

O ACESSO DE TRANSEXUAIS E TRAVESTIS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA DEMOCRATIZAÇÃO

ACCESO DE TRANSEXUALES Y TRAVESTIS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DEMOCRATIZACIÓN

ACCESS OF TRANSSEXUALS AND TRANSVESSTITES TO HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF DEMOCRATIZATION

L'ACCÈS DES TRANSSEXUELS ET DES TRANSVESTIS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LA PERSPECTIVE DE LA DÉMOCRATISATION



Tatiane Lima* 

Carina Elisabeth Maciel** 

INTRODUÇÃO

Constituindo-se como um recorte de tese acerca do acesso de transexuais e travestis à educação superior, neste artigo temos como objetivo discutir a democratização do acesso considerando como transexuais e travestis se inserem nesse contexto, explorando, sobretudo, a promulgação de políticas para educação superior durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e de Dilma Rousseff (2011 - 2016).

Atendendo às necessidades do Estado e condicionada aos efeitos econômicos e sociais do capitalismo, o processo histórico de seleção à educação superior produz contradições e mediações específicas das disputas antagônicas em curso, uma vez que não propõe o acesso democrático e ainda acentua as desigualdades emergentes. Sob essa perspectiva, as políticas implementadas sob o discurso de 'democratização do acesso' apresentam características que

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

demarcaram um modelo de gestão com maior empenho na inclusão de segmentos historicamente excluídos do âmbito educacional.

Não obstante, ao analisarmos os documentos orientadores como os relatórios do Banco Mundial (BM), os planos, programas e atos normativos como portarias, resoluções e normativas, dentre outros documentos no âmbito educacional, identificamos que, embora condigam com a condição de ser um grupo marginalizado, e que seus movimentos tenham estabelecido uma articulação com a esfera estatal, as políticas de educação superior não mencionam as pessoas transexuais e travestis diretamente.

Como ainda não há pesquisas de âmbito nacional organizadas por órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ou o Ministério da Educação (MEC), sobre como e quantas pessoas transexuais e travestis residem no país e quantas/os ingressam na educação superior anualmente, com base na revisão bibliográfica realizada¹, compreendemos que o acesso desse grupo à educação superior trata-se de um fenômeno ainda em movimento, em processo de expansão.

Emergente da revisão de literatura realizada acerca das vivências de transexuais e travestis, identificamos que o impedimento do uso do banheiro correspondente ao gênero, as violências físicas, verbais e/ou sexuais, e a proibição e/ou desrespeito com o uso do nome social (Lima, 2013; Barros, 2014; Rodrigues, 2014; Dias, 2015; Brito, 2016; Polak, 2016; Rodrigues, 2016; Alexandre, 2017; Filho, 2017; Barcellos Junior, 2018; Gonzalez Junior, 2019; Ribeiro, 2019), são as principais formas de injustiças que obstaculizam a conclusão dos estudos e o ingresso na universidade.

Por conseguinte, as reivindicações dos movimentos são pelo reconhecimento legal, pela garantia e respeito ao uso do nome social, por cursinhos pré-vestibulares para conclusão da educação básica e por demais ações que promovam o acesso e a permanência nas instituições de ensino. Sob essa perspectiva, as políticas de educação superior podem favorecer transexuais e travestis, mas ainda não as/os abrangem em sua complexidade.

¹ Além da pesquisa documental, também pesquisamos por produções acadêmicas, notícias em mídias sociais e dossiês elaborados e divulgados no site da Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) sobre a vivência de transexuais e travestis no Brasil.

Nessa direção, este estudo está dividido em duas partes. Na primeira, discorremos sobre como entendemos o processo de democratização do acesso em contraponto à democratização da educação superior, e debatemos sobre a implementação das políticas durante as gestões de Lula e de Dilma. Na segunda parte, discutimos sobre como transexuais e travestis não foram incluídas/os nas políticas de educação superior, mesmo que a pauta da desigualdade de gênero, equidade e justiça social tenha sido incluída em relatórios do BM e em demais planos e programas dos governos, e destacamos as estratégias que tem sido engendradas para propiciar esse acesso.

DEMOCRATIZANDO O ACESSO

Dentre as discussões acerca da democratização do acesso e democratização da educação superior há um cenário amplo, complexo e contraditório. Vinculada às transformações estruturais da sociedade, atuar politicamente no sentido da democratização da educação superior compreende um amplo processo que não se restringe ao ingresso à universidade. Mudanças na infraestrutura, na formação docente, na ampliação e elevação qualitativa de todo o sistema educativo, dentre outras transformações, são aspectos abrangentes que caracterizam essa concepção de democratização (Dias Sobrinho, 2010).

Para que haja igualdade de condições, as lutas que abrangem as dimensões do reconhecimento e da redistribuição são fundamentais para a consolidação do ingresso à educação superior. Nesse processo, a igualdade no acesso deve ser condizente a uma concepção ampla de justiça, que contemple tanto as dimensões econômicas quanto culturais, assim como a democratização deve abranger todos os níveis de ensino, compreendendo mecanismos de inclusão para além das políticas, e contemplando ações de outros setores institucionais e de movimentos sociais. Centrando em ações emergentes que visam mitigar injustiças socioeconômicas direcionadas a grupos historicamente excluídos, a democratização do acesso por meio de políticas desempenham um papel inclusivo, porém, não objetivam a íntegra superação das desigualdades. As políticas de educação superior, ainda que contribuam para “[...] uma mudança de cultura contrária à permanência perversa do elitismo e do racismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais”(Dias Sobrinho,

2010, p. 1237), isoladamente ainda são insuficientes para romper as hierarquizações de uma sociedade desigual.

As políticas promulgadas durante os governos de Lula e de Dilma apresentaram uma alternativa de democratização do acesso que não se comprometeu à democratização da educação superior. Mesmo sob a justificativa de um discurso democrático e inclusivo, as ações empreendidas foram constituídas por meio da extensão das oportunidades também correlacionadas aos interesses do setor privado, sem conceber mudanças estruturais e sem concretizar a educação superior como um direito para todas/os.

Entretanto, como historicamente o acesso e a permanência têm sido cerceados por condições de renda, cor/raça, gênero, diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, dentre outras, garantindo à classe dirigente o domínio social, político e econômico, as referidas gestões estabeleceram o compromisso pela minimização das desigualdades por meio da expansão, reserva de vagas e provisão de bolsas para permanência em universidades públicas, além da concessão de bolsas em instituições privadas.

Para contrapor a privatização da educação vigente, mas sem romper com as políticas desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram implementados o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007), a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a reformulação do ENEM (2009), a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (2010), e, no governo Dilma, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Política de Cotas.

Convergindo com as orientações dispostas nos documentos do BM e com reflexos de documentos internacionais², o discurso de inclusão que permeou a elaboração das políticas esteve centrado na minimização das desigualdades, reforçando o enunciado “educação para todas/os” (Maciel, 2020). Nesse ínterim, ao analisarem dados estatísticos acerca da distribuição e evolução do número de instituições e de matrículas, e das mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, Sguissardi (2015) e Ristoff (2016) avaliam

² Como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Caracas (2002).

que, mesmo que não se permitam respostas conclusivas, a expansão por meio das políticas, especialmente as de caráter focal e compensatório, podem ser eficazes no combate de algumas das desigualdades socioeconômicas.

Segundo os resultados empreendidos pela IV e pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das Ifes, realizadas em 2014 e 2018 pela Andifes, o conjunto de políticas implementadas contribuiu para o ingresso de alguns segmentos até então restritos da educação superior, como as/os estudantes pretas/os, pardas/os, com deficiência, oriundas/os de escolas públicas, oriundas/os de famílias sem formação universitária, de baixo rendimento econômico, oriundas/os de comunidades rurais, indígenas, quilombolas e de periferias, modificando “o perfil da geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais” (ANDIFES, 2019, p. 02).

Contudo, as políticas implementadas são medidas afirmativas que se mantiveram em consonância com os interesses do capital, cujas mudanças não se aproximam da transformação econômica e cultural requerida para o fim das injustiças de não distribuição e não reconhecimento. Orientadas por essa perspectiva, as ações efetivadas pelos governos de Lula e de Dilma não objetivam suprimir as desigualdades permanentemente edificadas, assim como não são suficientes para contemplar todos os grupos subordinados que requerem demandas específicas, como transexuais e travestis.

Assim, tendo em consideração as contradições concernentes à democratização do acesso à educação superior, no tópico seguinte nos aprofundamos sobre como transexuais e travestis inserem nesse contexto.

TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NAS POLÍTICAS

Durante a gestão do governo Lula, em razão da organização política e visibilidade da Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) e da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), haja vista que ambas tinham legitimidade de participação nos espaços do governo federal, algumas demandas dos movimentos de transexuais e travestis se concretizaram em planos, programas, resoluções e portarias nos âmbitos educacional, segurança e da saúde.

Compreendendo o primeiro mandato como um período de formação das políticas, além da implantação do Programa Brasil sem Homofobia (2004), houve a organização de encontros e grupos de trabalho com representantes do movimento social de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT). Já no segundo mandato as iniciativas aumentaram, mas, a maior abertura política não representou a inserção desse grupo nas políticas de educação superior.

O discurso de inclusão esteve direcionado a grupos que demonstravam estatisticamente serem excluídos do acesso a esse nível de ensino e, nesse cenário, devido à ausência de pesquisas elaboradas por órgãos governamentais sobre as pessoas transexuais e travestis, esse grupo não exprimiu amparo estatístico para ser mencionado. Ademais, embora a transexualidade e a travestilidade sejam construções identitárias situadas na categoria de gênero, também não eram comumente mencionadas nas políticas e programas que enfatizavam as desigualdades de gênero.

No Plano Plurianual (2004-2007), por exemplo, houve menção à promoção da redução das desigualdades de gênero na elaboração dos programas de “Gestão da Política de Gênero” e “Igualdade de Gênero nas Relações de Trabalho”, que visavam as diferenças entre homens e mulheres com enfoques na desigualdade salarial, violência doméstica e sexual, taxa de desemprego e elevação da escolaridade, mas sem mencionar transexuais e travestis.

No Programa Setorial “Educação de qualidade” do Programa de Governo (2007), o gênero foi mencionado frente o fortalecimento do “caráter inclusivo e não-discriminatório da educação, aumentando investimentos na [...] valorização da diversidade étnico-racial e de gênero” (Programa de Governo, 2007, p. 16), mas também não teve menção. Por conseguinte, no Plano Plurianual (2008-2011), o gênero constituiu o objetivo de fortalecimento da democracia com igualdade de gênero e da cidadania com transparência, diálogo e garantia dos direitos, mas também não fez referência às pessoas transexuais e travestis. Além disso, de acordo com estas orientações, o mesmo ocorreu no desenvolvimento das ações afirmativas.

No site do MEC, as ações afirmativas estão denominadas enquanto medidas especiais com o objetivo de “[...] eliminar **desigualdades** raciais, étnicas, religiosas, **de gênero e outras** historicamente acumuladas, garantindo

a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como **compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização**” (MEC/SESu, 2007, grifos nossos). Contudo, transexuais e travestis também não foram citadas/os em políticas adjacentes.

Sob essa perspectiva, consideramos que a menção ao gênero pode ser decorrente da produção teórica e dos projetos direcionados para superação das desigualdades entre homens e mulheres elaborados pelo BM. Este é um dos organismos orientadores das políticas de educação no Brasil que tem elaborado ferramentas analíticas acerca das disparidades de gênero, que se articulam ao desenvolvimento econômico, divulgando dados sobre a condição socioeconômica das mulheres por meio de Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial (RDMs) (Santos, 2020).

