



Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 23-42

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-12-2015

Fecha de aceptación: 15-12-2015

Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en iberoamérica.

The bases and criteria to advance towards multiculturalism in early childhood education in Latin America.

M. Victoria Peralta Espinosa

Chile

M. Victoria Peralta Espinosa

Chile

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la interculturalidad como un componente básico de la calidad en la Educación Infantil. En tal sentido, mejorar la calidad de las prácticas de educación infantil requiere la construcción de currículos que supongan pasos firmes hacia la interculturalidad. Tarea no sencilla pero factible y urgente, debido a los alarmantes antecedentes de homogeneización o “neutralidad” que han solido caracterizar los modelos curriculares latinoamericanos. Dichas políticas y prácticas educacionales no sólo están eliminando nuestra riqueza cultural y la formación de identidad cultural de los niños y niñas, sino que, en simultáneo limitan el acceso a lo valioso de otras culturas. Este trabajo aborda el concepto

Abstract

This article addresses the issue of multiculturalism as a fundamental component of quality in early childhood education. That is why we need new curricula that involve firm steps towards multiculturalism in order to improve the quality of early childhood education practices. It isn't a simple task, but something feasible and urgent, due to the alarming trend toward homogenization or “neutrality” that has characterized Latin American models of curricula. Such homogenizing policies and practices are not only eliminating the knowledge of our cultural heritage and the building of the cultural identity of the children, but simultaneously, they limit the access to valuable aspects of other cultures. This paper addresses

de interculturalidad aplicado a la Educación Infantil así como los principios en que han de basarse las prácticas educativas interculturales. Se presentan, además, experiencias regionales valiosas referidas tanto a diseños curriculares nacionales como a propuestas educativas locales.

the concept of multiculturalism applied to the kindergarten and the principles on which to ground the intercultural educational practices. Interesting regional experiences involving both national curricula and local educational proposals are also included.

Palabras clave: Educación Infantil, Interculturalidad, Diseño curricular, Relativismo cultural, Educación y construcción de la identidad.

Keywords: Early Childhood Education, Interculturality, Curriculum design, Cultural relativism, Education and building of identity.

Presentación del tema

Uno de los temas de mayor debate dentro del análisis de la educación actual en los países iberoamericanos, es el de calidad. Debido a los mayores avances en la cobertura de la atención educativa, los esfuerzos están orientándose cada vez más a revisar qué comprenden estas cualidades y cuáles son los enfoques que deben tener las propuestas educativas en los diversos niveles del sistema.

Paradójicamente, la definición sobre qué es calidad en educación y sus implicaciones en la práctica no han sido suficientemente discutidas, menos aún consensuadas, y la gran mayoría de los países han asumido en forma implícita una visión universalista de la calidad, de tipo instrumental. Ello se evidencia en la homogeneización de ciertos aprendizajes tradicionales en estándares de poco valor constructivo en función a las grandes aspiraciones o fines que se desean para las nuevas generaciones: ética, responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, emprendimiento, mentes abiertas, creatividad, ciudadanía, inclusión y respeto a la diversidad, entre otras.

En este contexto un tanto confuso y contradictorio sobre la calidad educacional, todos los países plantean de una u otra forma la “interculturalidad” como una de sus políticas y orientaciones principales, en especial, en los niveles de educación inicial y primaria, evidenciándose énfasis y enfoques diferentes en su interpretación. Ello se debe a que el concepto ha ido evolucionando como producto de una mayor conciencia de los desafíos políticos y sociales que implica una verdadera interculturalidad en educación.

En efecto, en este campo, cabe reconocer su incorporación inicial en el ámbito de la educación escolar, realizada por los pueblos originarios con un sentido legítimo y reivindicativo de su lengua y cultura, lo que se expresaba en el enunciado de una “educación intercultural bilingüe”; en la actualidad, este concepto se ha ampliado a un enfoque inclusivo abierto a todas las culturas de pertenencia de los niños, niñas, sus familias y comunidades. Ello comprende, por ejemplo, desde comunidades lingüísticas hasta aquellas de tipo religiosas o de género.

Siendo la interculturalidad un tema de alta complejidad por lo que implica en su aplicación -una adecuada selección cultural de los contenidos de los currículos que se desarrollan-, no está exento de dominancias, exclusiones, prejuicios, y etnocentrismos negativos, se une una escasa

formación en esta temática. Esta situación un tanto crítica, se acentúa a nivel de la educación infantil. En efecto, dada la etapa de gran plasticidad en que se encuentran los niños, su inadecuada aplicación o su ausencia en las propuestas educativas, desaprovecha los aportes que una formación intercultural puede favorecer en ellos, tanto en función a sus culturas de pertenencia, como en relación a las oportunidades de aprendizaje que les ofrece en el amplio mundo socio-cultural actual.

Ello se verifica cuando se observan muchas experiencias de educación inicial o parvularia en nuestro contexto, donde se detecta el desarrollo de currículos que evidencian muy poca relación con los entornos y sentidos culturales de los cuales se supone que son partícipes los niños y las niñas, y lo que es peor aún, con la incorporación “ingenua” de elementos aculturadores poco significativos en las prácticas diarias. Así se observa que se importan acríticamente currículos o elementos curriculares provenientes de ámbitos dominantes supuestamente exitosos de otros contextos culturales, o se implementan supuestas “experiencias de aprendizaje” llenas de contenidos “light” que el mundo comercial realiza considerando a los niños como consumidores; de esta manera, todo tipo de imágenes o figuras estereotipadas, cuentos, cantos, juguetes, etc. sin mayor valor educativo, pasan a ser parte del mundo cultural que se les ofrece.

A la par, también hay experiencias interesantes –pocas aún– que sitúan los currículos en los tiempos y espacios de los cuales los niños y niñas y sus familias forman parte, fortaleciendo sus culturas de pertenencia, y a la vez, mediando para un adecuado encuentro y comprensión con la rica diversidad cultural que se reconoce en el mundo actual posmoderno. Así se favorece su identidad y ciudadanía tanto local como planetaria, con contenidos que tienen sentido para su etapa de vida e intereses personales, y a la vez, se propician actitudes adecuadas para la interrelación con personas de otros ámbitos socio-culturales.

