley N° 23.384. Ley General de Educación) han sido derogadas y reemplazadas por la Ley N°28.044, actual “Ley General de Educación”.

en el Hogar”). El SET se dirige a los niños menores de tres años y ofrece la presencia de una promotora que recibe a los niños por cuatro horas y les brinda experiencias educativas. El PIET está dirigido a niños menores de dos años para su desarrollo a través del juego. Estas situaciones son llevadas a cabo por una promotora en presencia de los familiares.

Por último, los PRONOEI están integrados por los Programas de Educación Inicial. Estos se ofrecen a niños de tres a cinco años que no pueden acceder a un sistema educativo escolarizado, debido a la distancia entre comunidades y/o la dificultad de asistir regularmente. En síntesis, mientras los Programas Escolarizados afrontan las necesidades básicas desde un enfoque educativo, los Programas No Escolarizados ofrecen modalidades familiares o comunitarias llevadas a cabo por voluntarios pertenecientes a la comunidad local.

Por otro lado, el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) ofrece el Programa Nacional Cuna Más (previamente denominado WawaWasi<sup>10</sup>). El Programa Nacional Cuna Más es un programa social gratuito destinado a los niños menores de tres años de contextos vulnerables. Según el MIDIS (2020), “Cuna Más busca mejorar el desarrollo infantil temprano de las niñas y niños más vulnerables, de modo que puedan superar las brechas en su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional.”. La primera modalidad del programa ofrece un Servicio de Acompañamiento a Familias (SAF) a partir de visitas domiciliarias semanales en hogares con niños menores de treinta y seis meses y/o con madres embarazadas. De esta manera, buscan fortalecer las acciones de cuidado y aprendizaje destinadas a los más chicos, y potenciar su desarrollo a través del juego.

En su segunda modalidad, el proyecto establece un Servicio de Cuidado diurno para niños entre treinta y seis meses, y seis años. Este es brindado en “Centros Cuna Más de Cuidado Diurno”, es decir locales acondicionados en donde se les ofrece a los más chicos experiencias de juego y cuidado, así como atención alimentaria y nutricional. La gestión de estos centros depende de la articulación entre el Estado y la comunidad (SIPI, SITEAL & UNESCO, s.f.). De esta manera, el Programa Cuna Más busca “(...) potenciar las habilidades y el desarrollo de los niños menores de tres años, a través del fortalecimiento de las capacidades de los padres respecto al cuidado y la

---

<sup>10</sup> El Programa Nacional WawaWasi fue creado en 2011 por el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MINDES) con el fin de afrontar las necesidades de atención y cuidado diurno de los más chicos. Con el cambio de gobierno, el programa pasó a depender del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

crianza de los niños en zonas rurales de extrema pobreza.” (Guerrero & León, 2012: 24).

Todos estos elementos dan cuenta del grado de fragmentación-cohesión que presenta el sistema de primera infancia peruano. Continuando con la línea de análisis establecida por Guevara et al. (2020), se evidencia una tendencia hacia una integración vertical dentro de la oferta “educativa”, dada la cohesión entre las edades, pero también la persistencia de una escisión horizontal debido a la coexistencia de dos ofertas sin articulaciones explícitas entre sí. Incluso es posible ver superposiciones en las tareas y objetivos que cumplen.

Sin embargo, se refleja un intento de coordinación entre estos sectores por parte del Ministerio de Educación. El art. 59 del Reglamento de la Ley General de Educación (2012: 31) establece que

El sector Educación promueve acciones orientadas a que los niños menores de 6 años que participan en los servicios de educación reciban atención integral. Para ello, coordina con otros sectores y entidades, como el Ministerio de Salud, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, el Registro Nacional de Estado Civil (RENIEC) y las Defensorías, entre otros. (...) La Dirección Regional de Educación, la Unidad de Gestión Educativa Local o la entidad que haga sus veces, en coordinación con las instituciones de Educación Inicial, identifican las necesidades de registro legal de identidad, salud, nutrición y protección de la población infantil atendida, para organizar los programas complementarios de apoyo que se requieran, con participación de las Municipalidades, otros sectores e instituciones de la sociedad civil.

Si bien esta regulación ha conllevado un primer avance, todavía sus efectos no son visibles y la coexistencia de las diferentes ofertas parece ser un continuo en el devenir del sistema de primera infancia del país.

Chile

Chile ha hecho avances en cuanto a la oferta y regulación de la primera infancia durante estos últimos años. En 2015 el gobierno chileno propuso una reforma del sistema de primera infancia que se condensó en la Ley N° 20.835. La promulgación de esta ley en 2016 trajo aparejados nuevos cambios en la estructura y los marcos regulatorios que afectan a los alumnos y a todos aquellos profesionales que se desenvuelven en el área.

La educación parvularia (denominación propia del país) está regulada por la Ley General de Educación (2009) y constituye el primer estado del sistema educativo chileno. En un primer momento la educación parvularia era universal solamente para el primer y segundo nivel de transición (cuatro y cinco años respectivamente) (Ley N°20.370. Ley General de Educación, 2009) pero desde la reforma de la Ley N° 20.835 (2015) el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha establecido que el estado

debe garantizar “(...) la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica.”. Si bien esto ha permitido la universalización de las salas, la edad contemplada dentro de la obligatoriedad sigue siendo la misma. Desde la sanción de la Ley N°20.710 (2013), solo se mantuvieron obligatorias las salas de cuatro y cinco años.

Hoy el sector cuenta con tres niveles. La Sala Cuna (cero a dos años) y el Nivel Medio (dos a cuatro años) brindan jornadas completas y programas alimenticios financiados por el Estado. El Nivel Transición (cuatro a seis años) se provee dentro de escuelas y colegios, y ofrece media jornada en la mayoría de los casos (Díaz, 2018).

En Chile “(...) el MINEDUC no posee ni administra directamente centros educativos en ningún nivel ni tipo de enseñanza (Chile, 2009).” (Pardo & Adlerstein, 2015: 7). Es por ello que estos niveles son gestionados por organizaciones públicas y privadas. Este conjunto de organismos está compuesto, en primer lugar, por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), autónoma pero vinculada al MINEDUC. La JUNJI ofrece atención gratuita a los niños menores de cuatro años en situación de vulnerabilidad social. En segundo lugar, está integrado por la Fundación Integra, una organización privada sin fines de lucro y financiada por el MINEDUC. Posee los mismos destinatarios que la JUNJI. En tercer lugar, está compuesto por establecimientos de dependencia municipal o particular subvencionados que brindan servicios educativos para las salas de cuatro y cinco años (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). En cuarto lugar, está conformado por jardines infantiles y establecimientos pagos de origen privado, que brindan atención educativa para menores de seis años.

Actualmente, el sistema de primera infancia depende de la Subsecretaría de Educación Parvularia, dependiente del Ministerio de Educación<sup>11</sup>. La creación de esta rectoría permitió centrar la gestión en el Ministerio de Educación y mudar las responsabilidades depositadas previamente en el Ministerio de Desarrollo Social. La oferta, a su vez, está regulada por una normativa pública que asegura el acceso gratuito,

---

<sup>11</sup> Entre sus tareas se encuentran la formulación de planes y programas relativos a la educación parvularia; la elaboración de normas legales y reglamentarias que permitan dar reconocimiento oficial y autorización a los establecimientos; la creación de un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, con estándares de calidad y un sistema de acreditación para los establecimientos que incluyan el nivel; el desarrollo de estadísticas, indicadores, estudios e investigaciones sobre la temática, y la administración de los sistemas de información; el diseño de programas de apoyo técnico y pedagógico para las instituciones públicas y privadas; la implementación de mecanismos de coordinación con organismos públicos y privados nacionales e internacionales, y con institutos de formación docente; la participación y representación del Ministerio ante instituciones públicas, privadas y organismos internacionales; y la celebración de actos y contratos (Ley N° 20.835, 2015).

sin fines de lucro y sin copago para las comunidades (Díaz, 2018). Esta regulación supervisa la infraestructura, las condiciones sanitarias, el proyecto educativo, el equipamiento y el personal docente. La supervisión es llevada a cabo por la Intendencia de Educación Parvularia, creada durante la reforma. La incorporación de este nuevo organismo regulador permitió “(...) fortalecer y empoderar a la JUNJI como entidad pública con un rol protagónico en la provisión directa del servicio, quitándole la histórica función de supervigilar, que hasta ese momento ostentaba.” (Pardo & Adlerstein, 2015: 4).

A partir de los elementos analizados previamente, podemos interpretar que la oferta de CEC chilena se encuentra cohesionada en términos de rectoría y edades comprendidas (Guevara et al., 2020). Es visible la presencia de una rectoría centrada en la Subsecretaría de Educación Parvularia y un intento de articulación entre los diferentes tipos de modalidades y organizaciones proveedoras a través de mecanismos de planificación, gestión y supervisión. No se evidencian desigualdades en la provisión según las franjas etarias. Mientras que la JUNJI y la Fundación Integra acaparan los servicios destinados a las Salas Cuna y el Nivel Medio Menor (sala de tres años), los servicios municipales y particulares subvencionados son predominantes en los niveles superiores.

Universidad de  
Argentina

San Andrés

La oferta de CEC en Argentina está caracterizada por la heterogeneidad y la fragmentación. Si bien la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) (2006) y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) ayudaron a estructurar la provisión de servicios educativos, todavía quedan deudas pendientes en el acceso y la calidad brindada.

En la Argentina, el nivel inicial está compuesto por dos tramos. El primero corresponde al “Jardín Maternal”, y se extiende entre los cuarenta y cinco días, y los dos años. El segundo incumbe al “Jardín de Infantes” y se prolonga desde los tres a los cinco años. Sobre este último tramo ha actuado mayormente el peso de la ley. En 2006 la LEN declaró como obligatoria la sala de cinco, y en 2014 la Ley N° 27.045 estableció la obligatoriedad de la sala cuatro y la universalización de la sala de tres. Esto permitió una ampliación de la oferta de salas de cuatro y un crecimiento todavía parcial de las salas de tres (Steinberg & Giacometti, 2019).

La provisión de estos tramos se produce de manera segmentada. Por un lado, están las instituciones educativas pertenecientes al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT)<sup>12</sup>. Estas instituciones tienen diversos formatos según las edades, tamaños y rectorías. Además de los jardines de infantes y los jardines maternales, es posible reconocer ofertas que acogen a todas o una porción de las edades con diferentes formatos de gestión. Por ejemplo, las escuelas infantiles abarcan todas las salas del nivel inicial en un mismo lugar, mientras que los jardines nucleados están compuestos por varias sedes en establecimientos pero con una gestión pedagógica y administrativa centrada en un único titular. A su vez, los jardines anexos a escuelas primarias están dirigidos por los directores de primaria, y los jardines de infantes integrales brindan jornada completa para chicos de uno a cinco años (Batiuk & Coria, 2015; Steinberg & Giacometti, 2019).

Por otro lado, existen ofertas a cargo de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), dependientes del Ministerio de Desarrollo Social. La SENNAF gestiona los Centros de Primera Infancia (CPI), instituciones destinadas a niños de cuarenta y cinco días a cuatro años en situación de vulnerabilidad<sup>13</sup>.

Estos establecimientos se diferencian por su adhesión o no a las normativas y regulaciones oficiales. Aquellos que cumplen con las normativas y regulaciones se incluyen dentro de la enseñanza oficial. En cambio, las instituciones que se eximen de estas normas carecen del aval para funcionar, y no reciben financiamiento ni supervisión (Díaz Langou et al., 2019). Si bien el MINEDU ha establecido a nivel nacional una serie de mecanismos de certificación para homogeneizar la oferta (el más reciente es la Ley N°27.064 (2014)<sup>14</sup>), su aplicación en los CDIs queda a cargo del Ministerio de Desarrollo Social, dado que estos ya se encuentran regulados por la Ley N° 26.233. Esta separación de las funciones reguladoras nuevamente da cuenta de la división en la responsabilidad de tareas entre ambos ministerios.

