Universiteit
Leiden
The Netherlands

Formación de educadoras de párvulos en Chile : profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015

Pardo Quinones, M.R.

Citation
Pardo Quinones, M. R. (2019, June 18). *Formación de educadoras de párvulos en Chile : profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015*. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/74053

Version:	Not Applicable (or Unknown)
License:	Leiden University Non-exclusive license
Downloaded from:	https://hdl.handle.net/1887/74053

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page

Universiteit Leiden

The handle http://hdl.handle.net/1887/74053 holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Pardo Quinones, M.R.
Title: Formación de educadoras de párvulos en Chile : profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015
Issue Date: 2019-06-18

Formación de educadoras de párvulos en Chile

Profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015

Marcela Pardo

Formación de educadoras de párvulos en Chile

Profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015

Proefschrift

ter verkrijging van
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van Rector Magnificus prof.mr. C.J.J.M. Stolker,
volgens besluit van het College voor Promoties
te verdedigen op dinsdag 18 juni 2019
klokke 13.45 uur

door

Marcela Renee Pardo Quiñones
geboren te Santiago (Chili)
in 1971

Promotoren: Prof.dr. P. Silva en Prof.dr. J.J. Brunner (Universidad Diego Portales, Chili)

Copromotor: Dr. E. Treviño (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Promotiecommissie:

Prof.dr. M.R. Rutgers

Prof.dr. E. Amann

Mw.dr. D.A. Vicherat Mattar (Leiden University College)

Prof.dr. C. Kay (Erasmus Universiteit/ ISS)

Índice

Glosario 1

Agradecimientos 3

Introducción 4

Capítulo 1. Construcción de la base de conocimientos del profesionalismo: perspectivas teóricas 17

1.1 Profesionalismo: atributos esenciales e ideología 18

1.2 La base de conocimientos como atributo del profesionalismo 27

1.3 La universidad como custodia del conocimiento formal 39

Capítulo 2. Desarrollo histórico de la formación de educadoras de párvulos en Chile: trabajo femenino, visión de la primera infancia y políticas públicas 50

2.1 Formación técnica para una naciente parvularia: 1944-1967 51

2.2 Formación pedagógica para una educación parvularia en consolidación: 1968-1998 57

2.3 Formación profesional para una educación parvularia como nivel educacional: 1999-2015 68

Capítulo 3. Conocimiento profesional y planes de estudios 85

3.1 Materias tratadas en los planes de estudios 86

3.2 Tiempo asignado a áreas del conocimiento 109

Capítulo 4. Saberes identitarios de la educación parvularia y planes de estudios 125

4.1 Desarrollo integral del niño 125

4.2 Juego 142

4.3 Derechos del niño 156

Capítulo 5. Tensiones sobre la base de conocimientos de la educación parvularia y planes de estudios 166

5.1 Profesión singular versus especialidad de la pedagogía 166

5.2 Enfoque formativo humanístico versus cientificista 183

5.3 Técnicas instruccionales versus contenidos para la enseñanza 203

Conclusiones 218

Bibliografía 228

Samenvatting 244

Summary 256

Curriculum Vitae 265

Glosario

CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Es un organismo colegiado que reúne a los rectores de veintisiete universidades chilenas, públicas y privadas, que tiene por función general la coordinación de la labor universitaria del país. Las universidades que lo integran suelen ser denominadas como "universidades tradicionales".
Educación Básica	Nivel educacional obligatorio que abarca 8 años de escolaridad (6-13 años de edad). A contar de 2023 abarcará 6 años.
Educación Diferencial	Modalidad del sistema educativo chileno enfocada en la promoción del aprendizaje de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.
Educación Media	Nivel educacional obligatorio que abarca 4 años de escolaridad (14-18 años de edad). A contar de 2023 abarcará 6 años.
Educación Parvularia	Primer nivel del sistema educacional chileno. Atiende a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica (0-5 años de edad).
Educadora de párvulos	Profesional de nivel terciario especialista en educación parvularia.
FFID	Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, ejecutado por el Ministerio de Educación entre 1997-2002.
Fundación Integra	Fundación educacional financiada con recursos públicos creada en 1990. Su objetivo es entregar atención educativa a niños menores de seis años que viven en situación de pobreza.
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles. Organismo gubernamental a cargo de la educación parvularia en Chile. Creada en 1970, su rol histórico ha sido entregar atención educativa a niños menores de 6 años provenientes de familias en pobreza, y fiscalizar las salas cunas y jardines infantiles del país.

