



Claves

# Arquitecturas de la práctica pedagógica en la educación inicial colombiana

Paradigmas en disputa en jardines infantiles públicos

*Architectures of pedagogical practice  
 in early childhood education in Colombia*

*Controversial paradigms in public kindergartens*

ÁNGELA PATRICIA VARGAS GONZÁLEZ\* | CYNTHIA Yael ADLERSTEIN GRIMBERG\*\*

## RESUMEN

El objetivo es discutir las arquitecturas de la práctica pedagógica que se producen en la educación inicial pública de Colombia y cómo ello supone dos paradigmas pedagógicos en disputa. Con base en una aproximación de teoría fundamentada constructivista se diseñó un estudio de caso con nueve jardines infantiles, donde se realizaron observaciones etnográficas (N=90) y entrevistas en profundidad (N=9) a las docentes (N=11) de los grupos observados. Los resultados muestran cómo las docentes construyen y transitan cotidianamente entre cuatro arquitecturas de la práctica que coexisten en las aulas. Predominan tres arquitecturas, correspondientes al paradigma moderno: 1) transmisión conceptual; 2) control de ambientes; y 3) regulación conductual. Emerge sutilmente una arquitectura de paradigma post-fundacional: 4) co-construcción de experiencias para aprender. Se concluye argumentando la necesidad de reconocer las arquitecturas de las prácticas pedagógicas para una apropiación de la arquitectura co-constructora y para generar coherencia sistémica con la política educativa.

## Palabras clave

Arquitectura de la práctica  
 Cuerpo docente  
 Educación preescolar  
 Educador  
 Práctica pedagógica

**Recepción:** 7 de junio de 2024

**Aceptación:** 20 de diciembre de 2024

**eLocation:** e61834

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61834>

Claves

### Abstract

*The objective is to discuss the architectures of pedagogical practice that occur in public early childhood education in Colombia and how this involves two competing pedagogical paradigms. Based on a constructivist grounded theory approach, a case study was designed with nine preschools, where ethnographic observations (N=90) and in-depth interviews (N=9) were conducted with teachers (N=11) from the observed groups. The results show how teachers construct and move daily between four architectures of practice that coexist in classrooms. Three architectures corresponding to the modern paradigm predominate: 1) conceptual transmission; 2) control of environments; and 3) behavioral regulation. An architecture of the post-foundational paradigm subtly emerges: 4) co-construction of experiences for learning. It concludes by arguing the need to recognize the architectures of pedagogical practices for an appropriation of co-constructive architecture and to generate systemic coherence with educational policy.*

### Keywords

Practice architecture  
 Teaching staff  
 Preschool education  
 Educator  
 Pedagogical practice

\* Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana (Colombia). Doctora en Educación. Líneas de investigación: educación inicial; política pública de atención a la primera infancia; prácticas pedagógicas de educación inicial. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con A. Cortés, A. Millán y A. Acero), “El espíritu investigador en la escuela colombiana. Sistematización de un proceso de acompañamiento”, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2665>; (2021), “Relación entre prácticas pedagógicas de educación inicial con De Cero a Siempre”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 14, pp. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.rppe>. CE: [angela.vargas5@unisabana.edu.co](mailto:angela.vargas5@unisabana.edu.co)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9116-3136>

\*\* Profesora asociada-investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Chile). Doctora en Educación. Líneas de investigación: ambientes de aprendizaje para la primera infancia; profesionalismo docente; pedagogías para la ciudadanía de la primera infancia. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Pardo), “Formando profesionalismo desde las asociaciones de educación infantil: discursos de su profesorado en Chile”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 28, núm. 1, pp. 51-73. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29674>; (2023, en coautoría con M. Pardo), “Chilean Early Childhood Teachers’ Discourses on Professional Associations Building Professionalism: Cohesions and tensions of an ecosystem”, *Sage Open*, vol. 13, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440231164283>. CE: [cynthia.adlerstein@uchile.cl](mailto:cynthia.adlerstein@uchile.cl)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-0100>

## INTRODUCCIÓN

Durante la última década se ha intensificado el debate mundial sobre la calidad de la educación inicial en la investigación y la política educativa y, además, se ha enfatizado el desafío de robustecer las prácticas pedagógicas (Millei y Kallio, 2018; Moss, 2017; OECD, 2017) para impactar en el desarrollo social de países de ingresos bajos y medios (Bendini y Devercelli, 2022; Shafiq *et al.*, 2018). Aunque no está del todo erradicada la perspectiva asistencialista de la educación inicial, la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015) han instituido el acceso a prácticas pedagógicas de calidad como un derecho social de la primera infancia y un bien de interés público (Guevara y Cardini, 2019; Slot, 2018; UNESCO, 2016).

A pesar de la relevancia política y social que conllevan las prácticas pedagógicas de la educación inicial, así como de la expansión de la investigación sobre éstas, se trata de uno de los fenómenos sobre los que menos se sabe en el campo educativo y que genera mayor controversia política (OECD, 2019). Al mismo tiempo, se observa que su comprensión ha estado globalmente tensionada entre dos paradigmas: por un lado, el paradigma modernista, que desde una racionalidad técnica concibe a las prácticas pedagógicas como un conjunto de soluciones de instrucción listas para ser implementadas y replicadas en los centros educativos como regímenes de verdad (Edwards-Groves, 2018; Moss *et al.*, 2016), y donde las prácticas pedagógicas son objetivas, homogenizables, controlables y de implementación sencilla. Y el paradigma de la complejidad, o reconceptualista, el cual disputa la visión mecanicista del paradigma modernista y reconoce las prácticas pedagógicas como un entramado de procesos localmente contruidos y situados en la incertidumbre de las comunidades educativas (Barco y Adlerstein, 2023; Dahlberg *et al.*, 2013; Guevara y Cardini, 2019; Moss, 2017, 2018).

Este artículo se inscribe en el campo de la práctica pedagógica de la educación inicial y se sitúa en el contexto colombiano, reconocido internacionalmente por sus importantes avances políticos y científicos al respecto (Maldonado-Carreño *et al.*, 2018; Pérez-Dávila, 2018; Vargas-González, 2021). Las prácticas pedagógicas se abordan a partir de la teoría de las arquitecturas de la práctica propuesta por Kemmis *et al.* (2014), en tanto permite realizar una aproximación sociocrítica, situada y compleja de este fenómeno (Boyle *et al.*, 2018; Cooke y Francisco, 2021). Teorizar las prácticas pedagógicas desde las arquitecturas de la práctica contribuye a superar la trivialización del paradigma modernista, el cual domina actualmente este campo de investigación, particularmente en países del sur global como Colombia (Bradbury, 2018; Bradbury y Roberts-Holmes, 2017; Ettliger, 2024).

Se busca responder a la pregunta sobre qué arquitecturas de la práctica pedagógica se producen en los contextos públicos de la educación inicial de

Colombia. El objetivo es discutir las arquitecturas que construyen docentes de la educación inicial pública de ese país para revelar cómo éstas conllevan paradigmas pedagógicos en disputa al interior de este nivel educativo. Cabe destacar que, si bien la teoría de las arquitecturas de la práctica ha servido para analizar críticamente las prácticas pedagógicas de la educación inicial anglófona y europea (Edwards-Groves y Kemmis, 2016; Kemmis *et al.*, 2014), su apropiación en la educación colombiana y latinoamericana ha ocurrido principalmente en el nivel escolar de la educación básica primaria y secundaria (Castañeda, 2018; Gutiérrez Castro y Soler, 2021; Chala-Bejarano *et al.*, 2021; Herrera y Martínez, 2018).

Este artículo contribuye a teorizar críticamente las arquitecturas de las prácticas pedagógicas más arraigadas e invisibilizadas de la educación inicial en Colombia, las cuales se exploran desde un paradigma cualitativo, basado en la teoría fundamentada constructivista, con un diseño metodológico de caso holístico. Esta aproximación permitió producir teoría de alcance medio con poder explicativo (Bryant y Charmaz, 2019; Urquhart, 2019) y avanzar más allá de la investigación positivista-evaluativa que domina en la educación inicial colombiana. En este sentido, se asume una postura metodológica de epistemología sociocrítica que discute la cultura de la performatividad, la datificación y el rendimiento, todo lo cual ha dominado globalmente las últimas dos décadas de investigación sobre las prácticas pedagógicas de la educación inicial.

## ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

### *Prácticas pedagógicas y educación inicial*

Si bien diversos autores y organismos internacionales le otorgan un lugar prominente al desarrollo de prácticas pedagógicas para lograr calidad en la educación inicial, el estado del arte revela que ello ocurre tensionado entre dos paradigmas: el paradigma moderno y el posfundacional. El “paradigma moderno” (Dahlberg *et al.*, 2013; Millei y Kallio, 2018; Moss, 2018; Moss *et al.*, 2016; Roberts-Holmes y Bradbury, 2016; Viviani, 2016), que es el dominante, impulsa un movimiento instrumentalista o técnico-racional en la investigación y un “discurso de calidad” en la política pública, todo ello con el fin de asegurar la estandarización, la predicción y el control de las prácticas pedagógicas para la primera infancia. Este paradigma privilegia la objetividad con la pretensión de instalar buenas prácticas o prácticas apropiadas al desarrollo, sustituye la agencia docente por actividades e instrumentos técnicos y privilegia la rendición de cuentas basada en evidencia (Diamond y McCartney, 2022; OECD, 2019; Sanders y Farago, 2018).

Desde el paradigma moderno se globaliza la evaluación y la hipervigilancia de las prácticas pedagógicas de la educación inicial; así mismo, se centra en el desempeño docente y en una cultura de performatividad basada en la datificación (Bradbury, 2013; Falabella *et al.*, 2018; Moss *et al.*, 2016). Las prácticas pedagógicas se convierten en datos (efectivas o apropiadas al desarrollo) que producen más datos para el autogobierno y mejora continua de las mismas (Roberts-Holmes y Bradbury, 2016). Lo anterior ha convertido a las prácticas pedagógicas en el centro de la política educativa y al docente en el responsable de los resultados y la calidad.

En Colombia, al igual que en todos los países que han desarrollado políticas educativas neoliberales (Pardo y Adlerstein, 2020; Wals, 2017), el paradigma moderno predomina en la investigación sobre prácticas pedagógicas y ha generado un conjunto de estrategias cuya implementación acrítica produce la evidencia sobre cuándo estas prácticas son de calidad y cómo se asocian a impactos positivos en el desarrollo individual y social. Así, la evidencia avanza en la medida en que se constatan los beneficios de las prácticas pedagógicas de alta calidad y los efectos adversos de las prácticas pedagógicas de baja calidad (García y Heckman, 2021; Heckman, 2011; Heckman y Kautz, 2012).

En resistencia al paradigma moderno surge el paradigma posfundacional, heredero de los enfoques posmoderno, postestructuralista y posthumanista de la educación inicial. Este paradigma reconceptualiza las prácticas pedagógicas en clave relacional, basadas en la coconstrucción de conocimiento, identidades y cultura (Dahlberg *et al.*, 2013). De ahí que también se le reconozca como el paradigma reconceptualista y como proponente de narrativas alternativas (Moss, 2018; Moss *et al.*, 2016) basadas en un discurso de construcción de sentidos. Desde este paradigma posfundacional se complejizan las prácticas pedagógicas para la primera infancia al cuestionar la visión trivial-mecanicista que se robustece en el marco de sistemas educativos neoliberales.

La investigación del último lustro ha mostrado que las prácticas pedagógicas reconceptualistas son posibles en contextos muy diversos y de alta desventaja (no sólo en Reggio Emilia y los países nórdicos) cuando existen condiciones materiales y simbólicas para encuentros democráticos basados en la experimentación y la construcción de sentidos compartidos (Cagliari *et al.*, 2016; Moss, 2017, 2018). Así, desde el paradigma posfundacional las prácticas pedagógicas son reconceptualizadas como sistemas activos y autónomos que deciden y que producen sus propias condiciones de existencia, en tanto configuran espacios de producción y ejercicio del poder (Ball y Forzani, 2010).

### *Arquitecturas de la práctica pedagógica en educación inicial*

Esta investigación usó la teoría de las arquitecturas de la práctica propuesta por Kemmis y colaboradores (Grootenboer y Edwards-Groves, 2024; Kem-

mis y Mutton, 2012; Kemmis *et al.*, 2014) para develar la complejidad de las prácticas pedagógicas de la educación inicial. Desde esta teoría, la práctica pedagógica se entiende como una forma de actividad humana cooperativa, establecida socialmente y articulada sobre tres dimensiones ontológicas o tipos de arreglos: 1) arreglos culturales-discursivos (lo que se dice, o “decires”); 2) arreglos materiales-económicos (lo que se hace, o “haceres”); y 3) arreglos sociopolíticos (relacionamientos). Según sus autores, examinar la práctica pedagógica de la educación inicial a través de su arquitectura ontológica implica observar lo que se dice y lo que se hace, así como los modos de relacionamiento que habilitan o restringen dicha práctica.

Los arreglos culturales-discursivos de la práctica pedagógica comprenden los recursos que configuran el lenguaje y los discursos empleados en y sobre la práctica; es así como estructuran cómo se entiende y comunica la pedagogía en su contexto. Por su parte, los arreglos materiales-económicos incluyen los diversos recursos físicos utilizados en las actividades pedagógicas, como el espacio, los materiales y otros elementos tangibles que facilitan o condicionan la práctica. Finalmente, los arreglos sociopolíticos implican los recursos relacionales que se establecen entre las personas y los objetos no humanos en la práctica pedagógica, generalmente expresados a través de dinámicas de poder o solidaridad (Kemmis *et al.*, 2014).

Según diversos autores (Castañeda, 2018; Rönnerman y Olin, 2014; Salamón *et al.*, 2016), desde las arquitecturas de la práctica es posible develar narrativas silenciadas y deconstruir creencias pedagógicas individualistas asumidas por la política pública de la educación inicial y los docentes de este nivel educativo; de ahí que éstas se utilicen como marco de investigación educativa para visibilizar la construcción social de las prácticas pedagógicas y su interdependencia (Herrera y Martínez, 2018). En la educación inicial posfundacional, las arquitecturas de la práctica han servido para disputar las prácticas pedagógicas impulsadas por las culturas de performatividad y del rendimiento que proliferan en las reformas educativas neoliberales (Langelotz y Rönnerman, 2014; Petrie, 2016; Salo y Rönnerman, 2014).

Cabe destacar cómo este cuerpo teórico se ha focalizado en otros niveles educativos, en desmedro del inicial: la investigación sobre las arquitecturas de la práctica se ha expandido en educación superior para explorar la formación de maestros e investigadores en docencia bilingüe (Castañeda, 2018) y en la educación física (Petrie, 2016); en la educación primaria y secundaria, han servido para investigar prácticas didácticas específicas, sobre todo vinculadas a la educación sostenible y las artes visuales (Edwards-Groves, 2018; Kemmis y Mutton, 2012). Resulta sorprendente, por lo tanto, el escaso uso de las arquitecturas de la práctica en la educación inicial, a pesar de su cercanía epistemológica con las premisas del paradigma posfundacional y el globalizado movimiento reconceptualista. De la revisión de 41 artículos y capítulos (hasta

junio de 2024), sólo 11 sitúan las arquitecturas de la práctica en la educación inicial y éstos presentan un fuerte sesgo eurocéntrico.

El primer trabajo registrado en el campo de la educación inicial es de Rönnerman y Olin (2014), quienes usaron las arquitecturas de la práctica para explorar la tradición y práctica docente sueca de reunirse en “círculos de investigación” para adquirir, desarrollar y compartir conocimientos de forma democrática. El trabajo revela que los círculos de investigación empoderan a las docentes al reconfigurar los arreglos culturales-discursivos y sociopolíticos de la educación inicial municipal. Asimismo, muestra cómo la alianza entre universidades y municipios sostiene estos círculos que, en sí mismos, conforman una arquitectura de coconstrucción colaborativa de aprendizaje y conocimiento.