En relación con su nivel de cohesión, el sistema de CEC argentino evidencia una fragmentación tanto horizontal como vertical. Si bien la educación inicial es reconocida

---

<sup>12</sup> Actualmente Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>13</sup> En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, también existen Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y Centros de Atención Familiar (CAF). Los primeros están destinados a los niños entre 45 días y 3 años, y brindan estimulación temprana, actividades lúdicas-educativas, y acompañamiento a las familias. Los segundos son instituciones en donde se busca el desarrollo integral de los chicos entre los 45 días a 5 años (Buenos Aires Ciudad, s.f.).

<sup>14</sup> La ley establece la puesta en práctica de los estándares descritos en la LEN, los lineamientos curriculares y disposiciones pedagógicas. Para ello, fomenta la implementación de sistemas de relevamiento y registro que brindan reconocimiento oficial a los jardines que ofrecen servicios educativos, para que éstos garanticen el cumplimiento de las condiciones pedagógicas, educativas, infraestructurales y legales.

como una unidad pedagógica que se extiende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años, su cobertura todavía es restringida en el “Jardín Maternal”, incluso en la sala de tres años (Guevara et al., 2020). A su vez, la división de las responsabilidades entre el MECCyT y la SENNAF provoca una separación entre la oferta según las edades, el contexto de vulnerabilidad y el objetivo de la propuesta.

## Colombia

A partir de la implementación del programa “De Cero a Siempre”, la política dirigida a la primera infancia colombiana ha tendido a la intersectorialidad de la oferta y de la formación de los profesionales que trabajan en ellos. Sin embargo, la presencia dual de servicios pertenecientes tanto al Ministerio de Educación como al Instituto Colombiano de Bienestar (ICBF) ha demostrado que todavía existe una fragmentación latente.

En Colombia, la atención de la primera infancia se brinda a través de dos modalidades, dependientes de dos rectorías coexistentes. Por un lado, la Educación Preescolar se inscribe dentro del sistema educativo colombiano y está destinada a los niños de entre tres y cinco años (Ley N° 115. Ley General de Educación, 1994). Tiene como fin preparar a los niños para la transición y formación en los siguientes niveles.

(...), en general, se ha concebido e institucionado en las prácticas mismas de los preescolares como el nivel preparatorio para la educación básica primaria. Las prácticas pedagógicas que allí se realizan se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal. (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2014b: 45)

El Ministerio de Educación Nacional es quien se responsabiliza por este tramo del nivel. Para ello, gestiona y organiza los grados de preescolar formales y los “modelos educativos flexibles”. Los grados se dividen en prejardín (para tres años), jardín (para cuatro años) y transición (para cinco años). Este último año es el único grado obligatorio, cumpliendo con la Ley General de Educación (1994) que establece que el nivel preescolar tendrá “(...) mínimo un grado obligatorio.” (4). Por otra parte, los “Modelos Educativos Flexibles” son los servicios de educación formal dirigidos hacia poblaciones en condición de vulnerabilidad o que ven dificultado su acceso a la oferta educativa tradicional (Ministerio de Educación de Colombia, s.f.a)<sup>15</sup>.

La segunda modalidad consiste en el ciclo de Educación Inicial, que comienza desde el nacimiento del niño y se extiende hasta los cinco años. Esta tiene como

---

<sup>15</sup> Actualmente, el único programa perteneciente a este conjunto es “Nivelemos”. El objetivo de esta estrategia es lograr el fortalecimiento de conceptos y procesos de Lenguaje y Matemáticas, en los grados previos a quinto grado del nivel primario (Ministerio de Educación de Colombia, s.f.b.).



objetivo el desarrollo infantil de los niños a partir de un proceso integral que hace menos énfasis en los conocimientos disciplinares y las áreas escolares. En los entornos de Educación Inicial los niños se exponen a experiencias artísticas, de juego, literatura y exploración (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2014b). Gran parte de esta tarea es realizada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), quien ofrece cuatro modalidades de atención: “institucional”, “comunitaria”, “familiar” y “propia e intercultural” (Guevara et al., 2020). Estas modalidades son impartidas por una oferta diversa de instituciones CEC: Centros de Desarrollo Infantil (CDI); Hogares Infantiles (HI); Hogares Empresariales; y Hogares Comunitarios de Bienestar Múltiples (que agrupan mínimo seis Hogares Comunitarios de Bienestar); los Jardines Sociales; las instituciones del programa de “Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF); y los Hogares Comunitarios de Bienestar (FAMI). Dentro de estas modalidades se desempeñan psicopedagogos, profesionales en nutrición y salud, docentes, auxiliares pedagógicos, coordinadores, auxiliares administrativos, entre otros.

A través de la Dirección de Primera Infancia, el gobierno colombiano busca una mayor articulación entre estas ofertas, modalidades y rectorías. El modelo de gestión descentralizado tiene como objetivo la planificación, control, garantía y mejoramiento del servicio de Educación Inicial (Buitrago Rodríguez, 2015). Uno de los proyectos implementados es el “Programa De Cero a Siempre”, cuyo fin es

(...) promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. (Comisión Intersectorial de Primera Infancia., 2012: 8)

Este programa parte de una mirada integral en la manera de concebir al niño, su atención y su gestión. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF y el Ministerio de Salud y Protección Social<sup>16</sup> han implementado acciones específicas para garantizar la atención universal de la primera infancia, especialmente en contextos de vulnerabilidad (De Achaval & Aulicino, 2015).

---

<sup>16</sup> También participan el Ministerio de Cultura, el Departamento para la Prosperidad Social, el Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes), la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE) y el Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE). Todos ellos, junto a un delegado del Presidente de la República, el Director del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República y el representante de la Comisión Intersectorial de Seguridad Alimenticia, conforman la Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Mientras que esta coordina la estrategia, las autoridades locales lideran la articulación en el territorio (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2019).

A partir de lo analizado previamente, es posible identificar en el sistema colombiano una fragmentación horizontal y vertical, pero que tienden hacia la integralidad. El Ministerio de Educación y el ICBF comparten la responsabilidad en la atención y el cuidado de la primera infancia. Si bien ambos atienden las mismas franjas, sus objetivos se bifurcan. Mientras que en la Educación Inicial se promueve el desarrollo integral del niño, en la Educación Preescolar el objetivo está en la preparación de los niños para los próximos niveles educativos. A su vez, el ICBF se enfoca en aquellas poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, brindándoles servicios a domicilio o en instituciones comunitarias. Esta coexistencia entre ambos entes y la diferencia en sus enfoques de trabajo (uno en lo educativo y del otro en lo comunitario) da cuenta de una separación clara en la provisión de la “enseñanza” y “crianza & cuidado” de los niños. Sin embargo, las medidas adoptadas para la coordinación de estas rectorías y ofertas evidencian una tendencia hacia la integralidad del sistema.

#### Mirada regional sobre lo nacional

El presente capítulo describió y caracterizó la oferta de primera infancia en Perú, Chile, Argentina y Colombia. A partir de ello, es posible hacer ciertas observaciones sobre las tendencias y desafíos que se distinguen en la región sudamericana.

El análisis integral de estos elementos ha dado cuenta de la presencia tanto de sistemas integrados como de fragmentados. Perú y Argentina se insertan dentro de esta última categoría debido a una fragmentación estructural/institucional de la oferta. Se observa que la organización y gestión de los servicios de primera infancia difiere según el sector encargado de la provisión y gestión. Se conforma una oferta de CEC diversa, con diferentes grados de institucionalidad, formalización y actores involucrados. Estas responsabilidades sobre la oferta tienden a distribuirse entre el Ministerio de Educación y el de Desarrollo Social. Como consecuencia, se produce una superposición de tareas y recursos, y una duplicación en las normativas que regulan las instituciones.

Los únicos países que han logrado transitar hacia sistemas integrados han sido Chile y Colombia. En Chile la incorporación de la Subsecretaría de Primera Infancia y la distribución equitativa de la oferta evidencian una mejora en la cohesión horizontal y vertical del sistema. Si bien en Colombia se presentan signos de una fragmentación vertical y horizontal, el trabajo en conjunto entre las rectorías evidencia ciertos avances en la gestión del sistema.

En conclusión, la caracterización de la oferta de primera infancia ha permitido dar cuenta de las realidades en las cuales se inserta la profesión en cada país. Esta mirada es indispensable para encuadrar el análisis en el contexto educativo, normativo e institucional de cada profesional, y dar cuenta de sus influencias en la conformación de los perfiles profesionales.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 3:

### LAS FUNCIONES DEL PROFESIONAL

En el presente capítulo se identificará y analizará cómo aparecen y con qué énfasis las cinco funciones en los cuatro países. Los primeros cinco apartados definirán y explicarán estas cinco funciones en los cuatro países. El último apartado resumirá lo visto a lo largo del capítulo y presentará las conclusiones del estudio.

#### Función de crianza

La primera cuestión que emerge del análisis es que la función de crianza no aparece definida explícitamente como una función en los documentos nacionales. Esta falta de explicitación puede asociarse con el enfoque presente en la mayoría de los documentos, como veremos más adelante. No obstante, es posible inferir ciertas dimensiones de la crianza en las referencias de los documentos (Ver Tabla 2).

Estas dimensiones aluden, en primer lugar, al rol del profesional en la formación integral (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a), o la formación en valores de los niños (Chile, 2012; Argentina, 2007a). Para ello, la mayoría de los documentos hace hincapié en que los profesionales construyan ambientes que promuevan esta formación y que cultiven valores como el respeto, la empatía o la recepción de la diversidad (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2018). Esta alusión al desarrollo personal y social de los niños puede interpretarse como una intervención propia de la crianza.

Tabla 2. Énfasis de la función de crianza en los países

|                  | <b>Fomentar la formación integral o en valores</b> | <b>Desarrollar la convivencia</b> | <b>Apoyar la construcción identitaria de los niños</b> | <b>Desarrollar la autonomía</b> | <b>Regular la convivencia en el grupo</b> |
|------------------|--|-----------------------------------|--|---------------------------------|---|
| <b>Perú</b>      | (✓)  | (✓ ✓)                             |  |                                 | (✓ ✓)                                     |
| <b>Chile</b>     | (✓)  | (✓ ✓)                             | (✓ ✓)  | (✓ ✓)                           | (✓)                                       |
| <b>Argentina</b> |  | (✓ ✓)                             | (✓)  |                                 |   |
| <b>Colombia</b>  | (✓ ✓)  | (✓)                               | (✓)  | (✓)                             |   |

Fuente: Elaboración propia.

Una segunda dimensión refiere a la inculcación de cualidades para la vida en sociedad. La mayoría de los documentos enfatiza el rol de los profesionales en la transmisión de destrezas interpersonales, como el trabajo en equipo (Perú, 2019; Chile,

2012; Colombia, 2018). En Perú (2019) y Argentina (2007a) también resaltan el rol del profesional en la inculcación del ejercicio cívico en los más pequeños. A su vez, en Chile (2012) y Argentina (2007a) se hace hincapié en la transmisión de la cultura, las normas y los valores de la comunidad. Aquí se evidencia el énfasis que le atribuye el documento argentino al rol del profesional en la formación cultural de los niños.

La tercera dimensión hace alusión a la construcción identitaria de los niños. En Argentina (2007b) y Colombia (2014b) los documentos conciben este rol desde una perspectiva holística, en donde el profesional no solo forma la identidad individual del niño sino también su identidad colectiva. Por ejemplo, en el documento argentino los profesionales aportan un sentido de pertenencia de los niños en su comunidad, a partir de su rol como representantes de la ciudadanía y el Estado.