A estimular la construcción de currículos que promuevan una mejor interculturalidad, pretende colaborar este artículo, aportando algunas bases teóricas necesarias para una adecuada comprensión del tema, junto con algunos criterios metodológicos amplios para su implementación. También se mostrarán algunas experiencias. Ello, en el entendido que toda comunidad educativa es la que debe realizar su propio proyecto pedagógico, que es lo que le permitirá responder mejor a las características, necesidades, fortalezas, significados y expectativas que como grupo humano tiene.

Algunos conceptos y criterios necesarios de considerar

La interculturalidad educativa: un concepto complejo que ha evolucionado.

Suele señalarse que el concepto de educación intercul tuvo su origen, a nivel mundial, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) donde se plantea entre otros, que la educación *“favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”...“para el mantenimiento de la paz”*.

Acorde con ello, la UNESCO (2006), postuló un concepto de **educación intercultural** que enfatiza aspectos importantes a tener presente: *“lograr un modo de convivencia evolutivo en sociedades multiculturales, propiciando la instalación del conocimiento mutuo, el conocimiento, el respeto, y el diálogo entre los diferentes grupos culturales”*(16). De esta manera, la mayoría de las definiciones de educación intercultural que se encuentran en la literatura especializada actual expresan esta relación describiéndola como una interacción dialógica, respetuosa y sinérgica entre dos o más culturas, para favorecer el bien común de todos, aunque como hemos ya señalado, en nuestra Región, los pueblos originarios americanos instalaron este planteamiento previamente, con el sentido de reivindicar sus culturas y sus lenguas en los sistemas educacionales hegemónicos de los Estados-nacionales.

De esta manera, una educación intercultural bilingüe continúa siendo una bandera de lucha de las comunidades indígenas, como lo reconocen diferentes especialistas como los mexicanos Tirzo y Hernández (2010) quienes expresan que: *“surge de un proceso y proyecto político, ético y epistémico, propuesto inicialmente desde los movimientos indígenas de la región andina, que tiene como propósito central transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas, a través de nuevos ordenamientos sociales. En este sentido intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas para construir relaciones y condiciones de poder, saber ser, vivir distintos.”*

Acorde a esta última concepción es evidente que instalar una verdadera educación intercultural bilingüe y desde un paradigma de la complejidad (Morín, 1990), conlleva un conjunto de problemas que se vinculan con relaciones de poder, de dominancia, de visibilización y de legitimidad de las culturas originarias, lo que va más allá del mero abordar un set de metodologías o didácticas, como muchas veces se ha enfocado la interculturalidad en diversos programas o manuales que se han realizado principalmente desde los ámbitos oficiales.

Sin embargo, este concepto y su aplicación ha ido evolucionando y complejizándose cada vez más, en la medida que diversas comunidades culturales han ido conformándose y demandando sus derechos, lo que ha ido afectando, también, a las diversas definiciones de cultura que se han ido construyendo. En efecto si se consideran las definiciones iniciales circunscritas a grupos étnicos localizados que compartían una historia y sistema cultural, hoy, se evidencia como otras comunidades se han ido visibilizando y reclaman sus derechos de reconocimiento y su capacidad para generar un sistema educativo que favorezca su patrimonio y desarrollo en las nuevas generaciones.

Por ejemplo, Ramón Pérez Juste (2001) señala que la cultura viene a referirse a: *“todo un conjunto, debidamente articulado, de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales que dan a los diversos grupos culturales un grado más o menos elevado de cohesión. Así entendida, la cultura puede incluir perspectivas propias del género, de la clase social, de los grupos étnicos y hasta de las religiones”*.

Similar visión tiene Enrique Gervilla (2010) quien expresa que: *“toda corriente de pensamiento, tendencia, talante, sensibilidad o estilo de vida, etc., y por ello también la posmodernidad, tiende a crear su propia cultura, entendida ésta en el*

sentido genérico de su etimología: “colere”=cultivar. Cultivo o creación realizada por el hombre con intencionalidad valiosa”(171).

De esta manera, en la actualidad, diversas comunidades no-tradicionales exigen su derecho a ser reconocidas como culturas y a incorporar sus valores, ejes y sentidos en la educación de sus miembros. Ello se observa en educación infantil, en ámbitos como niños/as de grupos religiosos minoritarios o de diversas sectas, en comunidades con necesidades educativas especiales (síndrome de Down, sordera y ceguera principalmente), y últimamente, en familias homosexuales.

Por tanto, si el tema de la interculturalidad ya se hacía complejo con la concepción más tradicional de cultura referida a las creaciones contextualizadas y sistémicas de bienes culturales materiales e ideacionales de comunidades humanas que compartían una historia con la cual se sentían representados y dotados para sus interacciones y necesidades, los tiempos actuales posmodernos han posibilitado la formación o visibilización de nuevas culturas que hacen aún más difícil su implementación educativa.

De hecho, si se observa una aula infantil de algún organismo -público por lo general- que permite el acceso de todo tipo de niños y niñas de diversas familias del vecindario, vamos a encontrar a representantes no sólo de comunidades locales, sino de diversas migraciones internas y externas, junto con hijos de padres de religiones menos conocidas, o de homosexuales. En este último caso, menos estudiado aún por el reconocimiento oficial relativamente reciente de estas familias, ya se han elaborado algunos materiales como cuentos en diversos países, para favorecer su integración en jardines infantiles públicos¹.

No está demás señalar las dificultades que implica avanzar a una educación intercultural que favorezca efectivamente la inclusión de todos los niños y niñas independientemente de su cultura de proveniencia y pertenencia. Se ponen en juego temas valóricos, prejuicios, etnocentrismos negativos, xenofobias y otros, por parte en especial de los adultos involucrados: directivos, docentes, equipos de trabajo, y las propias familias de los “demás” niños y niñas que forman los grupos escolares.

Es por ello que se hace necesario considerar y trabajar otros conceptos relacionados como es el de **relativismo cultural**, en el que se asume que efectivamente todo sistema cultural es valioso, porque es la mejor respuesta que una comunidad humana ha creado para satisfacer sus diversas necesidades y aspiraciones; por tanto, no puede ser juzgado -en cuanto a su validez- por patrones externos que no llegan a compenetrarse de sus sentidos, en especial, cuando habitualmente ello se hace desde la óptica de una cultura dominante. Esta postura significa asumir un auténtico respeto hacia toda cultura de pertenencia, y a la vez, tener presente que, como obra humana colectiva que son, ninguna es perfecta y del todo autosuficiente, por lo cual se va recreando y enriqueciendo permanentemente con sus propios avances y/o complementándose con aportes de otras, a través de un proceso de apropiación voluntaria, más aún cuando se participa de un mundo pluri o multicultural, como es el actual.