Diversos autores australianos (Gibbs *et al.*, 2022; Salamon, 2016; Salamon *et al.*, 2017), por su parte, reconocen la relevancia de utilizar esta teoría en la educación inicial para deconstruir las arquitecturas de la práctica pedagógica que se desarrollan en contextos neoliberales. Sus investigaciones muestran que reconocer las arquitecturas de la práctica es fundamental para transformar las creencias docentes ingenuas y las teorías implícitas que trivializan y homogenizan la educación inicial. Se argumenta que el involucramiento de docentes en este proceso beneficia su desarrollo profesional y el desarrollo social de dicho nivel educativo.

El trabajo de Rönnerman *et al.* (2017) analiza, con base en las arquitecturas de la práctica, las condiciones restrictivas y favorables del liderazgo intermedio en la educación inicial sueca. Se describen los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos que les permitieron a las docentes de educación inicial desplegar prácticas para desarrollar y sostener la calidad de los servicios educativos. El trabajo contribuye al fortalecimiento de la política educativa que promueve el liderazgo intermedio a nivel distrital para la mejora de los servicios educativos. De manera similar, el trabajo reciente de Cooke y Francisco (2021) y el de Heikka *et al.* (2024) toman la teoría de las arquitecturas de la práctica para analizar los facilitadores y limitaciones que enfrentan las docentes al liderar la mejora de la calidad educativa.

Por su parte, la investigación de Gibbs *et al.* (2022) ha mostrado cómo reconocer las arquitecturas de la práctica en educación inicial permite cultivar el liderazgo posicional para la implementación de la política en las organizaciones. De manera similar, Bahdanovich (2020) indaga las arquitecturas de la práctica en jardines infantiles de Bielorusia y Noruega —enfocados en niños con necesidades educativas especiales de lenguaje— y destaca la coexistencia de dos arquitecturas divergentes: una de mayor estructura con transmisión; y otra de mayor flexibilidad y coconstrucción. Concluye con la urgencia de promover el diálogo entre profesionales para generar mejores soportes y coherencia en dichas arquitecturas.

Los trabajos anteriores exploran densamente las prácticas pedagógicas en las aulas de educación inicial; de ahí que resulten tan destacables los dos últimos trabajos de Cooke *et al.* (2020) y de Robertson *et al.* (2024), en los que la teoría de las arquitecturas de la práctica sirve para comprender cómo una docente inicial abandona su práctica pedagógica de aula y se apropia de una nueva arquitectura de la práctica, como investigadora. En suma, estas investigaciones demuestran cómo las docentes de la educación inicial pueden transitar de una arquitectura de la práctica a otra.

### *Las prácticas pedagógicas de la educación inicial colombiana*

La educación inicial colombiana es internacionalmente reconocida por su expansión y por el robustecimiento político de la calidad de las prácticas pedagógicas, ello como resultado de la política pública de atención a la primera infancia (Bernal *et al.*, 2019; Bernal y Ramírez, 2019; Betancur *et al.*, 2021). De Cero a Siempre es un esfuerzo intersectorial dirigido a promover y garantizar el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años, a través de marcos de referencia y estándares para las prácticas pedagógicas (Gómez Díaz y Llanos, 2017; Pineda-Báez *et al.*, 2015) orientados al desarrollo humano y no a la preparación para la escolaridad. Dicha visión política pareciera alinearse con los sentidos del paradigma reconceptualista, en tanto que revela prácticas pedagógicas basadas en la ciudadanía de niñas y niños, convocantes de la comunidad.

En contraste con los sentidos políticos, las prácticas pedagógicas son exhaustivamente analizadas y evaluadas desde la lógica instrumental y el discurso de la calidad del paradigma moderno (Dahlberg *et al.*, 2013). La investigación disponible sobre las prácticas pedagógicas en la educación inicial colombiana es principalmente evaluativa (medición), más que relativa a su comprensión relacional. En este sentido, fortalecer el recurso humano cualificado continúa siendo una necesidad imperante de las prácticas pedagógicas. Pineda-Báez *et al.* (2015) alertan sobre la falta de apropiación de la política educativa por parte de las docentes y el desafío pendiente de valorar la práctica pedagógica como productora de saberes que se materializan en un entorno específico y estructuran la pedagogía de la educación inicial (Pineda Robayo, 2017).

Esta manera de investigar las prácticas pedagógicas en Colombia parece reproducir la tendencia de estandarización y rendición de cuentas que siguen diversos sistemas de educación inicial pertenecientes a la OCDE, o cuyas reformas son financiadas por bancos internacionales (Moss *et al.*, 2016). Esto ha llevado a la investigación hacia la evaluación de las prácticas pedagógicas con instrumentos adaptados, de reconocido uso internacional (Ponguta *et al.*, 2019; 2020) como ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) y CLASS

(Classroom Assessment Scoring System). Al respecto, uno de los trabajos más importantes en Colombia ha sido la “Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional” (Maldonado-Carreño *et al.*, 2018), que evidencia prácticas pedagógicas basadas en la trasmisión, repetición y memorización, alejadas de los intereses y participación de los niños y las niñas.

## MÉTODO

### *Aproximación metodológica*

La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo con una aproximación metodológica basada en la teoría fundamentada constructivista (Bryant y Charmaz, 2019; Urquhart, 2019). Se utilizó esta teoría por desplegar un proceso científico cualitativo coherente y riguroso, con procedimientos de alta confiabilidad (Charmaz y Thornberg, 2021; Clarke y Keller, 2014); desde esta epistemología es posible producir teoría de alcance medio con poder explicativo sobre las arquitecturas de la práctica pedagógica y superar la investigación positivista-evaluativa que domina en la educación inicial colombiana.

Desde este referente epistemológico se diseñó una investigación de caso holístico (Adlerstein y Pardo, 2024; Earl-Rinehart, 2021) que asume un conjunto de casos (de manera comprensiva) como múltiples dimensiones y niveles de expresión de un fenómeno social complejo (Charmaz, 2013; Vasilachis, 2006). Este tipo de investigación sirve para construir una imagen compleja e integral de las arquitecturas de la práctica, a partir de las subjetividades docentes y la situación natural (educativa) en que se producen. Esta investigación se desarrolló con nueve jardines infantiles públicos de distintos municipios colombianos (Bogotá, Medellín, Chía, Cogua, Guateque, Santa Marta y Ayapel), durante un periodo de diez meses a lo largo de los cuales se exploraron los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos de las prácticas pedagógicas que operan en la educación inicial pública de Colombia.

### *Muestreo de campos y participantes*

La investigación implicó un muestreo de campos y de participantes. Primeramente, se realizó un muestreo inicial intencionado de campos (Bryant y Charmaz, 2019) para identificar a los jardines infantiles-caso. Los criterios teóricos para la inclusión en la muestra fueron: 1) ser de modalidad institucional, que provee educación pública formal para la primera infancia con profesorado profesional o técnico; 2) tener educación inicial administrada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en centros educativos de trabajo

directo con niños y niñas y en jornadas semanales de al menos 25 horas; 3) pertenecer a los dos tipos de diversidad político-geográfica de la educación inicial pública de Colombia (urbana y rural); y 4) estar autorizados para abrirse a proyectos de investigación. Así, quedaron excluidos los programas públicos no convencionales, informales o de base comunitaria que atienden la primera infancia con financiamiento estatal.

Este primer muestreo permitió identificar un marco muestral de 14 jardines infantiles (cuatro rurales y diez urbanos), al interior de siete municipios (Bogotá, Chía, Cogua, Guateque, Santa Marta, Ayapel y Medellín). El segundo muestreo implicó negociar el acceso con las directoras de los jardines infantiles, lo que permitió definir nueve establecimientos-caso. En cada jardín infantil se seleccionó a las docentes participantes a partir de tres criterios (Bryant y Charmaz, 2019), semejantes a los utilizados en trabajos recientes sobre las arquitecturas de la práctica en educación inicial (Cooke y Francisco, 2021; Rönnerman y Kemmis, 2016; Rönnerman y Olin, 2014): 1) ser docente a cargo de un aula (quedó excluido el profesorado itinerante); 2) ser docente de los niveles educativos caminadores, prejardín y jardín (quedan excluidos los docentes de los niveles de maternal y transición, los cuales se sitúan en las escuelas, fuera de los jardines infantiles); y 3) la expresión de interés de participación voluntaria en el trabajo de campo y validación final de hallazgos. Así, quedaron excluidas también las docentes designadas por las direcciones y quienes, habiendo manifestado interés, no disponían de los tiempos requeridos.