LGE	Ley General de Educación. Promulgada el año 2009 y vigente hasta la fecha, establece el marco para la educación en Chile. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior).
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Vigente entre 1990 y 2008, reguló los niveles de educación parvularia, básica y enseñanza media.
MECE	Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación, implementado por el Ministerio de Educación entre 1992 y 1997.
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile. Es el organismo encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles
Nivel Medio	Nivel de la educación parvularia chilena que atiende a niños de 2 y 3 años de edad.
Nivel Transición	Nivel de la educación parvularia chilena que atiende a niños de 4 y 5 años de edad. Desde el año 2013, la asistencia al Segundo Nivel de Transición (5 años) es obligatoria para el ingreso a la educación básica.
NT1	Primer Nivel de Transición de la Educación Parvularia. Atiende a niños de 4 años de edad.
NT2	Segundo Nivel de Transición de la Educación Parvularia. Atiende a niños de 5 años de edad.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OMEP	Organización Mundial para la Educación Preescolar.
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
Sala Cuna	Nivel de la educación parvularia chilena que atiende a niños desde los 6 meses hasta 1 año de edad.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Agradecimientos

Esta investigación sólo fue posible gracias al apoyo de las personas e instituciones que nombro a continuación, sin por ello implicarlos con el resultado de mi trabajo.

En primer lugar, mi más comprometido agradecimiento a Rafael Correa y Alejandra Mizala, ambos sucesivos Directores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile durante los años en que realicé esta investigación. El respaldo institucional que me brindaron fue imprescindible para asumir este desafío. En este marco, agradezco el financiamiento del Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

Especial reconocimiento debo a las carreras de educación parvularia que integraron los casos de esta investigación, por su generosa colaboración. Sin nombrar ni a las instituciones ni a las personas que participaron en este rol, honrando mi compromiso de resguardar su anonimato, pongo de manifiesto mi enorme deuda de gratitud hacia cada una.

En particular, expreso mi agradecimiento póstumo a Dina Alarcón, por compartirme su experiencia y sabiduría sobre la educación parvularia en Chile. Asimismo, agradezco a Selma Simonstein, por facilitarme el manuscrito de su investigación inédita sobre la historia de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile. Igualmente, doy las gracias a mis colegas y amigas Cynthia Adlerstein, Mariel Gómez y María José Opazo, por ayudarme sin cansancio a conseguir literatura a la que yo no tenía acceso.

Agradezco también el privilegio de haber contado con la disponibilidad y orientaciones del profesor Patricio Silva, mi Promotor; del profesor Ernesto Treviño, mi Co-Tutor; y del profesor José Joaquín Brunner, Director del Programa de Doctorado.

Mi más profunda gratitud hacia toda mi familia: mis padres, hermanos, cuñados, sobrinos, y, sobre todo, mi hijo Andrés. A todos ellos dedico este libro, por su incondicional comprensión y estímulo en esta larga travesía.

Introducción

Presentación del tema

El profesionalismo en educación parvularia es un tema que ha concitado reciente interés mundial, tanto en el ámbito de la academia como en el de las políticas públicas. Ciertamente, ha sido sólo en las últimas dos décadas que se ha acumulado la casi totalidad de la investigación académica (Dalli, Miller y Urban, 2012; Saracho y Spodek, 2004), y que se han impulsado la gran mayoría de las políticas gubernamentales al respecto (Oberhuemer y Schreyer, 2018; Pardo y Adlerstein, 2016). Dicho derrotero ha sido trazado por el del campo de la educación parvularia en su conjunto. A saber, durante la mayor parte de sus más de 150 años de existencia, la educación parvularia ha sido considerada como un servicio principalmente asistencial o recreacional, concerniente a la esfera privada de las familias. En este marco, el rol de las educadoras de párvulos ha sido tradicionalmente comprendido en asociación con estas funciones, sin un cariz propiamente profesional. En consecuencia, las políticas públicas sobre la materia han sido acotadas, mientras que la investigación académica al respecto ha sido escasa (Hinitz, Liebovich y Anderson, 2015).

