



Vol. 3 (1), Abril 2014, 63-72

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 07-04-2014

Fecha de aceptación: 11-04-2014

## La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica.

María Victoria Peralta Espinosa

Universidad Central, Santiago de Chile, Chile

### Resumen

La falta de continuidad de las políticas públicas entre los diferentes gobiernos que se van sucediendo nos lleva a analizar el proceso de construcción de currículos nacionales. En este artículo abordamos en concreto los procesos que se dan en Latinoamérica: nos centraremos en las características y procesos destacables de estos instrumentos.

A través de la evolución de las políticas de calidad en Latinoamérica se presentan las principales tendencias de la construcción de currículos nacionales y oficiales en la región y se aportan conclusiones sobre los procesos de construcción y/o actualización e implementación que se están llevando a cabo en esta nueva etapa en Latinoamérica.

**Palabras clave:** Políticas Públicas, Currículum Nacional, Latinoamérica, Procesos de Cambio, Construcción de Currículums, Implementación de Currículums.

## The construction of national curriculums in childhood education as a part of the politics of quality in Latin America.

María Victoria Peralta Espinosa

Universidad Central, Santiago de Chile, Chile

### Abstract

The lack of continuity of the public politics between the different governments that succeed leads us to think we must analyze the construction process of the national curriculums. In this article we tackle the Latin American processes: we will focus on the characteristics and on the remarkable processes of these instruments.

Through the evolution of the politics of quality in Latin America, the main tendencies of the construction of the national and official curriculums in the region are presented, and we contribute showing the conclusions about the construction and/or updating and implementation processes that are being carried out in this new stage in Latin America.

**Keywords:** Public Policies, National Curriculum, Latin America, Processes of Change, Curriculum Construction, Curriculum Implementation.

## Introducción

La construcción de diseños curriculares oficiales a nivel nacional para el ciclo comprendido desde el nacimiento hasta los seis años, constituye una medida relativamente reciente en el campo de las Políticas Educativas a nivel mundial y regional. En efecto, debido al lento reconocimiento de este segmento de la educación en los sistemas educativos de los países, surgen en forma más extendida y oficial sólo en los últimos 25 años, como una forma de normar técnicamente ciertos lineamientos que se consideran fundamentales para los diversos programas que se implementan para los niños menores de seis años.

En la actualidad, en todos los continentes, hay países que tienen currículos nacionales para este nivel educativo aunque su mayor elaboración se ha realizado en Europa y en Latinoamérica, existiendo también interesantes construcciones en Asia (Singapur), Oceanía (Nueva Zelanda, Australia), y en el Medio Oriente (Israel).

Por el poco tiempo que se ha dado desde las primeras construcciones e implementaciones de ellos, y las escasas evaluaciones existentes de estos instrumentos técnicos, son aún limitados los estudios existentes sobre las lecciones que se desprenden de estos procesos y de su aporte a las políticas de mejoramiento de la calidad. Más bien existen descripciones y evaluaciones parciales de los procesos de construcción e implementación de algunos de ellos, lo que se observa en los casos de los más antiguos como son el de Educación Infantil de España, creado por la LOGSE en los años 90, el Te Whariki, creado en Nueva Zelanda en 1996, y en el caso de los latinoamericanos, algunos de los Currículos chilenos creados en la década de los 70 y 80 (Nivel de Transición (4 a 6 años), Medio (2 a 4 años) y Sala Cuna (0 a 2 años), además de los de México y Cuba, que se elaboraron también en diversas versiones, en la misma etapa.

Estudios comparativos entre estos currículos nacionales son menores aún<sup>1</sup>, entre otros, porque luego de haberse construido, muy pocos países implementaron medidas a partir de estos diseños e hicieron un seguimiento y evaluación de los cambios curriculares que se pretendían en función a sus políticas de calidad.

Este hecho evidencia uno de los problemas mayores en el sector de Educación en general, como es la falta de continuidad de las Políticas Públicas entre los diferentes Gobiernos que se van sucediendo. En efecto, se observa incluso que dentro de una misma línea política, no siempre se apoyan y mejoran ciertas medidas anteriormente generadas, lo que en el caso del mejoramiento curricular es fundamental, ya que se pretenden cambios sistémicos relevantes que requieren plazos mayores.