¹ En Chile, en el año 2014, se lanzó públicamente el libro: “Nicolás tiene dos papás”, con el apoyo del Movimiento de Integración y liberación homosexual, y con el patrocinio de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Por lo expresado, cabe reiterar el aporte insustituible que la propia cultura implica para quienes son partícipes de ella, tanto por ser un amplio recurso adaptativo que provee sentidos y medios de toda índole (ideacionales, espirituales y tangibles) para vivir adecuada e integralmente en ese contexto, como también porque responden a las necesidades específicas de identificación, pertenencia y sentido que todo ser humano requiere satisfacer.

Sin embargo, estas razones que se presentan como tan obvias y básicas cuando se trata de la propia cultura, no siempre se reconocen como tales cuando se trata de otras, y menos aún, cuando se refiere a culturas actualmente minoritarias, que además, han sido catalogadas en algún momento de la historia como “primitivas”, “atrasadas”, o con otros epítetos discriminatorios similares. En ello, caben muchas culturas de los diferentes pueblos originarios, afrodescendientes u otras migraciones o colectivos emergentes.

Si bien es cierto que educar “con y en el relativismo”, *“es educar en el pluralismo, en el pensamiento débil, y, en consecuencia, en la secularización, la “desorientación”, la tolerancia (222)*, como señala Gervilla (2010), también debe cuidarse la falta de ciertos valores compartidos de convivencia, respeto y libertad, lo que implica flexibilidad para llegar a una educación para todos y no sólo para los dominantes y poderosos.

Por tanto, frente a este problema, para poder avanzar realmente desde un punto de vista educativo, cabe reconocer, de partida, el **etnocentrismo negativo** que por lo general está implícito en nuestras creencias y acciones, y que se expresa en prejuicios y subvaloraciones, que tenemos hacia otras culturas que son diferentes a la propia. Es válido que el etnocentrismo positivo es necesario y formador sobre todo en la primera infancia para la identidad, autoestima y valoración de los suyos, pero también debe favorecerse un relativismo cultural que permita valorar a los demás.

Por lo expresado, una educación intercultural no es solamente un tema técnico que se limita a manuales, guías y ciertas metodologías de trabajo como muchas veces se le ha enclaustrado, sino es una problemática ética profundamente humana y por tanto valórica, no fácil de asumir e instalar, por el cuestionamiento personal y social que implica.

La diversidad de comunidades en Iberoamérica es extensa y aumenta cada día con las migraciones y avances político-sociales, y el multiculturalismo como presencia y coexistencia de estos grupos está presente en todos los países, constituyendo parte fundamental de su riqueza humana.

Los pueblos originarios y afrodescendientes; los provenientes de las diversas migraciones históricas y actuales (en especial asiática y africana), más la extensa población mestiza o ladina con todas sus variantes, constituyen un escenario humano y cultural para valorizar en la formación de las nuevas generaciones. De esta manera, junto con favorecer la identidad y el sentido de pertenencia tan importantes desde el punto de vista de desarrollo personal y social, se puede propiciar una adecuada apertura e interrelación con representantes de otras comunidades culturales lo que permite ampliar la convivencia, contribuyendo a una sociedad más democrática y respetuosa de todos sus miembros a partir de la valoración de sus diversidades.

Junto con estos conceptos básicos, se hace necesario tener presente también ciertos criterios generales para favorecer una adecuada interculturalidad, algunos de los cuales se plantean a continuación.

Criterios para favorecer la interculturalidad educativa.

Como ya se ha señalado, promocionar la interculturalidad educativa conlleva importantes desafíos valóricos y formativos para los educadores quienes son los que deben propiciar los cambios deseados, lo que implica una revisión de diversos criterios pedagógicos que ayuden a cambiar las prácticas al respecto. A continuación se exponen algunos de ellos que se consideran importantes para tal efecto.

Se hace necesario contar con agentes educativos con actitudes y conocimientos que les permitan hacer proyectos educativos integrales con fundamentos interdisciplinarios, entre ellos, los provenientes de la antropología socio-cultural, para una mejor comprensión de los diversos contextos culturales de los niños y niñas y sus familias. Como toda construcción curricular, las propuestas que se desarrollen para esta etapa, requieren tener una base interdisciplinaria que permita fundamentar, situar y orientar la contextualización histórico-política-situacional y cultural del proyecto educativo de manera que se favorezca el diálogo y respeto intercultural. Ello se debe realizar considerando las características específicas de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños, los principios de la pedagogía de la primera infancia, la etnoeducación de los pueblos o grupos involucrados, y los valores y sentidos culturales de las familias y comunidades partícipes.

(A) La definición y selección cultural que involucra el currículo, requiere del estudio de esas culturas, y de la concurrencia y del acuerdo de las diversas comunidades involucradas, ya que definir los ejes y contenidos profundos de ellas en todas sus dimensiones, es una labor compleja.

En el plano de la interculturalidad, uno de los mayores problemas de la construcción curricular, radica en la selección de los ejes o contenidos profundos de cada cultura en relación al ciclo para el cual se está diseñando una propuesta educativa. Si bien es cierto que existen en la región documentos importantes de apoyo sobre los énfasis de las culturas², lo cierto es que la adecuada selección de los contenidos o saberes en la diversidad de comunidades existentes, pasa por diversos niveles de interpretación o lecturas, no siempre concordantes, entre todos los que participan en estos procesos.

Uno de los ejemplos más comunes, es limitarse a los estereotipos externos de una determinada cultura, colocándose imágenes en la ambientación física o “decoración” de las salas o en libros de trabajo de los niños, y no abordar el rico mundo valórico o las cosmovisiones de los grupos involucrados; o desconocer otras formas de organizar e interactuar con el mundo natural o cultural, o el significado de formas y colores en los diseños y elementos visuales de otras culturas, por dar algunos ejemplos de posibles ejes culturales.

² Por ejemplo, el Marco Filosófico de la Cultura Maya, Guatemala, 2004.