La conceptualización de la educación inicial como primer nivel educativo del sistema que supone la necesidad del docente de asumirse como primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático, requiere pensar el actuar docente en términos de su papel particular como adulto que interactúa con el niño en el proceso de construcción de la subjetividad. (2007b:40).

El profesional guía al niño en la vida cívica y social como manera de consolidar la formación identitaria de los niños. Adquiere, por lo tanto, un rol no solo pedagógico sino también cívico.

En cambio, en Chile (2012) la construcción identitaria se concibe desde una mirada enfocada en la transmisión de destrezas intrapersonales en los más pequeños. El documento hace hincapié en que los profesionales inculquen en los niños “(...) el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un auto-concepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y autoeficacia.” (2012:23). Aquí el rol del profesional en la construcción identitaria es mucho más acotado, ya que la formación implica la transmisión de cualidades específicas y delimitadas.

La cuarta dimensión refiere a la inculcación de la autonomía en los más pequeños. En Chile (2012) esto implica nuevamente la transmisión de destrezas intrapersonales, entre ellas la responsabilidad, la toma de decisiones, la adaptación a los principios de autoridad y las normativas, y el desarrollo de habilidades motoras, morales, socioemocionales y cognitivas. Esto evidencia nuevamente una concepción de la crianza vinculada al desarrollo de competencias en los más pequeños. En cambio, en Colombia (2017) el desarrollo de la autonomía implica abordar distintos aspectos de la vida del niño. Por ejemplo, el documento colombiano distingue entre las intervenciones del profesional “[f]omentar la adquisición de hábitos de vida saludable de los niños y niñas (alimentación, higiene, actividad física, salud, momentos de descanso) teniendo en

cuenta el contexto sociocultural.” (2017: 16). Esto evidencia el contraste entre la perspectiva chilena, con un enfoque centrado en las competencias, y la perspectiva colombiana, con un enfoque más integral del quehacer profesional.

Una última dimensión de la crianza puede deducirse en el rol de los profesionales en la regulación de la convivencia del grupo. Perú (2019) y Chile (2012) hacen hincapié en que los profesionales puedan generar, transmitir y mantener normas de convivencia en los más pequeños. A su vez, resaltan la capacidad del profesional para resolver los conflictos entre pares de manera concertada y constructiva. Ambos documentos conciben que esta regulación de la convivencia implica la transmisión de normas a los más pequeños en ambos países. Todas estas dimensiones evidencian la presencia de una noción implícita de la crianza en los documentos.

### Función de enseñanza

La función de enseñanza se presenta en todos los documentos. Esto evidencia que todos los países reconocen esta función como parte del rol profesional. Sin embargo, sus objetivos e implicancias varían entre los países.

La mayoría de los documentos se propone como objetivo de la enseñanza formar las habilidades y/o capacidades<sup>17</sup> en los más pequeños (Perú, 2019; Argentina, 2007a; Colombia, 2018). Una excepción la constituye el documento chileno, el cual identifica como fin de la enseñanza cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

La educadora de párvulos que ha finalizado su formación inicial es capaz de planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje [cognitivos, motores, sociales y afectivos] relevantes para las niñas y niños de manera coherente con el currículo nacional (2012: 26).

Mientras que en el resto de los países el foco de la enseñanza está en la formación de los niños, en Chile el foco de la enseñanza está en satisfacer las expectativas curriculares.

En los países la enseñanza adquiere tres dimensiones principales: la planificación, la implementación y la evaluación (Ver Tabla 3). Cada una de ellas, a su vez involucra diferentes aspectos. En los documentos estas dimensiones reflejan una concepción de la enseñanza como una función contextual, multidimensional y comunitaria en los países.

---

<sup>17</sup> Si bien Perú, Argentina y Colombia coinciden en este objetivo, presentan diferencias en cuanto a qué capacidades fomentar en los más pequeños. A pesar de que es interesante analizar estas discrepancias, excede los límites de este documento.

Para comenzar, todos los documentos reconocen la planificación como una dimensión inherente a la enseñanza. En los documentos este aspecto del ejercicio profesional depende y responde a las particularidades de los niños y el contexto con los cuales interactúa el profesional. Por ejemplo, la totalidad de los documentos hace hincapié en que los profesionales consideren las características, necesidades y ritmos de aprendizaje del grupo dentro de las planificaciones (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014a, 2017 & 2018). Además de lo anterior, en Perú (2019) y Chile (2012) se enfatiza el reconocimiento de aquellas singularidades de cada niño. En concreto, ambos documentos esperan que los profesionales reconozcan las “necesidades educativas especiales” (NEEs) de los niños, y que puedan adaptar sus planificaciones para acoger estos requisitos.

Los documentos también hacen foco en la relevancia del contexto en la planificación. Si bien estas referencias pueden encontrarse en todos los documentos (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a; Colombia, 2017 & 2018), es interesante señalar que en Argentina esta cuestión aparece con más profundidad. Al respecto, el documento argentino establece que el profesional es capaz de organizar y dirigir las situaciones de CEC teniendo en cuenta el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como insumo para su enseñanza (2007a). Se concibe que la remisión al contexto circundante en la planificación le permite al profesional

(...) encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos (Ibid:25).

Esto evidencia que la contextualización de la enseñanza en Argentina se concibe como un aspecto esencial del quehacer profesional, que permite no solo adecuar las actividades a las características de los niños, sino también ejercer una docencia democrática y garantizar los derechos de los estudiantes.

Tabla 3. Énfasis de la función de enseñanza en los países

|                  | <b>Planificar</b> | <b>Implementar actividades</b> | <b>Evaluar</b> |
|------------------|-------------------|--------------------------------|----------------|
| <b>Perú</b>      | ✓ ✓               | ✓ ✓                            | ✓              |
| <b>Chile</b>     | ✓ ✓               | ✓ ✓                            | ✓ ✓            |
| <b>Argentina</b> | ✓                 | ✓ ✓                            |                |

La segunda dimensión del ejercicio profesional que se reconoce en los países, a excepción de Colombia, es la implementación de actividades. La mayoría de los documentos argumenta que los profesionales deben ser capaces de actuar e intervenir en las situaciones de CEC (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a & 2007b).

Un aspecto que identifica el documento peruano en esta dimensión es el inicio de la actividad. El documento peruano espera que el profesional pueda dar comienzo a la actividad, explicitándoles su sentido a los niños y los pasos a seguir (Perú, 2019). Perú es el único país que alude a este aspecto en la implementación de actividades. Esto es coherente con la naturaleza del documento curricular analizado. El formato curricular del documento permite hacer mayor hincapié en las diferentes formas del quehacer profesional.

La mayoría de los documentos contempla en la implementación de actividades la conducción del grupo y el acompañamiento e involucramiento de los niños (Perú, 2019; Chile, 2019; Argentina, 2007b). A este respecto, el documento argentino es elocuente. El documento define que, para la conducción de estas experiencias, es necesario que el profesional pueda posicionarse como guía y mediador durante estas actividades: “[Es g]uía cuando prepara un ambiente, cuando acerca material, facilitando y orientando el aprendizaje. Es mediador cuando vehiculiza o acerca el conocimiento al alumno de diferentes maneras.” (2007b:53). Nuevamente se refleja una visión del profesional como árbitro entre el niño, los conocimientos y el contexto.

Finalmente, los documentos reconocen como parte de la implementación de actividades la administración eficaz del tiempo, el espacio y los recursos (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007b). Estos diferentes aspectos del quehacer profesional evidencian que el quehacer profesional es multifacético y una multiplicidad de intervenciones conviven al mismo tiempo en el desarrollo de una misma actividad.

La última dimensión del ejercicio profesional a la cual aluden los países es la evaluación de los niños. La mayoría de los documentos aborda esta dimensión en profundidad, a excepción de Argentina (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2014a, 2017 & 2018). En Argentina las referencias a la evaluación son limitadas y se relacionan con la evaluación de contenidos curriculares (2007a & 2007b). Esto tiene relación con la naturaleza del documento argentino que no es exclusivo para los



profesionales del nivel inicial y, por lo tanto, definen contenidos de evaluación que no son propios del nivel. En el resto de los países, la evaluación se concibe desde la óptica propia del nivel.

Uno de los aspectos que reconocen los países en la evaluación es su comunicación a los actores involucrados. En ciertos documentos esta comunicación se produce previamente a la evaluación. Por ejemplo, en Perú (2019) y Chile (2012) los profesionales le notifican a los niños y las familias las metas de aprendizaje, los criterios de evaluación y sus expectativas previamente al comienzo de la evaluación. A este respecto, el documento peruano es elocuente. Se establece que el profesional

[e]valúa los aprendizajes, involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. (2019: 32).

La mayoría de los documentos alude también a una comunicación posterior a la evaluación, con el fin de retroalimentar a los niños, las familias y sus pares sobre los avances y desafíos observados en las evaluaciones (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2018). En ambos casos, este intercambio refleja una concepción de la evaluación del profesional como un proceso abierto a los diferentes actores que participan en el aprendizaje de los niños.

Otro aspecto de la evaluación que reconocen los documentos es la implementación de diferentes estrategias e instrumentos para la evaluación y el recojo de evidencias (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2014a). El documento chileno es enfático en esta cuestión. No solo sugiere diferentes tipos de evaluaciones (formativas, diagnósticas o sumativas), sino que también define criterios de selección para estas estrategias. Se espera que el profesional chileno pueda elegir estas estrategias e instrumentos considerando los contenidos a evaluar, las oportunidades de aprendizaje facilitadas, y las expectativas establecidas en los documentos curriculares. Esto evidencia nuevamente el énfasis del documento chileno en la delimitación de las estrategias esperadas en el profesional para el logro de los objetivos de enseñanza. A su vez, demuestra el hincapié que le adjudica el documento chileno al rol del profesional en la evaluación de los niños.

Un tercer aspecto de la evaluación consiste en el análisis y uso de las evidencias recabadas en las evaluaciones. Los documentos hacen hincapié en la capacidad de los profesionales para la interpretación de los resultados de la evaluación y la identificación de los niveles de aprendizaje de los niños, sus fortalezas y dificultades (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2018). Por ejemplo, el documento chileno hace énfasis en que el

profesional “[conozca] el valor educativo del error como señal de los aprendizajes no logrados de sus alumnos y como fuente de información para que los estudiantes mejoren” (2012: 31). A su vez, estas sistematizaciones y reflexiones se conciben como un insumo para la posterior revisión y ajuste del accionar profesional.

Por último, algunos documentos identifican una dimensión de la evaluación vinculada con el fomento de ciertas competencias en los niños. Por ejemplo, en Chile (2012) y Colombia (2014a) estas devoluciones presentan una oportunidad para que el profesional promueva la autorregulación en sus estudiantes. En el caso colombiano esta cuestión aparece en los “Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación”, por lo cual este aspecto del accionar profesional no es exclusivo del nivel. En este punto la evaluación del profesional adquiere intervenciones que no son propias del nivel, como consecuencia de la naturaleza del documento.

#### Función de cuidado

La función de cuidado únicamente se define de manera explícita en Colombia (Ver Tabla 4). En uno de los documentos colombianos esta función se aborda a través del “Eje 5 [de la práctica pedagógica]. Prácticas de cuidado”, en donde se definen a las “prácticas de cuidado” como las

[a]cciones cotidianas y conscientes, a través de las cuales se proporciona bienestar físico o emocional a niñas y niños. (...) Son momentos para fortalecer los procesos de desarrollo de niñas y niños, afianzando su autonomía, autocuidado e identidad, entre otros logros. (2018:24)

A su vez, se hace hincapié en la transmisión de contenidos vinculados a las necesidades básicas de los niños (la alimentación, el lavado de manos, la ida al baño, el cepillado de dientes y el descanso) y el diseño de experiencias “(...) mediadas por una intencionalidad pedagógica y apoyadas por diferentes estrategias y herramientas pedagógicas para su conocimiento y apropiación” (2018:24). Estas “prácticas de cuidado” también aparecen presentes en la UC5 “Llevar a cabo prácticas de cuidado sensible hacia los niños y las niñas, con una perspectiva de diversidad” (2017:16). Esta delimitación de la función de cuidado en los documentos colombianos evidencia una concepción del cuidado como un rol inherente al profesional. La explicitación de esta función es coherente con un sistema de primera infancia que ha tendido hacia un enfoque integral en el ejercicio de la profesión.

