

## Sobre-escolarización en la infancia chilena: causas, efectos y desafíos para la educación infantil



### *Over-schooling in Chilean childhood: causes, effects and challenges for early childhood education*

Yeny Vargas Iturra, [yeny.vargas@uach.cl](mailto:yeny.vargas@uach.cl)

Universidad Austral de Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2012-4636>

Marcela Vargas Iturra, [marcelavargasiturra@gmail.com](mailto:marcelavargasiturra@gmail.com)

Universidad Austral de Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2704-0267>

DOI: 10.5281/zenodo.7873596

#### Palabras clave

Primera infancia  
Escolarización  
Enfoque mecanicista  
Neo liberalización

**Resumen:** La sobre-escolarización en la infancia, o escolarización anticipada es observada cada vez con mayor frecuencia como sobrecarga a los estudiantes a través de estrategias pedagógicas que no se asocian a las características de la educación infantil y a las necesidades de las primeras etapas de la vida. El presente artículo sistematiza este fenómeno asociado a la escolarización en el nivel inicial (4 a 6 años) considerando las características de la sociedad, la institucionalidad de la escuela y las creencias de las personas implicadas en el desarrollo de la práctica educativa. Esta revisión teórica-empírica pretende favorecer la reflexión sobre la educación infantil en Chile situada en el contexto escuela, para ello abarca temáticas como la neo liberalización de los sistemas educativos, los enfoques pedagógicos y la situación actual de la infancia. El análisis bibliográfico considero revistas científicas de diversa indexación: Redalyc, Scielo, Web of Science, Google Scholar y Science Direct y literatura clásica.

#### Keywords

Early childhood  
Schooling  
Mechanistic approach  
Neo liberalization

**Abstract:** *Over-schooling in childhood is observed with increasing frequency as overloading students through pedagogical strategies that are not associated with the characteristics of early childhood education and the needs of the first stages of life. This article systematizes this phenomenon associated with schooling at the initial level considering the characteristics of today's society, the institutionality of the school and the beliefs of the people involved in the development of educational practice. This theoretical-empirical review aims to promote reflection on early childhood education in Chile located in the school context, for this it covers topics such as the neo-liberalization of educational systems, pedagogical approaches and the current situation of childhood. The bibliographic analysis considered scientific journals of diverse indexing: Redalyc, Scielo, Web of Science, Google Scholar and Science Direct and classic literature.*

---

#### Cómo citar:

Vargas, Y. y Vargas, M. (2023). Sobre-escolarización en la infancia chilena: causas, efectos y desafíos para la educación infantil. *Revista Varela*, 23(65), 138-148.

Recibido: febrero de 2023, Aceptado: marzo de 2023, Publicado: 1 de mayo de 2023

## INTRODUCCIÓN

La sobre-escolarización en la infancia ha sido conceptualizada en Chile tanto por académicos del área como a través de informes sobre la calidad educativa de organismos regionales e internacionales, algunos de ellos son: [Vargas, \(2022\)](#), [Pardo et al., \(2021\)](#), para la Organización Mundial de la Educación Preescolar [OMEP]; para la [Organización de Estados Iberoamericanos \[OEI\] \(2010\)](#) y [Peralta \(2009\)](#). Estos antecedentes han permitido definir la sobre-escolarización o escolarización en educación infantil, como la tendencia gradual de estilos mecanicistas observados en las prácticas del nivel inicial. Concretamente las investigaciones e informes desarrollados durante las últimas décadas dieron cuenta del predominio de actividades cerradas y directivas, la instrumentalización del rol de las educadoras de párvulo, la homogeneización del trabajo educativo, el rol pasivo de los niños y niñas y el énfasis en el desarrollo anticipado de habilidades complejas ([Vargas, 2022](#), [Pardo, 2021](#); [Alcock y Haggerty, 2013](#); [Zapata y Restrepo, 2013](#); [Lasnibat, 2011](#); [OEI, 2010](#); [Peralta, 2010](#)).

De esta forma y considerando a la escuela como una institución que canaliza y reproduce constructos o ideas sobre infancia y educación ([Giroux y MacLaren, 2011](#)). Planteamos que la significación de una infancia sobre escolarizada está determinada por la ideología imperante en el sistema escolar ([Casillas-Gutiérrez, 2019](#); [Bellei, 2015](#)). En este sentido, la discusión se centrará en la neo liberalización de los sistemas educativos que actúa tensionando al nivel inicial hacia prácticas que no se condicen con las características de los niños y niñas ([Lecannelier, 2016](#)). Junto con ello, abordaremos los desafíos que conlleva la modificación de esta práctica educativa.

## CAUSAS DE LA SOBRE- ESCOLARIZACIÓN

Con el objetivo de reflexionar sobre los factores que contribuyen el auge de las prácticas sobre-escolarizadas en educación infantil, se plantean a continuación dos posibles causas: la neo liberalización del sistema educativo y las concepciones sociales sobre educación e infancia.