Con estos criterios de inclusión y exclusión se trabajó con 11 docentes (cuatro con formación universitaria y siete con formación técnico-profesional). La muestra final de 9 jardines infantiles y 11 docentes, pertenecientes a 7 municipios de Colombia, es semejante a las muestras construidas en otros trabajos sobre arquitecturas de la práctica, en los que los casos varían entre 3 y 18 docentes (Mahon *et al.*, 2017; Kemmis y Mutton, 2012). Asimismo, la muestra de campos y participantes resulta pertinente y confiable en el marco de investigaciones cualitativas en educación (Creswell y Poth, 2016).

### *Producción y análisis de datos*

Con base en las metodologías de investigaciones de este tipo en educación inicial (Kemmis *et al.*, 2014; Kemmis y Mutton, 2012; Rönnerman y Olin, 2014), el trabajo de campo incorporó paulatinamente las herramientas analíticas y teóricas de las arquitecturas de la práctica (Edwards-Groves y Kemmis, 2016; Gutiérrez Castro, 2018; Petrie, 2016). Se desarrollaron tres técnicas de producción de datos: 1) observación no participante (Powell, 2020) en nueve aulas, donde se videograbaron 10 momentos pedagógicos (de 20 a 90 minutos cada grabación) por cada docente (N=90); 2) se sostuvo una entrevista cualitativa en profundidad con las docentes participantes de cada aula (N=11); y 3) se desarrollaron

en cada campo informes teóricos, metodológicos y bibliográficos propios de la teoría fundamentada constructivista orientados a describir densamente la materialización de los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos de las prácticas pedagógicas, así como a expandir la sensibilidad teórica durante el trabajo de campo (Bryant y Charmaz, 2019).

El análisis siguió el método de comparación constante propio de la teoría fundamentada constructivista con base en el *software* N-Vivo para la codificación y para “hacer hablar los datos” sobre las arquitecturas de la práctica que operan en la educación inicial colombiana pública. El análisis siguió tres momentos de codificación de los datos: abierta, axial y selectiva. La codificación abierta levantó 96 códigos, que se condensaron en 27 códigos axiales. Con estos últimos se construyeron ocho familias de códigos que, mediante codificación selectiva, se articularon en una red de cuatro arquitecturas de la práctica. En línea con la sensibilidad metodológica de la teoría fundamentada constructivista y la investigación sobre arquitecturas de la práctica en la educación inicial (Rönnerman y Olin, 2014) se confirmó la teoría emergente, con las mismas docentes participantes, mediante dos grupos de discusión. Así, se validó la producción de 3 de 4 arquitecturas de la práctica y, como se discute más adelante, se saturó parcialmente una cuarta arquitectura en producción emergente.

## RESULTADOS

La teorización desde la teoría fundamentada constructivista permitió reconocer cuatro arquitecturas de la práctica pedagógica en las escuelas de educación inicial pública estudiadas: 1) arquitectura de transmisión conceptual; 2) arquitectura de control ambiental; 3) arquitectura de regulación conductual; y 4) arquitectura de coconstrucción experiencial. Estas cuatro arquitecturas coexisten en los contextos de educación inicial pública investigada. Cabe destacar que las tres primeras aparecen predominantes y arraigadas en todos los casos explorados. A continuación, se sintetiza y discute cada una de estas arquitecturas de la práctica mediante la explicación de su núcleo pedagógico y de cómo se despliegan y entran sus arreglos culturales-discursivos (decires), materiales-económicos (haceres) y sociopolíticos (relacionamientos).

### *Arquitectura de la práctica para la transmisión conceptual*

El núcleo pedagógico de esta arquitectura es la transferencia de contenidos relevantes a los estudiantes, es decir, traspasar un saber que las docentes poseen y que se considera fundamental para el desarrollo integral de sus alumnos. En esta arquitectura los decires, haceres y relacionamientos se caracterizan por ser instruccionales: desde las docentes (depositarias del conocimiento) a

los niños y niñas (considerados aprendices incompletos e ingenuos). La transmisión de los conceptos ocurre, principalmente, a través de diversos mecanismos de exposición y modelamiento. Los conceptos y saberes que se decide transmitir son seleccionados y planificados exclusivamente por las docentes.

Los arreglos discursivo-culturales para la transmisión conceptual se basan en dos tipos de decires instruccionales: interrogación-repetición y exposición. Con la interrogación-repetición las docentes utilizan preguntas literales (de respuesta única correcta) para solicitar a los niños reproducciones orales del contenido expuesto. La voz individual de los estudiantes se diluye en una voz grupal que se subordina al control discursivo de las docentes. Un ejemplo de estos arreglos discursivos que ensambla ambos tipos de decires instruccionales se encontró en el caso dos:

Docente: ¡oh! ¡Nuestro otro amigo!

Niño: el señor dos

Docente: ¿quién es?

Todos [en coro]: el señor dos

Docente: ¡es el señor dos!

Docente: es el señor dos.

Todos [en coro]: el señor dos. Es el señor dos (observación de práctica pedagógica 5, 17 de mayo de 2018).

Los haceres de esta arquitectura de la práctica se centran en la construcción ejemplificadora de un objeto o habilidad para que sea imitada por los niños, de manera que los contenidos de aprendizaje se transforman en gestos y movimientos que pueden ser depositados en sus cuerpos y memorias (Fig. 1). Así, los haceres de esta arquitectura de la práctica se basan en interacciones directas y directivas entre docentes y niños, tanto individuales como grupales, para propiciar y lograr mecánicas específicas (tomar el lápiz, sentarse correctamente,

*Figura 1. Modelamiento de cuerpos: cómo hacer de la arquitectura de transmisión conceptual Córdoba- Colombia*



*Fuente:* elaboración propia a partir de análisis de datos de la investigación.

saludar en lengua de señas, vestirse autónomamente, etc.). O conductas apropiadas (esperar el turno en silencio, agradecer, compartir objetos, etc.). Estos haceres no están necesariamente situados en la vida cotidiana y cultural local.

Se observa que, en general, esta arquitectura de la práctica de transmisión conceptual tiene relacionamientos instruccionales y jerárquicos; sin embargo, en todos los casos se aprecia una integración de decires y haceres con un carácter lúdico. Al respecto, las docentes de todos los casos concuerdan en que la transmisión conceptual debe parecer un juego y hacer que los niños jueguen; por ejemplo, en la observación 34 correspondiente al caso nueve se aprecian estos relacionamientos instruccionales que integran lúdicamente decires y haceres:

¡Miren lo que vamos a hacer!: vamos a hacer el camino y le vamos a ir pegando aquí todo el camino a las hormiguitas. ¿Listo?, con colbón, vamos a hacer el rasgado y vamos a hacer bolitas y vamos a pegar el camino de las hormiguitas que no sabían por dónde irse (observación de práctica pedagógica 34, 16 de octubre de 2018).

### *Arquitectura para el control de los ambientes de aprendizaje*

El núcleo pedagógico de esta arquitectura es establecer y organizar espacios educativos y tiempos instruccionales (momentos de la jornada y transiciones de la práctica) para el aprendizaje planificado. Por lo tanto, se observa que los decires, haceres y relacionamientos se ensamblan en función de implementar áreas y fronteras espacio-temporales. A diferencia de la arquitectura anterior, el relacionamiento entre docentes y niños/niñas es indirecto y está mediado por objetos, espacios, tiempos y reglas que regulan el encuentro cotidiano. En esta arquitectura el ambiente de aprendizaje es docente.