Tabla 4. Énfasis de la función de cuidado en los países

| Implementar de ambientes y experiencias de cuidado | Adoptar disposiciones que favorezcan el bienestar |
|--|---|
| <b>Perú</b>  | (✓ ✓)   |
| <b>Chile</b>                                       | (✓)   |
| <b>Argentina</b>                                   |   |
| <b>Colombia</b>                                    | ✓ ✓   |

Fuente: Elaboración propia

En el resto de los países la función de cuidado no se define explícitamente. Aun así, en ciertos documentos es posible inferir la alusión al cuidado en las disposiciones requeridas en el profesional (ver Tabla 4). En Perú (2019) y Chile (2012) se hace hincapié en que el profesional pueda adoptar disposiciones que les permitan asegurar el bienestar de los niños. En el documento chileno estas disposiciones implican una actitud de alerta y proactividad. Por ejemplo, se establece que “[e]l profesional está preparado para manejar situaciones de emergencia (accidentes o fenómenos naturales) con conocimientos básicos de primeros auxilios y conocimiento de protocolos de emergencia.” (2012: 28). La función de cuidado en este documento se ciñe al manejo de estas situaciones particulares.

En Perú, en cambio, la función de cuidado se presenta en todas las experiencias del profesional ya que implica el resguardo de los derechos de los niños en todas las etapas de su formación. Para ello, el documento hace hincapié en la adopción de una actitud ética y receptiva por parte del profesional. El documento peruano interpreta que un ejercicio ético de la profesión, es decir un accionar honesto, responsable, responsable y comprometido de profesional es indispensable para preservar los derechos individuales y colectivos de los niños (Perú, 2019). A su vez, hace hincapié en que los profesionales valoren a todos los estudiantes por igual, con el fin de intervenir frente a situaciones de discriminación, y brindar las mismas condiciones y oportunidades. Esto evidencia que, en coherencia con Broström (2006), el profesional peruano ejerce el cuidado desde la atención mental, emocional y física hacia sus niños.

En Argentina la función de cuidado no se reconoce como parte del accionar del profesional. Ninguno de los documentos analizados alude al cuidado de manera implícita o explícita (2007a & 2007b). Esta ausencia del cuidado en la delimitación del ejercicio profesional se relaciona con el enfoque de ambos documentos regulatorios

analizados, los cuales no están destinados exclusivamente a los profesionales de primera infancia. Como consecuencia, se invisibilizan aquellas formas del quehacer profesional que exceden a la enseñanza, como también se observó en la función de crianza.

### Función comunitaria

La función comunitaria aparece en todos los países analizados. La totalidad de los documentos concibe que el trabajo del profesional con las familias y/o comunidades es fundamental para el enriquecimiento de las oportunidades de aprendizaje de los niños (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2017 & 2018). Por ejemplo, el documento colombiano interpreta que implementar experiencias en conjunto con las familias permite afianzar no solo la enseñanza, sino también la crianza y el cuidado de los niños (Colombia, 2018). Esta concepción de la función comunitaria demuestra que el enfoque CEC influencia todas las formas del quehacer colombiano.

En ciertos documentos la función comunitaria también se interpreta como un aporte al desarrollo local de la comunidad. En los documentos argentino y peruano la función comunitaria implica una ejercicio político y social del profesional en su comunidad (Perú, 2019; Argentina, 2007a & 2007b). El documento peruano establece que

Ello conlleva comprender ya no solo su función social relevante, la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino a reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, a la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. (2019:25).

En este sentido, ambos países reconocen un accionar del profesional más allá de sus intervenciones en el aula. Interpretan la función comunitaria como una relación recíproca entre el ejercicio profesional y la construcción de la sociedad.

Algunos documentos identifican diferentes dimensiones de la función comunitaria (Ver Tabla 5). En Perú (2019) y Chile (2012) estas dimensiones aluden al tipo de disposiciones a adoptar por el profesional frente a las familias y/o comunidades. Los documentos peruano y chileno resaltan el valor de una actitud abierta hacia las familias y/o comunidades, reconociéndolas como actores relevantes en la formación de los niños, y valorando sus aportes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños. A su vez, en estos países se enfatiza la importancia de incorporar los saberes y recursos culturales de las familias y/o comunidades en las experiencias de aprendizaje de los niños. En el documento peruano esta actitud abierta del profesional implica la

autorregulación de las emociones y de las posturas ideológicas por parte del profesional. Se sostiene que esta predisposición y objetividad permiten que el profesional pueda establecer vínculos basados en el respeto a las diferencias y la aceptación de la diversidad. Esta delimitación de las disposiciones del profesional peruano evidencia el énfasis que realiza el documento en la construcción subjetiva del profesional para el ejercicio de la profesión, cuestión que no se presenta con tanta profundidad en el resto de los casos.

Tabla 5. Énfasis de la función comunitaria en los países

|                  | <b>Adoptar una actitud abierta hacia los aportes de las familias y/o comunidades</b> | <b>Comunicarse con las familias</b> | <b>Acompañar a las familias</b> |
|------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------|
| <b>Perú</b>      | ✓ ✓  | ✓ ✓                                 | ✓                               |
| <b>Chile</b>     | ✓  | ✓                                   |                                 |
| <b>Argentina</b> |  |                                     |                                 |
| <b>Colombia</b>  |  | ✓                                   | ✓ ✓                             |

Fuente: Elaboración propia

Otra dimensión de la función comunitaria refiere a la comunicación del profesional con las familias. La mayoría de los países hace hincapié en la relevancia de comunicarle a las familias los temas que los involucran (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2018). Si bien estas retroalimentaciones involucran principalmente a los procesos de aprendizaje de los niños, en el documento chileno estas comunicaciones también refieren a temas administrativos, como el requerimiento de autorizaciones para la participación de los niños en investigaciones, la difusión de las actividades, entre otros. En este sentido, el documento chileno reconoce una variedad de situaciones en donde el profesional se comunica con las familias, mientras que en el resto de los países estas instancias se limitan a las instancias de retroalimentación de los aprendizajes.

Perú es el único país que le atribuye al profesional recursos específicos para los intercambios con las familias. Se establece que el profesional se “[c]omunica en la lengua de las familias” (Perú, 2019:33) y utiliza los entornos digitales. Esto refleja nuevamente el énfasis del documento peruano en delimitar la forma en la cual se producen los vínculos del profesional con las familias y/o comunidades. Esta característica no puede dejar de interpretarse a la luz de las particularidades del sistema de primera infancia peruano, en donde una gran parte de la oferta está orientada al “acompañamiento familiar” (Engle et al, 2007 en Guevara et al., 2020).

Una última dimensión alude al acompañamiento del profesional hacia las familias. En Perú (2019) y Colombia (2017) el rol del profesional implica el acompañamiento a las familias, en tanto recepción y escucha de sus opiniones y creencias. Además, el documento colombiano distingue el rol del profesional en la “(...) formación a familias y cuidadores de los niños y las niñas según las características, dinámicas familiares y contexto sociocultural.” (2017: 16). En este sentido, en el documento colombiano el ejercicio del profesional también implica formar a los actores involucrados en la crianza, la enseñanza y el cuidado de los niños. El profesional colombiano se concibe como un referente en la formación de las comunidades.

### Función de gestión

La función de gestión se presenta en todos los países pero adquiere diferentes nociones según la región. En el documento peruano la función de gestión se concibe como parte del rol pedagógico, social y político del profesional.

La participación en la gestión escolar no solo se centra en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión. Tan importante como ello es que los docentes participen en la construcción de un entorno seguro, acogedor, colaborativo, basado en los enfoques transversales del sistema educativo, y que brinde igualdad de oportunidades a mujeres y varones al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales. (Perú, 2019:24)

La función de gestión en Perú, en este sentido, adquiere múltiples responsabilidades que no necesariamente refieren a la formación de los niños.

En otros países la función de gestión se limita a la contribución del profesional en las propuestas pedagógicas de la institución. Por ejemplo, el documento chileno resalta el rol del profesional en la toma de decisiones apropiadas para la primera infancia y la contribución a la calidad educativa del programa institucional (Chile, 2012). El documento argentino, por su parte, destaca el rol del profesional en la elaboración de proyectos institucionales compartidos y en la elaboración de actividades acordes a la realidad de la institución (Argentina 2007a). El documento colombiano remite a la participación del profesional en las jornadas pedagógicas y la coordinación de las actividades (Colombia, 2017).

En este sentido, la función de gestión se concibe de diferentes maneras. Incluso implica diferentes tipos de intervenciones pedagógicas. Esto evidencia que la relación de los profesionales con su institución varía según los países. Es evidente que en Perú

(2019) esta participación es mucho más comprometida que en el resto de los casos. Mientras que en la mayoría de los países la función de gestión se interpreta como una contribución del profesional en las propuestas pedagógicas, en Perú la función de gestión se concibe como una responsabilidad social, política y pedagógica a realizar de manera constante.

El único punto de consenso se evidencia en la investigación. Todos los documentos conciben que la función de gestión implica la realización de proyectos de investigación. Este rol se interpreta como un ejercicio individual (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007b; Colombia, 2018) o colectivo (Perú, 2019; Chile, 2012).

Los documentos aluden a diferentes dimensiones para el ejercicio de la función de gestión (Ver Tabla 6). Una primera dimensión refiere al trabajo conjunto del profesional con otros colegas y trabajadores de la institución (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a; Colombia, 2017). En este punto, los documentos evidencian diferentes actores en estos equipos. Por ejemplo, en el documento chileno los equipos “(...) incluyen al personal técnico, pares profesionales y otros profesionales.” (Chile, 2012: 39). El único documento que explicita el trabajo mancomunado con la auxiliar pedagógica es el documento colombiano (Colombia, 2017). El reconocimiento del auxiliar pedagógico y su rol en el aula da cuenta nuevamente de una mirada integral del ejercicio profesional. El auxiliar pedagógico se concibe como un actor importante en el quehacer del profesional, que contribuye a la crianza, enseñanza y cuidado tanto como el docente.

Para este trabajo en conjunto, el documento peruano define ciertas disposiciones a desarrollar por el profesional. El documento peruano resalta la importancia de establecer una actitud cordial y colaborativa con el resto de los profesionales, basada en el respeto y el reconocimiento de los derechos (Perú, 2019). Además, destaca el valor de una actitud democrática, crítica y colaborativa durante estas instancias de participación. Esta delimitación de las disposiciones del profesional peruano evidencia nuevamente la importancia que le atribuye el documento a la formación personal del profesional a la hora de vincularse con otros actores, al igual que en la función comunitaria.

Tabla 6. Énfasis de la función de gestión en los países

|                  | Trabajar con otros profesionales | Elaborar propuestas institucionales | Realizar investigaciones de manera individual | Realizar investigaciones de manera colectiva |
|------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| <b>Perú</b>      | ✓ ✓                              | ✓ ✓                                 | ✓ ✓   | ✓  |
| <b>Chile</b>     | ✓                                | ✓                                   |   | ✓ ✓  |
| <b>Argentina</b> | ✓                                | ✓                                   |   |  |
| <b>Colombia</b>  | ✓                                |                                     |   |  |

Fuente: Elaboración propia

Otra dimensión de la función de gestión consiste en la creación e implementación de propuestas institucionales. Si bien estas referencias aluden mayoritariamente a la elaboración de proyectos pedagógicos institucionales (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a; Colombia, 2017 & 2018), es interesante señalar que en el documento peruano esta cuestión también refiere a “(...) la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.” (Perú, 2019:26). Esto conlleva que el profesional intercambie información y opiniones sobre las principales normativas y políticas, tanto en entornos físicos como virtuales. En este sentido, el profesional peruano se presenta también como un conocedor y un gestor de la política educativa en su institución.