La definición de cuáles son estos códigos o ejes profundos de una cultura, no es tarea fácil de realizar para un educador externo a ellas, incluso para un representante, ya que nadie es portador y/o interpretador total de una determinada cultura. Ello se construye con la participación de miembros de diferentes sexos, edades, actividades, en experiencias que desarrollan un diálogo constructivo y selectivo sobre qué requiere intencionarse en el trabajo educativo con los niños y niñas.

(B) La participación significativa de las diversas familias y comunidades es fundamental en la construcción, implementación y evaluación de currículos interculturales.

El tema de la participación de las familias y comunidades en los programas de atención a sus niños/as ha sido un tema complejo en la educación en general. También en la primera infancia donde no debería serlo, ya que este principio está en sus paradigmas educativos fundantes tanto de la cultura occidental, como en la de todo pueblo, como los originarios.

Si bien es cierto que este planteamiento se encuentra en las políticas educativas de casi todos los países, por problemas de diferente índole no siempre “inocentes”, poco se ha traducido en un trabajo permanente, respetuoso y de ayuda mutua entre las instituciones educativas, los agentes educativos y las familias. Empoderar a otros no ha sido la tendencia del desarrollo curricular de las culturas dominantes, y eso, debe ser asumido como tal para poder avanzar realmente en este campo.

Es así es que hemos observado “clases de cultura afrodescendiente o de lengua indígena” para los niños/as, estando los padres representantes de ellos, como observadores afuera de la sala mirando desde la puerta; o restringir la enseñanza de la lengua materna a un momento del horario de actividades, ya que el agente educativo en sala, no la conoce del todo, dejando de lado cualquier participación de la familia, que es hablante.

La mayoría de las veces la participación de la familia es como colaboradores de mano de obra para levantar o arreglar las sedes o centros, buscar alimentación, u otros recursos, pero no son considerados como educadores insustituibles de “saberes y haceres” llenos de significados para los niños/as, más allá del derecho que les cabe por ser sus hijos.

Su participación en los proyectos educativos discutiendo y consensuando sobre el tipo de niño/a a favorecer, los objetivos a propiciar, las actividades y contenidos a realizar en tiempos y espacios significativos en cada cultura, son experiencias aún escasas y difíciles en los países pero que muestran que, cuando se realizan, se enriquecen notablemente los contenidos afectivos y cognitivos a favorecer.

(C) Para el análisis de la calidad de la propuesta educativa que se implementa, se hace necesario analizar no sólo su explicitación documentada, sino el “currículo que se anula” y el “currículo oculto”, por la incidencia que tienen estos últimos en las prácticas.

La mayoría de las experiencias que se han implementado, centran su selección y análisis cultural en el currículo que se norma en documentos oficiales y en las planificaciones y evaluaciones que se declaran; sin embargo, las investigaciones en este campo demuestran que más que el currículo explícito, los resultados dependen del currículo oculto que se instala en toda experiencia a través de gestos, actitudes, expresiones, cantos, cuentos y en todo tipo de elementos “didácticos” como objetos y juguetes; es decir, se lleva a cabo fundamentalmente mediante las interacciones afectivas y cognitivas de tipo cotidiano que tienen lugar en la sala de actividades en distintas situaciones y con diferentes elementos. Por ello, se hace necesario “remirar” y “repensar” lo que se realiza diariamente, como también los contenidos o experiencias que se han dejado afuera (el currículo que se anula), que muchas veces es más importante que el que se manifiesta en los contenidos seleccionados. Generalmente, la o las culturas diversas a la mayoritaria, son las que se anulan, por prejuicios o falta de conocimiento de ellas.

Algunos ejemplos se observan en los cuentos o cantos que se transmiten (la mayoría proveniente de culturas tradicionales externas, los que no siempre se relacionan con valores que hoy se consideran importantes); los rincones o zonas que se implementan en las salas y sus materiales, entre ellos, las muñecas, que en muchos casos representan biotipos físicos muy diferentes a los de los niños, niñas y sus familias.

Esto no significa que no deba haber recursos de otras culturas en el curriculum que se consideren valiosos, sino que los que se incluyan no deben implicar la ausencia o discriminación de los propios de las diversas culturas participantes. En una América mestiza y morena o en una Europa cada vez con más migrantes, los cuentos e imágenes que representan a estas familias, sus valores y saberes, son los menos.

(D) Dada la variedad de la multiculturalidad actual, se debe hacer un diagnóstico de cada comunidad educativa, en función a detectar la “vitalidad cultural” de los diversos grupos representados.

Si bien es cierto que se pueden encontrar comunidades educativas relativamente homogéneas (de los pueblos originarios, afrodescendientes, de algunas migraciones históricas o del presente), u otras que representan culturas urbanas, campesinas, isleñas, de costa, etc., lo cierto es que cada vez más la multiculturalidad está presente en los centros infantiles de toda Iberoamérica. De esta manera, se observan niños y niñas cuyas familias representan formas de vida que son expresiones de los lugares diferentes de donde provienen o de características propias como hemos señalado.

Ello lleva a la necesidad de hacer diagnósticos de la situación de las personas (niños y familias) de estas culturas representadas en cuanto a sus vínculos con su patrimonio, la vitalidad o vigencia de sus valores culturales, como también sus expectativas y aportes a la construcción curricular. A partir de ello, se podrán hacer las adaptaciones y enriquecimientos curriculares, dando lugar a ello en los objetivos, espacios, tiempos, actividades y formas evaluativas que se realicen.

(E) En el desarrollo curricular, se deben seleccionar e implementar objetivos y prácticas educativas diversas y dinámicas, para contextos multiculturales que son siempre específicos, en función a aportar a la inclusión e interculturalidad.

Cada comunidad educativa, incluso las que pertenecen a una misma cultura de pertenencia, tiene características, intereses y expectativas propias que a la vez son dinámicas o cambiantes en el tiempo; por ello, si bien es cierto se pueden compartir ciertos ejes o contenidos comunes propios de una determinada cultura, el proceso de construcción curricular debe recoger los énfasis de cada grupo específico de niños y niñas y sus familias.

Este criterio sin embargo, experimenta fuertes riesgos en la formalización de las políticas para este sector, ya que hay una tendencia a hacer “guías” o “manuales” que junto con inmovilizar el currículo y reducirlo a ciertas categorías bastante simples que homogenizan y aculturán en función a un grupo cultural, no permiten su adaptación a las variaciones tan necesarias que los tiempos y las dinámicas actuales impulsan en toda cultura y comunidad humana.