Los arreglos discursivo-culturales de esta arquitectura tienen una naturaleza lúdica y musical. Los principales decires son las retahílas y cánticos de organización ambiental para indicar límites espaciales y temporales. Una de las docentes participantes comentó sobre su práctica pedagógica que, “hay cantos que me sirven para una transición o puede ser un canto donde yo lo que hago es motivar al niño, se vuelve un ritual para mantener una conducta en el niño” (grupo de discusión con docentes, 18 de septiembre de 2019). Así, diversas retahílas como “¡haditas venid, haditas llegad, chispum, chispam, que comience ya!”, sirven para convocar a sentarse en círculo e iniciar experiencias de aprendizaje.

Otras como “la lechuza, la lechuza hace shshshsh”, “colorín colorado, esto se ha acabado” o “a guardar, a guardar cada cosa en su lugar” sirven para cerrar experiencias de aprendizaje, retornar a un ambiente silencioso o transitar a una actividad de ordenamiento del espacio educativo. Estos decires-retahíla funcionan como verdaderos marcadores de espacio y tiempo y, si

bien hasta que son aprendidos constituyen un contenido de aprendizaje (como otras canciones, oraciones y juegos verbales), una vez incorporados por los niños funcionan como mecanismos de organización socioespacial del aula.

La creación de rincones y zonas específicas de aprendizaje es el principal arreglo material-económico que configura los haceres para el aprendizaje en esta arquitectura de la práctica. Suponen la organización *a priori* de espacios transitorios o de “rincones de aprendizaje” permanentes del aula, como bibliotecas, áreas de construcción y áreas de saludo o despedida. Rara vez los haceres para el control ambiental involucran a niños y niñas, y cuando esto ocurre no tienen intencionalidad pedagógica, sino que buscan usar estas acciones para organizar el espacio educativo. Por ejemplo, cuando una docente pide directamente a los niños ordenar las sillas para una presentación de títeres: “entonces vamos a... pero ordenemos el salón primero, ¿listo? [los niños gritan a coro ‘¡siiiii!’]. Que quede libre y que nos podamos sentar bien cómodos. Pero vengan primero, ordenamos el salón con mucho cuidado” (observación de práctica pedagógica 5, 30 de agosto de 2018).

En síntesis, esta arquitectura de la práctica organiza y controla el ambiente de aprendizaje de niños y niñas al ensamblar objetos, decires y haceres. El ambiente de aprendizaje se constituye en un docente que media (al clausurar y provocar) el movimiento y ubicación de los cuerpos de los estudiantes, y que produce relacionamientos que usan al mismo grupo como herramienta de organización espacial.

### *Arquitectura para la regulación conductual de niños y niñas*

Esta arquitectura de la práctica tiene su núcleo pedagógico en la regulación de la disciplina individual y grupal; es decir, las prácticas pedagógicas están abocadas a controlar y mantener conductas apropiadas para el desarrollo y aprendizaje. Las docentes proponen decires, haceres y relacionamientos de estimulación, control y evaluación conductual. Si bien se observa que esta arquitectura tiene arraigo en todos los casos, las docentes argumentan que está “en retirada” y “sólo aparece cuando hay maltrato entre pares o desobediencia” (grupo de discusión con docentes, 18 de septiembre de 2019).

En esta arquitectura predominan los haceres que regulan los cuerpos infantiles con gestos y movimientos del propio cuerpo de la docente para detener las acciones y conductas inapropiadas. Dichos haceres hablan por sí mismos, sin incorporar decires o verbalizaciones, y utilizan la tradicional práctica de “tiempo fuera no excluyente”. Un hacer frecuente es tomar firmemente de la mano al niño o niña disruptivo para interrumpir su deambular, o recorrer las mesas de trabajo con él/ella pegado a la cadera para suspenderlo de la actividad colectiva. Los haceres de esta arquitectura, además de interrumpir las acciones disruptivas advierten a los otros niños sobre las consecuencias de no

autorregular apropiadamente su conducta. Así, los arreglos discursivo-culturales de esta arquitectura tienen una naturaleza de vigilancia y advertencia.

Por su parte, los decires buscan ilustrar y demostrar a niños y niñas las consecuencias negativas que sus acciones tienen para otros. Las prácticas de las docentes señalan, en tiempo presente, la disrupción conductual y demandan directamente un comportamiento apropiado, con premisas explícitas como “no corran en la sala”, “hagan silencio para escuchar a los compañeros” y “quietos en la fila”. Ocasionalmente los decires para regular la conducta involucran presiones solapadas, como “entonces, la profe se va para el otro salón porque nadie está en el sitio. ¡Me voy! [los niños gritan a coro “¡noooo!; la docente replica] entonces en círculo y en silencio, para escuchar tranquilitos a los compañeros” (observación de práctica pedagógica 8, 28 de mayo de 2018).

Se observa que las prácticas pedagógicas de esta arquitectura asumen a los niños y niñas como cuerpos dóciles y despliegan pedagogías para entrenar, normalizar y estandarizar. Los arreglos discursivos para la regulación conductual se observan con menor frecuencia que los haceres y predominan los haceres que emergen para interrumpir conductas disruptivas colectivas. Las prácticas pedagógicas de esta arquitectura suponen encuentros corporales de control estereotipados, como tomar la mano o el brazo del estudiante para afinar trazos y escritura, poner un cierre imaginario sobre la boca para hacer silencio, acercarse con un abrazo firme y detener algún movimiento tomándoles de la mano. El núcleo pedagógico de esta arquitectura elude la autorregulación de los estudiantes y asume controles externos, porque los haceres “con su propio cuerpo no bastan para aprender”.

### *Arquitectura de coconstrucción de experiencias de aprendizaje*

De manera incipiente se produce una cuarta arquitectura, en la que los decires y haceres configuran prácticas pedagógicas con distribuciones de poder más simétricos entre niños/niñas y docentes. Así, se devela la emergencia de un núcleo pedagógico que busca fortalecer la participación auténtica de los estudiantes en la coconstrucción de conocimiento, identidad y cultura (Dahlberg *et al.*, 2013). Se trata de una arquitectura incipiente, ya que sólo en 5 de los 9 casos de la muestra se observaron con frecuencia decires, haceres y relacionamientos de este tipo; en los otros cuatro casos, éstos fueron escasos y no intencionados pedagógicamente. Aunque la presencia de los arreglos culturales-discursivos y materiales-económicos es disímil entre los casos, su producción reafirma los sentidos del paradigma pedagógico reconceptualista y los de la política educativa De Cero a Siempre.

En esta cuarta arquitectura, los decires, haceres y relacionamientos se ensamblan en experiencias de encuentro entre lo humano, lo no humano y lo material. Las prácticas tienen como núcleo el reconocimiento de las niñas y

los niños como sujetos con una cuota de poder social y como interlocutores válidos, con capacidad de tomar decisiones y contribuir a la vida en común. De este modo, las prácticas basadas en juegos colectivos y conversaciones situadas en la cotidianidad producen arreglos culturales-discursivos, sociopolíticos y materiales-económicos en los que docentes y alumnos deliberan y coconstruyen las experiencias de aprendizaje y convivencia. Estas prácticas aparecieron cuando las docentes solicitaban escuchar a sus pares, con lo que se producía empatía y colaboración con las agencias de otros, o cuando ellas redistribuían el poder entre niños/niñas para crear colectivamente el final de un cuento. En este caso, las docentes escucharon las ideas de los alumnos/as, las transcribieron sin modificarlas, repitiéndolas a viva voz, y las articularon con nuevos decires que conducen y extienden sensiblemente más respuestas para un final colectivo y coconstruido.