La última dimensión de la función de gestión refiere a la investigación. En este punto es pertinente notar que si bien todos los documentos reconocen la investigación dentro de la función de gestión, no todos ellos tratan este tema en profundidad. Solo el documento peruano ahonda sobre la puesta en práctica de investigaciones individuales por parte del profesional<sup>18</sup> (Perú, 2019). A su vez, los documentos peruano y chileno son los únicos que profundizan sobre el ejercicio de la investigación en el marco de una comunidad de profesionales. Por ejemplo, el documento chileno distingue como parte de estas intervenciones la participación en observaciones (a sí mismo u a otros colegas), la recepción de *feedback* de otros profesionales, y el análisis de su accionar profesional con otros educadores (Chile, 2012). Estas intervenciones evidencian nuevamente la

<sup>18</sup> Distingue como parte de las intervenciones del profesional la problematización de situaciones del quehacer cotidiano, su entorno y la realidad educativa; el diseño e implementación de un proyecto de investigación, con diferentes enfoques y metodologías; el recojo y organización de datos según los objetivos definidos; el estudio de la información a la luz del marco teórico y las perspectivas de otros colegas; y la elaboración de conclusiones, propuestas de mejora y lecciones para futuros estudios e investigaciones. También le atribuye al profesional peruano la capacidad de difundir el estudio con diferentes tipos de público y en diversos lugares de trabajo, con el fin de “[promover] el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares”. (Perú, 2019:36).



importancia de las evaluaciones en la concepción del profesional. El documento chileno remite a un profesional abierto y flexible en las instancias de evaluación.

### Las funciones en perspectiva

A lo largo de este capítulo se han analizado las funciones de crianza, enseñanza, cuidado, comunitaria y de gestión en los cuatro países. El estudio de estas funciones ha constituido un primer abordaje a las concepciones de los profesionales en los países.

Para empezar, en Perú las funciones se enfocan en el vínculo del profesional con los niños, las familias y/o comunidades, y los pares profesionales a partir de la construcción subjetiva del profesional. Este énfasis en la relación del profesional con otros se evidencia en la delimitación específica de las actitudes y recursos a adoptar por el profesional ante estos actores. Es posible interpretar esta cuestión como una manera de responder a la oferta de CEC, muchas veces destinada al acompañamiento de las familias.

En Chile el énfasis de las funciones está en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Esto se observa en la delimitación profunda y extensa de las estrategias de enseñanza necesarias para alcanzarlos. A su vez, se demuestra en la orientación que adoptan la crianza y el cuidado, en donde se prioriza la transmisión de competencias “pre-académicas” (Van Laere, 2017). Es decir que, si bien el documento chileno alude a todas las funciones de manera explícita o implícita, estas se conciben como un sustento o acompañamiento a los objetivos de la enseñanza.

En Argentina las funciones se conciben desde una mirada contextual y cultural, pero alejada de una perspectiva de CEC. Las funciones del profesional se adaptan y responden al contexto, como parte del ejercicio democrático del profesional. Sin embargo, este ejercicio del profesional no parte de una mirada de CEC. En el documento se definen las funciones de enseñanza, comunitarias y de gestión, pero las funciones de crianza y cuidado se encuentran prácticamente ausentes. Esta ausencia de la crianza y el cuidado en los documentos implica una falta de reconocimiento de estas funciones como parte del rol de los profesionales (Cardini & Guevara, en prensa).

Colombia evidencia una mirada más integral en las funciones del profesional, ya que se integran las funciones de crianza y cuidado en el ejercicio profesional. Esta mirada holística no solo se materializa en la delimitación de las funciones de crianza y cuidado a través de referencias explícitas o implícitas, sino también en la perspectiva de

CEC dentro el resto de las funciones. Por ejemplo, se reconoce el valor de las auxiliares pedagógicas o de las familias en la crianza, la enseñanza y el cuidado de los más pequeños. Esto evidencia una perspectiva que valora de la misma manera la crianza, la enseñanza y el cuidado, y reconoce las múltiples perspectivas de los actores involucrados (Van Laere, 2017).

En síntesis, este capítulo ha identificado y analizado las funciones de crianza, enseñanza, cuidado, comunitarias y de gestión en los países. Este análisis ha evidenciado que las funciones de los profesionales todavía carecen de un enfoque de CEC, a excepción del país colombiano, el cual ha tendido a concebir las funciones desde una mirada más holística.

#### CAPÍTULO 4:

##### RESERVORIO DE SABERES

El presente capítulo identificará y estudiará cómo conciben los saberes de los profesionales en los documentos curriculares y/o normativos de los países. Para ello, el capítulo se estructurará de la siguiente manera. Los primeros tres apartados definirán y explicarán los saberes que componen los tres campos de la formación en los cuatro países. Finalmente, el último apartado retomará los hallazgos vistos durante el capítulo y presentará las conclusiones del análisis.

##### Formación general

En los países los saberes del campo de la formación general pueden reconocerse dos orientaciones principales: la formación cultural y la formación propedéutica de los profesionales. La formación cultural remite a la capacitación del profesional en torno a los cambios socioculturales, mientras que la formación propedéutica alude a las herramientas para la propia formación del profesional (Terigi, 2013).

En los documentos los saberes vinculados con la formación cultural refieren en su mayoría a las ciencias sociales y humanísticas (Ver Tabla 7). Esto se evidencia en la cantidad de asignaturas o secciones dedicados al abordaje de estos saberes (Perú, 2019; Chile, 2012, Argentina; 2007b). Por ejemplo, en el documento peruano las asignaturas de las ciencias sociales y humanísticas ocupan el 62,5% del campo de la formación general (2019). Estos saberes refieren principalmente a disciplinas como la historia, la

sociología, el arte y la ética<sup>19</sup>. Los saberes vinculados con la literatura aparecen en menor medida en los documentos, ya que solo Perú (2019) y Argentina (2007b) los requieren y, de ellos, únicamente el documento peruano define contenidos específicos sobre la temática.

El único país que no distingue saberes relacionados con las ciencias sociales humanísticas es Colombia. El único documento que alude a la formación general solamente menciona

i) las gramáticas generales de la academia (en primer lugar la lectura y la escritura, los lenguajes abstractos de la matemática [cursivas añadidas], la lógica y la argumentación, la apropiación crítica y el manejo de la información, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, la capacidad de elaborar representaciones o modelos, el dominio de una segunda lengua) (...) (2014: 12).

Los saberes vinculados con las ciencias sociales y humanísticas, por lo tanto se encuentran ausentes en las referencias a la formación general. Esto implica que, en Colombia, la formación cultural de los profesionales adquiere un lugar secundario.

Tabla 7. Los saberes del campo de la formación general en los países

|                  | Ciencias sociales y humanísticas | Matemática | Ciencias naturales | Estrategias para la formación personal y profesional | Ciencias de la educación |
|------------------|----------------------------------|------------|--------------------|--|--------------------------|
| <b>Perú</b>      | Sí                               | Sí         | Sí                 | Sí   | No                       |
| <b>Chile</b>     | Sí                               | Sí         | Sí                 | Sí   | No                       |
| <b>Argentina</b> | Sí                               | No         | No                 | Sí   | Sí                       |
| <b>Colombia</b>  | No                               | Sí         | No                 | Sí   | No                       |

Fuente: Elaboración propia

Además de estos saberes sociales y humanísticos, en los documentos peruano, chileno y colombiano (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2014a) se incluyen a saberes vinculados con la matemática como parte de la formación cultural de los profesionales. Es interesante destacar que estos saberes son los únicos saberes reconocidos por el documento colombiano como parte de la formación cultural de los profesionales. A pesar de esta cuestión, el documento no define contenidos u objetivos específicos, a diferencia del resto de los documentos. En el resto de los documentos, los objetivos y los contenidos atribuidos a los saberes matemáticos evidencian que estos saberes se conciben como una herramienta para el ejercicio profesional (Perú, 2019; Chile, 2012).

<sup>19</sup> En algunos países el conocimiento de la ética no solo implica conocer los criterios y principios éticos, sino también de la filosofía (Perú, 2019) o la formación ciudadana (Argentina, 2007b).

A modo de ejemplo, en el documento chileno el profesional no solo conoce los fundamentos de la matemática para su posterior transmisión a los niños, sino que también “[t]iene conocimientos de estadística que le permiten interpretar correctamente reportes de resultados de evaluaciones del establecimiento, nacionales e internacionales” (Chile, 2012: 31). En este sentido, los saberes matemáticos del profesional sustentan y facilitan la implementación de evaluaciones. Esta distinción evidencia nuevamente el énfasis que adquieren las evaluaciones en la concepción del profesional chileno, esta vez en relación a los saberes.

Solo la mitad de los países incluye saberes vinculados con las ciencias naturales dentro de la formación cultural. Mientras que los documentos peruano y chileno definen contenidos y abordajes específicos (Perú, 2019; Chile, 2012), los documentos argentinos y colombianos no contemplan estos saberes en la formación de los profesionales (Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014a & 2014b). Esto evidencia un menor abordaje de estos saberes en la formación general de los profesionales.

Dentro de los saberes asociados a la formación propedéutica, se ubican los saberes que los países promueven para el desarrollo personal y profesional. En los documentos estos saberes refieren principalmente a los recursos para la lectura, la escritura y la oralidad; al conocimiento de una segunda lengua; y a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007b; Colombia, 2014a). Además de lo anterior, el documento peruano enfatiza el dominio de habilidades socioemocionales. Estos saberes se tratan en profundidad en las asignaturas “Desarrollo personal I y II”, en donde se distinguen contenidos como la autorregulación de las emociones o la construcción de vínculos de colaboración y liderazgo para la resolución de problemáticas. La inclusión de estos saberes específicos es coherente con las funciones analizadas previamente, en donde se evidenciaba un énfasis en los vínculos del profesional y su construcción subjetiva. En este sentido, estos saberes orientados a la formación personal y profesional responden al ejercicio de estas funciones y evidencian el foco del documento peruano en la conformación de un profesional con un fuerte conocimiento de sí mismo y del resto de los actores.

Solamente en un país se distingue una tercera orientación dentro del campo de la formación general. En los documentos argentinos el campo de la formación general también incluye saberes orientados a la formación pedagógica, los cuales se abordan a través de las asignaturas “Pedagogía”, “Didáctica general” y “Psicología educacional” (Argentina, 2007a & 2007b). Esto evidencia que la formación pedagógica en Argentina

se aborda en todos los campos de la formación, independientemente de su grado de estudios del profesional o nivel de afectación.

### Formación específica

Dentro del campo de la formación específica, los documentos aluden a diferentes tipos de saber profesional (Ver Tabla 8). Un primer tipo de saber alude a los fundamentos del nivel. Algunos documentos hacen hincapié en que el profesional conozca sobre la conformación e identidad del nivel (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007b), y/o las normativas y políticas educativas (Perú, 2019; Chile, 2012; Colombia, 2014b). A modo de ejemplo, en Chile se espera que el profesional conozca las políticas y normas del nivel, y “los marcos que regulan el desempeño y la evaluación de la profesión docente” (2012:37). En este sentido, el documento chileno hace énfasis en los saberes legales de la profesión como manera de informar al profesional sobre los límites y derechos de su accionar profesional. Estos saberes demuestran nuevamente el énfasis del documento en delimitar el ejercicio profesional, especialmente en lo que refiere a la evaluación de su desempeño.