(F) El desarrollo de un currículo intercultural implica una selección de ejes culturales significativos el que a partir de la(s) cultura(s) de pertenencia de los niños y niñas del grupo de trabajo, considere la apertura a otros ámbitos culturales que conforman la cultura planetaria.

El planteamiento de una adecuada selección cultural del currículo, debe entenderse, que comprende desde las culturas de pertenencia o locales, hasta la cultura global o planetaria, lo que implica incorporar también lo regional, nacional, iberoamericano y occidental, como instancias intermedias.

El énfasis que hemos puesto en las culturas de pertenencia, por todas las razones que se han expresado, no implica que las experiencias educativas deben limitarse sólo a ellas, por significativas que sean. En el mundo actual, importantes cambios se ha producido en los contextos culturales de los párvulos; los avances en general, y en particular, la tecnología y los medios de comunicación les han acercado ámbitos culturales que antes estaban más distanciados de sus experiencias y que también son de su interés como actores de esta época. Temas como el espacio, los dinosaurios, el mundo submarino, los inventos, los niños en otras culturas, las comunicaciones, el arte en todas sus formas, etc., pueden y deben ser parte de sus aprendizajes, en la medida en que no se pierda su aproximación a estas temáticas desde su mirada de niño o niña, y de sus formas de aprendizaje. Esto último hace referencia al juego, al descubrimiento, y a la creatividad.

Se trata en definitiva, de abrirles a los niños todos los horizontes que este mundo actual ofrece, partiendo siempre de la cultura más propia. Para ello, junto con reforzar aprendizajes siempre valederos (valores, autoestima, identidad cultural, interrelaciones personales, familiares y comunitarias, etc.), es importante que se ofrezcan también nuevas situaciones y desarrollen competencias que en el contexto cultural de hoy, son relevantes para un desarrollo pleno de los niños y niñas, siempre sobre la base de sus intereses infantiles.

Tener una mente abierta a la diversidad, tener capacidad de adaptación a diferentes personas y contextos, contar una actitud de cuidado personal, propiciar ambientes saludables, son, entre otros, objetivos necesarios para vivir en el mundo actual, de fronteras bajas y de muchas oportunidades y desafíos.

Algunas experiencias de avances a la interculturalidad en educación infantil.

La temática de ir vinculando la(s) cultura(s) del contexto de los niños y niñas y/o las de sus familias y comunidades con el currículo, ha sido una lenta tarea en Iberoamérica, y en general, en los países dependientes o emergentes.

Las experiencias europeas tan conocidas, como son las de los Centros Infantiles de Reggio Emilia, de Pistoia (Italia) o de las Escuelas Municipales Bressol de Barcelona, son algunas de las que han ido mostrando maravillosamente, cómo se puede ir avanzando curricularmente a partir de los contextos y culturas locales de las que son parte. En Reggio Emilia, la “piazza” medieval de múltiples encuentros, la luminosidad del norte de Italia, los vitrales de las iglesias, la arquitectura y el arte en sus diversas manifestaciones, están plenamente reflejados en su propuesta educativa y han sido ampliamente documentados y lamentablemente tratados de reproducir tal cual en otros contextos, que no tienen esas características.

Este problema, refleja una vez más la dependencia cultural de los países en desarrollo o emergentes, que en vez de mirar su cultura y la de sus niños/as, familias y comunidades para construir currículo, optan por transferir otras experiencias que no deben ser “trasplantadas”, como lo han expresado los propios creadores de estas modalidades. Al respecto es interesante el reciente³ curso-taller que realizó la Asociación de maestros Rosa Sensat en Barcelona, que tuvo como título ¿“Puede haber Reggio, fuera de Reggio”? Ante lo cual, se concluyó una vez más que no, porque esta propuesta educativa italiana está creada para esa realidad y cultura, y que por tal motivo incluso el intento que se quiso hacer en Barcelona hace unos años por el mismo equipo, no resultó. Se señaló que puede haber inspiración en sus principios y criterios, pero que no cabe copiarla, lo que es un sugestivo llamado para muchos que están en esa línea.

La propia Carlina Rinaldi, una de las representantes de esta experiencia, señaló en la conferencia de cierre de este Congreso que: *“la ciencia más bella es la que busca”,* por lo que *“es siempre una respuesta transitoria”,* agregando la necesidad de *“destruir las dicotomías, y que los educadores deben ser agentes culturales de una cultural del plural”.*

Este llamado a ser *“agentes culturales de una cultural del plural”,* es una interesante imagen de este camino a la interculturalidad, que no es fácil, pero que sólo se construye haciéndolo, evaluando, aprendiendo y reiniciando.

En tal sentido Iberoamérica, ha ido creando propuestas curriculares más pertinentes culturalmente, en este difícil camino de superar las dominancias de todo tipo; en ello habría que reconocer lo que se ha hecho desde hace décadas en países como México, Guatemala, Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia, Venezuela, Perú, en el ámbito de los pueblos originarios. Estas experiencias de una “educación intercultural bilingüe” que se han desarrollado, sobre todo, en comunidades indígenas apoyadas por algunas ONGs u otros Centros de estudio nacionales e internacionales, han

³ Realizado en Barcelona, en Julio del presente año.(2015)

desarrollado y documentado en parte el saber que se ha ido construyendo en esta área.

Sin embargo, en la actualidad, han ido apareciendo nuevas experiencias que se han abierto a esta multiculturalidad existente en todos los países. Experiencias que merece la pena destacar porque están abriendo nuevos caminos en ámbitos educacionales que son cada vez más homogeneizantes y restrictivos a la diversidad. Estas experiencias se encuentran tanto a niveles nacionales como regionales o locales.

Experiencias a nivel nacional en macro currículos oficiales.

La construcción de currículos oficiales en Iberoamérica tiene una historia de avances y contradicciones. Por efectos de extensión de este documento, nos limitaremos a los últimos años, donde se observan algunas experiencias interesantes de analizar.