Conforme expresso nas análises de Santos (2020), com argumentos econômicos e instrumentais o BM tem delineado a perspectiva da equidade de gênero e justiça social como um instrumento-meio para combater a pobreza e acelerar o crescimento econômico, “[...]além de garantir a redução da fertilidade e o retorno para as próximas gerações” (Santos, 2020, p. 100), uma vez que a desigualdade de gênero tem sido compreendida como capaz de interferir no crescimento econômico global.

Como o BM tem se atentado às questões de gênero em seus planos de ações, programas de empréstimos, projetos e relatórios setoriais à medida que as condições educacionais, sociais e financeiras das mulheres interferem (ou podem interferir) no desenvolvimento socioeconômico dos países, os projetos e programas dos países que visam melhorar suas condições e indicadores sociais, e que requerem financiamento do BM, também podem estar em consonância com tais questões.

Nesse contexto, a menção ao gênero tanto pelos governos de Lula e de Dilma quanto pelo BM, por exemplo, corresponde majoritariamente às mulheres e, sobretudo, à uma determinada concepção de mulher (Santos, 2020). Embora essa representação tenha se modificado de acordo com o contexto sócio-histórico, ainda preconiza, predominantemente, a conceituação do gênero como sinônimo de mulheres que correspondem à matriz sexo/gênero (isto é, não inclui mulheres transexuais e travestis), cujas relações (decididas

enquanto heterossexuais) foram, frequentemente, pautadas pelo matrimônio e pela maternidade.

Entretanto, nos documentos orientadores de políticas públicas para as mulheres, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) (2004) e os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (PNPM) (2008; 2013), as mulheres transexuais e travestis foram incluídas. Decorrente da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e com o objetivo de promover a equidade de gênero, nas edições de 2008 e de 2003 do PNPM, esse grupo foi referenciado nas linhas de ação sobre saúde, assim como nas ações para o enfrentamento de preconceitos.

Contraditoriamente, no capítulo “Políticas para as mulheres: Enfrentamento à violência e autonomia” do Plano Plurianual (2012-2015) elaborado durante o governo Dilma, os dados e informações dispostas sobre as violências e desigualdades de gênero, como tráfico de mulheres e injustiças de distribuição, não incluíram as condições de mulheres transexuais e travestis. Nessa conjuntura, a premissa expressa nos documentos sobre a inclusão e maior participação de grupos historicamente desiguais nem sempre intentou a subordinação de transexuais e travestis, haja vista que também não foram elaborados dados estatísticos que estimassem possíveis impactos e/ou retorno econômico para/sobre esse grupo.

Com efeito, os documentos que referenciaram as pessoas transexuais e travestis nem sempre apresentaram um consenso acerca da compreensão sobre suas identidades de gênero, enquanto suas demandas permaneceram de forma fragmentada e inconstante diante das suas condições de existência, ora mencionadas em iniciativas de combate às discriminações, em sua maioria, na área da saúde ou com foco em toda população LGBT, ora mencionadas em iniciativas direcionadas às mulheres.

Sumariamente, quando as iniciativas apresentavam discernimento sobre as identidades, eram documentos que não continham recursos efetivamente alocados para a execução das ações objetivadas, e/ou não apresentavam caráter de lei, podendo ser revogados com facilidade dependendo da gestão e das disputas políticas do período. Portanto, permaneceram como medidas afirmativas que, a longo prazo, mantiveram as pessoas transexuais e travestis marginalizadas e com seus direitos segmentados.

Em uma sociedade com contornos neoliberais, cujo Estado está condicionado aos efeitos econômicos e sociais do capitalismo, as reivindicações desses movimentos são adotadas dependendo dos interesses sociais, das disputas, da conjuntura política econômica e de acordo com determinado momento histórico. Nesse contexto, suas demandas nem sempre são concretizadas, embora seus direitos sejam recorrentemente violados e sua “desumanização” se materialize na ausência de leis que os assegurem (Vieira, 2018).

Portanto, como os órgãos governamentais não dispuseram de dados que informem as injustiças de gênero que obstaculizam toda a formação educacional ou que apontem a necessidade de políticas direcionadas, estratégias têm sido elaboradas para promover o acesso de transexuais e travestis à educação superior. Compondo uma das ações de reconhecimento para garantir a mínima equidade no ingresso à educação superior, o direito ao uso do nome social nos processos seletivos e nas inscrições para matrículas, por exemplo, é uma das estratégias engendradas por algumas universidades públicas.

As reivindicações dos movimentos de transexuais e travestis pela regulamentação do uso do nome social, resultaram na autorização do nome para realização do ENEM a partir de 2014, e na implementação de normativas e portarias nas instituições de ensino desde 2009. Como as universidades públicas têm autonomia para publicar regulamentações internas sem se submeterem à aprovação do governo, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi a primeira a efetivar uma resolução sobre a inclusão do nome social de estudantes e servidoras/es. Em sequência, resoluções foram instauradas nas demais 284 universidades públicas do país (Correa, 2017).

Obtendo visibilidade social a partir de 2015, os “cursinhos trans” (Silva, 2017) são oferecidos em universidades, escolas, associações de movimentos sociais, centros culturais ou em outros locais cedidos, estando organizados em diferentes regiões do país. Organizados pelos movimentos de transexuais e travestis, são ofertados de forma gratuita para incentivar e preparar esse grupo para conclusão do ensino fundamental, médio e para o acesso à educação superior, com o objetivo de garantir um espaço educativo acolhedor e respeitoso.

Outras estratégias são as pesquisas quantitativas e a “visibilidade positiva” (Carvalho, 2015), adotadas para finalidades políticas ao ser utilizada como uma ferramenta de organização e divulgação de demandas e ações.

Enquanto as pessoas transexuais e travestis têm sido noticiadas como uma diferente perspectiva de vida e inspiração quando se matriculam e/ou quando concluem a graduação e a pós-graduação (Alves, 2016; Anselmo, 2018; Araújo, 2019; Froes, 2016; Lopes, 2019; Martins, 2019; Moreno, 2015; Nd Mais, 2020; Catraca Livre, 2017), as pesquisas quantitativas têm como objetivo denunciar a violência e evidenciar a necessidade de políticas públicas.

Sob o cenário exíguo de políticas, entendemos que as estratégias são ações paliativas reivindicadas pelos movimentos sociais para acessar um direito que não é assegurado pelo Estado, devido à reprodução das desigualdades inerentes ao capitalismo e das injustiças consequentes do não reconhecimento de gênero. Desenvolvidas de forma isolada e independente, essas ações, embora não sejam suficientes para abranger a complexidade das injustiças, somando às políticas de educação superior, ainda atuam como mecanismos para democratização do acesso ao incidirem sobre suas especificidades desrespeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o Brasil se configura como um país com desigualdades culturais, sociais e econômicas historicamente acumuladas, no qual os indivíduos não obtêm um tratamento igualitário, transexuais e travestis não são comumente percebidas/os ou reconhecidas/os como um grupo com igualdade de participação. A recusa do nome social e o impedimento do uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero, são as principais práticas de injustiças que interferem na conclusão dos estudos, e que, por consequência, obstaculizam o acesso à educação superior.

Sob essa perspectiva, as políticas de educação superior, executadas sob o discurso inclusivo de ampliar o direito à educação para contingentes historicamente excluídos, podem favorecer transexuais e travestis consoante às intersecções de raça e classe, mas ainda não as/os abrangem em sua complexidade. Desse modo, para que se efetive a democratização conforme a igualdade participativa, os mecanismos adotados deveriam abranger tanto as injustiças de má distribuição como as de não reconhecimento.

As reivindicações dos movimentos são pelo reconhecimento legal, pela garantia e respeito ao uso do nome social, por cursinhos pré-vestibulares para

conclusão da educação básica e ingresso na educação superior e por demais ações que promovam o acesso e permanência nas instituições de ensino. Contudo, devido a omissão do poder legislativo diante das condições de vulnerabilidade, os movimentos têm organizado, seja autonomamente ou por meio de colaborações, seus próprios cursinhos, além de pesquisas quantitativas e divulgação de visibilidade positiva. Somado a essas ações, as reivindicações também têm produzido efeitos em universidades públicas.

Todavia, mesmo que a democratização do acesso mediante as políticas também propicie o acesso para esse grupo, não podemos afirmar que se constituem como soluções definitivas, assim como as estratégias. Mesmo que ambas as ações expressem contribuições e que, sobretudo, devam obter financiamento público para atuar em todas as regiões do país, não devem ser um fim em si mesmas. Essas medidas afirmativas partem da valoração das diferenças para a ampliação da participação de modo emergente, mas, a longo prazo, não tendem à transformação das estruturas que suscitam as condições desiguais de acesso.

O ACESSO DE TRANSEXUAIS E TRAVESTIS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA DEMOCRATIZAÇÃO

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a democratização do acesso considerando como transexuais e travestis se inserem nesse contexto, explorando, sobretudo, a promulgação de políticas para educação superior durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e de Dilma Rousseff (2011 - 2016). Para tanto, foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fontes produções acadêmicas, notícias em mídias sociais, políticas, documentos orientadores como os relatórios do Banco Mundial (BM), planos, programas e atos normativos, como portarias, resoluções, normativas, dentre outros documentos que fazem menção às pessoas transexuais e travestis no âmbito educacional. Como resultado, evidencia-se que, embora a democratização do acesso mediante as políticas de educação superior também propicie o ingresso de transexuais e travestis, ainda não são suficientes para abranger suas especificidades. Nesse contexto, as estratégias engendradas pelo Estado, pelos movimentos sociais e pelas universidades públicas, como as regulamentações de nome social, a visibilidade positiva, os cursinhos trans, as cotas nas universidades e as pesquisas quantitativas, viabilizam a integração das reivindicações consequentes das injustiças culturais e econômicas que interferem nesse processo.

Palavras-chave: Educação superior. Democratização. Acesso. Transexuais. Travestis.

ACCESS OF TRANSSEXUALS AND TRANVESTITES TO HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF DEMOCRATIZATION

Abstract: The purpose of this article is to discuss the democratization of access, considering how transsexuals and transvestites fit into this context, studying mainly the enactment of policies for higher education during the governments of Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) and Dilma Rousseff (2011 - 2016). To this end, it

was developed through documentary and bibliographical research, using as sources academic productions, news on social media, policies, guiding documents such as World Bank (WB) reports, plans, programs, and normative acts such as ordinances, resolutions, regulations, among other documents that mention transsexuals and transvestites in the educational context. As a result, although the democratization of access through higher education policies also facilitates the entry of transsexuals and transvestites, they are still insufficient to cover their specificities. In this context, the strategies developed by the state, social movements and public universities, such as the regulation of social names, positive visibility, trans courses, university quotas and quantitative research, make it possible to integrate the demands resulting from cultural injustices.

Keywords: Higher education. Democratization. Access. Transsexuals. Transvestites.

SOBRE AS AUTORAS

Tatiane Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2023). Pós-doutoranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: tatianelimaufms@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7472-500X>.

Carina Elisabeth Maciel

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2009). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Bolsista Produtividade Fundect/CNPq. E-mail: carina.maciell@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Bruno do Prado. *Sobre corpos que “não podem” aparecer*: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2017. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3597>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- ALVES, Douglas Santos. *Movimento LGBT, participação política e hegemonia*. 2016. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156328>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das Ifes – 2018*. Brasília/DF: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.
- ANSELMO, Livia. Primeira trans reconhecida pela UFAM com nome social conclui ensino superior. *A crítica*, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/primeira-mulher-trans-a-ser-reconhecida-pela-ufam-com-nome-social-conclui-ensino-superior>. Acesso em: 01 jul. 2020.