En todos los países los fundamentos del nivel aluden a saberes sobre la oferta del nivel (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007b; Colombia, 2014b). Un ejemplo interesante lo constituye el documento peruano, en el cual se distinguen distintos contenidos vinculados con la oferta del sistema. Esto se evidencia en la asignatura “Gestión de los servicios educativos en educación inicial”, en la cual se “(...) revisan los diversos tipos de servicios educativos que existen en el nivel de Educación Inicial: escolarizados y no escolarizados tanto en el ciclo I como en el ciclo II” (2012: 112). La inclusión de estos contenidos refleja la inclusión de contenidos vinculados a las posibilidades de inserción profesional.

Tabla 8. Los saberes de la formación específica en los países.

|                  | Fundamentos sobre el nivel | Teorías sobre los sujetos de aprendizaje | Saberes sobre la transmisión de cualidades personales y sociales | Didáctica general y/o específica | Saberes sobre el cuidado | Herramientas para el trabajo con las familias y/o comunidades | Herramientas para el trabajo con los pares profesionales |
|------------------|----------------------------|--|--|----------------------------------|--------------------------|---|--|
| <b>Perú</b>      | Sí                         | Sí                                       | Sí   | Sí                               | Sí                       | Sí  | Sí   |
| <b>Chile</b>     | Sí                         | Sí                                       | Sí   | Sí                               | No                       | No  | Sí   |
| <b>Argentina</b> | Sí                         | Sí                                       | No   | Sí                               | No                       | No  | No   |
| <b>Colombia</b>  | Sí                         | Sí                                       | No   | No                               | No                       | No  | No   |

Fuente: Elaboración propia

Otro tipo de saber del campo de la formación específica refiere a los sujetos de la primera infancia. En Perú (2019) y Chile (2012) estos saberes implican la profundización sobre de las teorías del desarrollo y el aprendizaje de los niños. En Argentina, en cambio, conllevan el reconocimiento de las características cognitivas, motoras, culturales y emocionales de los niños a partir de un análisis teórico de la niñez (Argentina, 2007a & 2007b). Solamente en Colombia (2014a & 2014b) este saber implica un reconocimiento en conjunto de las teorías del desarrollo y/o aprendizaje, y las características de los niños. Este abordaje a la par refleja una visión más amplia por parte de los documentos colombianos, al abordar a la primera infancia desde su integralidad. El resto de los documentos, en cambio, se enfoca en aspectos particulares del devenir de los niños y, por lo tanto, adopta una mirada fragmentada.

Dentro de este tipo de saber, solo en Perú (2019) se distingue el reconocimiento de las necesidades educativas especiales (NEEs) de los niños. El documento peruano le dedica dos asignaturas a esta temática: “Atención a las necesidades educativas especiales” e “Inclusión educativa para la atención a la diversidad”. La presencia de estas asignaturas evidencia el énfasis del documento en la adecuación del accionar profesional a las necesidades, intereses o deseos de los niños, especialmente en el ejercicio de la crianza y la enseñanza.

Un tercer tipo de saber está vinculado con la crianza. Estos saberes adquieren un abordaje limitado en la formación de los profesionales, ya que ninguno de los documentos los requiere explícitamente. Solamente es posible inferir su presencia implícita en los documentos de Perú (2019) y Chile (2012), los cuales definen los fundamentos y las estrategias para la transmisión de cualidades personales y sociales. Esta cuestión se observa especialmente en el documento chileno, en donde no se explicitan saberes vinculados con la crianza pero se tratan en profundidad los saberes orientados al desarrollo de la convivencia, la autonomía y la identidad en los niños. Estas cualidades forman parte de los objetivos de aprendizaje de los niños, por lo cual su delimitación dentro de los saberes del profesional resulta fundamental para cumplir estas expectativas. Es decir que no se alude explícitamente a la crianza, pero se la aborda de manera indirecta.

Otro tipo de saber se relaciona con la enseñanza. Estos saberes aparecen con fuerte énfasis en los documentos, lo cual se observa en su abordaje aislado en la mayoría de los documentos (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007b). En esta

dimensión los documentos abordan la didáctica general del nivel y la didáctica específica de ciertas áreas del conocimiento, a excepción de los documentos colombianos. Dado que los documentos colombianos hacen poco énfasis en la enseñanza dentro del nivel, es coherente que la delimitación de las didácticas no aparezca en profundidad en los documentos (Colombia, 2014a & 2014b).

En los documentos los saberes vinculados con la didáctica general refieren al aprendizaje de fundamentos y estrategias para la planificación, implementación y evaluación de actividades (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007b). En los documentos estos saberes se abordan a través de apartados específicos, a excepción de las estrategias de evaluación en el documento argentino. En este último caso, los saberes vinculados con el diseño e implementación de evaluaciones se presentan a través de menciones esporádicas a lo largo de diferentes asignaturas (2007b). La evaluación, por lo tanto, se concibe como un aspecto secundario en los saberes del profesional argentino. Los documentos peruano y argentino también enfatizan la adquisición de saberes sobre la contextualización de actividades (Perú, 2019; Argentina, 2007b). En Argentina el aprendizaje de estos saberes es especialmente relevante si se considera el foco que toma esta cuestión en las funciones de los profesionales; estos saberes sustentan el ejercicio de la función de enseñanza.

Además, los documentos hacen hincapié en el reconocimiento de las didácticas de las áreas de conocimiento. Los documentos aluden a la didáctica de la matemática, del arte y de las ciencias naturales (Perú, 2019; Chile, 2012; Argentina, 2007a & 2007b), y, en menor medida, la didáctica de las ciencias sociales (Chile, 2012; Argentina, 2007a & 2007b). Esto evidencia que la mayoría de los documentos le atribuyen al profesional saberes sobre los contenidos curriculares a transmitir a los niños en su enseñanza.

Un quinto tipo de saber refiere al cuidado. Estos saberes se presentan solamente en Perú (2019), en donde la asignatura “Gestión de la atención y cuidado infantil” distingue las características del cuidado en los más pequeños. Esto evidencia que en Perú se delimita de manera explícita el aprendizaje de los fundamentos y las estrategias para el cuidado, incluso cuando el cuidado aparece de forma implícita en las funciones. Esta visión integral de los saberes de los profesionales representa una excepción en relación al resto de los países, en donde no se requiere este tipo de saberes en los profesionales. Esto evidencia que aquellas referencias implícitas al cuidado dentro de las funciones directamente no aparecen en los saberes.

Otro tipo de saber alude a las herramientas para el trabajo con las familias y/o comunidades. Estos saberes prácticamente no aparecen dentro de los documentos., a excepción del documento peruano. En Perú (2019) estos saberes se abordan a través de la asignatura “Escuela, familia y comunidad”. En esta materia se distinguen saberes relacionados con el trabajo en conjunto con las familias, para vincularse con ellas e involucrarse en los procesos de aprendizaje. La delimitación de estas estrategias demuestra el énfasis del documento peruano en delimitar y requerir saberes sobre las familias y/o comunidades. La definición de estos saberes tiene como fin aportar a la construcción subjetiva del profesional y sustentar el ejercicio de la función comunitaria.

Un último tipo de saber remite a las herramientas para el trabajo con otros pares profesionales. Si bien este saber se aborda en los documentos peruano y chileno (Perú, 2019; Chile, 2012), es pertinente notar que se trata con mayor profundidad en el documento peruano. El documento peruano distingue como parte de los saberes del profesional el estudio de las dinámicas, los actores y los mecanismos involucrados en la gestión escolar, los cuales se abordan en la asignatura “Políticas y gestión para el servicio educativo”. Esta asignatura incluye tanto herramientas para la gestión escolar, como estrategias para el liderazgo escolar. La delimitación de estos contenidos evidencia el foco del documento peruano en garantizar una satisfactoria participación del profesional dentro de las diferentes instancias de la gestión escolar mencionadas en las funciones de gestión, especialmente en aquellas que refieren a la discusión e implementación de políticas educativas y propuestas de mejora.

### Formación para la práctica

Una primera cuestión que se refleja al estudiar el campo de la formación para la práctica es que no todos los documentos tratan estos saberes en profundidad. Por ejemplo, en el documento colombiano el campo de la formación para la práctica se describe brevemente en los “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación” (2014a), sin contemplar la especificidad del nivel. En el documento chileno directamente no se reconocen saberes específicos de esta formación<sup>20</sup> (2012). En este sentido, la mitad de los países no ahonda sobre estos saberes, a pesar de la importancia

---

<sup>20</sup> Si bien esto puede deberse al carácter del documento (el hecho de constituir un listado de estándares y no un diseño curricular) tampoco es posible encontrar otros documentos que ahonden sobre esta cuestión. Los otros tres documentos que definen la formación de educadoras y educadores de párvulos en Chile no aluden a la formación en la práctica de los educadores de párvulos (García-Huidobro, s.f. en Días Villa & Correa Mosquera, 2018).



que tiene este campo en la articulación de los saberes con la práctica real profesional, la incorporación de nuevas competencias y la desnaturalización de ciertas prácticas rutinarias (Mezzadra & Veleda, 2014).

Aquellos documentos que reconocen el campo de la formación para la práctica resaltan las condiciones de esta formación. Para empezar, los documentos aluden a la formación dentro de instituciones formadoras. En estas instituciones los documentos proponen un aprendizaje gradual de los saberes: los profesionales comienzan con observaciones de clases y/o de la institución y progresan gradualmente hacia actividades más complejas (Perú, 2019; Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014a). Esta formación gradual se constituye como una variable constante en todos los países analizados.

El único documento que describe de manera detallada las instituciones formadoras es el documento argentino general y, en menor medida, el documento específico del nivel (2007a & 2007b). En los “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación” se requiere que las instituciones formadoras tengan distintas características y provengan de contextos diversos. Estas condiciones se orientan principalmente a que el profesional sepa ejercer en contextos diversos y contextualizar su accionar a estos entornos. En este sentido el énfasis de la contextualización, como vimos en la función de enseñanza, se vuelve a presentar en este aspecto de la formación. Sin embargo, ninguno de todos los documentos analizados alude al desarrollo de prácticas en instituciones de enseñanza no oficial. En este sentido la formación en la práctica se remite a los contextos propios de la docencia, en coherencia el enfoque centrado en la enseñanza de la mayoría de los documentos.

La segunda condición para la formación en la práctica refiere a los institutos de formación docente (IFDs). Los documentos requieren que, en los espacios curriculares, los profesionales incorporen o profundicen sobre ciertos saberes de la profesión (Perú, 2019; Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014a); realicen estudios de casos, microenseñanzas o simulaciones (Argentina, 2007a & 2007b); y desarrollen y expongan proyectos de investigación (Perú, 2019). Estos espacios también están destinados a que los profesionales analicen sus prácticas en conjunto con los profesores formadores (Perú, 2019; Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014a), y con actores de las instituciones asociadas y los pares del profesional (Argentina, 2007b). En este punto es interesante notar que el documento argentino reconoce la participación de otros actores

en estas devoluciones, lo cual evidencia que el documento remite continuamente al contexto como aspecto fundamental en la formación de los profesionales.

Enmarcada en estas condiciones, los países reconocen diferentes tipos de saberes orientados a la formación en la práctica (Ver Tabla 9). Estos tipos se ponen en juego en el contexto de las prácticas o en los IFDs.

Un primer tipo de saber refiere al ejercicio de la crianza y el cuidado dentro de los contextos reales. Estos saberes no se definen en la mayoría de los documentos (Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014a). La falta de reconocimiento de estos saberes se debe en gran medida a la naturaleza de los documentos, en los cuales la formación para la práctica está destinada primordialmente al ejercicio de la enseñanza. Solo es posible inferir la presencia de este tipo de saber en Perú. Las prácticas establecidas por el documento peruano implican que el profesional sepa promover un clima de respeto a los derechos de los niños, generar normas de convivencia y resolver democráticamente los conflictos (Perú, 2019). Si bien la inclusión de estos saberes evidencia un enfoque más amplio del documento peruano, el documento no distingue la transmisión de cualidades personales y/o sociales como parte del campo de formación para la práctica. Esto refleja que los saberes orientados al ejercicio de la crianza se abordan desde una perspectiva más reducida dentro de la formación en la práctica.