La década de los noventa se configura como un período donde casi todos los países empiezan a realizar sus primeras versiones o a mejorar las anteriores. Algunos continúan la tendencia “modernista” previa y realizan sus propuestas con un enfoque más bien universalista de la teoría y práctica de la educación infantil. Otros empiezan a diseñar sus currículos abriéndose a otros enfoques que se podrían caracterizar como más propios de una construcción posmoderna, proceso que se evidencia en especial en algunos de los currículos producidos a fines de esa década y a comienzos del nuevo milenio. Entre estos países podrían mencionarse a: Brasil (Referente Curricular para educación Infantil, 1998); Chile (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001); Ecuador (Referente Curricular “Volemos alto”, 2002); México (Programa de Educación Preescolar, 2004).

Las características generales de estos macro currículos nacionales evidencia que sus fundamentos son más amplios en sus contenidos que lo tradicional: se presentan integrados o en forma interdisciplinaria centrados en ciertas ideas-fuerza esenciales que se explicitan desde estos diversos aportes; el concepto de niño/a que se plantea es más potente –como persona-sujeto de la educación- concebido así desde bebé; los contextos histórico-socio-culturales propios de cada país empiezan a considerarse más claramente, y el diseño organizativo, rompe la presentación rígida y lineal clásica de los aprendizajes por edades, y se asume, en algunos de ellos, la estructura de “ciclo” (de 0 a 3 años o 3 a 6 años) en torno a ciertas áreas, ámbitos o sectores en los que se categorizan los aspectos de desarrollo o los aprendizajes deseados. En la mayoría de los casos, la construcción ha sido participativa, con consulta a los actores involucrados (Chile, Ecuador) en diferentes grados y formas. Como producto de estas decisiones curriculares se da más libertad o flexibilidad a los agentes educativos para realizar sus adaptaciones o innovaciones a las características socio-culturales de las comunidades reales con que se desempeñan, proceso que se ha facilitado con su participación en alguna instancia de construcción del instrumento.

En estos currículos, cabe señalar el llamado explícito a la “pertinencia cultural” de las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” en Chile (2001) que aún están vigentes, documentos del que se desprendieron diversas experiencias en jardines

infantiles y escuelas del país del sector público, lográndose avances interesantes en la relación culturas locales-educación.

También el currículo creado en Ecuador: “*Volemos alto*” (2002) fue –porque ha sido reemplazado recientemente por otro diseño-, una experiencia interesante de construcción más que de implementación, ya que no se diseñó un proceso intencionado al respecto. Destacamos el ámbito de la construcción porque se dispuso que debía hacerse un énfasis explícito sobre el arte, característica propia históricamente de las culturas ecuatorianas, por lo que se incluyó en el equipo elaborador una especialista permanente en el tema. A ello se agregó que la selección de ciertos objetivos y orientaciones fue revisada con el aporte de las diversas zonas socio-culturales del Ecuador (Costa, Sierra y Amazonía). En ello, fue muy interesante el trabajo con comunidades afrodescendientes (de Esmeralda), que por primera vez participaron en una instancia de ese tipo.

En la actualidad, todos los países de Iberoamérica cuentan con Currículos nacionales oficiales diseñados para el período desde el nacimiento a los seis años. Respecto a las dos grandes tendencias de construcción curricular, algunos continúan desarrollando un enfoque “moderno”, aunque varios “transitan” a la posmodernidad, con algunos aportes de esta última perspectiva en especial en sus fundamentos y orientaciones pedagógicas generales, como son los casos de Chile, Nicaragua, Paraguay y Panamá (0 a 3 años, 2013), y el reciente Marco Curricular para el ciclo de 0 a 6 años del Uruguay (2014). Estos dos últimos documentos entregan algunos ejemplos interesantes de analizar.

En el caso del “Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años” (2013) de la República de Panamá, es interesante la caracterización que se hace de los niños, sus familias y su país, en el cual se explicita su diversidad socio-cultural:

“Los niños y niñas pequeños son personas que nacen en una familia de un país y de un mundo que ofrece mayores oportunidades.”

Los niños y las niñas nacen en la actualidad en una época y en un medio familiar, comunitario, nacional e internacional que junto con atender sus necesidades básicas, les otorgan identidad y mayores oportunidades de crecimiento, desarrollo y aprendizajes que las generaciones anteriores. Ello, por los avances sociales del país y porque las ciencias nos entregan cada vez mayores conocimientos sobre cómo educarlos mejor.

Nuestros niños y niñas panameños son personas con Derechos nacidas en el siglo XXI, en un país muy especial y estratégico geográficamente como el nuestro, conformado por comunidades indígenas, campesinas, costeñas, isleñas, urbanas, y por familias muy variadas: algunas extensas otras más pequeñas, pero todas muy amantes de sus hijos e hijas.

Somos parte de un país muy verde de naturaleza que se hace necesario proteger, entre mares con enormes historias, considerado como un crisol de culturas por lo que tenemos muchas formas de expresar nuestras creencias, tradiciones y creaciones culturales, en un marco común de valores

*que pretende el bien común. En estas familias multiculturales nacen nuestros niños; alegres, dinámicos, creativos, sensibles, con muchas ganas de explorar y aprender todo lo que para ellos es nuevo*⁴.

Posteriormente, en las orientaciones, objetivos y en particular en las actividades y recursos que plantea este documento técnico oficial, hay una intencionalidad manifiesta en utilizar elementos de su cultura y los recursos locales (naturales y culturales) para el trabajo con bebés.

En el caso del Marco Curricular del Uruguay (2014), se diseñó con una amplia consulta al sector sobre las características de forma y fondo que debía tener. Entre las referidas a fundamentos, luego de varias reuniones de trabajo y de la aplicación de diversos instrumentos de consulta, se consensuó entre otros, que, en relación a los diseños curriculares anteriores, se debía:

- Hacer mayor referencia a los contextos familiares y comunitarios diversos en que se desarrollan los niños y niñas, y su relación con el trabajo educativo.
- Incluir con mayor relevancia, el ámbito cultural, tanto en relación al sentido de pertinencia local, nacional, como de ciudadanía mundial.
- Introducir el tema medio ambiental o de desarrollo sustentable.

Posteriormente, al empezar a trabajarse la redacción de la presentación y los fundamentos, se incluyeron nuevas ideas tendientes a caracterizar más explícitamente el país, sus culturas y familias, quedando finalmente una parte de la redacción en los siguientes términos:

“Niñas y niños nacidos en el Uruguay del siglo XXI.