ARAÚJO, Mirella. Pernambuco tem a primeira farmacêutica trans. *Folha de Pernambuco*, Recife/PE, 2019. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/pernambuco-tem-a-primeira-farmacêutica-trans/98319/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BARCELLOS JUNIOR, Waldyr Barcellos. *Trajetórias escolares das travestis do interior: história, (des)aprendizagens e educação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7253136. Acesso em: 04 abr. 2021.

BARROS, Daniela Torres. *Experiência das travestis na escola: entre nós e estratégias de resistências*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2196076. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004b. Disponível em: <https://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres II*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. *III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres III*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: https://oig.cepel.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRITO, Camila Pina. *“Já é negro e ainda quer ser travesti?” – Experiências trans de mulheres negras*. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3718961. Acesso em: 04 abr. 2020.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. *“Muito prazer, eu existo!” Visibilidade e Reconhecimento no Ativismo de Pessoas Trans no Brasil*. 2015. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/4733>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CATRACA LIVRE. Conheça 8 exemplos de representatividade trans na universidade. *Catracalivre*, [s.l.], 2017. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/educacao/conheca-8-exemplos-de-representatividade-trans-na-universidade/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. *Subjetividades em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do sul do Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185435>. Acesso em: 04 abr. 2021.

DIAS, Robson Batista. *Identidade de gênero trans e contemporaneidade: Representações Sociais nos processos de formação e educação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2837814. Acesso em: 04 abr. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHQtq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FILHO, Antoniel dos Santos Gomes. *Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5069146. Acesso em: 04 abr. 2021.

FROES, Daniel. Travesti é aprovada em 1º lugar em universidade federal. *Razões para acreditar*, [s.l.], 2016. Disponível em: <https://razoesparaacreditar.com/travesti-e-aprovada-em-1-o-lugar-em-universidade-federal/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GONZALEZ JUNIOR, Jose Luis Gomez. *Experiências escolares de transexuais e travestis participantes do Projeto Muriel em São Paulo: um estudo qualitativo*. 2019. 125 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7924936. Acesso em: 04 abr. 2021.

LIMA, Maria Lúcia Chaves. *O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis*. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16998>. Acesso em: 04 abr. 2021.

LOPES, Angeliza. Primeira travesti preta é aprovada no mestrado da UFJF. *Acessa.com*, Juiz de Fora/MG, 2019. Disponível em: <https://www.acessa.com/zonapink/arquivo/2019/12/14-primeira-travesti-preta-aprovada-mestrado-ufjf/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth. *Inclusão e educação: Ambiguidades de um discurso*. Curitiba/PR: Apriis, 2020.

MARTINS, Thays. Primeira trans a entrar para o doutorado na UnB narra sua trajetória. *Correio brasileiro*. [s. l.], 2019. Disponível em: https://www.correiobrasileiro.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/30/interna_cidadesdf,810364/primeira-trans-a-entrar-para-o-doutorado-na-unb-narra-sua-trajetoria.shtml. Acesso em: 01 jul. 2020.

MEC/SESu. *Políticas e Programas na Educação superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MORENO, Ana Carolina. 'A universidade pode ser nossa', diz transexual aprovada no Sisu. *G1*, [s.l.], 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/universidade-pode-ser-nossa-diz-transexual-aprovada-no-sisu.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

ND MAIS. Psicóloga transexual foge dos estereótipos investindo na carreira acadêmica e literária. *Nd mais*, Florianópolis/SC, 2020. Disponível em: <https://ndmais.com.br/entretenimento/psicologa-transexual-foge-dos-estereotipos-investindo-na-carreira-academica-e-literaria/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

PEREIRA, Tiago Coacci Rangel. *Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil*. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B32NG7>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PLANO PLURIANUAL. Ministério do planejamento, orçamento e gestão secretaria de planejamento e investimentos estratégicos. *Plano plurianual 2004-2007*. Brasília/DF: 2003. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/arquivo/spi-1/ppa-1/arquivos/170331_001Mensagem.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

POLAK, Roberta. “Notas” de uma vida: vivências trans em instituições de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) - Universidade Estadual do Centro-oeste, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3799667. Acesso em: 04 abr. 2022.

PROGRAMA DE GOVERNO. *Um Brasil para todos - Crescimento, emprego e inclusão social*. [s.l.], 2002. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia. “*Tá pensando que travesti é bagunça?!*” Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá/AP. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/454>. Acesso em: 27 jun. 2023.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, n. 9, jan./jun. 2016. Disponível em: https://ilacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

RODRIGUES, Patricia Gabrielle Oliveira. *Corpos em movimento, educação em questão: a trajetória escolar das travestis negras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1585569. Acesso em: 04 abr. 2022.

RODRIGUES, Tassio Acosta. *Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3413321. Acesso em: 04 abr. 2022.

SANTOS, Danieli. *Banco Mundial, ‘gênero’ e colonialidade: Aportes desde a América Latina*. Mestrado em Educação Profissional em Saúde. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43884>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 867-889, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHVsq5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Tamires Barbosa Rossi. *Experiências Multissituadas: Entre Cursinhos Trans e Ativismos: Quais Narrativas, Que Cidadania é Essa?* 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152038>. Acesso em: 02 mai. 2022.

VIEIRA, Vanessa Alves. *Direitos de travestis e transexuais no Brasil: mapeamento normativo e análise crítica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-11092020-153020/pt-br.php>. Acesso em: 27 jun. 2023.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

MARIA VICTORIA PERALTA: pensamiento e historia sobre la educación parvularia

MARIA VICTORIA PERALTA: thought and history on early childhood education

MARIA VICTORIA PERALTA: pensamento e história na educação infantil

MARIA VICTORIA PERALTA: pensée et histoire de l'éducation de la petite enfance

Jaime Caiceo Escudero* 



1. Introducción

María Victoria Peralta Espinosa ha sido reconocida en Chile por su labor hacia la educación de la primera infancia con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación en el 2019, convirtiéndose en la primera educadora de párvulos en recibirlo. Para ello se tuvo en cuenta no solo su trabajo en diferentes cargos en organismos e instituciones que abordan este nivel educacional sino que también por el pensamiento que ha inspirado ese quehacer a lo largo de sus cerca de cincuenta años de su laboriosa existencia; por lo mismo, al entregar su galardón se tuvo en cuenta que “(...) ha realizado un importante trabajo de formación inicial y capacitación docente en el país y en Latinoamérica, asesorías en políticas públicas y programas para la primera infancia (...) y trabajos como consultora de UNICEF¹, UNESCO², BID³, PMA⁴ y OEI⁵” (AA, 2019). En este artículo se persigue identificar y desarrollar

* Universidad de Santiago de Chile.

¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³ Banco Interamericano de Desarrollo.

⁴ Organización Mundial de Alimentos.

⁵ Organización de Estados Iberoamericanos.

sus principales líneas de pensamiento educativo en favor de la educación parvularia.

2. Metodología

Esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo en el contexto de la epistemología de las ciencias sociales, considerando que se busca comprender fenómenos humanos para lo cual se recurre a las epistemes propias de la fenomenología y la hermenéutica, gracias a lo cual es posible describir, analizar e interpretar los hechos descubiertos (Caiceo, 2018); los tipos de investigación serán, en consecuencia, descriptivo y analítico, pero, a su vez, se recurrirá a la metodología histórica, apelando a fuentes primarias y secundarias, especialmente a entrevistas y al análisis documental de las obras escritas de la autora en estudio (Hurtado, 2010).

3. Resultados

3.1. Algunos rasgos biográficos de María Victoria Peralta

Nació en Santiago de Chile el 26 de octubre 1949; sus padres fueron la señora Victoria Espinosa Lillo y el señor Aníbal Peralta Fuentes; es hija única (Peralta, 2020). Desde los 2 años estuvo en un jardín infantil, ingresó al sistema escolar en el Cambridge College, en donde estuvo desde primera preparatoria hasta 5° año de humanidades, pues debió retirarse por problemas de salud; el 6° año lo rindió como alumna libre con exámenes en el Liceo N° 1 de Niñas, puesto que por razones de salud debió retirarse de su establecimiento educacional⁶. Por consejo médico debió postular a una carrera no muy extensa y ella ingresó a Educación Parvularia en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile; pronto se dio cuenta de que su vocación era estudiar cómo educar a la primera infancia: “Una vez que ingresé a Educación Parvularia, y escuché a mis maestras, no tuve ninguna duda, de que era

⁶ Realizó sus estudios escolares antes de la reforma de 1965; desde entonces, la educación primaria de 6 años pasó a tener 8 y se llamó educación básica y la educación secundaria de 6 años, pasó a tener 4, y se denominó educación media.

una de las carreras más importantes para el país y muy interesante por la formación integral que entregaba” (Peralta, 2020, p. 1). Se graduó en 1970; en la Casa de Bello conoció a grandes educadoras que incidieron en su vida como educadora: Rebeca Soltanovich, Linda Volosky, Dina Alarcón, Pilar Mira e Ingeborg de Banderas (*Ibidem*). Al comenzar a trabajar con niños se dio cuenta de la importancia de la música para desarrollar bien su labor; por lo tanto, ingresó a su ‘alma mater’ a estudiar Pedagogía en Educación Musical y obtuvo su título en 1979. Posteriormente, al percatarse de la importancia del tema curricular, efectuó el Magíster en Educación, Mención Currículo en la Pontificia Universidad Católica de Chile y alcanzó su grado en 1984. Por su contacto con Viola Soto, Premio Nacional de Educación 1991, reparó en que el currículo no es neutro y, por lo tanto, hay que adecuarlo a la realidad cultural de los beneficiarios y, por lo mismo, estudió el Magíster en Ciencias Sociales, Mención Antropología Sociocultural en la Universidad de Chile, obteniendo su grado en 1993. Por último, obtuvo el grado de doctora en educación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el 2005 (Caiceo, 2021).

En su importante labor académica y profesional, María Victoria fue formándose como una líder con varias características reconocidas por quienes trabajaron a su lado: “Victoria tiene enormes capacidades intelectuales y académicas vinculadas a la educación pero lo fundacional es su sencillez de vida y sensibilidad social que la hace vibrar con los niños a los que atiende y a las educadoras que apoya” (Allard, 2020, p. 3); “(...) una persona muy comprometida con las ideas que genera y profesa. Tiene espíritu de iniciativa, proactividad, fraternidad. Tiene capacidad para organizar y promover trabajo colaborativo, en equipo transdisciplinarios” (Silva, 2020, p. 2); “(...) es una persona muy estudiosa, organizada y perseverante para llegar a sus metas planteadas (...) al trabajar junto a Victoria genera en el equipo buenas relaciones, es alegre, amable y confía en los y las demás personas (...) gran persona y maestra de maestras” (Manhey, 2020, p. 1 y 3); “(...) inteligente, despierta, extraordinariamente curiosa, buena para hacer asociaciones, reflexiva, trabajadora incansable, empeñosa hasta alcanzar la meta aunque merme su bienestar o su salud. Líder, correcta, firme. Segura, serena, amable. Buena amiga de las amigas, leal y bondadosa” (Hernández, 2020, p. 4).