### *Neo liberalización del sistema educativo*

La neo liberalización del sistema educativo, se relaciona con las características de la sociedad post moderna, puesto que socialmente se ha experimentado una liberación de aquellos lazos de valor fijo (valores, creencias), generándose un proceso de ruptura epistemológica ([Bauman, 2015](#); [Alcantar, 2014](#)). La ruptura, ha favorecido que la concepción capitalista y económica se posicione, propiciando formas de pensar instrumental que afectan la práctica educativa ([Torres-Santomé, 2019](#); [Gazmuri, 2017](#); [Dencik, 1992](#); [Goodson, 2003](#); [Habermas, 2008](#)). Este proceso es definido como la neo liberalización de los sistemas educativos. Su irrupción en instituciones como la escuela maximiza el interés individual para enriquecer el capital humano en formación ([Gimeno, 2001](#)). En Chile, este fenómeno se experimentó como parte de continuos hitos que afectaron las políticas públicas, algunos de ellos son: el paso desde una sociedad industrial a postindustrial, los años de dictadura y el regreso a la democracia. Así, en 1975 a nivel nacional se dio inicio a un nuevo enfoque social que impuso la competencia y el mercado en diferentes espacios de interacción ([Slachevsky, 2015](#)). Esto generó la promoción de valores económicos en las distintas instituciones sociales, entre ellas la escuela, neo liberalizando las concepciones y acciones educativas ([Torres, 2019](#)).

Con el regreso a la democracia, Chile buscó reestructurar el sistema educativo realizando cambios en post de la calidad, los cuales se organizaron bajo estándares ([Vásquez-Romero, 2015](#)). Las modificaciones realizadas respondieron a un movimiento internacional de reforma, presente en diferentes países, sus criterios resaltan la estandarización y la prescripción del currículo a través de mecanismos de control ([Vásquez-Romero, 2015](#)). Al adoptar estas medidas Chile, profundizó indicadores de neo liberalización como lo son: la competitividad y el capital, utilizándose por ejemplo los resultados para clasificar establecimientos públicamente ([Waissbluth, 2013](#); [Lasnibat, 2011](#)).

En el caso específico del nivel de educación infantil, planteamos que la integración al sistema escuela de los niveles de transición (4 a 6 años) en el año 2008, significó el contacto más estrecho de profesionales, familias y niños con las lógicas imperantes en el sistema escolar ([Casillas-Gutiérrez, 2019](#); [Bellei, 2015](#)). Como ejemplo de las consecuencias del contacto entre el sistema escuela y el nivel inicial, [Lasnibat \(2011\)](#) menciona que las comunidades escolares y directivos pretenden eliminar por medio de interacciones mecanicistas las fronteras entre el nivel inicial y el básico con el objetivo de conseguir mejores resultados en las evaluaciones SIMCE de años posteriores. Por otro lado, [Pardo et al \(2021\)](#), revela que las educadoras de párvulos consideran como una de las causas de la práctica sobre escolarizada son las políticas públicas y las evaluaciones de niveles posteriores como el SIMCE. Estos estudios, aunque distanciados por 10 años, [Lasnibat \(2011\)](#) [Pardo](#)

(2021), reflejan la permanencia de una misma causa en la escolarización anticipada “las pruebas estandarizadas”. El énfasis en el juego como forma de aprendizaje y el enfoque de derecho, son elementos representativos de la nueva propuesta curricular para el nivel vigente desde el 2018, esta superposición de políticas genera en la práctica múltiples tensiones.

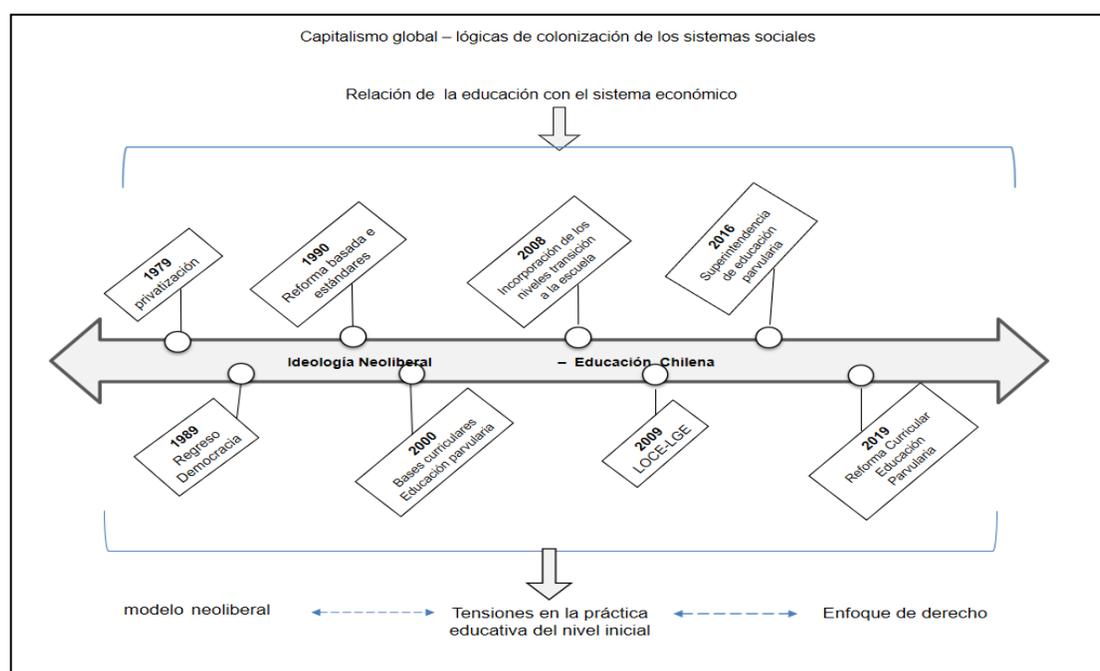
El enfoque de derecho, supone una superación de las prácticas mecanicistas y escolarizantes puesto que según lo planteado por el Ministerio de Educación Chile (MINEDUC), “educar desde este enfoque es asegurar al niño y la niña la protección y el bienestar como interés superior y considéralos como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven” (P.21). Una definición de educación desde el enfoque de derecho, debe abogar por una atención integral y la participación de todos los niños y niñas, situación que no se condice con una práctica mecanicista ni sobre escolarizada (Vergara et al., 2015; Zapata y Restrepo, 2013; Giroux y McLaren, 2011).