*La República Oriental del Uruguay es un país pequeño territorialmente, ubicado al oriente del río Uruguay, vocablo que en guaraní significa “río de los pájaros”... Bordeado por un río que lo abre a un enorme océano y con un puerto con significado histórico y ubicación estratégica, su población se fue conformando por el impulso de diversas corrientes migratorias, caracterizándose como una comunidad hospitalaria, integrada al mundo y respetuosa de su diversidad*⁵.

Más adelante, en los fundamentos se señala como explicitación de la segunda idea-fuerza:

“La familia, dotada de singularidad constituye el primer entorno educador”:

“Los niños y niñas del Uruguay, nacen en una familia con características propias y en un contexto social, económico y cultural específico. En este núcleo básico formativo desarrollan sus primeros afectos y el sentido de pertenencia, iniciando el despliegue de su ser social mediante la interacción

⁴ MEDUCA. (2013) “Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años”. Panamá.

⁵ MEDUCA. (2013) “Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años”. Panamá.

co-responsable de su familia con otras personas que intervienen desde otros espacios e instituciones". (pag.13).

Estos y otros planteamientos, se operacionalizan en el documento técnico en principios, competencias y orientaciones para la implementación curricular.

Con estos ejemplos se muestra cómo los países iberoamericanos tratan de avanzar en la búsqueda de currículos que consideren más las características de sus países, culturas y comunidades, esfuerzos que a nivel nacional, constituyen iniciativas interesantes que rompen la homogeneización o "neutralidad" que generalmente estos documentos técnicos conllevan.

A la par de estos ejemplos, también hay experiencias interesantes a niveles de Provincias, Alcaldías o Municipios que cabe señalar.

Experiencias a nivel de gobiernos provinciales o locales.

La búsqueda que han iniciado diversas territorialidades y sus comunidades como los municipios europeos de Reggio Emilia, Pistoia y Barcelona, ha tenido su correlato en diversos países iberoamericanos. En esta oportunidad presentaremos las experiencias de la Provincia de Entre Ríos (Argentina), la Alcaldía Mayor de Bogotá (Colombia) y de la Corporación Municipal Castro en el Archipiélago de Chiloé (Chile).

Argentina como país federal y acorde a sus leyes de educación general, establece la posibilidad de un Sistema Educativo Provincial, que se considera parte del nacional. Acorde con ello, las provincias generan currículos y orientaciones educativas. La provincia de Entre Ríos que tiene una importante historia sobre los comienzos de la educación infantil en ese país, cuenta con un documento técnico que ha denominado: "Lineamientos curriculares para la educación inicial" (2008) que tiene interesantes aportes en función a la interculturalidad.

Sitúa el currículum haciendo una descripción muy integrada y a la vez, descriptiva de la provincia, realizando además una reseña de ser "*cuna y simiente de los jardines infantiles argentinos*"⁶. Posteriormente hace una presentación de lo que implica la educación inicial en las zonas rurales y en las islas.

Entre los fundamentos, incluye "las bases socioculturales del desarrollo infantil", donde expresa que: "*todos los niños y niñas crecen y aprenden en un entorno en que los adultos y otros niños, los objetos, las actividades, los saberes y la lengua hablada por los miembros del grupo social trazan los caminos de su desarrollo. Aunque estos caminos son diferentes, todos aquellos conducen a la adquisición de conocimientos y el aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación*" (pag. 31). Continúa en un nuevo punto que se titula: "*La educación inicial y la diversidad sociocultural: experiencias de alteridad*"(pag.32), donde se expresa entre otros que: "*la educación "en" y "para" la diversidad es una práctica necesaria que requiere una readaptación de convicciones institucionales que contemplen las diferencias étnicas, familiares, físicas, y "el derecho de las personas con discapacidades, temporales o*

⁶ Gobierno de Entre Ríos. (2008) "Lineamientos curriculares para la Educación Inicial". Dirección de Educación Inicial. Pág. 21.

permanentes (pag.33). Estos y otros planteamientos se expresan posteriormente en los objetivos y criterios que se ofrecen.

A su vez, la Alcaldía Mayor de Bogotá (Colombia) en el año 2010, con participación de diversas instituciones y maestras del nivel, desarrolló un documento técnico denominado: “*Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*”⁷. Se contextualiza con la Historia de la Educación Inicial y en los fundamentos se profundiza en el planteamiento de Desarrollo Humano, instancia donde se hace una referencia a la importancia del concepto de cultura como un hito fundamental en la resignificación de este postulado. En la parte referida al desarrollo evolutivo, se hace una explicitación de las características de la cultura universal y local y su influencia en el desarrollo infantil.

En las orientaciones que se señalan en las “dimensiones”, que es la forma en que se organiza el currículo, se expresa en la parte práctica que: “*un trabajo sobre la diversidad de los grupos humanos que confluyen en el jardín infantil o colegio es una oportunidad para el acercamiento al conocimiento sobre los fenómenos sociales, las prácticas culturales y los desarrollos de los grupos sociales, así como para la comprensión de éstos como construcciones históricas que han cimentado saberes según sus vivencias y han traspasado con sus saberes al desarrollo socio-histórico-cultural de toda la humanidad* (pag.166).

La co-construcción de un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la Comuna de Castro en el Archipiélago de Chiloé al sur de Chile, realizado en los años 2013-2014⁸, corresponde a una de las experiencias más recientes en este ámbito. En el presente, se encuentra en una etapa de implementación en etapas apoyada con diversos recursos técnicos (talleres de reelaboración, materiales didácticos realizados por artesanos locales, asesoría en terreno y a distancia).

El inicio de este proyecto se realizó con un Curso-seminario, dirigido a los agentes educativos, en el que se pretendían los siguientes objetivos formativos:

- Comprender bases antropológico-culturales necesarias para la construcción de currículos con un enfoque de interculturalidad.
- Analizar aportes de la psicología actual a la comprensión de las diversidades específicas del desarrollo infantil, como parte de la influencia de los ambientes socio-culturales.
- Distinguir los planteamientos de una pedagogía de la posmodernidad, en función a facilitar la construcción de currículos situados.
- Seleccionar en relación con agentes culturales significativos, contenidos culturales pertinentes a las características y formas de aprendizaje de los párvulos.
- Generar currículos interculturales para los centros de educación parvularia donde se desempeñan los participantes, con alta participación de la comunidad educativa.

⁷ Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010) “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito”. Bogotá.