Desde que estaba por egresar, María Victoria inició su labor como educadora de párvulos, especialmente en zonas de menores ingresos y en jardines para trabajadores de instituciones. Su labor académica ha sido constante desde 1972 en que se inició como Ayudante en la Universidad de Chile; ha trabajado, además, en otras instituciones de educación superior, tales como la Academia de Ciencias Pedagógicas, la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de La Frontera en Temuco, Universidad de La Serena, Instituto Profesional Blas Cañas, Instituto Profesional de Providencia, Instituto Profesional del Pacífico, Universidad de Magallanes, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad Central⁷, en donde aún sigue trabajando; en ellas ejerció distintas cátedras, a saber, Metodología de la Educación Parvularia, Metodología de la Educación Musical en el Jardín Infantil, Psicopedagogía Infantil y Educación Personalizada (Caiceo, 2021).

En cuanto a su trabajo profesional en Chile, cabe destacar su labor en PARVUS⁸, fundado por ella misma durante la dictadura junto a dos colegas; su labor como vicepresidenta Ejecutiva de la JUNJI⁹ (1990-1998) en donde efectuó un notable trabajo; lideró a INTEGRA¹⁰; Coordinadora del equipo que establecerá “las Bases Curriculares de la Educación Parvularia”¹¹ y se mantuvo como Asesora de la JUNJI (1998-2001) y Coordinadora Nacional

⁷ Una de las 3 universidades privadas existentes desde 1982 en Chile. Fue la institución que patrocinó su postulación al Premio Nacional en Ciencias de la Educación 2019. Tuvo que ir buscando donde trabajar, a partir de la dictadura militar, pues su postura educativa, centrada en la persona del infante, no era bien vista en ese momento; no emigró de su país porque desde los distintos lugares quería sembrar la importancia del nivel parvulario como una actividad ‘educativa’ imprescindible y el importante rol en ello de las educadoras de párvulos. Por esto último impulsó la creación del Magíster en Educación Parvularia en la UMCE y en la Universidad Central en que finalmente fue acogida, llegando a ser la directora en ambos; en esta última, a su vez, creó el Instituto Internacional de Educación Infantil -IIDEI-, el cual aún dirige.

⁸ Era un Centro de Perfeccionamiento e Investigación para las educadoras de Párvulos, ya que el Ministerio de Educación de la época consideraba a los jardines infantiles solo como guarderías.

⁹ La Junta Nacional de Jardines Infantiles -JUNJI- fundada en 1970 a través de la Ley N° 17.301 durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (Caiceo, 2011a).

¹⁰ Fundación creada en 1990, como una institución de derecho privado sin fines de lucro, en apoyo a los sectores de menores recursos y, especialmente para los hijos de la mujer trabajadora, que pertenece a la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República; fue una de las primeras medidas de política pública con la vuelta de la democracia (Caiceo, 2011a).

¹¹ Las cuales se promulgaron en el 2001; en el 2018 se han actualizado por los cambios teóricos existentes en estos años y por la nueva realidad imperante.

de Educación Preescolar del Ministerio de Educación (2002- 2006). A nivel internacional realizó consultorías en educación infantil a las instituciones señaladas en la Introducción (Caiceo, 2021).

A nivel académico internacional se ha desempeñado como miembro del Comité de Expertos de los Socios Latinoamericanos de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- y, como vicepresidenta de la Organización Mundial para la Educación Preescolar -OMEPI¹²- para América Latina durante el período 2008-2010 (UNESCO, s/f). Ha sido también, asesora en la elaboración de currículos pertinentes y en formación de educadoras de párvulos en diversos países latinoamericanos, tales como Paraguay, Ecuador, República Dominicana, Panamá y Uruguay (Caiceo, 2021).

3.2. Su pensamiento educativo

María Victoria se enamoró tanto de su profesión que fue transformándose rápidamente en una referente en relación con la educación parvularia, impulsó sus ideas a través de diferentes libros, artículos, documentos y conferencias. En este artículo, se abordarán, a juicio del autor de este, en tres puntos principales, a saber, su concepción de educación parvularia, el currículo pertinente para este nivel educacional y la historia de la educación parvularia.

a) Concepto de educación parvularia¹³

La Dra. Peralta analiza “(...) el lento transitar de los bebés latinoamericanos al derecho de una educación oportuna y pertinente desde el nacimiento”

¹² En Chile se había creado el Comité respectivo en 1948.

¹³ Sobre este tema se destacan las siguientes publicaciones: (1986) *La Educación Parvularia Chilena*, Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria; (1986) Coautora de “Diagnóstico y perspectivas de la Educación Parvularia en Chile, en *El sistema educacional chileno*, Santiago de Chile: C.P.U., p. 15-122; (1992) Coautora (varios autores) de “Necesidades de Desarrollo de la Educación Parvularia en el Chile Actual, y la Formación de Educadores de Párvulos”, en *Mejorando las Oportunidades Educativas de los Niños que entran a la Escuela* de Johanna Filp y Ana María Cabello (Editoras), Santiago de Chile: UNICEF/CIDE; (1994) Coautora de *Memoria programa de atención a párvulos de comunidades indígenas. JUNJI 1990-1994*, Santiago de Chile: JUNJI; (1993) Coautora de *La atención integral del párvulo en Chile: una gran tarea realizada bajo el Gobierno de don Patricio Aylwin Azócar. (1990-1994)*, Santiago de Chile: Comisión Nacional de Educación Parvularia; (2002) *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas*

(Peralta, 2013, subtítulo en la tapa del libro), para lo cual realiza un análisis histórico de cómo se trataban a los recién nacidos en América Latina, en que muchos de ellos eran abandonados, especialmente durante la colonia, por los sectores más pobres; por lo mismo, se les llamaba ‘expósitos’ “(...) del latín, *ex positus*, puesto afuera, que significa ‘recién nacido que es confinado o abandonado en la calle o en un establecimiento benéfico’” (Peralta, 2013, p. 16). De ahí que la primera preocupación con sentido humanitario, al considerar a los ‘bebés’ o ‘guaguas’ como seres humanos, fue durante la colonia en la creación por personas o instituciones privadas primeramente de ‘Casas de Expósitos’; así, por ejemplo, en Lima, Luis Ojeda, impresionado por lo que le contó su confesor, Fray Juan Roca o.f.m., de que había visto perros comiéndose recién nacidos, instaló la ‘Casa de Expósitos’ u ‘Hospital de Niños Huérfanos’ de Atocha el 23 de noviembre de 1603. En México, el Obispo Vasco de Quiroga, en 1632, abrió una ‘Casa Cuna’ para niños indígenas en Santa Fe de Acatxochitl, el cual después se amplió a ‘Hospicio’; la primera ‘Casa de Expósitos’ se fundó en Puebla en 1604 por el Obispo Diego de Romano y Govea; en Ciudad de México se crearon dos: el canónigo de la Catedral Metropolitana, Fernando Ortiz Cortés, inició la construcción de un ‘Hospicio de Pobres’ el 12 de septiembre de 1763 y el Obispo Francisco de Lorenzana en 1776 inspiró una ‘Casa de Expósitos’. En Santiago de Chile, el Alférez General Diego Jaraquemada en su casa atendía niños huérfanos; gracias a los bienes dejados por Pedro Tisbe, el Marqués de Montepío, Juan Nicolás de Aguirre y Barrenechea, con la autorización de la Real Audiencia construyó un edificio de cuatro cuerdas en la calle que hoy se le conoce como ‘Huérfanos’, que atendió desde 1764 a mujeres ‘arrepentidas’, a hombres adultos pobres y a niños huérfanos; se le conoció como la ‘Calle de los Huérfanos’. En Argentina, el Virrey Juan José de Vértiz y Salcedo fundó una ‘Casa de Niños Expósitos’ en Buenos Aires el 7 de agosto de 1779, y asumió como director Martín de Sarratea; se estableció allí mismo una imprenta, denominada ‘Real Imprenta Casa de Expósitos’, en donde se publicaban

ventanas de oportunidades para los párvulos del siglo XXI, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello; (2005) Editora y coautora de *Construyendo el futuro de los niños y niñas. Memoria 2000-2006 MINEDUC, JUNJI, INTEGRA*, Santiago de Chile: Editorial Atenas; (2013) *Desde Expósitos a personas-sujetos de aprendizaje*, Santiago de Chile: IIDEI, Universidad Central y (2017) *El sujeto de la educación parvularia*, Santiago de Chile: MINEDUC, Currículo N°2, Subsecretaría de Educación Parvularia (Peralta, 2022).

Semanarios con consejos para el cuidado de la salud de los lactantes, llegando incluso a publicar en castellano *El Contrato Social* de Rousseau, cuya publicación también llegó a Chile (Peralta, 2013).

La situación no cambia mucho con la independencia de los países latinoamericanos y el comienzo de las repúblicas, salvo que comienzan a inmischirse más los nacientes estados; como algo propio de la nueva situación son la creación de sociedades o juntas de beneficencia; en efecto, en Argentina se creó por Decreto del Gobernador Martín Rodríguez del 2 de enero de 1823, la ‘Sociedad de Beneficencia’, aunque el promotor fue Bernardino Rivadavia. En México, el presidente Benito Juárez “(...) decretó el 3 de febrero de 1861 la secularización de todos los hospitales y establecimientos de beneficencia que hasta esa fecha han administrado las autoridades o corporaciones eclesiásticas” (Peralta, 2013, p. 41). En Santiago de Chile, se constituyó en 1819 el ‘Instituto para la Hermandad de la Caridad de los Siervos de la Santísima Virgen de Dolores’; sin embargo, lo más relevante fue la incorporación de médicos en el tema infantil para tratar de reducir la mortalidad infantil que a mediados del siglo XIX superaba el 65% en el primer año de vida; fue importante lo que la *Revista Médica de Higiene* planteaba en el sentido de que la principal causa de tan alto índice se debía a la ignorancia y falta de higiene para criar a los bebés; los médicos más influyentes en la pediatría fueron Adolfo Murillo, Roberto del Río y Lorenzo Sazié; finalmente, la segunda ‘Casa de Huérfanos, instalada en 1858, por la Congregación de la Divina Providencia que llegó al país, destacándose la labor de la Hna. Bernarda Morín (Peralta, 2013).

Las ideas de los pedagogos europeos comenzaron a llegar a Latinoamérica y ello posibilitó un cambio en relación con una concepción más educativa hacia los bebés. En ese sentido, los planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel fueron muy significativos al respecto. Llevando a la educación de los bebé, tales ideas, sobresale Marie Pape Carpentier, quien escribió obras importantes como *Consejos para la Dirección de las Salas de Asilo* (1845), *Enseñanza práctica en las Escuelas Maternales o primeras lecciones para dar a los pequeños infantes* (1848) y *Juegos gimnásticos con cantos para los infantes de las Salas de Asilo* (1864); tales publicaciones “(...) llegaron prontamente a Latinoamérica, y se encontraban en bibliotecas de intelectuales, Escuelas Normales e Institutos de diversos países como México, Colombia, Ecuador,

Argentina, Perú, Chile “(...) la llegada de estas obras fueron constituyendo un ‘corpus’ sobre la pedagogía con la primera infancia” (Peralta, 2013, p. 59).