En síntesis, en esta arquitectura de coconstrucción los decires, haceres y relacionamientos reemplazan las instrucciones restrictivas y las preguntas literales de las arquitecturas anteriores por preguntas abiertas, imaginativas y provocadoras de creación y trabajo colaborativo. Asimismo, se observa que todos los arreglos reconocen a los niños y niñas como sujetos activos, con una cuota de poder para decidir qué materiales usar, cómo contribuir al bien común y para qué coconstruir diversos artefactos y prácticas de convivencia. Aunque esta arquitectura de la práctica es incipiente, disputa los sentidos de las tres arquitecturas anteriores y se alinea con los sentidos pedagógicos de la política educativa colombiana, así como con la comprensión social de las infancias.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La indagación desde las arquitecturas de las prácticas pedagógicas de la educación inicial colombiana permitió complejizar la evidencia proveniente de la investigación evaluativa e instrumental. Desde un enfoque sociocrítico se observa que desde el nivel inicial se producen cuatro arquitecturas de la práctica que, aunque se inscriben en dos paradigmas pedagógicos opuestos (y aparentemente irreconciliables), operan transversalmente en los casos de la muestra y coexisten cotidianamente en las aulas.

Tres de las cuatro arquitecturas de la práctica predominan en todos los casos: trasmisión conceptual, control de ambientes de aprendizaje y regulación conductual. En el marco de estas arquitecturas las prácticas pedagógicas asumen a los niños y niñas como objetos de instrucción y receptores pasivos del nuevo conocimiento. De la misma manera, estas prácticas consideran los ambientes de aprendizaje focalizados en factores estructurales (equipamiento, espacios de enseñanza-aprendizaje, agrupamiento de estudiantes, etc.) y orientados al control de los cuerpos, el movimiento y la normalización instruccional.

Este hallazgo es coherente con el predominio del control y la directividad de los procesos por parte de los adultos —que encuentran Álvarez Díaz *et al.* (2023)— sobre las prácticas pedagógicas en Colombia. Desde la perspectiva de las arquitecturas de la práctica, se identifica una pedagogía de ontología moderna, principalmente, desde la cual el conocimiento se transmite cerrado, con materiales estructurados y previamente fijados, además de que los decires, haceres y relacionamientos son instruccionales y adultocéntricos. Dichas arquitecturas de la práctica que prevalecen en jardines infantiles públicos se ven tensionadas y disputadas por los sentidos de la política educativa colombiana. La política De Cero a Siempre, situada en un paradigma pedagógico reconceptualista, busca distanciarse precisamente de prácticas de transmisión y control como éstas, que son las que imperan. En este sentido, los hallazgos de la investigación concuerdan con lo planteado por Pineda Robayo (2017) y Pineda-Báez *et al.* (2015) respecto a la necesidad de prácticas pedagógicas que garanticen la participación auténtica de niños y niñas.

Como ya se mencionó, de manera incipiente se produce una arquitectura de la práctica para la coconstrucción de aprendizajes. Esta arquitectura se inscribe en un paradigma pedagógico posmoderno o posfundacional, cuyos decires, haceres y relacionamientos posibilitan la creación compartida de saberes, identidades y cultura entre adultos y niños/niñas (Dahlberg *et al.*, 2013; Rönnerman y Olin, 2014; Rönnerman *et al.*, 2017). Las prácticas pedagógicas de esta arquitectura destacan por promover oportunidades de exploración, expresión y juego en ambientes de aprendizaje enriquecidos, donde los estudiantes participan con otros para comprender y pertenecer al mundo.

Las prácticas pedagógicas de dicha arquitectura perciben a niños y niñas como sujetos activos en su desarrollo y en su comunidad, y están alineados con la política educativa De Cero a Siempre (Sánchez Castillo *et al.*, 2017; SITEAL, 2018); comparte sentidos pedagógicos del movimiento reconceptualista y disputa las arquitecturas modernistas de la práctica que aún predominan en los jardines infantiles públicos de Colombia. Cabe destacar que, si bien la política De Cero a Siempre ha generado deseabilidad pedagógica por prácticas coconstructoras y está presente en los discursos docentes, no se observa que produzca prácticas pedagógicas en la vida cotidiana de los jardines públicos. Pareciera que las arquitecturas de la práctica predominantes son un resabio de otras que ya no están vigentes.

Estos resultados contribuyen a reconceptualizar la investigación positivista extensiva (Dencik *et al.*, 2022; Ettliger, 2024) que domina en el campo de las prácticas pedagógicas y que se ha centrado en la evaluación docente, la estandarización y la regulación externa de la calidad. Desde una perspectiva epistemológica sociocrítica, estos resultados se basan en indagación intensiva de una muestra más reducida, que permiten explorar y profundizar en la producción situada y subjetiva de las prácticas pedagógicas (Creswell y Poth,

2016). Si bien lo anterior puede parecer una limitación metodológica, se argumenta que las investigaciones del campo similares a ésta llegan a teorizar (con alcance medio) con muestras semejantes. Sin embargo, al considerar los resultados incipientes de la cuarta arquitectura de coconstrucción, parece necesario avanzar en nuevas investigaciones que expandan el muestreo de esta arquitectura con diversas aproximaciones metodológicas que lleven a comprender mejor cómo se producen estas prácticas, junto con cómo pueden reemplazar a las del paradigma moderno.

Lo anterior desafía a avanzar con la teoría de las arquitecturas de la práctica como una herramienta de concientización e investigación de la propia práctica pedagógica docente de la educación inicial, en torno a la comprensión y apropiación crítica de la política educativa que consolida una arquitectura de coconstrucción y ciudadanía de niños y niñas. Deconstruir las arquitecturas modernas de la práctica (de transmisión y control), para avanzar en robustecer la incipiente arquitectura de coconstrucción, permitiría impulsar mayor calidad y coherencia sistémica en la política educativa.

En consecuencia, la investigación sobre las prácticas pedagógicas en Colombia y América Latina debería trazar un sendero semejante al nórdico y australiano (Petrie, 2016; Rönnerman y Kemmis, 2016; Rönnerman y Olin, 2014; Salo y Rönnerman, 2014) al empoderar a las docentes a investigar sus prácticas para comprender cómo transitar de una arquitectura a otra (Cooke y Francisco, 2021; Cooke *et al.*, 2020) y colaborar en la construcción de arreglos para una arquitectura de coconstrucción.

## REFERENCIAS

- ADLERSTEIN, Cynthia y Marcela Pardo (2024), “Formando profesionalismo desde las asociaciones de educación infantil: discursos de su profesorado en Chile”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 28, núm. 1, pp. 51-73. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29674>
- ÁLVAREZ DÍAZ, Katia, José Ramón Márquez Díaz e Inmaculada González Falcón (2023), “El espacio escolar como generador de oportunidades educativas. Un estudio de caso en una escuela infantil”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 27, núm. 2, pp. 171-193. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22768>
- BAHDANOVICH Hanssen, Natallia (2020), “Using the Theory of Practice Architectures to Articulate Special Educational Needs Practices in Belarusian and Norwegian Preschools”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 188-202. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1643149>
- BALL, Deborah y Francesca Forzani (2010), “What does It Take to Make a Teacher?”, *Phi Delta Kappan*, vol. 92, núm. 2, pp. 8-12. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200203>