⁸ Realizado por la Corporación Municipal de Salud y Educación de la Comuna de Castro con la asesoría de la Universidad Central de Chile. Equipo I.I.D.E.I.

A partir de esta formación inicial en el tema, se generó un proceso de selección de ejes y contenidos culturales significativos los que fueron trabajos por las comunidades educativas de cada escuela o jardín infantil del proyecto, además de un grupo de expertos locales en diversas áreas del saber y hacer de Chiloé. De esta manera participaron guarda parques, dirigentes indígenas, historiadores, músicos, conocedores de diversas áreas de la cultura chilota, lo que a la par de una investigación bibliográfica entregó un conjunto de insumos, que fueron integrados en un documento preliminar. Esta selección cultural fue sometida a un proceso de validación de los mismos expertos y educadores, instancia de la cual surgió la propuesta final de fundamentos y ejes culturales.

(A) Fundamentos a potenciar en un currículo para párvulos del siglo XXI

- Un concepto potente de los niños y niñas, como personas proactivas, sujetos de sus aprendizajes.
- Los párvulos son miembros activos de comunidades que les otorgan identidad y pertenencia.
- La importancia de la familia como el núcleo formativo insustituible.
- La relevancia de aprendizajes esencialmente humanos como orientación para la construcción de experiencias educativas significativas.
- Ejes culturales significativos de las culturas chilotas e enfatizar en un currículo intercultural para párvulos
- Los valores compartidos: espíritu comunitario, relación con la naturaleza.
- La creatividad de la cultura chilota.
- Las relaciones con lo trascendente.

A partir de estos fundamentos y ejes que complementan el currículo nacional, se desprenden en el mismo estilo de este instrumento oficial, los aprendizajes y experiencias sugeridas, que son el resultado de las planificaciones propuestas por las educadoras para estos énfasis.

En síntesis, estas experiencias que hemos dado a conocer, evidencian junto a otras existentes en la región, que hay avances en la contextualización socio-cultural de los currículos educacionales a nivel de la educación inicial en los diversos países que permiten ir aproximándose a una más intensa interculturalidad. Ello puede servir de base a otros, a nivel macro o micro, para iniciar o profundizar en propuestas de este tipo que fortalezcan las culturas de pertenencia junto con los aportes que surgen de los demás ámbitos como es lo iberoamericano, lo occidental y lo planetario.

A modo de conclusión

En los puntos desarrollados, hemos tratado de mostrar cómo un tema de calidad relevante como es la construcción de currículos que avancen a la interculturalidad, es factible y urgente de implementar, debido a los alarmantes antecedentes de

homogeneización o “neutralidad” que están teniendo lugar en la Región. Estas políticas y prácticas no sólo están eliminando nuestra riqueza cultural y la formación de identidad cultural de los niños y niñas sino que limitan el acceso a lo valioso de otras culturas.

Ello se relaciona con los planteamientos que diversos y destacados autores iberoamericanos han planteado desde hace décadas como fundamental para nuestro crecimiento como verdaderos actores de nuestros destinos personales y colectivos. En efecto, si se revisan los postulados de Gabriela Mistral, Pablo Freire, Leopoldo Zea, Viola Soto, Abraham Magendzo, y de tantos otros educadores de la “educación popular” o de propuestas “interculturales”, podemos encontrar en todos ellos, este llamado a construir currículos desde nosotros mismos con apertura a otros ámbitos culturales. Sin embargo, este camino ha costado construirlo.

El mayor conocimiento de las posibilidades de aprendizaje de los párvulos, unido a la riqueza de las culturas de pertenencia y la posibilidad de acceso a muchas otras, ofrece un panorama alentador, que puede responder a las muchas preguntas, intereses y demandas que plantean los niños y niñas actuales.

Para ello, los educadores, las familias y comunidades debemos comprender que los caminos para generar una buena educación, son otros a los de la mera “copia” curricular que tanto se ha realizado en el pasado pero que poco aportan a la interculturalidad. Para progresar hacia ese propósito, somos los adultos los que debemos avanzar remirando, investigando, re-pensando, resignificando, proponiendo, creando, evaluando y reconstruyendo permanentemente.

Sólo así podremos construir una verdadera educación humana de calidad para las nuevas generaciones de niños y niñas de Iberoamérica que responda mejor a los desafíos que demandan los tiempos y a sus proyectos e identidades personales y colectivas.

R referencias bibliográficas

- Corporación Municipal de Salud y Educación de la Comuna de Castro/Universidad Central de Chile (2014). I.I.D.E.I. *Un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la Comuna de Castro*. Castro, Chile.
- Dahlberg, G. (2010). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Editorial Grao.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Santiago, Chile: ICIRA.
- Gervilla, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- Magendzo, A. (1998). *Currículo, Educación para la democracia en la Modernidad*. Bogotá, Colombia: Editorial Santafé.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ministerio de Educación. (2013). *Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años*. Panamá: MEDUCA
- Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa Editorial.
- Peralta, V. (2003). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, V. (2008). *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil*. México: Editorial Trillas.
- Pérez Juste, R. (2001) *Calidad de la educación: personalización educativa y pertinencia social*. Décima conferencia mundial trianual: Pedagogía de la diversidad. Creando una cultura de paz. Madrid.
- Presidencia de la República de Uruguay (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Oficina de Planeamiento y Presupuesto/Uruguay Crece Contigo/ CCEPI.
- Rivas, C. (2009). *Búsqueda del sentido. Cuadernos de ruta*. Caracas: Editorial Equinoccio.
- Tirzo, J. y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Revista Cuicuilco*, 17(48).
- UNESCO (2006). *Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural*. París: UNESCO.

Artículo concluido el 20 de septiembre de 2015

Peralta Espinosa, M.V. (2015). Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en iberoamérica. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 23-42.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Victoria Peralta Espinosa

**Universidad Central Santiago de Chile
Chile**

E-mail: mvperaltae@ucentral.cl



Docente, investigadora, autora de numerosas publicaciones en la especialidad, ha ocupado importantes cargos en su país en la Dirección de instituciones normativas y de atención a párvulos: Directora Nacional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (1990-1998); Coordinadora del Componente Reforma Curricular de la Educación Parvularia, instancia donde se elaboraron las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (1998-2001). Coordinadora Nacional de Educación Parvularia del Ministerio de Educación (2002-2006).