Continuando con el desarrollo lento de la concepción educativa hacia los bebés, la Dra. Peralta describe cómo, gracias a la naciente pediatría y a la práctica de la puericultura que se van introduciendo en las Salas de Asilo en los diferentes países latinoamericanos, comenzó a disminuir la mortalidad infantil que existía por sobre el 60%; se introdujo, siguiendo una práctica francesa, las ‘gotas de leche’, que eran instituciones en las cuales se recibían a las madres con bebé, se revisaba por profesionales a los infantes, se los bañaba y a las mamás se les enseñaba como cuidarlos y alimentarlos mejor. Como la mortalidad se daba fundamentalmente en los sectores pobres, se comenzó en Chile a crear las Sociedades Protectoras de la Infancia a fines del siglo XIX, tanto en Santiago como en Valparaíso. Se promueve la educación infantil en los congresos, como fue en el de 1902; el más importante fue el realizado en 1912 como ‘Primer Congreso Nacional de Protección de la Infancia’, realizado en la Universidad de Chile con presencia del presidente de la República, Ramón Barros Luco; hubo importantes exposiciones como la del Dr. Luis Calvo Mackenna titulada ‘Lo que deben saber las madres para criar bien a sus hijos. Cartilla de Puericultura al alcance del pueblo’. Siempre en el contexto de mejorar por parte del estado la situación de los infantes fue la promulgación de leyes, y fue una de las primeras “(...) la N° 2.675 de protección a la infancia desvalida que especifica la presunción de abandono infantil y regula la protección de la infancia por parte del Estado” y la segunda que favorece a las madres trabajadoras fue “(...) la N° 3.186 (13 de enero de 1917) que establece el Servicio de Salas Cunas en las fábricas, talleres y establecimientos industriales en que se ocupe 50 o más mujeres mayores de 18 años” (Peralta, 2013, p. 94). En el sector privado se creó la Sala Cuna de la Institución Sweet de la obra de la Iglesia Metodista de Chile en 1927. Finalmente, con la erección de la Escuela de Educadora de Párvulos en 1944 en la Universidad de Chile, se le da un enfoque educativo a las Salas Cunas (Peralta, 2013).

En un estudio reciente María Victoria Peralta ha abordado nuevamente la situación de los jardines maternos. En efecto, señala, en primer lugar, que no existe una nomenclatura homogénea en América Latina, pues se les

denomina “Jardines Maternales, Salas Cunas, Casas Cuna, Salas de Lactantes, etc.” (Peralta, 2018a, p. 75); a su vez, las políticas públicas al respecto también son disímiles y “(...) es el más relegado en (...)” (*Ibidem*) las mismas. Es necesario, señala, incorporar la diversidad de proyectos educativos al respecto y no quedarse con los modelos únicos para cualquier país o zona de este, pues es necesario recoger la cultura de la población en la cual se va a aplicar; asimismo, se debe acoger el aporte de las ciencias psicológicas y neurológicas que indican que el ser humano tiene su mayor capacidad de aprendizaje en sus primeros años de vida, tal como lo reconoce la Subsecretaría de Educación Parvularia en Chile¹⁴. Para su indagación, al considerar el aporte de las ciencias al respecto, señala que en la pedagogía posmoderna con el análisis fenomenológico se sustenta “una visión más compleja y acabada del ser humano” (Peralta, 2018a, p. 84), por lo mismo, “los bebés se interesan por todo, y por ello les cuesta focalizar, lo que les permite aprender mucho porque absorben información de todo lo interesante que observan, construyendo nuevos mapas causales y cambiando los antiguos con más facilidad que los adultos” (*Idem*, p. 84-85). El problema que se suscita, a su vez, socialmente en el mundo actual, en que la mujer se ha incorporado al mundo laboral, es justamente dónde deja sus hijos con seguridad, mientras trabaja. Por lo mismo, la Dra. Peralta ha promovido en Chile, pero también es válido para los demás países latinoamericanos, la sala cuna universal y la educación de la primera infancia hasta el momento en que ingresen los niños y niñas a la educación primaria o básica; es imprescindible que los estados se hagan cargo de esta situación; en el caso de Chile, la cobertura no supera el 50% y los más afectados son los infantes de familias con menores recursos. Insiste en que en la sala cuna y el jardín, el bebé o el infante va a educarse y no solo a ser cuidado; las educadoras son eso y no cuidadoras. El derecho de la mujer a sala cuna y jardín infantil ha sido una de las banderas de lucha de María Victoria en las últimas cuatro décadas, tanto en Chile como en los demás

¹⁴ “Existe amplio consenso científico, por lo menos desde hace medio siglo, reafirmado más recientemente por las ciencias cognitivas y las neurociencias, en que los primeros años de vida constituyen un período crucial en el desarrollo futuro de las personas. El creciente posicionamiento de la infancia temprana en las políticas públicas y las agendas gubernamentales ha traído una renovación y ampliación de ese consenso, y nuevas evidencias, las que se refieren a cómo el ambiente influye en las potencialidades del niño y la niña y, a cómo el bienestar en esta etapa temprana genera beneficios a largo plazo para las economías y las sociedades” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 9).

países del continente. Concluye su análisis sobre la educación infantil de los primeros años de vida del ser humano, señalando que no es llegar y copiar modelos europeos probados en esa cultura como buenos porque la realidad latinoamericana es muy diferente; por ello, siguiendo a Paulo Freire, sostiene que hay que

(...) construir nuestras propias propuestas educativas, en nuestros tiempos históricos y acorde a nuestras culturas locales y planetarias de las cuales los niños también son parte. Para ello, se requieren cambios paradigmáticos, dejar la ‘mirada infantil’ de la Educación Inicial y tratar de remirar la complejidad en que esta tiene lugar, como también las oportunidades que siempre existen, porque su riqueza depende más de las personas que de lo material, y en eso podemos intervenir (Peralta, 2018a, p. 96).

Preocupada especialmente por los párvulos en situación de marginalidad; párvulos en extrema pobreza con riesgo biomédico y un cuadro social grave; párvulos de madres jefas de hogar que trabajan fuera y en especial, por cuenta propia y de escasos recursos; párvulos de grupos étnicos marginados cultural y socialmente, es que últimamente, la Dra. Peralta ha promovido la sala cuna universal y gratuita para toda mujer trabajadora y padre que esté a cargo de un hijo menor en Chile y que ello se extienda a toda Latinoamérica.

En una entrevista reciente señala que, al ingresar a la carrera de Educadora de Párvulos, pensaba que su concepto al respecto era “(...) el que decían todas las alumnas que entraban a la Escuela, es decir, porque me gustan los niños (...) unida a los problemas familiares, de salud y otros” (Peralta, 2022, p. 9). Sin embargo cuando les dirigió la palabra la Directora, Rebeca Soltanovich, indicándoles que ellas se encontraban en la Escuela más importante del país, puesto que iban a formar al futuro de la nación en su etapa más sensible, cambió su concepto, pues ahora se consideraba “(...) una profesional que, a partir de la ciencia y el amor, ayudaba a los niños que se desarrollaban plenamente en la etapa en que están, darle esas buenas herramientas para que lleguen en mejores condiciones a las etapas siguientes” (*Ibidem*). La pobreza que vio cuando estuvo en los Trabajos de Verano como estudiante, la llevó a concebir profundamente el rol social de la educación parvularia, pues podía promover “(...) el cambio y el mejoramiento de la familia y de la comunidad” (*Idem*, p. 10). Posteriormente, internalizó el

concepto de calidad y al ver que solo se hacía apresto en los jardines de infantes, ‘sobre escolarizando’ la educación parvularia, avanzó a

(...) otras formas y eso desde los sentidos de los niños, a través del juego, a través de sus proyectos. Lo anterior es lo más fácil que agarraba la familia, los directores de las escuelas, los profesores de otros niveles, y a veces los mismos educadores se contagiaban con eso. Empecé a trabajar mucho más el tema de la calidad, yo creo que es una de las razones porque opté por Pedagogía en Educación Musical, fue también para tener más elementos a partir de la música (...) luego avancé al currículo y a la antropología sociocultural, desembocando en el ‘currículo cultural pertinente’ (...) porque es (en la educación parvularia) cuando se forma al niño, en su identidad y en su sentido de pertenencia. Empecé a trabajar hasta el día de hoy (...) no solo en Chile, sino que, en toda Latinoamérica, provocando cambios curriculares en esta línea (Peralta, 2022, p. 11-12).

En el punto siguiente se desarrolla con mayor profundidad este aspecto del pensamiento de la Dra. María Victoria Peralta.

b) Currículo para la educación parvularia¹⁵

Como puede apreciarse en la nota a pie de página, la Dra. Peralta posee una vasta gama de publicaciones sobre el currículo para la educación

¹⁵ Acerca de esta área sobresalen las siguientes publicaciones: (1981) *Fundamentos y sugerencias para el desarrollo de currículos personalizados en educación parvularia*, Santiago de Chile: Ediciones Parvus; (1985) *Educación Personalizada en el Jardín Infantil*, Santiago de Chile: Editorial Juvenil; (1985) Coautora con Ester Hernández, Jazmín Miranda & Gerda Schmid “Fundamentos y criterios generales para favorecer la relación de los currículos educacionales que se desarrollan en el jardín infantil con su entorno cultural diferenciador”, *Boletín Informativo* Nº 7 de la Asociación Chilena de Currículo Educacional (Exposición realizada en el Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia, realizado en La Serena); (1990) Coautora con Viola Soto de *Identidad Cultural Mestiza de América Latina y Currículum Escolar*, Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias; (1993) *El Currículo en el Jardín Infantil. Un Análisis Crítico*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello; (1994) *Currículos Educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello; (2000) Coautora (Varios autores) de “Evaluación del desarrollo y de la calidad del currículo en Programas de atención de párvulos de JUNJI”, en *Sistema de Evaluación Integral*, Santiago de Chile: JUNJI/Fundación Van Leer; (1999) *Bases curriculares para el desarrollo del nuevo currículo de la Educación Parvularia Chilena. Referentes Nacionales e Internacionales*. Santiago de Chile: MINEDUC; (2004) Coautora: *Aprendiendo de las experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC; (2017) *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens; (2018) *Programas no formales en educación parvularia*, Santiago de Chile: Ediciones JUNJI y (2018) Coeditora y coautora de *Currículo Culturalmente pertinente para San Bernardo*, San Bernardo: Corporación Municipal de Educación

inicial. Ella se integró tempranamente a la Asociación Chilena de Currículo Educativo -ACHCED-, organización fundada por importantes curriculistas chilenos durante la dictadura militar en los años setenta del siglo pasado; algunos de sus presidentes han sido, entre otros, el Dr. Gilberto Calvo y los Premios Nacionales Abraham Magendzo¹⁶ y Viola Soto Guzmán¹⁷. María Victoria se considera discípula de la gran educadora Viola, quien reunía a los asociados en eventos constantes. Por ello, el Dr. Manuel Silva rememora que “(...) la ACHCED, con el liderazgo intelectual y afectivo de la Prof. Viola Soto, nos congregó de manera permanente. Ella fue el nexo que nos aglutinó en la amistad, la actividad académica y la sociabilidad como fuente de encuentro y crecimiento personal e intelectual” (Silva, 2020, p. 1). En esta organización, María Victoria tomó conciencia de la importancia del currículo para la educación parvularia, se integró al Magíster respectivo en la Pontificia Universidad Católica de Chile y comenzó a difundir en encuentros y publicaciones esta área clave de la educación inicial, basada en experiencias realizadas con otras educadoras y con estudiantes, tanto en PARVUS como en las universidades en que desarrollaba su labor académica. Por lo mismo, en el Boletín N° 13 (1987) del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, señala:

Las modalidades curriculares en el jardín infantil vienen a ser las diferentes formas a través de las cuales se operacionaliza la teoría general del currículo en educación parvularia. Por lo tanto, han existido desde que este se concretó en prácticas educacionales, a través de lo que hoy llamaríamos los primeros currículos históricos: ‘froebeliano’, ‘montessoriano’, ‘agazziano’, ‘decoliano’, etc. En tal sentido, el organizar los diferentes factores y elementos que configuran un currículo preescolar a través de diversos modelos, ha permitido contar desde los inicios con una gama de alternativas curriculares que permiten al educador poder responder mejor a las diferentes realidades educacionales a las que se pudiera enfrentar (Peralta, 1987a, p. 19).