En todo caso, el análisis de la construcción de currículos nacionales en Latinoamérica es particularmente interesante de realizar, ya que a pesar de ser parte de esta discontinuidad de políticas en este campo, estos instrumentos presentan algunas características y procesos que cabe destacar, y es lo que abordamos centralmente en este artículo.

Para tal efecto, se ha organizado este trabajo en tres partes: en primer lugar, una reseña de la evolución de las políticas de calidad en Latinoamérica; posteriormente, una presentación de las principales tendencias de la construcción de currículos

los nacionales-oficiales en la región, para terminar con algunas conclusiones iniciales sobre el tema, que aporten a los procesos de construcción y/o actualización e implementación que se están llevando a cabo en esta nueva etapa.

## **E**l planteamiento de políticas de calidad en educación inicial en Latinoamérica

El planteamiento de políticas de calidad para la educación infantil en forma oficial como parte del sistema educativo de los países, ha sido un tema difícil de instalar en Latinoamérica, que sólo se ha hecho explícito y en parte efectivo, en las últimas décadas. En efecto, en forma general, si se revisan las políticas planteadas para este nivel las que se empiezan a postular desde la segunda mitad del siglo XX, todo el esfuerzo estaba puesto en la ampliación de la cobertura y en posesionar para ello, la importancia del nivel en el desarrollo de los niños y niñas, y por derivación, su impacto en el avance de las sociedades. La educación infantil básicamente se ofrecía como un medio para resguardar párvulos en situación de alta vulnerabilidad, por lo que la política más frecuente era la de equidad, entendida como ofrecerles las mismas oportunidades a niños y niñas en riesgos de diferente tipo. De esta manera, empezaron a circular las primeras investigaciones sobre el impacto de la educación infantil como la del HighScope Perry Preschool Study, que se inició a principios de 1960, y posteriormente las investigaciones derivadas desde las neurociencias, en especial, las de la Corporación Carnegie en los noventa, trabajos que fueron abriendo los caminos sobre el valor formativo de esta etapa.

Estos tipos de trabajos empezaron a cambiar el discurso político, en cuanto a que lo esencial era ampliar la cobertura de atención y que con ello, se iba a implementar en forma casi automática los beneficios de la educación infantil. La amplia gama de modalidades de atención que se instalaron la mayoría de las veces con escasos recursos y preparación de sus agentes educativos, evidenciaron que la promesa de equidad y de rentabilidad económica que se había agregado, no se daba *per se*. Se hacía necesario instalar ciertas condiciones o dispositivos vinculados a la calidad para intencionar y tratar de lograr los resultados esperados.

En este contexto es que empezaron a surgir en todos los países el planteamiento de políticas de calidad, que se centraron inicialmente en algunas medidas parciales tales como la formación y/o capacitación de los variados agentes educativos que imparten la atención, la dotación de ciertos materiales didácticos básicos, el diseño de programas institucionales y posteriormente, currículos nacionales.

En la actualidad, todos los países plantean explícitamente políticas de calidad, las que si bien se han enriquecido en cuanto a medidas para favorecerlas agregando monitoreo, supervisión y diferentes materiales de apoyo, han enfatizado fuertemente la evaluación de la atención que se imparte, sin que ello vaya necesariamente acompañado de la instalación previa de todas las condiciones necesarias para una mejor calidad de la atención. Poco se ha intervenido en bajar los ratios de la cantidad de adultos por niños o en mejorar la capacitación en función a un crecimiento más profesional de los agentes educativos generando condiciones de jornadas realmente técnicas de planificación donde se pueda mirar y repensar las prácticas que se realizan.

Paradójicamente se han introducido indicadores de gestión cada vez más exigentes, los que más que apoyar al sistema, lo han tensionado diluyéndose en ello el niño y la niña con sus características y sentidos, entre estos resultados que se demandan en especial por las instituciones que financian los programas.