Tabla 9. Los saberes del campo de la formación para la práctica en los países.

|                  | Saberes relacionados con el ejercicio de la crianza y el cuidado | Saberes relacionados con el ejercicio de la enseñanza | Estrategias para el trabajo con las familias | Fundamentos y estrategias para el ejercicio de prácticas dentro del ámbito institucional | Fundamentos y estrategias para la investigación individual y/o colectiva |
|------------------|--|---|--|--|--|
| <b>Perú</b>      | Sí   | Sí  | Sí   | Sí   | Sí   |
| <b>Chile</b>     | No   | No  | No   | No   | No   |
| <b>Argentina</b> | No   | Sí  | No   | Sí   | Sí   |
| <b>Colombia</b>  | No   | Sí  | No   | No   | Sí   |

Fuente: Elaboración propia

Un segundo tipo de saber alude al ejercicio de la enseñanza en los contextos de prácticas. Los documentos resaltan aquellas prácticas en donde el profesional adquiere saberes sobre la planificación, la implementación, la evaluación o el acompañamiento de actividades en contextos reales (Perú, 2019; Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014a). Este tipo de saberes adquiere relevancia en los documentos, lo cual se puede

observar en su abordaje tanto en las prácticas de las instituciones formadoras como en los espacios curriculares de los IFDs. Esto se evidencia especialmente en el documento argentino. Los documentos no sólo aluden al ejercicio de la enseñanza en contextos reales sino que también reconocen diferentes tipos de asignaturas para su abordaje (Argentina, 2007a & 2007b). Este énfasis denota el lugar monopólico que adquiere la enseñanza con respecto a la crianza y el cuidado en el campo de formación para la práctica de ambos documentos.

Un tercer tipo de saber alude a las estrategias para el trabajo con las familias y/o comunidades. Solamente el documento peruano reconoce estos saberes dentro de los contextos de prácticas, ya que distingue saberes orientados a la integración de las familias y/o comunidades en el accionar profesional (Perú; 2019). Esto evidencia que el documento peruano concibe las prácticas más allá de las intervenciones en el aula y hace hincapié en la puesta en práctica de saberes ligados con las familias y/o comunidades. Si bien el documento argentino contempla la participación del profesional en proyectos comunitarios para la adquisición de estos saberes, no se atribuyen ni reconocen saberes específicos para estas instancias de prácticas. Es decir que hay un progreso en términos de apertura de las instituciones formadoras al entorno (Cardini & Guevara, 2019), pero no se delimita el rol de estos espacios comunitarios en la formación de los profesionales.

Otro tipo de saber refiere al reconocimiento de la institución y las prácticas dentro de estos espacios. Solamente los documentos de Perú (2019) y Argentina (2007b) le atribuyen a los profesionales saberes sobre las características de las instituciones y los actores durante el campo de la formación específica, aunque hacen menor hincapié en la delimitación de las instancias de trabajo articulado entre el profesional y sus colegas de la institución. Esto evidencia que los documentos le atribuyen al profesional saberes sobre el contexto institucional, pero no se tratan en profundidad los mecanismos o herramientas para que el profesional pueda intervenir en estas instituciones.

Un último tipo de saber refiere a la investigación. Este tipo de saber adquiere gran relevancia en este campo de la formación, lo cual se observa en el tratamiento en profundidad y la delimitación de las prácticas de investigación en los documentos. El documento colombiano incluso establece que

[se debe p]riorizar la investigación en los programas de formación inicial sobre las prácticas pedagógicas para lograr su calidad, articulación, mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y pertinencia con la diversidad de ambientes de aprendizaje (2014a:28).

En los documentos estos saberes refieren principalmente a los fundamentos de investigación cuantitativa y cualitativa; las técnicas e instrumentos físicos y digitales para la búsqueda, recolección y procesamiento de datos; y los medios y modos para la difusión de los resultados (Perú, 2019; Argentina, 2007a & 2007b; Colombia, 2014b). Además de estos saberes, el documento peruano resalta el discernimiento de las implicancias éticas de la investigación (Perú, 2019).

Estos saberes metodológicos se conciben como un insumo para el análisis y la reflexión sobre el ejercicio del profesional dentro de los contextos reales. Por ejemplo, el documento argentino interpreta que estos saberes le permiten al profesional sistematizar su accionar para así

analizar y revisar cuestiones tales como la construcción subjetiva de la práctica docente: los momentos de la formación; la propia biografía escolar; la construcción social del trabajo docente: historia, tradiciones, metáforas, representaciones sociales; la identidad laboral; las condiciones laborales; la perspectiva ética del trabajo docente, entre otras (2007b: 141-142).

El documento peruano, por su parte, interpreta que estos saberes le permiten al profesional enriquecer los contextos de sus prácticas, al implementar investigaciones que ofrecen soluciones a situaciones problemáticas de la institución formadora. Esta cuestión evidencia que los saberes sobre la investigación en Perú se conciben como un eje articulador entre los saberes previos del profesional, las prácticas en los contextos reales y el desarrollo profesional. Son un punto de convergencia, a su vez, entre las funciones de gestión y comunitaria del profesional peruano.

### Los saberes en perspectiva

Este capítulo ha mostrado los hallazgos correspondientes a los tres campos del saber estudiados. El estudio de estos saberes permitió ofrecer un segundo abordaje a las concepciones de los profesionales y analizar su relación con las funciones descritas previamente.

Para empezar, en Perú se evidencia una mirada del profesional con una formación acorde a todas las áreas y ámbitos de su ejercicio profesional. Esto implica no solo una formación para el ejercicio de CEC, sino también para el accionar del profesional con las familias, las comunidades y sus pares profesionales. A su vez, conlleva el aprendizaje de saberes para su propia formación personal y profesional. En este sentido, se concibe que cada aspecto del accionar del profesional está sustentado y mediado por un saber específico.

En Chile los saberes muestran una perspectiva enfocada en la comprensión de los fundamentos sobre el nivel. Aquellas cuestiones abordadas en mayor profundidad refieren a la comprensión del marco histórico, legal, institucional y curricular del nivel. El énfasis en estas cuestiones evidencia un profesional consciente de su campo de trabajo y sus implicancias. También se observa una perspectiva enfocada en el dominio de los fundamentos y las didácticas de las ciencias o las competencias. En este sentido, los profesionales chilenos se conciben como “expertos técnicos” (Van Laere, 2017; Moss, 2006).

En Argentina los saberes reflejan un énfasis en la formación pedagógica del profesional, especialmente en lo que atañe a la enseñanza. El documento se aleja de la “tradición académica” (Davini, 1998), centrada en el saber a enseñar. En cambio, el documento argentino hace énfasis en la formación pedagógica de los profesionales en todos los campos de la formación. Los saberes del profesional, sin embargo, se circunscriben a la enseñanza, lo cual evidencia un profesional argentino con saberes carentes de un enfoque de CEC.

Por último, en Colombia los saberes demuestran una perspectiva más amplia sobre aquellos saberes requeridos en los profesionales. Los saberes no están detallados o particularizados como una manera de reconocer a aquellos profesionales que no siempre cuentan con una formación universitaria, como sucede en algunos espacios de CEC a cargo de actores comunitarios.

En síntesis, este capítulo ha evidenciado cómo aparecen los saberes dentro de los países estudiados. En los saberes se profundiza la ausencia del enfoque de CEC, dada la falta de presencia (explícita o implícita) de los saberes destinados a la crianza y el cuidado. Perú es el único país que logra hacer frente a este desafío, al explicitar los saberes vinculados al cuidado.

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Esta investigación analizó las concepciones de los profesionales en Perú, Chile, Argentina y Colombia, con el fin de brindar una mirada exploratoria sobre las características atribuidas a los profesionales en la región. Para ello, se identificaron y describieron las funciones y los saberes esperados en los profesionales de estos cuatro países.

La puesta en práctica de esta investigación conllevó una búsqueda, selección y secuenciación de documentos normativos y/o curriculares de cada país. Para trabajar con estos documentos se recurrió a los sitios web de los ministerios de cada país y/o a foros de formación inicial destinados a los profesionales. A su vez, el estudio implicó el mapeo de los sistemas de CEC de cada país, con el fin de comprender el contexto en el cual se insertan estos documentos. A partir de este análisis cualitativo fue posible evidenciar los siguientes hallazgos.

En Perú las funciones y los saberes delimitados por el documento evidencian una concepción del profesional como un actor comunitario e institucional. Esto es acorde a los ámbitos de gestión en donde se desenvuelve el profesional, los cuales están fuertemente vinculados con el acompañamiento familiar. A su vez, la delimitación en profundidad de los saberes y las estrategias del profesional muestran que se concibe un profesional con una formación extensa, que muchas veces coincide con las funciones definidas en el documento. Incluso requiere saberes para funciones que no están reconocidas como parte del ejercicio profesional, como ocurre con la función de cuidado.

En Chile el análisis de las funciones y los saberes demuestran que la concepción del profesional está centrada en la enseñanza y la escolaridad. Se concibe al profesional como un implementador del currículo y “experto técnico” de los saberes necesarios para cumplir con estas expectativas. Según Pamela Oberhuemer (2005) concebir al profesional desde esta óptica implica no solo tener una menor consideración del rol profesional en el desarrollo emocional y social de los niños, sino también limitar la independencia del profesional en su accionar, ya que su actuar se encuentra cada vez más atado a las expectativas definidas en el currículum. Esta pérdida de independencia se ve reflejado en el énfasis hacia las evaluaciones y la normativa del profesional. En

este sentido, si bien el país ha tendido a la integralidad estructural, no ha avanzado en torno a la integralidad conceptual.

En Argentina las funciones y los saberes reflejaron una concepción del profesional como un mediador cultural y cívico. Los documentos conciben al profesional como un guía, quien acompaña a los niños en sus primeros pasos dentro de la sociedad y conoce las estrategias para incorporar este contexto dentro de su ejercicio profesional. Sin embargo, su rol se circunscribe a la enseñanza, ya que prácticamente no se reconocen funciones y/o saberes propios de la crianza y el cuidado. Esto evidencia una concepción del profesional como un “profesional de enseñanza” primordialmente. Esta concepción parcial del ejercicio profesional es coherente con un sistema marcado por la heterogeneidad y fragmentación de la oferta, ya que los documentos parten de una mirada circunscripta a las instituciones educativas.

En Colombia el estudio de las funciones y los saberes demostró una concepción integral del profesional. Los documentos colombianos reconocen el rol del profesional en la crianza y el cuidado de los niños. A su vez, contemplan el abanico de posibles saberes de los profesionales, reconociendo de esta manera las diversas formaciones y orígenes de estos actores. La concepción de los profesionales, de esta manera, da cuenta de la heterogeneidad de los profesionales y parte de una mirada que los reúne bajo un mismo paraguas.

A la luz de estos resultados es posible inferir ciertos hallazgos generales de esta investigación. El primer hallazgo refiere a las concepciones de los profesionales. Como conclusión, podemos observar que la mayoría de los países no concibe a los profesionales como “profesionales de CEC” explícitamente, sino como “profesionales de la enseñanza”. Las funciones de crianza y cuidado aparecen principalmente de manera implícita y prácticamente no aparecen saberes vinculados con la crianza y el cuidado, lo cual evidencia la ausencia de un enfoque de CEC. La carencia de esta perspectiva integral tiene consecuencias en el ejercicio profesional. Dado que las concepciones definen la imagen que poseen los profesionales sobre sí mismos (Oberhuemer, 1999), la carencia de un enfoque de CEC conlleva que ciertas funciones y saberes no se reconozcan como parte de la identidad del profesional y, por lo tanto, haya una tensión a la hora de implementarlos.