De esta forma, empieza a marcar que la educación inicial posee, al igual que en el sistema escolar, un currículo con su teoría correspondiente, para aplicarlo en los jardines infantiles; en su propuesta a la UNESCO, precisa tres:

y Salud San Bernardo/IIIDEI (Peralta, 2022).

¹⁶ Obtenido en 2017.

¹⁷ Obtenido en 1991.

el integral, el cognitivo y el personalizado. En cuanto a la aplicación de estos, señala:

Aparece como importante la unificación de ciertos criterios y términos para referirse a las modalidades curriculares, ya que se evidencia el uso de expresiones como ‘metodologías’ o ‘métodos’ como sinónimos, situación que no corresponde, ya que estas vienen a ser parte de un todo mayor que es lo que involucra el concepto de currículo y sus derivados. Igualmente, se evidencia como necesario denominar y caracterizar correctamente las diferentes modalidades curriculares (...), de manera de evidenciar que lo que interesa favorecer son currículos activos y superar aquellos que hayan asumido características propias de los ‘tradicionales’ (Peralta, 1987a, p. 20).

Al currículo le agrega la Dra. Peralta, un aspecto muy importante, el entorno en el cual se desarrolla el infante, vale decir, su cultura. Al respecto, el Dr. Manuel Silva, describe:

Sus acciones pedagógicas tienen el sello de la búsqueda de la *pertinencia cultural* como impronta de la acción educativa intencionada (...). También en lo laboral, su aporte a la construcción de Currículos culturalmente pertinentes, generando y acompañando equipos de educación parvularia, en diversas comunas del país. Ello es una muestra de construcción de Currículo, desarrollando las capacidades presentes en las educadoras para el diseño de planes, programas, materiales y actividades que aglutinan lo local con lo regional y lo nacional (Silva, 2020, p. 2).

La preocupación inicial por la pertinencia cultural del currículo la inició el siglo pasado, pero en este ha reflexionado al respecto a nivel de la Región Latinoamericana:

La búsqueda de pertinencia cultural para la construcción curricular, asumiendo la globalización como un fenómeno existente, surge por tanto como un proceso particularmente complejo, el que, a pesar de las muchas elaboraciones existentes de hecho a nivel Regional, nacional y local, ha sido poco problematizado aun curricularmente como lo evidencia la relativa escasa bibliografía existente en este tema, y menos aún, en educación inicial o parvularia (Peralta, 2002).

Más adelante, precisa qué significa desarrollar un currículo culturalmente pertinente: “(...) se debe hacer una selección en función a lo mejor, lo más valioso y relevante de cada uno de los ámbitos espaciales (global, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro” (*Ibidem*).

En una de sus obras importantes (1987b) desarrolla los aspectos básicos que, a su juicio, debiera considerar un currículo: Factores y elementos básicos del currículo parvulario, el ambiente físico, la organización del tiempo en la estructuración del currículo parvulario; la planificación, la evaluación y el desarrollo en el currículo parvulario y la búsqueda de currículos culturalmente pertinentes en América Latina.

En cuanto a la habilidad pedagógica de la Dra. Peralta, practicando modalidades curriculares, es importante el siguiente testimonio de una exalumna y hoy académica universitaria:

De una enorme sensibilidad ante los niños y las niñas. Cuando nos hacía docencia enseñaba teoría y práctica, cargaba con cajas de instrumentos para la clase de música y nos enseñó mucho que no conocíamos. Todas sus clases siempre fueron imperdibles, ya en esos años se acompañaba de medios audiovisuales, nos mostraba fotos de modalidades curriculares, de niños y niñas aprendiendo, de prácticas innovadoras (...) ello en cada una de las clases de pregrado que tuve con ellas, así también en mis estudios de Magíster que también fui su estudiante. Nos ‘paseaba’ por diferentes partes de Chile y otros países, siempre con un sentido formativo (Manhey, 2020, p. 4).

También es importante la testificación de una compañera de universidad y luego socia y amiga:

Fue y aún es una educadora, en todo el sentido de la palabra, extraordinaria. Innovadora en la presentación del tema con recursos visuales que ella seleccionaba o elaboraba (fotografías, música, artesanías, libros, documentos) que traía de sus viajes a países ciudades pueblos y villorrios, a raíz de los cursos y asesorías que impartía en Instituciones públicas y privadas y universidades que requerían sus servicios. Además, presentaba investigaciones propias y sugería nuevas, en seminarios, simposios y otros encuentros. No obstante, donde permanentemente fue requerida su presencia fue para dar cursos certificados para profesionales y estudiantes universitarios deseosos de escuchar los nuevos enfoques en educación y recibir su carpeta con documentos y nuevos planteamientos curriculares que ya se estaban implementando en Chile, poniendo al niño en el centro del proceso y no al educador (Hernández, 2020, p. 5).

c) *Historia de la educación parvularia en Chile y Latinoamérica*¹⁸

Como puede apreciarse en los textos indicados, la inquietud por la historia de la educación parvularia de María Victoria Peralta no es solamente de Chile y otros países latinoamericanos, sino que también de educadores importantes en el área, como el belga Ovidio Decroly, la italiana María Montessori y las chilenas Gabriela Mistral y Amanda Labarca. Ella se ha encargado de completar este nivel educacional que generalmente no ha sido abordado en las historias de la educación chilena existentes (Caiceo, 2011b).

c1) *Chile*

Hace un recorrido de las primeras preocupaciones que hubo en Chile durante el siglo XIX, gracias al argentino Domingo Faustino Sarmiento, exiliado en Chile, y José Abelardo Núñez, quienes viajaron a Europa y Estados Unidos, enviados por el gobierno chileno, para que estudiaran el sistema educacional primario, especialmente, en varios países del viejo continente. Sarmiento hace un recorrido más largo y "(...) visita Uruguay, Brasil, Francia, España, Argelia, Italia, Alemania, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Cuba" (Peralta, 2009, p. 16). En Francia asiste a las 'Salas de Asilo' y conoce a la educadora infantil Amable Tastou, quien había escrito, entre otras obras, *De la éducation maternelle*, en el cual aborda el tema de la primera infancia; al volver a Chile escribe *De la educación popular* y en él relata, además de su concepción sobre el sistema educacional primario, aspectos relevantes sobre la educación inicial. Núñez, por su parte, en Alemania se empapa de las obras de Fröbel y Pestalozzi, de quienes trae algunas de sus obras y material didáctico para

¹⁸ En el 2006 inició su estudio y difusión en esta línea histórica, publicando en el Instituto Internacional de Educación Infantil -IIDEI-, que ella misma fundó en la Universidad Central y ha sido su directora, una colección hasta ahora de 8 volúmenes: (2006) *Cien años de Educación Parvularia en el sistema Público. El primer Kindergarten Fiscal. 1906-2006*; (2007) *En el Centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*; (2008) *En el Centenario de L'Ecole Decroly (1907-2007)*; (2009) *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica: Chile, Argentina y Nicaragua*; (2010) *El saber y hacer pedagógico del Centenario en Educación Parvularia*; (2011) *Los primeros centros educativos para párvulos en América Latina en el siglo XIX. Los casos de Chile y Bolivia*; (2012) *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones* y (2021) *Amanda Labarca y la Educación de la primera Infancia*; "La Reforma Educacional del 27 y sus implicaciones en educación parvularia" en: *Historia Social de la Educación Chilena*, Tomo 4, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, 2018: 7-49 (Peralta, 2022).

la educación inicial y cuando se introduce el sistema concéntrico -adoptado para el sistema escolar por Valentín Letelier- en la formación de profesores normalistas se incluye un tema sobre 'jardines infantiles'. Tres educadores normalistas fueron becados por el gobierno de Chile para perfeccionarse en Europa -en este caso en Suiza-, a fin de reforzar la formación de normalistas en el país, gracias a las gestiones y contactos de Núñez en 1884; ellos eran: José Muñoz Hermosilla, Juan Madrid Azolas y José Tadeo Sepúlveda; los tres tendrán una importante labor en la introducción de los kindergártenes en el país; Muñoz, a su vez, se casará con Leopoldina Maluschka, quien había llegado contratada por el gobierno chileno; ella será clave en la creación del primer kindergarten público en el territorio (Peralta, 2010, p. 53-78).

Sin embargo, el primer kindergarten fundado en Chile posee influencia francesa. En efecto, los 'asilos de infancia' (*salles d'asiles*) comenzaron a funcionar en el país galo en 1828, pero se consolidan posteriormente por la influencia de mujeres, como Marie Pape-Carpentier, quien dirige la Escuela Normal Maternal en 1845 y allí estudian, entre otras, Hijas de la Caridad, quienes erigen el primer kindergarten en el país por decreto del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Federico Errázuriz, del 6 de octubre de 1864, a nivel particular, en el barrio de la Maestranza, actual calle Portugal, anexo al hospicio de Santiago; allí se atenderá a niños entre 3 y 7 años y será dirigido por la Madre Visitadora de las Hijas de la Caridad, siguiendo el modelo francés para este tipo de institución (Peralta, 2011); será la base para fundar el Colegio Santa Familia en 1870 por las mismas religiosas en el barrio Estación Central (Arancibia *et al.*, 2004). Posteriormente, los colegios de colonias extranjeras también incorporaron kindergártenes en sus establecimientos educacionales, como, por ejemplo, "(...) el Jardín Infantil del Santiago College (1891), del Deutsche Schule (1898), el del Sr. José Pinochet Le-Brun en Chillán (1901), el Kindergarten Santiago y el Kindergarten Católico que funcionaban en 1900" (Peralta, 2006, p. 17). En otro texto, se refiere a un edicto que el arzobispo de Santiago, Mons. Rafael Valentín Valdivieso, emitió el 22 de mayo de 1849, en el sentido de elaborar un 'Catecismo de Párvulos' en las parroquias de la Arquidiócesis. A su vez, entrega más antecedentes sobre la creación del kindergarten en el colegio Santiago College, con inspiración pedagógica alemana -fundado por una congregación evangélica en 1891 en el centro de Santiago- en 1898 en la calle Almirante Barroso para niños entre 4 y 6 años;

en provincias también comenzaron a establecerse kindergártenes alemanes, como el ‘Colegio Alemán Católico Kindergarten’ en Valparaíso. Por su parte, los protestantes norteamericanos fundaron un colegio en el centro de Santiago en la calle Vergara 17, a cargo del Reverendo La Fetra en 1881, el cual también contaba con un kindergarten a cargo de Rosina Kinsman. Otros colegios particulares con kindergártenes en Santiago fueron el ‘Liceo Americano para Niñas’ -fundado en 1892, pero con kindergarten desde 1902- y el ‘Liceo María Auxiliadora’ fundado en Avenita Matta en 1903 con kindergarten para niñas de 3 a 6 años; en provincias se estableció en Talca en el ‘Colegio Miguel Luis Amunátegui’ con kindergarten desde 1900. Finalmente, se establecieron los siguientes establecimientos subvencionados por el estado con kindergarten: En Santiago el ‘Liceo Pedagógico’ (1902), el ‘Liceo La Ilustración’ (1911) y el ‘Colegio Sara Vives’; en provincias, el ‘Colegio Mixto’ en Valparaíso, el ‘Liceo Rancagua’ y el ‘Liceo Talcahuano’ (Peralta, 2009).