- BARCO, Blanca y Cynthia Adlerstein (2023), “Temas y justicias en la educación parvularia chilena postdictadura: discursos presidenciales 1990-2023”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 12, núm. 2, pp. 137-153. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.008>
- BENDINI, Magdalena y Amanda Devercelli (eds.) (2022), *Quality Early Learning: Nurturing children’s potential*, Washington, World Bank Publications.
- BERNAL, Raquel y Sara María Ramírez (2019), “Improving the Quality of Early Childhood Care at Scale: The effects of From Zero to Forever”, *World Development*, vol. 118, pp. 91-105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.02.012>
- BERNAL, Raquel, Orazio Attanasio, Ximena Peña y Marcos Vera-Hernández (2019), “The Effects of the Transition from Home-based Childcare to Childcare Centers on Children’s Health and Development in Colombia”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 47, pp. 418-431. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.005>
- BETANCUR, Laura, Carolina Maldonado-Carreño, Elizabeth Votruba-Drzal y Raquel Bernal (2021), “Measuring Preschool Quality in Low-and Middle-Income Countries: Validity of the ECERS-R in Colombia”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 54, pp. 86-98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.001>
- BOYLE, Tess, Anne Petriwskyj y Susan Grieshaber (2018), “Reframing Transitions to School as Continuity Practices: The role of practice architectures”, *The Australian Educational Researcher*, vol. 45, pp. 419-434. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- BRADBURY, Alice (2013), “Education Policy and the ‘Ideal Learner’: Producing recognisable learner-subjects through early years assessment”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.692049>
- BRADBURY, Alice (2018), “Datafied at Four: The role of data in the ‘schoolification’ of early childhood education in England”, *Learning, Media and Technology*, vol. 44, núm. 1, pp. 7-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018>
- BRADBURY, Alice y Guy Roberts-Holmes (2017), *The Datafication of Primary and Early Years Education: Playing with numbers*, Londres, Routledge.
- BRYANT, Antony y Kathy Charmaz (eds.) (2019), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*, Londres, SAGE.
- CAGLIARI, Paola, Marina Castagnetti, Claudia Giudici, Cardina Rinaldi, Veà Vecchi y Peter Moss (2016), *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*, Nueva York, Routledge.
- CASTAÑEDA, Harold Andrés (2018), “Arquitecturas de aspectos sociales en la práctica pedagógica de profesores en formación de lenguas extranjeras”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 75, pp. 139-158. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8106>

- CHALA-Bejarano, Pedro Antonio, Harold Castañeda-Peña, Magda Rodríguez-Uribe y Adriana Salazar-Sierra (2021), “Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada”, *Educación y Educadores*, vol. 24, núm. 2, pp. 221-240. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- CHARMAZ, Kathy (2013), “La teoría fundamentada en el siglo XXI: aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social”, en Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, vol. 3, pp. 270-325.
- CHARMAZ, Kathy y Robert Thornberg (2021), “The Pursuit of Quality in Grounded Theory”, *Qualitative Research in Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 305-327. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- CLARKE, Adele E. y Reiner Keller (2014), “Engaging Complexities: Working against simplification as an agenda for qualitative research today. Adele Clarke in conversation with Reiner Keller”, *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, vol. 15, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.2.2186>
- COOKE, Mandy y Susanne Francisco (2021), “The Practice Architectures that Enable and Constrain Educators’ Risk-Taking Practices in High Quality Early Childhood Education”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 6, pp. 1073-1086. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01112-x>
- COOKE, Mandy, Susanne Francisco, Frances Press y Sandie Wong (2020), “Becoming a Researcher: The process of ‘stirring in’ to data collection practices in early childhood education research”, *Journal of Early Childhood Research*, vol. 18, núm. 4, pp. 404-417. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X20942951>
- CRESWELL, John W. y Cheryl N. Poth (2016), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DAHLBERG, Gunilla, Peter Moss y Alan Pence (2013), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation*, Nueva York, Routledge.
- DENCİK, Lina, Arne Hintz, Joanna Redden y Emiliano Treré (2022), *Data and Social Justice*, Los Ángeles/Londres, Sage Publications.
- DIAMOND, Lindsay L. y Christina M. McCartney (2022), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780367198459-REPRW144-1>
- EARL-Rinehart, Kerry (2021), “Abductive Analysis in Qualitative Inquiry”, *Qualitative Inquiry*, vol. 27, núm. 2, pp. 303-311. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800420935912>
- EDWARDS-Groves, Christine (2018), “The Practice Architectures of Pedagogy: Conceptualising the convergences between sociality, dialogue, ontology and temporality in teaching practices”, en Olga Bernad Caveró y Nùria Llevot Calvet (eds.), *New Pedagogical Challenges in the 21st Century: Contributions of research in education*, BoD–Books on Demand, pp. 119-139. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.72920>

- EDWARDS-GROVES, Christine y Stephen Kemmis (2016), “Pedagogy, Education and Praxis: Understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory”, *Educational Action Research*, vol. 24, núm. 1, pp. 77-96. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076730>
- ETTLINGER, Nancy (2024), “The Datafication of Knowledge Production and Consequences for the Pursuit of Social Justice”, en Johannes Glückler y Robert Panitz (eds.), *Knowledge and Digital Technology*, Cham (Suiza), Springer, pp. 79-104.
- FALABELLA, Alejandra, Alejandra Cortázar, Felipe Godoy, María Paz González y Francisca Romo (2018), “Quality Assurance in Early Childhood Education: Lessons from the international experience”, *Gestión y Política Pública*, vol. 27, núm. 2, pp. 309-340.
- GARCÍA, Jorge Luis y James Heckman (2021), “Early Childhood Education and Life-Cycle Health”, *Health Economics*, vol. 30, pp. 119-141. DOI: <https://doi.org/10.1002/hec.4148>
- GIBBS, Leanne, Mandy Cooke y Andi Salamon (2022), “Unpacking the Theory of Practice Architectures for Research in Early Childhood Education”, *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 47, núm. 4, pp. 260-274. DOI: <https://doi.org/10.1177/18369391221119834>
- GÓMEZ DÍAZ, Claudia Milena y Paola Andrea Llanos Pineda (2017), *El derecho al desarrollo integral de la primera infancia: una mirada a la construcción de la política pública en Colombia*, Trabajo de grado de Maestría, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7784/TO-21383.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 26 de enero de 2020).
- GROOTENBOER, Peter y Christine Edwards-Groves (2024), *The Theory of Practice Architectures: Researching practices*, Cham (Suiza), Springer.
- GUEVARA, Jennifer y Alejandra Cardini (2019), “El lugar del currículum en la primera infancia: aportes de una mirada comparada”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 473-491. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11239>
- GUTIÉRREZ Castro, Flor Ángela (2018), “Las arquitecturas de las prácticas en las artes visuales. Cuestiones para pensar otras prácticas”, *Revista Palabra: Palabra que Obra*, núm. 18, pp. 268-286.
- GUTIÉRREZ Castro, Ángela y Sandra Soler Castillo (2021), “Las prácticas pedagógicas de las artes visuales desde la arquitectura de las prácticas”, *Signo y Pensamiento*, vol. 40, núm. 79, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp40-79.ppav>
- HECKMAN, James (2011), “The Economics of Inequality: The value of early childhood education”, *American Educator*, vol. 35, núm. 1, pp. 31-47.

- HECKMAN, James y Tim Kautz (2012), “Hard Evidence on Soft Skills”, *Labour Economics*, vol. 19, núm. 4, pp. 451-464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labecon.2012.05.014>
- HEIKKA, Johanna, Merja Koivula, Merja Hautakangas, Katja Suhonen y Leena Halttunen (2024), “LED Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education and Care through the Lens of Practice Architectures”, *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 21, núm. 2, pp. 145-165. DOI: <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.451>
- HERRERA, José Darío y Ángela Martínez (2018), “El saber pedagógico como saber práctico”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 49, pp. 9-26. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- KEMMIS, Stephen y Rebecca Mutton (2012), “Education for Sustainability (EfS): Practice and practice architectures”, *Environmental Education Research*, vol. 18, núm. 2, pp. 187-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.596929>
- KEMMIS, Stephen, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer y Laurette Bristol (2014), “Praxis, practice, and practice architectures”, en *Changing Practices, Changing Education*, Singapur, Springer, pp. 25-41.
- LANGELOTZ, Lill y Karin Rönnerman (2014), “The Practice of Peer Group Mentoring: Traces of global changes and regional traditions”, en Petri Salo y Karin Rönnerman (eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic educational action research*, Róterdam, Brill, pp. 73-93. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3>
- MAHON, Kathleen, Stephen Kemmis, Susanne Francisco y A. Annemaree Lloyd (2017), “Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures”, en Kathleen Mahon, Susanne Francisco y Stephen Kemmis (eds.), *Exploring Education and Professional Practice: Through the lens of practice architectures*, Singapur, Springer, pp. 1-30.
- MALDONADO Carreño, Carolina, Catalina Rey Guerra, Jorge A. Cuartas Ricaurte, Tatiana Plata Caviedes, Jesús Rodríguez de Luque, Eduardo Escallón Largacha y Hirokazu Yoshikawa (2018), *Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional*, en: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/1f84f259-10a6-441b-a77b-7f7554c3b26e/content> (consulta: 15 de octubre de 2018).
- MILLEI, Zsuzsa y Kirsi Pauliina Kallio (2018), “Recognizing Politics in the Nursery: Early childhood education institutions as sites of mundane politics”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 19, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/14639491166677498>
- MOSS, Peter (2017), “Power and Resistance in Early Childhood Education: From dominant discourse to democratic experimentalism”, *Journal of Pedagogy*, vol. 8, núm. 1, pp. 11-32. DOI: <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>