Estas reformas específicas del nivel al estar superpuestas en el sistema escolar, construyen tensiones entre la concepción de infancia desde un enfoque de derecho y el modelo neoliberal -educativo imperante en el sistema general, que favorece una visión pasivo- receptiva del niño o niña.

A continuación, la figura 1 sintetiza los principales hitos de la neo liberación del sistema educativo y las actuales reformas centradas en el enfoque de derecho en la infancia.

**Figura 1**

*Perspectiva temporal reformas y tensiones*



### *Práctica sobre escolarizada: concepciones que la influyen*

Las investigaciones e informes señalan como característica de la práctica educativa sobre escolarizada el énfasis en habilidades complejas y metodologías asociadas a otros niveles educativos (Vargas, 2022, Pardo et al., 2021; Lasnibat, 2011;). En términos de habilidades, aquellas a las que se les brinda mayor atención coinciden con las requeridas en las pruebas estandarizadas y corresponden a desempeños posteriores al nivel inicial, acelerando procesos naturales de desarrollo de los niños y niñas (Pardo et al., 2021; Lasnibat, 2011, Peralta, 2007). Por otro lado, en términos metodológicos se considera la instrucción unidireccional desde el adulto a partir de estrategias cerradas y directivas lo que significa un retroceso de elementos característicos de la educación inicial (Vargas, 2022, Martínez et al, 2019, Peralta, 2009).

Como gatillante de la práctica educativa sobreescolarizada se reconoce la existencia de concepciones influidas por el ideal de éxito neoliberal que propician la sobreescolarización (Pérez et al, 2017; Zapata y Restrepo, 2013). Algunas de ellas son: aprendizaje como escolarización temprana y el adulto centrismo.

La concepción de aprendizaje como escolarización temprana es la creencia que anticipar procesos de educación tradicional mejora el capital humano y el rendimiento de la población en términos educativos (Zapata y Restrepo, 2013). Esta concepción se sustenta en un neuro mito, una malinterpretación de los hallazgos científicos asociados a la neurociencia y el desarrollo (Painemil et al., 2021). Desde la neurociencia se indica que los primeros seis años de vida son fundamentales para el desarrollo humano (Pérez et al, 2017). Sin embargo, este hallazgo irrefutable, tiene distintos matices que es relevante

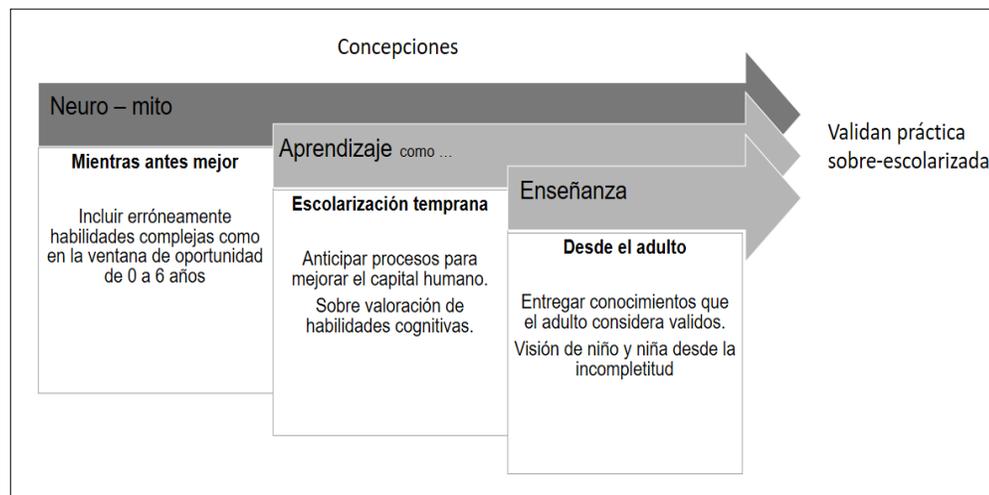
considerar para la práctica pedagógica (Painemil et al., 2021). En cada periodo de desarrollo humano, existen "ventanas de oportunidad" o momentos en los que el cerebro está listo para determinados aprendizajes (Paniagua, 2016). En la etapa de 0 a 6 años existen habilidades prioritarias para el desarrollo, asociadas a la lengua materna (fonológicas, comprensivas y expresivas), la motricidad y conocer desde los sentidos (Duarte, Machan, 2019; Mora, 2017). Estas habilidades cuando existe sobre- escolarización son remplazadas por habilidades complejas sin establecer las graduaciones necesarias (Pardo et al., 2021; Lasnibat, 2011). Al respecto Mora (2017) señala, como ejemplo la enseñanza anticipada de la lectura en los niveles transición (4 a 6 años). El autor precisa que este proceso no tiene ventana plástica ya que no es un constructo natural sino cultural, esto implica que puede lograrse en cualquier etapa de la vida. Sin embargo, el periodo óptimo son los siete años, puesto que la arquitectura cerebral que lo sustenta termina de desarrollarse en la mayoría de los niños en este tramo etario (Mora, 2017). Esta precisión sirve para ejemplificar que algunas habilidades complejas son validadas a través de neuro mitos consistentes en incluirlas como parte de la ventana de oportunidad de 4 a 6, cuando no son necesariamente elementales en este periodo (Painemil et al., 2021).