Esto último y la petición de la Asociación Nacional de Educación, fundada en 1904, en el sentido de que el Curso Nacional del Kindergarten formara parte del sistema educacional, como lo era la escuela, el liceo y la universidad, llevó a que, siguiendo la influencia alemana, el estado chileno fundara el primer kindergarten fiscal por el Decreto N° 5.609 del Ministerio de Instrucción Pública del 7 de octubre de 1905, el cual establece: “Créase un Curso Normal de Kindergarten que funcionará anexo a la Escuela Normal de Preceptores N° 1 de Santiago, bajo la vigilancia y Dirección Superior de la Directora de este establecimiento” (citado por Peralta, 2006, p. 17). Como consecuencia de ello, en el verano del año siguiente, Leopoldina Maluschka dictó un curso de perfeccionamiento sobre Maestras de Jardín Infantil, en el cual participaron, entre otras “(...) Guillermina Pickering, Ester Hurtado, María Pacheco, Florence Trehwela, Juana Cofré y Mercedes Valenzuela” (Peralta, 2006, p. 17). Ante el éxito del curso “(...) el 7 de junio (de 1906), mediante el Decreto N° 2.671 se nombra Regente y Profesora del Curso Normal de Kindergarten de la Escuela Normal de Preceptoras N° 1 de Santiago a doña Leopoldina Maluschka “(...) y se nombra Inspectoras-Ayudantes a doña Florencia Trehwela y a doña María Mercedes Valenzuela (...)” (Peralta, 2006, p. 19). Gracias a este hecho, el cual tuvo una consecuencia político-educativa, el estado de Chile instaló 40 kindergártenes en liceos a lo largo de

Chile desde Tacna a Punta Arenas, aportando el presupuesto necesario para su funcionamiento (Peralta, 2006).

c2) Argentina

En sus investigaciones descubre que en este país comenzó la preocupación por la primera infancia durante la colonia. En efecto, “(...) en 1779, el Virrey Juan José Veruz funda en la ciudad de Buenos Aires la ‘Casa de Niños Expósitos’, establecimiento destinado a niños abandonados que necesitaban asistencia” (Peralta, 2009, p. 13). En términos más bien educativos, en 1823 se creó la ‘Sociedad de Beneficencia’ en Buenos Aires, gracias a la gestión del Ministro de Gobierno, Bernardino Rivadavia - quien había visitado anteriormente las Salas Cunas y Escuelas de Infantes en Londres-; esta nueva institución, aunque primeramente se dedica a la labor asistencial, acogiendo la ‘Casa de Niños Expósitos’ y la ‘Casa de Huérfanos’, pronto, gracias a la educadora María Sánchez de Mendeville en donde practicaba ejercicios con cantos a los infantes. Los viajes de Sarmiento, enviado por el gobierno chileno cuando se encontraba exiliado en este país (Caiceo, 2014) lo llevaron a valorar especialmente la educación de infantes, exponiéndola en sus obras y cuando volvió a su patria promovió reformas educacionales que apuntaban también a este nivel educativo y en ello tuvo un importante aporte Juana Manso; además, tradujo obras de Pesatalozzi y Fröbel, atinentes al tema. Durante la Presidencia de Sarmiento (1868-1974) él mismo realizó gestiones para que vinieran educadoras estadounidenses al país; la primera en llegar fue la especializada en kindergarten, Mary Elizabeth Gorman, en 1869; al año siguiente arriban Serena Frances Wood y las hermanas Isabel y Anne Dudley, teniendo importantes funciones en una ‘Escuela de Graduados’ y en una ‘Escuela Jardín de Infantes’ en Buenos Aires. Posteriormente, comienza la labor en el interior del país, gracias a la labor de Mary Olstine Graham en la Escuela Normal de Paraná en 1879. Sin embargo, quien impulsa con énfasis el desarrollo integral de la educación infantil y la formación de educadoras fue la norteamericana Sarah Emily Chamberlin de Eccleston, a partir de 1883 (Peralta, 2009).

c3) Bolivia

La Dra. Peralta también se preocupa de estudiar el origen de los kindergártenes en otros países latinoamericanos. Así, respecto a Bolivia, descubre que Melchor Urquidi y Bustamante, como Prefecto de Potosí (1854-1856), promovió la creación de la Casa de Asilo en 1854, logrando que el 23 de noviembre del año siguiente, por Decreto Supremo se concreta su erección para niños entre 3 y 7 años (Peralta, 2011).

c4) Nicaragua

Al igual que en Argentina, las primeras educadoras fueron traídas desde Estados Unidos por el entonces Ministro de Relaciones Exteriores, Fomento e Instrucción, Adán Cárdenas del Castillo en 1882, gracias a lo cual se fundó el Colegio de Señoritas de Granada, en calidad de Escuela Normal; al año siguiente, Cárdenas asumió la Presidencia de la República y se creó en ese establecimiento educacional el primer kindergarten con niños de 3 a 5 años y se comenzó a formar, además, educadoras para el nivel inicial; una de las alumnas de esta primera promoción fue Josefa Toledo de Juigalpa, quien se convertirá "(...) en una de las importantes autoras de saber pedagógico en Latinoamérica sobre este nivel educativo" (Peralta, 2009, p. 55). Gracias a su labor en 1898 se fundó en Managua el segundo kindergarten y, posteriormente al casarse y retirarse a Diriamba, para educar a hijos de su marido y suyos estableció en su casa un Jardín Infantil muy especial, siguiendo el modelo de la 'Escuela de Yásnaia Poliana' de León Tolstoi (1859). En su incansable labor, Josefa comenzó a dirigir en 1909 la 'Escuela Normal de Señoritas' de Managua; en 1911 se creó en ella un kindergarten y la formación de las educadoras necesarias para atenderlo. Como buena feminista y educadora, Josefa Toledo percibió que morían muchos bebés en su país y propició la creación de una Sala Cuna en 1918 y se preocupó de los derechos de las mujeres. Finalmente, la Dra. Peralta descubrió que en 1925 se fundó el 'Kindergarten Nacional Modelo', en el cual, además de las secciones para párvulos y cursos normales para maestras, se convirtió en un centro de reunión de maestros (Peralta, 2009).

c5) Aportes de Amanda Labarca y Gabriela Mistral

Para María Victoria Peralta, el aporte fundamental de Amanda Labarca a la educación infantil fue su activa participación en la propuesta, gestación y dirección de la Escuela de Párvulos en la Universidad de Chile. En efecto, ella era presidenta de la ‘Asociación de Mujeres Universitarias’, que ella misma había ayudado a crear en 1931, cuando presentó a los miembros de la Asociación el proyecto de crear

(...) una Escuela especial para formar personal de educadoras para atender al niño preescolar que en Chile y en toda Latinoamérica se venía llamando ‘la edad abandonada’, creando la Escuela de Educadoras de Párvulos. La Asociación de Mujeres Universitarias acogió con entusiasmo e hizo suya la su idea de su presidenta y solicitó al Rector de la Universidad de Chile la creación de dicha escuela (Peralta, 2021, p. 46).

El Rector Juvenal Hernández Jaque presentó el Proyecto al Consejo Universitario, el cual aprobó la creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos en 1944 y nombró a Amanda Labarca como ‘delegada’ y a Matilde Huici como ‘profesora- jefe’; en la práctica, ambas ejercieron como directora y subdirectora, respectivamente. En 1945 comenzaron las actividades con la admisión de las primeras alumnas y funcionó en Morandé 760, tercer piso; Amanda ejerció el cargo por 3 años y le sucedió Matilde Huici.

La Dra. Peralta analiza una serie de aspectos en la obra de Gabriela Mistral. En efecto, para la poetisa, el concepto de niño es relevante: “Concibe al niño como un ser de derechos integrales, donde el amor y el respeto a su ‘ser infantil’ esencial, por tanto, lo que no haga adecuada y oportunamente en esta etapa, puede tener consecuencias difíciles de enmendar” (Peralta, 212, p. 87). Su concepción sobre la pedagogía “(...) evidencia una evolución en el tiempo que va desde su propia mirada que se expresa en *La enseñanza, una de las más altas poesías* (1917) hasta su adscripción a los planteamientos de la escuela nueva a través de los diferentes autores que la representan” (*Idem*, p. 89), lo cual concretiza en su práctica pedagógica, haciendo clases debajo del parrón en Los Andes o plantar árboles en plazas o avenidas en Punta Arenas. Acerca de la educación de la primera infancia y sus instituciones Gabriela las valora y, además, “(...) su contribución al desarrollo de la observación de la curiosidad, de la imaginación y de la creatividad, y advierte el riesgo de

escolarizar su práctica, dejando de lado el canto y el juego” (*Idem*, p. 92). El tema del rol de la familia en la educación de la primera infancia es lo que más valora. En relación con el rol del maestro indica que debe atender todas las necesidades del niño, incluso, lavándolos, ‘ser más madre que las madres’; debe cuidar en su relación ‘el gesto, la actitud, la palabra’. Respecto a la didáctica,

Plantea partir de lo concreto, cercano y vivencial para que los niños después hagan lo suyo: construir sus juguetes, hacer sus colecciones y abrir el espíritu. Para ello es fundamental partir desde los intereses de los alumnos, hacer la clase alegre y entretenida y ser buen ‘contador’ para ‘encantar’ desde el arte, la música, el contacto con la naturaleza deben tener un lugar relevante (*Idem*, p. 98).

c6) Ovidio Decroly, María Montessori y la educación infantil

Con motivo del centenario del primer jardín Montessori y de L’École Decroly, la Dra. Peralta analiza ambos eventos en dos libros, publicados en 2007 y 2008, respectivamente. En relación con el primer jardín Montessori, señala: “(...) se están conmemorando (2007) 100 años de la primera ‘Casa dei Bambini’, fundada en el Barrio de San Lorenzo en Roma, el 6 de enero de 1907, iniciándose así la aplicación de una pedagogía de tipo científica para niños pequeños que contribuyó a fortalecer la naciente educación inicial en América Latina” (Peralta, 2007, p. 5). El director del Centro Montessori en Chile describe:

(...) el enfoque educacional Montessori ha llegado a diversas realidades socio-culturales de nuestro continente, estando presente en hogares de acogida, en comunidades de alto riesgo social, en poblaciones marginales, como también en barrios tranquilos y más acomodados, y en cada caso observamos que genera cambios significativos en su entorno social, ya que junto a los niños, muchas veces las madres comienzan a descubrir su propio potencial, se crean dinámicas con mayor diálogo al interior de las familias, elevando la calidad de vida de todo el sistema involucrado (Bareentin en Peralta, 2007, p. 9-10).

María Montessori estuvo en Argentina en septiembre y octubre de 1926. Gracias a los manuales prácticos del método de la educadora italiana, su pedagogía se extendió rápidamente en Latinoamérica a partir de la década del 20 en países como Argentina, Paraguay, México, Uruguay, Brasil, Perú,

Colombia, El Salvador, Costa Rica. En el caso de Chile, es importante subrayar que en la Escuela Normal N° 1 de Santiago se realizó la primera formación especializada de Maestras Jardineras Infantiles Montessorianas (Peralta, 2007).