Experimentando un giro radical, a contar de la segunda mitad de la década de los años ochenta, la educación parvularia comenzó gradualmente a ser mejor conceptuada, gracias a cuantiosa evidencia académica multidisciplinaria que ha señalado su valor propiamente educativo. Más específicamente, numerosas investigaciones han mostrado que la asistencia de los niños pequeños a centros de educación parvularia de buena calidad puede producir beneficios de largo plazo. Por una parte, beneficios sobre el desarrollo individual de los niños en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y lingüística. Por otra parte, beneficios a la sociedad en su conjunto, al contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y a la participación laboral femenina, demostrando además un alto retorno de la inversión monetaria (Barnett, 2008; Melhuish *et al.,* 2015). En cuanto a las educadoras de párvulos, la evidencia ha indicado que representan el principal factor de la calidad de los centros educativos, proponiendo que las mejores prácticas para promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños se encuentran entre aquéllas que cuentan con estudios terciarios especializados (Fukkink y

Lont, 2007; Institute of Medicine and National Research Council, 2012). Sin perjuicio de estos promisorios hallazgos, cuantiosas investigaciones acumuladas a través de más de seis décadas han reportado en paralelo considerables limitaciones en la mayor parte de los programas de educación parvularia, al caracterizarlos por sus deficientes ambientes educativos y por sus modestos impactos sobre el desarrollo de los niños. En particular, la evidencia existente ha mostrado que las prácticas de las educadoras de párvulos tienden a ser deficientes para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños (ECCE-Study Group, 1999; Epstein y Barnett, 2012).

Como derivación, la promoción de la educación parvularia ha pasado a ocupar, desde inicios de la década de los 2000, un inédito lugar de alta prioridad en la agenda de políticas de numerosos países y de organismos de cooperación multilateral (OECD, 2001; Rebello Britto, Engle y Super, 2013; UNESCO, 2007a), siguiendo a antecedentes pioneros que incluyen la creación de Head Start, en Estados Unidos en 1965 (Lascarides y Hinitz, 2000), y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, en Chile en 1971 (JUNJI, 2005). En este marco, la profesionalización de las educadoras de párvulos también ha pasado a constituir materia de políticas públicas, representando una estrategia para elevar la calidad de la educación parvularia. Así, en países como Australia, Nueva Zelanda, el Reino Unido y en varios estados de Estados Unidos, el fortalecimiento de la formación terciaria de las educadoras de párvulos ha comenzado a recibir gran impulso, buscando mejorar su desempeño en el aula (Miller y Cable, 2011; Waters y Payler, 2018). También en América Latina se encuentran este tipo de esfuerzos; por ejemplo, Brasil, Colombia y Cuba se encuentran impulsando sendas políticas dirigidas a profesionalizar al personal a cargo de los niños, incrementando la proporción que cuenta con estudios superiores (Abuchaim, 2015; Buitrago, 2015; Torres, 2015).

En el ámbito académico, la preocupación por el profesionalismo en educación parvularia surgió a mediados de la década de los ochenta en Estados Unidos, al observar que las educadoras a cargo de la ya masiva educación parvularia se caracterizaban por su generalmente deficiente formación, bajos salarios, precarias condiciones laborales y escasa valoración social (Spodek, Saracho y Peters, 1988). Por cierto, esta lamentable condición se mantiene hasta la actualidad, motivando a la Organización Internacional

del Trabajo a promover el trabajo decente para esta "abandonada profesión", como parte de un fenómeno más amplio de precariedad del empleo femenino (Shaeffer, 2015). Sin constituir una línea de corriente principal, la investigación acumulada sobre el tema ha provenido principalmente de países de habla inglesa, específicamente, Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido, tendiendo a enfocarse en temas sobre políticas públicas, identidad profesional, liderazgo pedagógico, prácticas pedagógicas, y formación inicial y continua. En América Latina, este tema no ha sido expresamente abordado en investigaciones académicas previas; plausiblemente, esto se explica por el hecho de que la formación de educadoras de párvulos en el nivel terciario tiende a ser reciente en casi toda la región, con la excepción de Chile. Por ejemplo, en Argentina se inició en 1969 (Brailovsky, 2015); en Colombia, a fines de la década de los años setenta (Fandiño, 2008); en Cuba, en 1981 (Heredia, 2014); en México, en 2002 (Quintanilla, 2015); en tanto, en Brasil hasta la fecha no existe formación terciaria especializada en educación de la primera infancia (Abuchaim, 2015).