En este complejo escenario, se encuentra el diseño de currículos oficiales nacionales, que tratan de orientar sobre lo medular que se desea, con enfoques y estructuras diferentes que cabe reseñar, los que en la actualidad están enfrentando una nueva etapa. En efecto, en algunos casos se trata de completar ciertos ciclos no considerados como es el de 0 a 3 años, o de reactualizar aquellos ya cubiertos; situación interesante a analizar para derivar algunos aprendizajes que ayuden a una mejor formulación de estos instrumentos en función al mejoramiento de la calidad de las propuestas educativas.

## **L**a construcción de currículos nacionales en Latinoamérica

La investigación de tipo histórico más reciente<sup>2</sup>, está entregando antecedentes de que tempranamente en Latinoamérica hubo interés por normar curricularmente el trabajo educativo en este nivel, para orientar mejor sobre el verdadero enfoque que debían asumir las primeras experiencias de implementación. A modo de ejemplo, países como México, Uruguay<sup>3</sup> y Chile, desde comienzos del siglo XX, tuvieron “programas” para la educación inicial, que si bien es cierto no fueron sancionados nacionalmente como “oficiales”, se hicieron desde el sector público con la intención de orientar y apoyar los nacientes “kindergarten” que se iban instalando en las jóvenes repúblicas. Los propósitos de esta medida, era la de “nacionalizar” algunos de los recursos educativos de las propuestas originales – *froebelianas* en la mayoría de los casos-, y en especial orientar sobre los principios fundantes de este nivel, frente a la presión que ya se evidenciaba de diversos sectores de “escolarizar” el trabajo educativo de los jardines infantiles.

Junto con estos casos, en la mayoría de los países, se optó más bien por trabajar libremente a partir de algunas orientaciones que se desprendían de las propuestas *froebeliana*, *montessoriana* y *decroliana*, tendencias que continuaron hasta la década de los setenta u ochenta, mezclándose muchas veces en una propuesta “ecléctica”, que incluía supuestamente lo mejor de cada una.

En la década de los setenta y ochenta, comienzan a hacerse desde los Ministerios de Educación algunos programas “oficiales” como propuestas a las incipientes políticas de calidad que se perfilaban, ya que el énfasis continuaba en las de ampliación de la cobertura de atención. Ese es el caso de nuevas versiones que se elaboraron en México, Chile o de primeras versiones en otros países, como Costa Rica y Cuba, creándose en este último caso el “Primer Programa Educativo”, post revolucionario.

La característica de estos currículos es muy propia de la construcción “moderna”; es decir, con parámetros de desarrollo surgidos de la psicología universalista, con muchos objetivos organizados por edades, algunos con un gran volumen de orientaciones y en general, con poca relación con los contextos sociales y culturales más

propios. El infante que se toma como referencia, es un niño único, surgido de los estudios de la psicología europea o estadounidense (especialmente de la obra de Arnold Gesell). La mayoría de estos currículos se hacen para el ciclo “pre-escolar” (4 ó 5 a 6 años), y recogen algunos de los principios fundantes del nivel, como el juego.

La década de los noventa, irrumpe como un período donde casi todos los países empiezan a realizar sus primeras versiones o a mejorar las anteriores. Algunos continúan la tendencia “modernista” y realizan sus propuestas con las características ya señaladas. Otros, empiezan a diseñar con otros enfoques, que se podrían caracterizar como más propios de la 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: Uruguay con el “Programa de Educación Inicial” que se concluye de realizar en 1997; Brasil (Referente Curricular para educación Infantil, 1998; Chile (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001; Ecuador (Referente Curricular, 2002); México (Programa de Educación Preescolar, 2004), a los que cabría agregar de los países del Caribe, a Trinidad & Tobago (National Early Childhood Care and Education, 2006).