En cuanto a la conmemoración de L'École de Decroly en Bélgica, la Dra. Peralta explica que el educador belga ayudó "(...) a la instalación de la 'escuela activa' en América Latina (...) visitó Colombia (1925) y Amelie Hamaide, una de sus más cercanas colaboradoras, al Uruguay (1931) (...)" (Peralta, 2008, p. 5). Cuando Decroly visitó Colombia ya existía el Gimnasio Moderno de Bogotá, fundado en 1914 con los principios de la 'escuela nueva', destacándose el educador colombiano Agustín Nieto Caballero. En Uruguay, por su parte, "(...) se establecieron tres escuelas experimentales en 1925, la de Las Piedras-Canelones, la de Progreso y en abril de 1927 la de Malvín" (Peralta, 2008, p. 77), inspiradas en la pedagogía del educador belga. En Chile, la 'escuela nueva' estaba representada por Dewey, Ferrière y Decroly, en la Reforma de 1927, en la cual se destaca la inclusión de un apartado en el Decreto Ley 7.500, que le dio existencia, tema abordado recientemente por la Dra. Peralta (2018b).

4. Conclusiones

Al llegar al término de este trabajo, se ha intentado responder a lo largo del mismo, el objetivo señalado a los inicios, en el sentido de analizar, a partir de sus obras (libros y artículos, fundamentalmente) su pensamiento educativo. Al respecto, el análisis se ha centrado en tres aspectos fundamentales que han significado un aporte a la educación parvularia por parte de la Dra. María Victoria Peralta Espinosa, a saber, el concepto de la educación inicial en cómo fue evolucionado desde la noción de expósito hasta llegar a concebir al bebé y al infante como sujeto de educación, el currículo para la educación parvularia considerando su entorno cultural y la historia de este tipo de educación en Chile y en varios otros países latinoamericanos que la laureada ha ido descubriendo exhaustivamente, transformándose en el primer aporte significativo para comprender la historia de este nivel educacional.

Sobresale el hecho que en cuanto al concepto de educación del nivel inicial y de currículo pertinente que elabora la Dra. Peralta no solo lo realiza

a nivel de propuesta teórica, sino que lo lleva a la práctica en los cargos que desempeñó en Chile y en las asesorías que efectuó en varios países latinoamericanos, lo que efectivamente la hace sobresalir como una de las más importantes educadoras preocupadas del nivel inicial en la región. Todo ello explica la razón de porqué el Ministerio de Educación le otorgó el Premio Nacional en Ciencias de la Educación en 2019.

MARÍA VICTORIA PERALTA: pensamento e história sobre la educación parvularia

Resumen: Victoria Peralta es vastamente conocida en Chile y Latinoamérica por su gran obra a favor de la educación parvularia, razón por la cual, el estado de Chile le otorgó el Premio Nacional en Educación el 2019. Su vida, su formación académica y su trabajo en favor de la primera infancia ya han sido expuestos, no así el tremendo aporte acerca de su pensamiento sobre este tipo de educación como también la investigación sobre la historia de esta, tanto en Chile como en otros países latinoamericanos, tales como Argentina, Colombia, Costa Rica y Nicaragua. Propone una verdadera ‘escuela’ sobre la educación parvularia, que enfatiza el carácter formativo que el infante puede y debe desarrollar en la sala cuna y en los jardines infantiles, a partir de los descubrimientos de la neurociencia, en el sentido de que el ser humano cuando más aprende es en su primera infancia; con sus ideas, dirigió la Comisión que estableció las bases curriculares de la educación parvularia en el año 2012. Este trabajo pertenece al paradigma cualitativo en el contexto de una investigación de carácter histórico, se recurre tanto a fuentes primarias como secundarias, utilizando el análisis documental e interpretativo de la obra de la Dra. Peralta.

Palabras clave: educación de la primera infancia, escuela de párvulos; desarrollo del niño; historia de la educación; método de enseñanza.

MARIA VICTORIA PERALTA: thought and history on early childhood education

Abstract: Victoria Peralta is widely known in Chile and Latin America for her great work in favor of preschool education, which is why the State of Chile awarded her with the National Prize in Education in 2019. Her life, her academic training and her work in favor of early childhood have already been exposed, not so the tremendous contribution about her thought about this type of education as well as the research on the history of it, both in Chile and in other Latin American countries, such as Argentina, Colombia, Costa Rica and Nicaragua. She proposes a true ‘school’ on pre-school education, emphasizing the formative character that the infant can and should develop in the nursery and in kindergartens, based on the discoveries of neuroscience considering that the human being learns the most in the early childhood; with her ideas, she led the Commission that established the curricular bases of preschool education in 2012. This work belongs to the qualitative paradigm in the context of a historical investigation, resorting to both primary and secondary sources, using the documentary and interpretative analysis of the work of Dr. Peralta.

Keywords: early childhood education, nursery school, child development, history of education, teaching method.

MARÍA VICTORIA PERALTA: pensamento e história na educação infantil

Resumo: Victoria Peralta é amplamente conhecida no Chile e na América Latina por seu grande trabalho em favor da educação pré-escolar, razão pela qual o estado do Chile lhe concedeu o Prêmio Nacional de

Educação em 2019. Sua vida, sua formação acadêmica e seu trabalho em favor de primeira infância já foram expostos, não por isso a tremenda contribuição sobre seu pensamento sobre esse tipo de educação, bem como a pesquisa sobre a história dela, tanto no Chile quanto em outros países da América Latina, como Argentina, Colômbia, Costa Rica e Nicarágua, Colômbia. Propõe uma verdadeira 'escola' na educação pré-escolar, enfatizando o caráter formativo que o bebê pode e deve desenvolver no berçário e nas creches, a partir das descobertas da neurociência, no sentido de que o ser humano quando mais aprende está em sua primeira infância; com suas ideias, liderou a Comissão que estabeleceu as bases curriculares da educação infantil em 2012. Este trabalho pertence ao paradigma qualitativo no contexto de uma investigação histórica, recorrendo tanto a fontes primárias quanto secundárias, utilizando-se da análise documental e interpretativa do trabalho da Doutora Peralta.

Palavras-chave: educação infantil; creche; desenvolvimento infantil; história da educação; método de ensino.

Sobre o autor

Jaime Caiceo-Escudero

Profesor de Filosofía (1970), Licenciatura em Educación (1992), Magister en Gestión Educacional (1980) (todos en la Pontificia Universidad Católica de Chile) y Doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica Argentina, 1996). Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970-1994) y de la Universidad de Santiago de Chile (1978-1984). Há participado em más de 100 congresos, tanto en Chile como en el extranjero. Líneas de investigación: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Historia de la Iglesia y Gestión educacional. E-mail: jcaiceo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>.

Bibliografía

- AA. (2019). María Victoria Peralta, primera educadora de párvulos galardonada con el Premio Nacional de Educación en <https://www.mineduc.cl/2019/08/27/maria-victoria-peralta-premio-nacional-de-educacion-2019/>. Consultado el 20 de diciembre de 2019.
- ALLARD, Raúl (2020). *Entrevista*. Académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Subsecretario de Educación, realizada por el autor de este artículo en Valparaíso, Chile, 6 de enero.
- ARANCIBIA, Elena; CAICEO, Jaime; RETAMAL, Myriam (2004). *Historia de los 150 años de las Hijas de la Caridad y de la Congregación de la Misión en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Colegio Santa Familia.
- CAICEO, Jaime (2011a). Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, V. 15(34), 22-44. No tiene DOI; se le ubica en <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/21273/12249>. Consultado el 15 de febrero de 2022.
- CAICEO, Jaime (2011b). Prólogo, p. 7-9, de *Los Centros Educativos para párvulos en Latinoamérica* de María Victoria Peralta, 2011, Santiago de Chile: Universidad Central.
- CAICEO, Jaime (2014). Influencia Educacional de Domingo Faustino Sarmiento en Chile. *Revista Dos Puntas*, Año VI, N° 10, Universidad Nacional de San Juan, Argentina y Universidad de La Serena, Chile, p. 183-203.

- CAICEO, Jaime (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, N° 9, pp. 393-418. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.
- CAICEO, Jaime (2021). "María Victoria Peralta. Su compromiso con la educación parvularia en Chile y Latinoamérica". *Cadernos de História da Educação*, Vol. 20 e009, Universidade de Uberlândia, Brasil, p. 1-13; DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-9>.
- HERNÁNDEZ, Ester (2020). *Entrevista*. Académica de la Universidad de Chile y colega en Parvus, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 14 de enero.
- HURTADO, Jacqueline (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. 4ª Edición, Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón.
- MANHEY, Mónica (2020). *Entrevista*. Académica de la Universidad de Chile y exalumna, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 13 de enero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Mineduc.
- PERALTA, María Victoria (1987a). La Educación Inicial o Parvularia. *Boletín* N° 13 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO, pp. 18-54.
- PERALTA, María Victoria (1987b). *El Currículo en el Jardín Infantil. Un Análisis Crítico*. Santiago de Chile: Editorial Alfa.
- PERALTA, María Victoria (2002). *Pertinencia cultural de los currículos de Educación Inicial en los desafíos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Universidad Central- IIDEI.
- PERALTA, María Victoria (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el sistema Público. El primer Kindergarten Fiscal. 1906-2006*. Santiago de Chile: Universidad Central- IIDEI, Vol. I.
- PERALTA, María Victoria (2007). *En el Centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIDEI, Vol. II.
- PERALTA, María Victoria (2008). *En el Centenario de L'École Decroly (1907-2007)*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIDEI, Vol. III.
- PERALTA, María Victoria (2009). *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica: Primera parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIDEI, Vol. IV.
- PERALTA, María Victoria (2010). La Educación Parvularia del Centenario: su teoría y práctica en *El Saber y hacer pedagógico del Centenario en Educación Parvularia* de María Victoria Peralta (Editora). Santiago de Chile: Serie Historia de la Educación Infantil, Universidad Central, IIDEI, Vol. V.
- PERALTA, María Victoria (2011). *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: Los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIDEI, Vol. VI.
- PERALTA, María Victoria (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIDEI, Vol. VII.

- PERALTA, María Victoria (2013). *Desde 'expósitos' a personas-sujetos de sus aprendizajes*. Santiago de Chile: Serie Historia de la Educación Infantil, Universidad Central, IIIDEI, Vol. VIII.
- PERALTA, María Victoria (2018a). Repensando el Jardín Maternal en tiempos de posmodernidad, pp. 75-99 en *Ideas y reflexiones de grandes maestros* de Laura Pitluk (Coordinadora). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- PERALTA, María Victoria (2018b) La Reforma Educacional del 27 y sus implicaciones en educación parvularia en *Historia Social de la Educación Chilena*, Tomo 4, Benjamín Silva (Editor). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, pp. 7-49.
- PERALTA, María Victoria (2020). *Entrevista*. Protagonista del artículo, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 7 de enero.
- PERALTA, María Victoria (2021). *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIIDEI, Vol. IX.
- PERALTA, María Victoria (2022a). *Curriculum Vitae actualizado*. Aportado por ella misma al autor de este trabajo.
- PERALTA, María Victoria (2022b). *Entrevista*. Protagonista del texto, realizada por Myriam Retamal Peñaloza en Santiago de Chile, 1° de septiembre, vía zoom.
- SILVA, Manuel (2020). *Entrevista*. Académico de la Universidad de Chile y colega de la Dra. Peralta en la Sociedad Chilena de Curriculum, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 6 de enero.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Santiago de Chile, noviembre de 2022.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.