En relación a la formación inicial de las educadoras de párvulos, varios autores la han señalado como uno de los más importantes déficits del profesionalismo en este campo, cuestionando su solvencia para desarrollar en las estudiantes las competencias necesarias para la apropiada educación de los niños pequeños. Entre los aspectos relativos a la formación inicial se destacan la enorme heterogeneidad que caracteriza a los planes de estudios de las carreras[1] de educación parvularia. Ésta ha sido intensamente problematizada, por mostrar la inobservancia de un criterio medular del profesionalismo, cual es la existencia de una base de conocimientos compartida (Bredekamp, 1990; Whitebook *et al.*, 2012). En consecuencia, varias personalidades del campo han abogado por la necesidad de consensuar la base de conocimientos de la educación parvularia que se plasma en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia, como un desafío prioritario para construir el profesionalismo en este campo (Horm, Hyson y Winton, 2013; Saracho y Spodek, 2004).

1. En Chile, el término "carrera" se refiere al programa de estudios, usualmente a nivel terciario de pregrado, que habilita para el ejercicio de una profesión.

Pregunta de investigación

La construcción de una base de conocimientos altamente especializada y derivada en la ciencia ha constituido una estrategia principal del camino hacia la profesionalización tan larga e infructuosamente buscado por las propias educadoras de párvulos. Emulando a las profesiones de alto estatus (i.e. medicina y leyes), desde la década de los años veinte, comenzando en Estados Unidos, estos esfuerzos se han apoyado principalmente en el establecimiento de carreras universitarias, en tanto instituciones cardinalmente asociadas con el profesionalismo (Finkelstein y Efthimiou, 2000; Spodek y Saracho, 1990). No obstante, a través de la mayor parte de su historia, las carreras de educación parvularia no han buscado generar una base de conocimientos propia, relevante para la práctica en esta área ocupacional, como es distintivo de las profesiones. Más bien se han abocado a sistematizar conocimientos provenientes distintas corrientes de la psicología del desarrollo, principalmente, junto a otras áreas del saber. Por esta razón, algunos autores han cuestionado el rol de las carreras de educación parvularia respecto de su aporte a la construcción del profesionalismo, pues al privilegiar apoyarse en el conocimiento científico, han producido una base de conocimientos disociada de la naturaleza de la práctica de las educadoras de párvulos, y, por tanto, sin necesaria relevancia en esta esfera (Bloch, 1987; Finkelstein, 1988).

Buscando avanzar en la delimitación de la base de conocimientos que es relevante en la formación inicial de educadoras de párvulos, un acotado pero apasionado debate ha problematizado, en particular, la centralidad de la psicología del desarrollo y la pedagogía en este proceso (Berliner, 1991; Ryan y Grieshaber, 2005). En esta línea, Goffin (2013: 35-36) ha enfatizado la necesidad de delimitar claramente los conocimientos relevantes de ser abordados en la formación de educadoras de párvulos, como una condición necesaria para conformar un campo de práctica unificado –i.e. profesión. En los últimos años, esta discusión ha ganado fuerza, frente a las políticas gubernamentales que en varios países han buscado orientarla mediante el establecimiento de estándares (Fenech, Sumsion y Sheperd, 2010; Fromberg, 2003; Miller, 2008). De hecho, los escasos estudios disponibles al respecto, provenientes de Estados Unidos, han mostrado que los planes de estudios de las carreras de educación

parvularia han resultado principalmente influenciados por las políticas regulatorias estatales (Spodek y Davis, 1982; Whitebook *et al.*, 2012).

En Chile existe una incipiente línea de investigación sobre educación parvularia, dentro de la cual sólo algunos pocos estudios sobre formación y desarrollo profesional han abordado tangencialmente la formación de educadoras (Garcia-Huidobro, 2006; Rojas *et al*, 2008; Romo *et al.*, 2009). De este modo, y más específicamente, el país carece de investigaciones que hayan indagado en el rol de las carreras de educación parvularia en la construcción de la base de conocimientos, en tanto atributo del profesionalismo en este campo. Sin embargo, Chile constituye un caso de interés intrínseco para expandir el conocimiento sobre este tema, puesto que fue uno de los pioneros mundiales en la formación universitaria de educadoras de párvulos (habiéndola iniciado en 1944), permitiendo una perspectiva excepcionalmente larga. Pero, además, desde hace décadas el país ha afirmado la relevancia de las credenciales académicas universitarias, al exigir legalmente el título profesional de educadora de párvulo para el ejercicio, sugiriendo la existencia de una *sui generis* tradición de profesionalismo en el país. Aún más, siendo Chile un país en desarrollo, su análisis permite matizar el espectro sociocultural y de desarrollo económico cubierto por la literatura internacional sobre profesionalismo en educación parvularia, conformada en su casi totalidad por países anglófonos desarrollados.