Las características de estos currículos, son -en algunos casos- que sus fundamentos son más amplios en sus contenidos, los que se presentan integrados o en forma interdisciplinaria centrados en ciertas ideas-fuerza esenciales que se desarrollan; 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 de “ciclo” (de 0 a 3 años o 3 a 6 años) en torno a ciertas áreas, ámbitos o sectores

en los que se categoriza el desarrollo o los aprendizajes deseados. En la mayoría de los casos, esta construcción ha sido participativa, con consulta a todos los actores involucrados (Uruguay, Chile, Ecuador). Como producto de estas decisiones curriculares, se da más libertad o flexibilidad a los agentes educativos, para sus adaptaciones a las características de las comunidades reales con que se desempeñan, proceso que se ha facilitado con su participación en la construcción del instrumento.

En la actualidad, todos los países de Latinoamérica tienen Currículos oficiales diseñados para el ciclo de 3 a 6 años, y en su gran mayoría, desde el nacimiento<sup>4</sup>. Respecto a estas dos grandes tendencias de construcción curricular, aún muchos continúan desarrollando un enfoque “moderno”, aunque varios “transitan” a la posmodernidad, con algunos aportes de esta última perspectiva en especial en sus fundamentos, como es el caso de Chile, Nicaragua, Perú, Paraguay y Panamá (0 a 3 años).

En sus aspectos operativos, uno de los aspectos que más ha costado innovar desde la clásica organización por áreas de desarrollo, es el de la organización curricular propiamente tal. Prima la formulación de muchos objetivos, planteados en la actualidad como “competencias”, aunque por la parcialización de los aprendizajes, la selección por edades y el detalle de las actividades que se ofrecen, hay gran contradicción con lo que significa esta propuesta de formulación en su versión más integral y humanista (Tardif, 1996, Perrenoud, 2001); que es la que más corresponde a las características de aprendizaje de los párvulos.

Las causas de esta contradicción, se deben en especial a problemas formati-

vos, operativos y financieros, como es la escasa preparación de los agentes educativos que trabajan en terreno por lo cual se utiliza este instrumento curricular con un propósito formativo o como “guía” o manual directo de trabajo con actividades prescriptivas para asegurar ciertos resultados. Sin embargo, si bien este propósito se puede asumir en cierto grado –un tanto limitado- mediante estos instrumentos, se rompe el gran fin de estos documentos técnicos, que es ser en lo fundamental un proyecto de país, de sociedad y de cultura, que se quiere favorecer en las nuevas generaciones de niños y niñas, acorde a las oportunidades y requerimientos de los tiempos actuales junto con los énfasis de su país y de sus culturas de pertenencia.

En lo formal, los currículos difieren en escribirse en una línea comunicativa muy técnica, con lenguaje orientado básicamente a educadores profesionales del sistema formal (República Dominicana; Argentina, Buenos Aires; Uruguay), o en documentos más amables y abiertos a diversos tipos de agentes educativos que se desempeñan en el nivel. En este último caso, van acompañados de un conjunto de otros documentos de apoyo técnico e instrumentos evaluativos, como son los casos de Brasil y Chile, países que a pesar del tiempo transcurrido, mantienen estos documentos-base, por la fuerza de sus planteamientos y la riqueza de su construcción curricular. Al ser documentos abiertos con fundamentos más permanentes, permiten las necesarias actualizaciones y adaptaciones, sin tener que empezar nuevamente a construirse un nuevo currículo. Entre los currículos más recientes de elaboración en esta línea, destaca el de Panamá para el ciclo de 0 a 3 años, que por la diversidad de agentes que actúan en esta etapa, ha realizado un instrumento que releva ideas-fuerza muy importantes para esta etapa, y a la vez, una propuesta abierta de trabajo de fácil comunicación y comprensión.

En la actualidad, actualizaciones, nuevas versiones o completaciones se están empezando a realizar en Latinoamérica, como es el caso de Ecuador, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua y Chile. Cada país ha tomado posiciones diversas sobre la forma y fondo de estos documentos, que van desde propuestas abiertas a otras muy instrumentales ligadas a las disciplinas escolares; respetándose las decisiones soberanas de cada país, lo deseable, sería que junto con el diseño o re-diseño que se realice, se proyecte una capacitación *ad hoc*, y en especial, un proceso pertinente de implementación curricular con la respectiva supervisión, dotación de materiales, tiempos de reflexión y planificación para los diversos agentes educativos, más una evaluación pertinente. De otra forma, puede perderse todo el esfuerzo que implica un proceso de esta índole, que es lo que ha sucedido mayoritariamente con las experiencias anteriores.