Ahora bien, desde el punto de vista metodológico, una enseñanza sobre escolarizada considera formas de interacción adulta céntricas (Vargas, 2022). En el adulto centrismo, la acción pedagógica que se ejercerá será de mejora, de ayuda, de transmitir aquello que el adulto considera necesario que el niño y niña adquieran, por ejemplo, habilidades complejas (Jara y Romero 2019, Martínez, Zamora, Muñoz, 2019; Zapata y Restrepo, 2013). Una práctica centrada en el adulto, da cuenta de una concepción de infancia que limita las interacciones de calidad, asumiendo una presunta incompletitud en el niño o niña (Duarte, 2012). Cuando la práctica se vuelve adulta céntrica hay una normalizada imposición de acciones que limitan las expresiones de las poblaciones infantiles.

En este sentido, tanto la concepción adulto céntrica como la visión del aprendizaje y escolarización temprana, se han instalado en los imaginarios sociales actuando desde lo simbólico y generando una práctica sobre escolarizada. Cabe señalar, que estas concepciones se manifiestan a la par de aquellas que promueven un aprendizaje integral y una educación desde el enfoque de derecho, generando tensiones en el ámbito educativo.

**Figura 2**

*Concepciones que influyen en la práctica sobre escolarizada*



Las concepciones que influyen en la práctica sobreescolarizada actúan validando un proceso educativo entendido como la superación de asignaturas, con énfasis en aprendizajes solo cognitivos, generando con ello la falta de pertinencia en la educación infantil.

## CONSECUENCIAS DE LA SOBRE-ESCOLARIZACIÓN PARA EL BIENESTAR INFANTIL

El bienestar se comprende de manera diferente en las etapas de la vida, algunos aspectos a considerar para definirlo en la infancia son: la salud, la familia, la escuela, el desarrollo (Castilla-Peón, 2014). Siendo la sobre-escolarización un fenómeno centrado en la escuela, la discusión se centrará en el ámbito salud- familia y desarrollo.

### a) Salud infantil

Actualmente en Chile, la salud mental de los niños y niñas está siendo afectada, existe una prevalencia de distintos trastornos en esta etapa que expresa una problemática asociada a la conceptualización de infancia y el trato dado a ella en los distintos

ambientes de la sociedad ([Lecannelier, 2016](#), [Bedregal, 2014](#)). Por ejemplo, en el año 2011 se llevó a cabo un estudio que buscaba comparar problemas conductuales y emocionales en niños prescolares (de entre 1 año y medio y 5 años) de 24 países. De todos los países medidos, Chile obtuvo el más alto puntaje en las escalas en total (lo que incluye síntomas de reactividad emocional, ansiedad /depresión; quejas somáticas; conductas de retraimiento; problemas atencionales; conductas agresivas y problemas del sueño. Así mismo, estudios desarrollados en Latinoamérica y en Chile por [Lecannelier \(2016\)](#), plantean que existe una tendencia al desarrollo de problemas tanto internalizantes como externalizantes y que estos se han incrementado en el tiempo. [Lecannelier \(2016\)](#), menciona que uno de los factores que incide en esta problemática es la mirada adultizada de la infancia lo que a su juicio genera una desarmonía importante en cómo atenderla ([Lecannelier, 2016](#)). Es aquí donde ingresa el fenómeno sobre-escolarización, puesto que los padres y las instituciones inmersos en un sistema demandante y competitivo, esperan desarrollar en sus hijos y estudiantes competencias para responder a esta exigencia, adelantando procesos y sobrecargando a niños y niñas ([Peralta, 2007](#)). Tanto en el ámbito educativo como en el familiar no se consideran las particularidades de esta etapa vital prevaleciendo una mirada generalizante que planteamos tensiona la salud mental.

## Infancia y familia

En la relación infancia y familia surge un fenómeno que impacta en el bienestar infantil, este fenómeno es la pedagogización de la infancia.

La pedagogización de la infancia, se expresa en la delegación del rol de la familia en la formación de niños y niñas ([Dencik, 1992](#)). Esta labor es delegada por los padres a una institución como la escuela o incluso en soportes específicos como la tecnología o en especialistas externos ([García-Lastra, 2013](#)). El fenómeno de la pedagogización considera la sobrecarga de actividades en los hijos e hijas para desarrollar sus talentos y actitudes, mediados por otros agentes externos a los cuidadores principales ([Arrivillaga et al., 2016](#); [L'Ecuyer, 2012](#)).