Esta investigación se ha propuesto contribuir a llenar dicho vacío, al preguntarse si es que las carreras de educación parvularia en Chile, como actores del profesionalismo han contribuido a la construcción de una base de conocimientos relevante de su propio campo, mediante la definición de sus planes de estudios. Para responder esta pregunta, ha buscado, específicamente, describir el grado relativo de influencia de las carreras más consolidadas del país en los procesos de definición de los planes de estudios vigentes entre 1981 y 2015.

Metodología

Respondiendo a la pregunta de esta investigación, y en atención a la escasez de datos secundarios disponibles, el diseño metodológico adoptado corresponde a un estudio de casos múltiples de nivel descriptivo (Stake, 2006).

La selección de los casos se basó en dos criterios sugeridos por un grupo de siete expertas consultadas *ad hoc*. El primero fue la inclusión de las carreras de educación parvularia más consolidadas del país, procurando que sus planes de estudio representaran la cristalización de una visión destilada sobre la base de conocimientos del campo que es relevante en la formación de educadoras de párvulos. Operacionalmente, este criterio fue definido como carreras de al menos 25 años de antigüedad y al menos 5 años de acreditación. El segundo criterio fue la incorporación de carreras pertenecientes a universidades tanto miembros como no miembros del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), previendo posibles diferencias en sus aproximaciones al profesionalismo en educación parvularia, teniendo en cuenta sus distintas historias. De acuerdo con estos dos criterios, la muestra de los casos de esta investigación quedó integrada por 5 carreras de educación parvularia, tres de las cuales pertenecían al CRUCH, además de caracterizarse por ser dos de ellas laicas y tres confesionales, y por localizarse cuatro de ellas en la Región Metropolitana y una en regiones. De esta manera, este conjunto de casos refleja en buena medida la heterogeneidad que caracteriza a estas carreras en Chile.

El período bajo análisis se extiende entre 1981 y 2015, siendo demarcado por dos hitos relevantes para las carreras de educación parvularia en Chile. El primer hito, del año 1981, es la apertura de la educación terciaria al mercado, debido a la cual instituciones terciarias no universitarias (los llamados institutos profesionales) fueron autorizadas para impartir esta carrera, en paralelo a las universidades. El segundo hito, del año 2015, es el dictamen legal que prohibió a los institutos profesionales impartir la carrera de educación parvularia, consagrándole así un estatus exclusivamente universitario.

Los datos empleados en esta investigación provienen tanto de fuentes primarias como secundarias. Los primeros fueron recolectados mediante entrevistas individuales a 31 académicas de carreras de educación parvularia –al menos una entrevista por informante- que hubiesen asumido un rol relevante en la formulación de los planes de estudio de sus respectivas carreras. Los datos secundarios incluyeron principalmente documentos oficiales de las carreras, esto es, planes de estudios e informes de acreditación, además de investigaciones previas disponibles.

Por su centralidad en esta investigación, cabe mencionar que para los cinco casos estudiados estuvo disponible la totalidad de los planes de estudios vigentes en el período 1981-2015. Entre ellos, 26 planes de estudios fueron analizados, los cuales marcaron reestructuraciones profundas, según la fundamentación contenida en los documentos oficiales, el reporte de las académicas entrevistadas, y la distribución de las áreas del conocimiento propuestas por Cox y Gysling (1990). Estas últimas permitieron organizar los planes de estudios bajo una nomenclatura común; por su centralidad en esta investigación, se las define en la Tabla N° 1, ejemplificando las materias que, dentro de los planes de estudios analizados, fueron asignadas a cada una.