- Moss, Peter (2018), *Alternative Narratives in Early Childhood: An introduction for students and practitioners*, Oxford, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315265247>
- Moss, Peter, Gunilla Dahlberg, Susan Grieshaber, Susanna Mantovani, Helen May, Alan Pence, Sylvie Rayna, Beth Blue Swadener y Michel Vandenberg (2016), “The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: Opening for debate and contestation”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 17, núm. 3, pp. 343-351. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017), *Starting Strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care*, París, OECD Publishing, en: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017\\_9789264276116-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en) (consulta: 15 de noviembre de 2023).
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, París, OECD Publishing, en: <https://www.oecd.org/publications/providing-quality-early-childhood-education-and-care-301005d1-en.htm> (consulta: 15 de noviembre de 2023).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989), *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño*, Nueva York, ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015), *Objetivos del desarrollo sostenible*, Nueva York, ONU.
- PARDO, Marcela y Cynthia Adlerstein (2020), “ECEC Teachers’ Paradoxical Views on the New Chilean System for Teacher Professional Development”, *Early Years*, vol. 40, núm. 4, pp. 486-498. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>
- PÉREZ Dávila, Fredy Luis (2018), “Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad”, *Actualidades Pedagógicas*, vol. 1, núm. 71, pp. 193-213. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- PETRIE, Kirsten (2016), “Architectures of Practice: Constraining or enabling PE in primary schools”, *Education 3-13*, vol. 44, núm. 5, pp. 537-546. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169484>
- PINEDA-Báez, Nisme Yurany, Juan Carlos Garzón-Rodríguez, Diana Carolina Bejarano-Novoa y Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez (2015), “Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 1, pp. 263-278. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715X.13115050914>
- PINEDA Robayo, Adriana del Rosario (2017), “Pedagogía de la educación inicial y saberes de los docentes en Colombia”, *Nuances: Estudios sobre Educação*, vol. 28, núm. 3, pp. 206-225. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.4638>

- PONGUTA, Liliana Angélica, Carlos Andrés Aragón, Lucero Ramírez Varela y Kathryn Moore (2020), “Sector-Wide Analysis of Early Childhood Development and Education in Emergencies in Colombia and Considerations to Strengthen Systems Globally”, *New Directions for Child and Adolescent Development*, núm. 172, pp. 103-123. DOI: <https://doi.org/10.1002/cad.20367>
- PONGUTA, Liliana Angélica, Carolina Maldonado-Carreño, Sharon Kagan y Hirokazu Yoshikawa (2019), “Adaptation and Application of the Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO) Framework to Early Childhood Education Settings in Colombia: Implications for National Policy and the Sustainable Development Goals”, *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 227, núm. 2, pp. 105-112. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000361>
- POWELL, David (2020), “In-Service Teachers’ Practice of Learning to Teach, the Theory of Practice Architectures and Further Education-Based Teacher Education Classes in England”, *International Journal of Training Research*, vol. 18, núm. 1, pp. 8-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1747787>
- ROBERTS-Holmes, Guy y Alice Bradbury (2016), “The Datafication of Early Years Education and its Impact Upon Pedagogy”, *Improving Schools*, vol. 19, núm. 2, pp. 119-128. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216651519>
- ROBERTSON, Natalie, Mandy Cooke, Katherine Bussey, Amanda Mooney y Damian Blake (2024), “Reframing Early Childhood Teacher Education to Support Equity and Access: The practice architectures of an enabling ‘degree-qualified’ pathway”, en Jenene Burke, Marcelle Cacciattolo y Dianne Toe (eds.), *Inclusion and Social Justice in Teacher Education*, Cham, Springer, pp. 177-197. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-67612-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-67612-3_10)
- RÖNNERMAN, Karin y Stephen Kemmis (2016), “Stirring Doctoral Candidates into Academic Practices: A doctoral course and its practice architectures”, *Education Inquiry*, vol. 7, núm. 2, art. 27558. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27558>
- RÖNNERMAN, Karin y Anette Olin (2014), “Research Circles: Constructing a space for elaborating on being a teacher leader in preschools”, en Petri Salo y Karin Rönnerman (eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic educational action research*, Róterdam, Brill, pp. 95-112. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3>
- RÖNNERMAN, Karin, Peter Grootenboer y Christine Edwards-Groves (2017), “The Practice Architectures of Middle Leading in Early Childhood Education”, *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0032-z>
- SALAMON, Aandi (2016), “Infants’ Practices: Shaping (and shaped by) the arrangements of early childhood education”, en Kathleen Mahon, Susanne Francisco y Stephen Kemmis (eds.), *Exploring Education and Professional Practice: Through the lens of practice architectures*, Singapur, Springer, pp. 83-100.

- SALAMON, Andi, Jennifer Sumsion y Linda Harrison (2017), “Infants Draw on ‘Emotional Capital’ in Early Childhood Education Contexts: A new paradigm”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 18, núm. 4, pp. 362-374. DOI: <https://doi.org/10.1177/14639491177427>
- SALAMON, Andi, Jennifer Sumsion, Frances Press y Linda Harrison (2016), “Implicit Theories and Naïve Beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators”, *Journal of Early Childhood Research*, vol. 14, núm. 4, pp. 431-443. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X14563857>
- SALO, Petri y Karin Rönnerman (2014), “The Nordic Tradition of Educational Action Research – In the Light of Practice Architectures”, en Petri Salo y Karin Rönnerman (eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic educational action research*, Róterdam, Brill, pp. 53-71. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3>
- SÁNCHEZ Castillo, Verónica, Carlos Alberto Gómez Cano y Karen Obregón (2017), “Sistematización de la experiencia de la estrategia De Cero a Siempre en los centros de desarrollo integral en Solita, Caquetá”, *Equidad y Desarrollo*, vol. 1, núm. 27, pp. 213-232.
- SANDERS, Kay y Flora Farago (2018), “Developmentally Appropriate Practice in the Twenty-First Century”, en Fleeer Marilyn y Bert Oers (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Dordrecht, Springer, pp. 1379-1400.
- SHAFIQ, M. Najeeb, Amanda Devercelli y Alexandria Valerio (2018), “Are there Long-Term Benefits from ECE in Low- and Middle-Income Countries?”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 122, pp. 1-46. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3239>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2018), *De Cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia, Colombia*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP.
- SLOT, Pauline (2018), “Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A literature review”, *OECD Education Working Papers*, núm. 176, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- UNESCO (2016), “Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de primera infancia: aportes desde el currículo”, París, UNESCO, en: <https://dcpplayer.es/55649936-Contenido-integralidad-y-coherencia-en-las-politicas-de-primera-infancia-aportes-desde-el-curriculo.html> (consulta: 15 de noviembre de 2023).
- URQUHART, Cathy (2019), “Grounded Theory’s Best Kept Secret: The ability to build theory”, en Antony Bryant y Kathy Charmaz (eds.) (2019), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*, Londres, Sage, pp. 89-106.

- VARGAS-González, Ángela Patricia (2021), “Relación entre prácticas pedagógicas de educación inicial con De Cero a Siempre”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 14, pp. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.rppe>
- VASILACHIS, Irene (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- VIVIANI, María (2016), “Creating Dialogues: Exploring the ‘good early childhood educator’ in Chile”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 17, núm. 1, pp. 92-105. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949115627906>
- WALS, Arjen E.J. (2017), “Sustainability by Default: Co-creating care and relationality through early childhood education”, *International Journal of Early Childhood*, vol. 49, núm. 2, pp. 155-164. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0193-5>