El énfasis puesto en el “profesional de enseñanza” en la mayoría de los países está relacionado con la naturaleza de los documentos. Una gran parte de estos constituyen documentos curriculares, es decir son instrumentos de política propios del

sistema educativo (Guevara et al., 2020: 5). Esto implica que las concepciones que delimitan los documentos parten de una mirada centrada en el sistema educativo y ciñen el ejercicio del profesional en las instituciones educativas. Como consecuencia, los currículums proponen concepciones sectoriales que refuerzan la separación conceptual de la profesión.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de investigar las concepciones profesionales en los países. Profundizar sobre estas concepciones permitiría conocer aquellas fragmentaciones en la conceptualización de los profesionales y tomar medidas correspondientes a una perspectiva holística del cuerpo profesional y una “ecología crítica de la profesión”. Es indispensable tener en cuenta el ejercicio profesional dentro de instituciones de CEC, en función del proyecto histórico, político y pedagógico del momento, y los valores, recursos y principios que la sociedad deposita en el profesional y en la educación (Zapata & Ceballos, 2010). A su vez, es esencial pensar una construcción colectiva de las políticas educativas que definen la concepción de los profesionales. El carácter sociocultural del perfil profesional requiere poner en práctica un nuevo “profesionalismo democrático” en donde la profesionalidad se construya en base a la colaboración y cooperación entre profesionales, actores clave y la comunidad local (Oberhuemer, 2005). De esta manera, es posible conceptualizar a los profesionales de manera acorde con sus experiencias y expectativas en el día a día.

Universidad de  
San Andrés



## BIBLIOGRAFÍA

- Aberbuj, C. (2009). *La formación de profesionales universitarios en Educación: Un análisis comparado de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación y Ciencias de la Educación de la región metropolitana argentina*. [Tesis de Grado].
- Acuña, M. (Noviembre de 2015). Diagnóstico de la primera infancia en Argentina. Documento de Trabajo N°142. Buenos Aires: CIPPEC.
- Araujo, M. C., & López-Boo, F. (2015). Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe. *El Trimestre Económico*, 82(326), 249.  
<https://doi.org/10.20430/ete.v82i326.165>
- Araujo, M. C., López Boo, F., & Puyana, J. M. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*. BID.
- Aulicino, C., Gerenni, F., & Acuña, M. (octubre de 2015). Primera infancia en Argentina: políticas a nivel nacional. Documento de Trabajo N°142. Buenos Aires: CIPPEC.
- Ball, S. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 2 y 3.
- Batiuk, V., & Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina aportes para mejorar la enseñanza*. OEI.
- Bennett, J. (2008). Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: The Issue of Tradition and Governance. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1–5.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.9774&rep=rep1&type=pdf>
- Bennett, J., & Kaga, Y. (2010). The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 35–43. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-35>
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>

- Broström, S. (2006a). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child and Youth Care Forum*, 35(5–6), 391–409. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9>
- Buitrago Rodríguez, N. E. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Colombia*. UNESCO.
- Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253. <https://doi.org/10.18294/sc.2005.47>
- Cardini, A., Díaz, G., Guevara, J., & De Achával, O. (noviembre de 2017). Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. Documento de Políticas Públicas/ Recomendación N°189. Buenos Aires: CIPPEC.
- Cardini, A., Díaz Langou, G., Guevara, J. y De Achával, O. (marzo de 2018). Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189. Buenos Aires: CIPPEC.
- Cardini, A. y J. Guevara (2019), “Los profesionales del nivel inicial en Argentina”, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Cardini, A. y J. Guevara (en prensa), “El lugar del currículum en la atención y educación de la primera infancia”, en Revista Currículum y Profesorado.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Taylor & Francis Group.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio: planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño Y Dávila.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- De Achaval, O., & Aulicino, C. (2015). Estrategias de protección a la primera infancia en América Latina. Documento de Trabajo N°145. Buenos Aires: CIPPEC.

Díaz Langou, G., Cardini, A., Fiorito, J., & Guevara, J. (2019). *Políticas para la niñez*. CIPPEC. [https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/09/MEMO\\_Crianza\\_WEB.pdf](https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/09/MEMO_Crianza_WEB.pdf)

Díaz, M. I. (2018). *Reformas curriculares de educación infantil temprana: el caso de Chile*. OEI.

Díaz Villa, M., & Correa Mosquera, D. (2018). De la formación de educadores para la primera infancia. En *El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia: un estudio comparativo* (pp. 116–136). Universidad Santiago de Cali.  
<https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/969/1/CAP%C3%8DTULO%205%20DISE%C3%91O%20CURRICULAR-115-136.pdf>

Diker, G., & Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta* (3ra ed.). Paidós. (Documento original publicado el 1997)

Early Childhood Workforce Initiative. (s.f.). *Workforce Definition and Typology - The Early Childhood Workforce*. Obtenido el 9 de agosto de 2020, en [https://www.earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/resources/Workforce%20Definition%20and%20Typology\\_0.pdf](https://www.earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/resources/Workforce%20Definition%20and%20Typology_0.pdf)

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), & Eurydice. (2019, August 8). *Key data on early childhood education and care in Europe: 2019 edition*. Publications Office of the European Union; European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557>

Guerrero, G., & León, J. (2012). *Demanda social por programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el Perú: ¿qué tipo de programas de AEPI demanda la población? ¿cuáles son las posibilidades y retos de llevar a escala este tipo de intervenciones?* GRADE.  
<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/ddt65.pdf>  
Documento de Investigación N°65.

Guevara, J., & Cardini, A. (2019). El Lugar del Currículum en la Primera Infancia: Aportes de una Mirada Comparada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(3).  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11239>

- Guevara, J., Nigro, M. y Cardini, A. (abril de 2020). El sentido del currículum para la primera infancia en América del Sur. Documento de Trabajo N°190. Buenos Aires: CIPPEC
- Haddad, L. (2015). *The two faces of integration: Integrated systems of early childhood education and integration of ECEC services within education*. HAL. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01272363/document>
- Itzcovich, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década*. UNESCO.
- Marco Navarro, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana*. CEPAL-EUROsocialAL.
- Mezzadra, F., & Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia: desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2014/10/Mezzadra-y-Veleda-Apostar-a-la-docencia.pdf>
- Moss, P. (2000). Training of early childhood education and care staff. *International Journal of Educational Research*, 33(1), 31–53. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(99\)00042-7](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00042-7)
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P. (2017). What place for “care” in early childhood policy? En *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 256–267). SAGE.
- Oberhuemer, P. (1999). Conceptualising the professional role in early childhood centres: Emerging profiles in four european countries. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 2–11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438086.pdf>
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13502930585209521>
- Oberhuemer, P. (2011). The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 55–63. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-55>

- Oberhuemer, P. (2012). Chapter 8. Radical Reconstructions? Early Childhood Workforce Profiles in Changing European Early Childhood Education and Care Systems. En *Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. Springer Netherlands.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems European profiles and perspectives*. Leverkusen Verlag Barbara Budrich.
- Ochoa Rivero, S. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Perú*. OREALC-UNESCO Santiago.
- Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011). Discourses of the Early Years Learning Framework: Constructing the Early Childhood Professional. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 56–70.  
<https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.56>
- Papadópolos, J. (septiembre de 2013). Paradigmas, producción, demanda y uso de la evidencia en políticas de cuidado infantil en América Latina. Documento de Trabajo N°112. Buenos Aires: CIPPEC.
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile*. OREALC-UNESCO.
- Pardo, M., & Alderstein, C. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. En <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>. OREALC-UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Rodríguez Ávila, S. P. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*, 19, 31–42.  
<https://doi.org/10.17227/01212494>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Steinberg, C. y C. Giacometti (2019), “La oferta del nivel inicial en Argentina”, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC

- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Informe de caracterización de la educación parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)
- UNESCO/OIE. (2010). Sistema educativo de Perú. En *World Data on Education. VII Ed. 2010/11*. UNESCO-OIE.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Urban, M., Robson, S., & Scacchi, V. (2017). Review of Occupational Role Profiles in Ireland in Early Childhood Education and Care. Londres: Early Childhood Research Centre (ECRC).
- Van Laere, K. (2017) Conceptualisations of care and education in early childhood care and education (Doctoral Dissertation)
- Van Laere, K., & Vandebroek, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>
- Van Laere, K., Vandebroek, M., Roets, G., & Peeters, J. (2014). Challenging the feminisation of the workforce: rethinking the mind–body dualism in Early Childhood Education and Care. *Gender and Education*, 26(3), 232–245. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901721>
- Zapata, B. E., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Sobre La Niñez y La Juventud*, 8(2), 1069–1082.

## FUENTES

Buenos Aires Ciudad. (s.f.). *Desarrollo Infantil*. Buenos Aires Ciudad - Gobierno de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Obtenido el 20 de julio 2019, de <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat/ninezyadolescencia/ninez>

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *De Cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia*. Gobierno de Colombia.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2014a). *Documento N°19 “Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2014b). *Sentido de la educación inicial*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2019, February 11). *Comisión Intersectorial de Primera Infancia*. [Www.Deceroasiempre.Gov.Co](http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx). <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx>

*Convención sobre los Derechos del Niño*. (2006, December). Wikipedia.Org; Wikimedia Foundation, Inc. [https://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n\\_sobre\\_los\\_Derechos\\_del\\_Ni%C3%B1o](https://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_sobre_los_Derechos_del_Ni%C3%B1o)

Declaración de los Derechos del Niño, (1959).

Constitución Política del Perú de 1993., (1993). Perú.

Ley N° 20.710, (2013). Chile.

Ley N° 20.835, (2015). Chile.

Ley N° 27.045, (2014). Argentina.

Ley N° 28.044. Ley General de Educación, (2003). Perú.

Ley N° 115. Ley General de Educación, (1994). Colombia.

- Ley N°20.370. Ley General de Educación, (2009). Chile.
- Ley N°26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes., (2005). Argentina.
- Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional., (2006). Argentina.
- Ley N°27.064., (2014). Argentina.
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social de Perú. (2020). *Programa Nacional Cuna Más - PNCM*. Programa Cuna Más.  
[https://www.cunamas.gob.pe/?page\\_id=1898](https://www.cunamas.gob.pe/?page_id=1898)
- Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.a). *Modelos Educativos Flexibles. Introducción*. Obtenido el 17 de julio 2019, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/decadas/340087>
- Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.b). *Nivelemos - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Www.Mineducacion.Gov.Co. Obtenido el 18 de julio 2019, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/346083:Nivelemos>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Marco Nacional de Cualificaciones. Sector Educación. Subsector Educación Inicial*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362823\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362823_recurso.pdf)
- Ministerio de Educación de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, & Fundación Bancolombia. (2018). *Modelo de acompañamiento pedagógico situado*.
- Ministerio de Educación de Perú. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente- Programa de Estudios de la Educación Inicial*. Ministerio de Educación de Perú.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6663/Dise%C3%B1o%20curricular%20B%C3%A1sico%20Nacional%20de%20la%20Formaci%C3%B3n%20Inicial%20Docente%20programa%20de%20estudios%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf?sequence=4&isAllowed=y>



Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014a). *Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf)

Ley N° 19.326. Ley General de Educación, (1972). Perú.

Reglamento de la Ley N°28.044. Ley General de Educación., (2012). Perú.

Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), & UNESCO. (s.f.). *Programa “Cuna Más” | SIPI*. [Www.Sipi.Siteal.Iipe.Unesco.Org](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/362/programa-cuna-mas). Obtenido el 17 de julio 2019, de <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/362/programa-cuna-mas>

UNICEF. (2002). *A World Fit for Children. Millennium development goals special session on children documents. The Convention on the Rights of the Child*. [https://www.unicef.org/specialsession/docs\\_new/documents/wffc-en.pdf](https://www.unicef.org/specialsession/docs_new/documents/wffc-en.pdf)