Los datos recolectados fueron sometidos al método de análisis cruzado de casos (Stake, 2006), por medio de análisis de contenido basado en categorías apriorísticas (Andren *et al.*, 2011) –extraídas de la teoría de las profesiones y las categorías de Cox y Gysling ya referidas- y en categorías emergentes derivadas de los datos aquí recolectados.

Habiendo comprometido su participación bajo estricto compromiso del resguardo del anonimato de las instituciones y personas participantes, en este libro las carreras que conforman los casos de esta investigación fueron identificadas mediante letras (i.e. caso A, caso B, caso C, caso D y caso E). Estas mismas denominaciones sirvieron de base para codificar, correspondientemente, a las académicas entrevistadas (e.g. B-iii, con la letra H para aquéllas sin afiliación institucional actual), y también los planes de estudios (e.g. Plan D-3). Con el mismo fin, cada carrera fue descrita sin emplear los respectivos términos oficiales, prefiriendo en cambio una nomenclatura homogénea para las respectivas estructuras (e.g. “carrera de educación parvularia”, “facultad”), y para los nombres de los cursos (los que fueron descritos a partir de las materias centrales tratadas en cada uno).

Tabla N° 1

Áreas del conocimiento empleadas para el análisis de planes de estudios

Área				Ejemplos de materias
Formación General	Materias orientadas a inculcar en las estudiantes un nivel cultural fundamental			- Ética - Idioma instrumental - Tecnología
Formación Profesional	Materias centradas en la formación en teorías o modelos directamente vinculados con el proceso de enseñanza.	Teorías de la Transmisión	Materias que entregan una visión teórica o interpretativa del fenómeno educacional	- Filosofía - Pensamiento educacional - Psicología
		Técnicas de la Transmisión	Materias que se orientan instrumentalmente al proceso de enseñanza	- Administración de centros educacionales - Curriculum - Técnicas instruccionales[2]
		Investigación	Materias dirigidas a introducir a las estudiantes en el proceso investigativo	- Metodología de la Investigación - Seminario de título - Tesis
		Práctica	Actividades de formación práctica supervisada	- N.A.
		Electivos	Materias opcionales para las estudiantes	- Materias de especialidad - Materias generales
Disciplina	Materias enfocadas en los conocimientos subyacentes a la promoción de áreas del aprendizaje de los párvulos			- Comprensión del medio natural - Expresión artística - Lenguaje

Fuente: Elaboración propia, basada en las categorías de Cox y Gysling (1990: 24-25).

Es importante tener presente que los cinco casos de esta investigación no necesariamente se corresponden con las aquí llamadas carreras históricas, es decir,

2. La categoría Técnicas Instruccionales ha sido definida para este trabajo como aquellas materias que buscan inculcar en las estudiantes procedimientos pedagógicos para favorecer el aprendizaje de los párvulos durante su jornada en el centro educativo, sea en el aula o en otros ambientes (es decir, excluyendo los procesos que se realizan fuera de este espacio, como por ejemplo, el trabajo con la familia y la comunidad, y la gestión curricular) (Meijer, Verloop y Beijaard, 2002). Esta denominación no se ha empleado en la educación parvularia en Chile, donde incluso se le confieren connotaciones negativas, por su asociación con la escolarización de este nivel educacional (ver 2.3). Acá se la utiliza como una denominación genérica distinta del conjunto de aquéllas varias que sí han sido utilizadas en la formación de educadoras de párvulos, en particular, metodologías pedagógicas y didácticas, pues éstas pueden dar cuenta de enfoques teóricos específicos.

aquéllas existentes previo a 1981. Como se detallará en el Capítulo 2, en esta etapa, la carrera de educación parvularia era impartida por cinco universidades: Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Universidad del Norte, Universidad Católica de Chile y Universidad Austral. Todas ellas se encuentran documentadas en numerosas fuentes de acceso público como protagonistas de la historia de la educación parvularia en Chile (MINEDUC, 2001b). Por tanto –a diferencia de los cinco casos- en este trabajo las carreras históricas han podido ser denominadas por su nombre institucional propio cuando el análisis ha referido al período 1944-1980.

Estructura del libro

A continuación, se presenta la estructura de este libro para los capítulos que siguen, resumiendo el contenido de cada uno.