A la par, se hace necesario revisar condiciones básicas de calidad de los programas, como son la ratio adulto-niño, las condiciones de infraestructura, los salarios de los docentes, ya que sin estas medidas, es difícil que cualquier programa, surta efecto.

Junto con lo expresado, se hace necesario campañas de difusión de estas grandes intencionalidades que estos currículos pretenden favorecer a nivel de la sociedad en general, en los medios de comunicación, de manera tal que todas las personas e instituciones, colaboren en facilitar los aprendizajes que se esperan en las nuevas generaciones. Si no hay bibliotecas, museos, centros artísticos o científicos abiertos para los niños y niñas pequeños, se hace difícil, que se puedan favorecer los grandes propósitos que en su mayoría plantean estos documentos curriculares nacionales:



favorecer un niño/ niña, integral protagonista de la época en que les ha tocado vivir, aprovechando los muchos espacios que el mundo actual les ofrece.

## **A** modo de conclusión

En las páginas que preceden, hemos tratado de hacer una reseña de uno de los aspectos poco analizados aún en función a las políticas de calidad, como es el de la construcción de currículos oficiales a nivel nacional para la educación inicial, infantil o parvularia en Latinoamérica.

Si bien es cierto que con la experiencia desarrollada en esta área se pueden ya empezar a hacer algunas distinciones y sacar algunos aprendizajes para los procesos de completación o actualización que se están llevando a cabo en la actualidad, lo cierto es que aún hay muchas instancias que revisar, de lo cual tenemos pocas lecciones aprendidas.

Una de las mayores discusiones, pareciera estar en los contenidos de estos documentos; para algunos son básicamente instrumentos para indicarle a un agente educativo con poca formación, lo que debe hacer, por tanto, sus niveles de flexibilidad y adaptación a las diversidades personales y grupales son mínimos; para otros, son grandes proyectos de formación humana, en contextos histórico-socio-culturales-ambientales, que resaltan amplios propósitos que se pueden y deben favorecer de distintas formas, según las diversidades de los niños, sus familias y comunidades. En este último caso, se requiere un agente educativo con cierta preparación o en otros casos, con capacidad para crear y liberarse de modelos dados, para construir sus propios proyectos educativos. Si bien es cierto esta última opción pareciera ser la más adecuada considerando las características tan propias de la formación en los primeros años de vida, la verdad es que no hay mayor investigación sobre los resultados de una u otra propuesta, en especial, porque no se diseñan sistemas de implementación integrales, pertinentes y de aplicación sostenida en el tiempo.

En efecto, incluso en los currículos de mayor tiempo en la región como son el caso de México, con el Programa de Educación Inicial, el de Chile, con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y el de Brasil, con el Referente Curricular, no siempre se ha dado un apoyo sostenido a su implementación en la línea en que cada documento postula, aunque quizás el caso de Brasil, presenta mayores coherencias con las diferentes medidas que se han implementado a partir de su creación. Por ejemplo, en este último caso se crearon “Indicadores de Calidad”, en el mismo enfoque de una propuesta abierta, participativa y adaptada a diferentes situaciones, situación que no ocurrió por ejemplo en Chile, cuando se crearon los “mapas de progreso” para el nivel, sustentados en otra concepción educativa.

En síntesis, en función a poder aportar efectivamente a las políticas de calidad que los diferentes Ministerios de Educación se plantean para la educación de la primera infancia, se hace necesario asumir un enfoque diferente respecto a los Currículos Nacionales oficiales. No basta con elaborarlos, ya que, sin el diseño de una propuesta integral de implementación, no pueden cumplir con sus propósitos, cualquiera que sea su orientación. Se requiere de una planificación sistémica y soste-

nida en el tiempo, en la cual, todos los agentes involucrados: educadores, directores, supervisores, y familias tengan una capacitación propia a su participación y de calidad; junto con ello, se hace necesario recursos didácticos que apoyen sus principales objetivos, acompañado todo ello de asesorías en terreno, monitoreo e instrumentos de evaluación coherentes con la propuesta curricular. En la base de todo esto, se requieren ciertas condiciones laborales y de infraestructura básicas, como las que hemos señalado.