Hoy los padres saben mucho más sobre desarrollo infantil si se compara con generaciones anteriores, sin embargo, experimentan incertidumbre frente a su rol, que se expresan en una renuncia a asumir el trabajo de educar a los hijos e hijas ([Soberanes y Trejo 2011](#); [Dencik, 1992](#)). Esta incertidumbre hace que recurran a los expertos, es decir, tempranamente los niños y niñas son sometidos a la asistencia de un personal instruido, de esta forma los padres dejan de funcionar como modelo de educación, delegando sus funciones ([Alcantar, 2014](#)). La pedagogización se da en el marco de ideales y normas de un sistema competitivo, razón por la que los padres pretenden educar de una manera distinta a como ellos fueron educados, recargando las jornadas infantiles con actividades que buscan conseguir que sus hijos lleguen a ser exitosos ([Alcantar, 2014](#); [L'Ecuyer, 2012](#); [Bauman, 2005](#)).

La pedagogización en la infancia es producto en parte de la influencia de la cultura escolar en la familia, que lleva a poner énfasis en asegurar que los niños y niñas cumplan con un determinado perfil ([Lecannelier, 2016](#)). Estos elementos finalmente afectan al p<sup>á</sup>rvalo, evidenciándose con ello una sobre estimulación propiciada por los dos principales agentes socializadores, escuela y familia.

Sumado a ello, los medios de comunicación masiva transmiten un ideal de satisfacción inmediata, que [Alcantar \(2014\)](#) menciona como la creencia en un *hipotético mundo feliz*, (modelos estereotipados de infancia, salud y normalidad) que se masifica y que inquieta a la mayoría de los padres ([Alcantar, 2014](#); [Bauman, 2005](#)). Por lo que no es de extrañar el sobre-diagnóstico en el medio escolar y familiar, en la búsqueda de una etiqueta que permita comprender la dificultad del niño y niña para proceder en un entorno que no se adapta a las mínimas características de la infancia. En este sentido, la pedagogización de la infancia es un síntoma más de la cultura del éxito transmitida y de la sobre-escolarización que propicia en entorno escolar.

## Desarrollo y pérdida de la capacidad de asombro

La capacidad de asombro, es fundamental para el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada individuo, las primeras etapas de la vida se caracterizan por estar determinadas por la curiosidad, la exploración y el juego herramientas que permiten al niño y niña comprender su entorno y adaptarse a él ([Vergara, et al, 2015](#)). Estas herramientas han sido consideradas por los precursores de la educación inicial han considerado como característicos en los primeros niveles educativos ([Peralta, 2009](#); [OMEPE, 2010](#)).

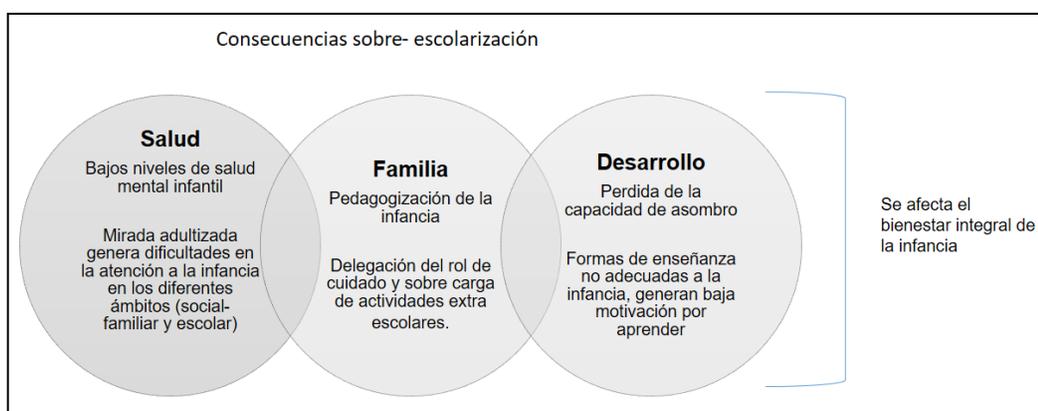
Una de las consecuencias de la sobre-escolarización es que tempranamente el niño y niña habrán perdido su curiosidad natural, la capacidad de asombro y atención, elementos centrales para construir nuevos aprendizajes, esto producto de una educación adulto céntrica y mecanicista ([L'Ecuyer, 2012](#); [García-Lastra 2013](#); [Valk y Srinivasan, 2011](#)).

El asombro es natural en la infancia y se manifiesta como el deseo de conocer y comprender el mundo, los objetos y relaciones que lo rodean. Los fenómenos como la sobre-escolarización, provocan en el niño un estado de embotamiento, que en palabras de [L'Ecuyer \(2012\)](#), se puede observar como el requerimiento de estímulos externos y la pérdida de la necesidad o motivación de salir hacia la realidad para redescubrirla. Concretamente los estudiantes se quedan pasivos esperando que los estímulos sean entregados por los adultos ([Alcantar, 2014](#)). El asombro, si bien va desplazándose en el camino hacia la adultez, ocupa un lugar en la actividad psíquica de los sujetos durante toda su vida, permitiéndoles aprender y re-interpretar el mundo ([L'Ecuyer, 2012](#)).

En este punto es importante reconocer que la sobre- escolarización no actúa de forma aislada restando la capacidad de asombro a los niños y niñas. [Dencik \(1992\)](#) reconoce que esta pérdida es también un fenómeno social basada en la concepción de niño y niña como consumidor y producto. La educación como escolaridad, entrega herramientas desde el mundo adulto para generar como producto un niño o niña que exprese las habilidades complejas que son requeridas por el sistema altamente demandante ([García- Lastra, 2013](#); [Duek, 2010](#); [Zapata y Restrepo, 2013](#)).

**Figura 3**

*Consecuencias de la sobre-escolarización*



En este sentido, el énfasis social en el ideal de éxito fundamenta una visión de niño y niña como producto, propiciando que tanto el ambiente escolar como el familiar mantengan una respuesta poco pertinente ante las necesidades y características de la infancia afectando su bienestar integral.

## DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL NIVEL INICIAL

La revisión tanto de las causas como de las consecuencias de la sobre-escolarización, permite definir algunos desafíos a nivel micro y macro social asociados a un cambio en las concepciones que están a la base de este tipo de prácticas. Proponemos como desafíos a) desarrollar profesionales transformadores b) considerar los aportes de las pedagogías alternativas.

### *Desarrollar profesionales transformadores*

Se ha discutido en los apartados anteriores las consecuencias de la ideología neoliberal en el sistema educativo y su relación con la sobre- escolarización ([Apple, 2016](#); [Larraín, 2008](#)). Para lograr superar el modelo imperante, se debe necesariamente y como señalan Rego et al, (2014) transformar el pensamiento, actitudes y comportamientos de los docentes, modificando sus prácticas desde una reflexión crítica de sus propias concepciones ideológicas ([Rego et al., 2014](#); [Pavés, 2012](#)). Puesto que la práctica docente no solo depende del modelo que caracteriza el sistema de enseñanza, sino también de la construcción del educador sobre su rol y contexto ([Giroux y McLaren, 2011](#)).

*Como primer desafío* este artículo plantea avanzar en base a una concepción crítica del actuar docente. La ideología crítica surge como respuesta antagónica al pensamiento neoliberal ([Ferrada, 2017](#)). Esta corriente de pensamiento, entiende el conocimiento como una construcción en base a interpretaciones diversas y situadas permitiendo el diálogo con distintas formas de construir aprendizajes para avanzar hacia una sociedad más justa ([Gazmuri, 2017](#); [Apple, 2016](#); [Pozo, 2014](#); [Giroux y McLaren, 2011](#)). Situarse desde esta corriente crítica en pedagogía, permite cuestionar los modelos mecanicistas y sus bases adulto céntricas, desde el desarrollo de la conciencia crítica en los docentes ([Giroux y McLaren, 2011](#)).

En este sentido, es que planteamos avanzar en la formación inicial de profesionales transformadores. En palabras de [Freire \(1970\)](#), educadores que: 1) desde la reflexión sobre su acción superen la perspectiva técnica que descontextualiza la enseñanza, 2) Futuros pedagogos que manejen el currículum y la relación teoría- práctica desarrollando procesos pertinentes

a las edades en donde se desenvuelven, 3) Maestros y maestras que problematicen su realidad, investigadores. 4) Educadores que sean capaces de generar espacios dialógicos con la familia y comunidad para la construcción de una educación centrada en el desarrollo respetuoso de los niños y niñas. Todo ello implica el desarrollo de competencias ligadas al desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años de formación del futuro docentes. El pensamiento crítico permite tener una visión amplia que cuestiona los conocimientos, en este caso también las prácticas. El pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón se activa en la acción práctica cuando el sujeto se enfrenta a la resolución de un problema. (Gonzales, Otero, 2021).

Para fortalecer la formación del pensamiento crítico en la universidad, es necesario articular las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza (Gonzales, Otero, 2021). Esto significa que los futuros docentes tengan la opción de cuestionar la realidad, buscar alternativas para resolver los problemas, ser capaces de sustentar sus opiniones con argumentos válidos, responder de manera crítica a un contexto educativo específico.

### *Considerar los aportes de las pedagogías alternativas*

La formación inicial docente debiera a su vez, considerar los aportes que ofrecen las pedagogías alternativas y métodos provenientes de la escuela nueva. Ellas conforman un conjunto de prácticas que pretenden renovar el hecho educativo desde una mirada crítica al modelo tradicional, y que han sido precursoras de la integralidad del nivel desde sus comienzos (Pavés, 2012). La formación inicial desde una mirada crítica, que considere los aportes de las pedagogías alternativas necesita de un profesional transformador, que responda a las demandas de la sociedad actual (Herrera y Silas, 2017, Ferrada et al, 2013). Los desafíos del docente de educación inicial no se reducen a la concepción de éxito de la ideología neoliberal, sino más bien apuntan a la equidad, convivencia, democracia y respeto por el otro, en una sociedad cada vez más diversa, inmediata y conectada (Alarcón et al, 2015).

## CONCLUSIONES

Sin negar la importancia de algunos contenidos en los que hoy se focalizan las prácticas del nivel de educación infantil, es importante considerar que mucho de lo que hoy es válido habrá caducado con el tiempo. Una de las capacidades más importantes que deben fortalecerse en el nivel inicial no son las técnicas y conocimientos objetivos, sino el seguir aprendiendo a lo largo de la vida, término que desde la escuela activa se denomina aprender a aprender.

El principal objetivo es avanzar a una educación inicial oportuna y pertinente que respete al niño y lo niña y lo considere como sujeto de derecho. Perspectiva que hoy busca instalarse en las reformas asociadas al nivel de educación parvularia. Para ello se debe propiciar una formación inicial docente que apunte a romper con la formación homogénea y avanzar hacia el diseño de currículos que diversifiquen los procesos atendiendo al desarrollo de profesionales con perspectiva crítica, transformadores y potenciadores en sus diversos contextos de acción.