Lo que implica elaborar un currículo nacional, tanto en recursos como esfuerzos, no puede limitarse a crearlos para cumplir con una normativa o mandato legal. Para que puedan efectivamente, aportar a la calidad educativa y que todo niño o niña independientemente de la institución donde sea atendido reciba una propuesta educativa nacional en función a los grandes valores y propósitos, que considere sus especificidades, requiere de una voluntad y visión política diferente a lo que ha sido la experiencia desarrollada hasta el momento.

Esperamos que el llamado a la reflexión sobre este tema que hemos hecho desde esta tribuna, ayude a que la nueva etapa en que los países están entrando en esta materia, tenga un futuro distinto, en función a los mejor que tenemos: nuestros maravillosos párvulos en una etapa llena de oportunidades y posibilidades, si les ofrecemos propuestas educativas de calidad. A ello, los currículos nacionales pueden aportar positivamente, si se les diseña e implementa adecuadamente, como hemos tratado de establecer en este artículo.

## **R** referencias bibliográficas

- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Department of Education (1999). *Foundations Areas of Learning*. South Australia.
- Departamento de Educación (2010). Ordenación de las enseñanzas de primer ciclo de la Educación Infantil. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 5686.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Ediciones Planeta.
- Grieshaber, S. & Canella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana*. México: F.C.E.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: L.O.M.
- MEC. (2007). *Programa Educativo Maternal*. Paraguay.
- MEDUCA (2010). *Actualización de Programas de Estudio. Hacia un Currículo por Competencias*. N°0. Panamá.
- MEDUCA/BID (2013). *Currículo para la Primera Infancia. Desde el nacimiento hasta los tres años*. Panamá.



- Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Ley General de Educación*. Uruguay: IMPO.
- MINED (2009). *Programa de Educación Inicial 3 a 6 años*. Managua, Nicaragua.
- Ministère de L'Éducation Nationale (1995). *Programmes de l'école primaire. L'École maternelle*. Francia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. España.
- Ministerio da Educação e do Desporto (1998). *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasil.
- Ministerio de Educación (1979). *Programa del Nivel de Sala Cuna*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Ministry of Education (1996). *Te Whairiki Early Childhood Education Curriculum*. Wellington, New Zealand.
- Peralta, V. (2008). *Innovaciones curriculares en Educación Infantil*. México: Ed. Trillas.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Grao.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2006). *La educación posmoderna*. España: Ed. Popular.
- Sure Start (2001). *An introduction to the Framework*. U.K.
- Stakes (2004). *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Versión digital en inglés. Finlandia.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. En Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP.

Artículo concluido el 29 de Marzo de 2014

Peralta Espinosa, M.V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 63-72.

Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>

<sup>1</sup> En el caso de América Latina podrían mencionarse: Peralta, Victoria. "Análisis de referentes nacionales e internacionales de currículos a nivel internacional". Ministerio de Educación, Chile, 1999.; Malajovic, Ana. "Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica". OEI, 2001; UNESCO/MINEDUC. "Aprendiendo de las experiencias. Reforma curricular de la Educación Parvularia", Chile, 2004.; Peralta, V. "Estado del Arte de los Currículos oficiales en Latinoamérica y el Caribe". UNESCO/IIDEI, 2007; Peralta, V. "Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe". OEA, Washington, 2007.

<sup>2</sup> Peralta, Victoria et al. "Historia de la Educación Infantil". Volúmenes I al VIII. IIDEI/U. Central. Chile, 2006 al 2013.

<sup>3</sup> Ivaldi, Elizabeth. "La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal. 1870-1900. De la casa cuna a la Escuela elemental". Versión digital. Montevideo.

<sup>4</sup> Los últimos en incorporarse, han sido Nicaragua y Panamá (2013).

***María Victoria Peralta Espinosa***

***Universidad Central, Santiago de Chile, Chile***

***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).