## REFERENCIAS

- Aedo C, (2007). Evaluación económica de la prolongación del postnatal. *Revista chilena de pediatría*, 78(1), 10-50. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062007000600003>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*. (2), 287-303. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Alcantar, A. (2014). La posmodernidad y el niño elementos para pensar la subjetividad del niño en la posmodernidad. *Errancia*.(8), 1-12. [http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS\\_1/TEXTO%20POLIETICAS%207%20ERRANCIA%208.pdf](http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS_1/TEXTO%20POLIETICAS%207%20ERRANCIA%208.pdf)
- Alcock, S., y Haggerty, M. (2013). Recent policy developments and the “schoolification” of early childhood care and education in Aotearoa New Zealand. *Signs*, 26, 27.
- Apple, M. W. (2016). *Ideología y currículo*. Artmed Editora
- Arrivillaga, Ch., Cuevasanta, D., Moreira, K., y Schiappacasse, P., (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *Revista latinoamericana de ciencia psicológica*. 8(1): 1-11. <https://doi.org/10.5872/psiencia.v8i1.191>

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida y fragilidad humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2010). Ecos de la revolución pingüina. Santiago: Editorial Pehuén.
- Bedregal, P. (2014). Hacia la renovación en las políticas de infancia en Chile. *Revista chilena de pediatría*, 85(1), 7-11. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000100001>
- Bedregal, P., Torres, A., y Carvallo, C. (2014). *Chile crece contigo: El desafío de la protección social a la infancia*. Documento de Trabajo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1908/chile-crece-contigo-desafio-proteccion-social-infancia>
- Castro, M., y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132-163. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Castells, M (2001). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Editorial siglo XXI.
- Casillas-Gutiérrez, C. (2019). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Revista Educación*, 43(1), 698-733. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>
- Castilla-Peón, M. F. (2014). Bienestar infantil: ¿es posible medirlo?. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 71(1), 61-64. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-11462014000100010&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462014000100010&lng=es)
- Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica*, 40, 01-20. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a8.pdf>
- Contreras, J. I., Rojas, V., y Contreras, L. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 14(1), 89-102. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-528>
- Dencik, L. (1992). Creciendo en la era postmoderna: el niño y la familia en el estado de bienestar. *Anuario de psicología*. 53, 71-98. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61045>
- Donovan, P., Oñate, X., Bravo, G., y Rivera, M. T. (2008). Niñez y juventud en situación de riesgo: la gestión social del riesgo. Una revisión bibliográfica. *Última década*, 16(28), 51-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-2236200800010000>
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Paidós.
- Duarte Ardila, D. P., y Merchan Valencia, A. (2019). El neurodesarrollo y sus periodos sensibles en el preescolar. <http://hdl.handle.net/10823/1428>
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista latinoamericana de Comunicación Social* (2). <http://158.69.118.180/rlnsj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/71>
- Escudero, J. C. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627141003>
- Fernández, M., (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Editorial Horsori.
- Ferreira, E. A., Vargas, I. M. Á., y Rocha, S. M. M. (1998). Um estudo bibliográfico sobre o apego mãe e filho: bases para a assistência de enfermagem pediátrica e neonatal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 6(4), 111-116. <https://doi.org/10.1590/S0104-11691998000400014>.
- Figuroa, A. J., y Urrutia, V. G. (2015). Conciliando trabajo-familia: análisis desde la perspectiva de género. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 11(2), 289-302. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/2681>
- Ferrada, D., Turra, O., y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43, 642-661. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v43n149/v43n149a13.pdf>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 783-811. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-6662017000300783&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662017000300783&lng=es&tlng=es)
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI

- Gazmuri, R. (2017) Ideologías Curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*. 3 (1), 157-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- Gonzales Llontop, R, y Otero Gonzales, C. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 124-133. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000500124](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500124)
- González Sáez, M. R. (2020). Política de calidad en educación parvularia: Un desafío en su implementación (Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Gobierno). <https://repositorio.udd.cl>
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 20(62), 199-220. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352013000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000200008&lng=es&nrm=iso)
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538304>
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. [https://zbook.org/read/8042f\\_notatcnica-n-6-liderazgo-pedag-gico-conceptos-y-tensiones.html](https://zbook.org/read/8042f_notatcnica-n-6-liderazgo-pedag-gico-conceptos-y-tensiones.html)
- Giddens, A. (2005) *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestros días*, Editorial Taurus.
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*. (Número extraordinario), 121-142. <http://hdl.handle.net/11162/76460>
- Giroux, H., McLaren, P., (2011). *Sociedad, Cultura y Educación*. Editorial Miño y Dávila.
- Gómez, V., Jiménez, A. (2015). El conflicto trabajo- familia, ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 137-150. <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1641>
- Goodson, I (2003). *Estudios del Currículum*. Editorial Amorrortu.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista. II*. Taurus.
- Herrera V, B y Silas C , J . (2017). Una forma de educación alternativa y el papel de los educadores como agentes “transformadores” con jóvenes en situación de riesgo. *Sinéctica*, (49) [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200012)
- Jara, M. I. D. V. Y., y Romero, M. G. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Lasnibat, M., (2011). *La estructuración de la educación pre- escolar: El impacto de la ley SEP en la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos y en el sistema educativo chileno*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106342>
- Larraín, J. (2008). *El Concepto de Ideología*. LOM
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Plataforma editorial.
- Lecannelier, F. (2016). A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia. Ediciones B Chile.
- Martínez, M. D., Zamora, G. M. Muñoz, G., (2019). Imaginarios y prácticas de los derechos de la infancia en la formación de educadores de párvulos. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945186921>
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. LOM Ediciones
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). Diagnóstico de la Educación Parvularia. Estudio de cincuenta centros educacionales de la región metropolitana Chile. OEI, Ediciones IDEA.
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). (2010). Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego.

[https://www.bienestarmada.cl/prontus\\_bienestar/site/artic/20130703/asocfile/20130703144915/declaracion\\_mundial\\_omep.pdf](https://www.bienestarmada.cl/prontus_bienestar/site/artic/20130703/asocfile/20130703144915/declaracion_mundial_omep.pdf)

- Pacheco, M., Borjas, M. (2019). ¿Qué significa educar a la primera infancia en la postmodernidad? *Revista palabra*, 19 (2), 146-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461186>
- Painemil, Miyali, Manquenahuel, Susana, Biso, Paula, & Muñoz, Carla. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado. Un estudio comparado sobre neuromitos a nivel internacional. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 246-267. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.13>
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27. <https://auroradechile.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>
- Paniagua, M. (2016). Marcadores del desarrollo infantil, enfoque Neuropsicopedagógico. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12(12), 81-99. Recuperado en 03 de marzo de 2022, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2016000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200006&lng=es&tlng=es).
- Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (54), 143-172. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- Pérez, Á. A., Gelves, B. B. A., Colmenárez, M. A. F. C., y Ramírez, T. E. C. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20 (66), 237-247. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Pérez-Escamilla, R., Rizzoli-Córdoba, A., Alonso-Cuevas, A., y Reyes-Morales, H. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74(2), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2017.01.007>
- Peralta, M., V. (2009). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿Cuánto se ha avanzado?. *Reflexiones pedagógicas*. 48, 59- 71. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/05/Un-analisis-del-desarrollo-curricular-de-la-educacion-parvularia-chilena-Cuanto-se-ha-avanzado.pdf>
- Peralta, M. V. (2007). Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. Documento de trabajo, OEA–Washington.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Pórtela, H (2004). La racionalidad técnica, una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *Revista Iered*. 1 (1). <http://revista.iered.org/v1n1/>
- Posada, J. E. (2017). La Sociología de Gabriel Tarde: Una perspectiva analítica del neoliberalismo. *Congreso Internacional de Ciencias Sociales*. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/8283>
- Pozo, G. (2014) ¿Cómo decolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. *Polis*, (38), 1-15. <https://journals.openedition.org/polis/10099>
- Ramírez-Abrahams, Patricia, Patiño-Mora, Vivian, & Gamboa-Vásquez, Elsa. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90. Retrieved February 25, 2022, from [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582014000300005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000300005&lng=en&tlng=es).
- Reyes, M. G., Pacheco, J. E., Macías L., M. A., y Aguilar, M. P. E. (2011). Formas de subjetivación en la posmodernidad. *Uaricha Revista de Psicología*, 8 (15), 13-27. <https://go.gale.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA381407823&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=21163480&p=IFME&sw=w>
- Rego, M. A. S., Ríos, F. X. C., y Molledo, M. D. M. L. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 137-137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>

- Rojas-Andrade, Rodrigo Miguel, & Leiva, Loreto. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de profesionales chilenos. *Psicoperspectivas*, 17(2), 151-162. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1101>
- Rogoff, B., y Lacasa, P. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós Ibérica
- Ruiz, C., (2009). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*. 21 (1),173-188. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16093>
- Soberanes, J., Trejo, L.,(2011).Educación escolarizada, versus educación en casa. *Cuestiones constitucionales*. 25, 354-364. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-91932011000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932011000200013&lng=es&tlng=es).
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação Pesquisa*. 41, 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Strasser, K., Lissi, M. R., y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psyche (Santiago)*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3),2-23 .<https://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 2(2), 21-49. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2004000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200002)
- Valk, R., y Srinivasan, V. (2011). Work–family balance of Indian women software professionals: A qualitative study. *IIMB Management Review*, 23(1), 39-50. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2010.10.010>
- Vásquez Romero, E. (2015). Análisis del director escolar en el marco jurídico fundamentado en una reforma basada en estándares: una aproximación desde el movimiento de la mejora escolar. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/15763/664406.pdf>
- Vergara, A., Peña, Chavez, M., Vergara (2015). Los niños como sujetos sociales. *Psicoperspectiva*. 14 (1), 55-65. <https://orcid.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Vargas- Iturra Y.(2022). Relaciones entre práctica educativa y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 11, no. 1 <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/14727>.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo: una nueva vía chilena a la educación*. Debate.
- Zapata Ospina, B., y Restrepo Mesa, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *RLCS NJ*, 11(1). <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/847>
- Zapata, B. E., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155021>
- Zelaya, G. (2013). De una epistemología a otras epistemologías posibles. Una mirada decolonial. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. <https://www.aacademica.org/000-076/253.pdf>