El Capítulo 1 ofrece una revisión panorámica de las principales perspectivas teóricas sobre el profesionalismo. Organizado en torno a tres secciones, la primera explica las perspectivas esencialista e ideológica, exponiendo sus mutuas diferencias respecto del concepto de profesión, la función de la base de conocimientos y el rol de las universidades en la construcción del profesionalismo. Rescatando la escasa literatura que ha analizado a las educadoras de párvulos a partir de estas teorías, reseña los argumentos según los cuáles éstas han sido transversalmente situadas como un grupo ocupacional de bajo estatus profesional.

La segunda sección analiza la base de conocimientos del profesionalismo, exponiendo los debates entre perspectivas esencialista e ideológica respecto de sus atributos y funciones. Detalla los tres principales tipos de conocimiento empleados en esta esfera –formal, práctico y cotidiano- explicando los fundamentos sobre los cuales sólo el primero ha sido entendido como legítimo en el trabajo profesional. Respecto a las educadoras de párvulos, sintetiza las críticas sobre las debilidades de su base de conocimientos formales, y las discusiones sobre la relevancia del conocimiento práctico y cotidiano en este campo.

La tercera sección expone el rol de la universidad como actor del profesionalismo, concentrándose, en particular, en sus labores de construcción y transmisión de la base de conocimiento de las profesiones, enfatizando su permanente interacción con otros

actores en el ejercicio de ambas tareas. Extendiendo estos análisis hacia las carreras de educación parvularia, rescata la escasa literatura que reseña las capacidades de éstas para producir conocimientos y para definir sus planes de estudios, en busca de argumentos que permitan caracterizar su rol en la construcción de la base de conocimientos este campo.

El Capítulo 2 presenta los aspectos centrales del contexto sociocultural y de políticas públicas en que se ha desarrollado la formación de educadoras de párvulos en Chile, dentro del período 1944-2015, poniendo de relieve las principales transformaciones de los planes de estudios en este período. Argumenta que esta evolución ha resultado de la influencia de tres procesos: la creciente participación femenina en el mercado laboral; la comprensión más compleja sobre el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia; y la mayor regulación estatal de las carreras de pedagogía. Este capítulo propone que la formación universitaria de educadoras de párvulos en el país ha atravesado tres fases, definidas en términos de, por una parte, el contexto sociocultural y de políticas públicas, y, por otra parte, las principales características de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. Cada una es expuesta en las respectivas secciones del capítulo.

La primera fase es trazada entre 1944 y 1967, y se caracteriza por el carácter técnico de la carrera, teniendo como contexto general una educación parvularia germinal y un sistema de educación superior académicamente selectivo. La segunda fase se extiende entre 1968 y 1998, definiéndose por la comprensión de la carrera como especialidad de la pedagogía, en un marco de educación parvularia en proceso de consolidación, y la apertura al mercado del sistema de educación superior. La tercera fase es delimitada entre 1999 y 2015, y se caracteriza por el rango profesional otorgado a la formación de educadoras de párvulos, teniendo a la educación parvularia erigida a nivel educacional, y una mayor regulación del sistema de educación superior.

El Capítulo 3 analiza el contenido de los planes de estudios de los cinco casos de investigación, comparándolos al interior de cada uno, y entre ellos. Organizado en dos secciones, el capítulo aborda, respectivamente, las materias tratadas en los distintos cursos y el tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento aquí consideradas. Constata que los planes de estudios muestran, tanto al interior de cada

caso como al compararlos entre ellos, una muy vasta heterogeneidad para ambos aspectos analizados, sin identificar patrón alguno que sugiera alguna regularidad o fundamento.

Discutiendo las implicancias de este arreglo respecto del profesionalismo en educación parvularia, el capítulo alcanza conclusiones desazonadoras respecto del contenido de los planes de estudios analizados. Así, plantea que, al no demostrar la existencia de una plataforma de materias compartidas, ni dar cuenta de un modelo teórico que fundamente la asignación proporcional de tiempo a las distintas áreas del saber, ellos distan de responder a los criterios de la base de conocimientos del profesionalismo. Al examinar el rol de las carreras al respecto, el capítulo pone de relieve el incipiente cuestionamiento de las académicas, sugiriendo la inexistencia de una comunidad de conciencia en torno a la base de conocimientos de la educación parvularia, es decir, de los cimientos mismos para la constitución de una profesión.

El Capítulo 4 analiza la manera cómo tres principios identitarios de la educación parvularia en Chile se han plasmado dentro de los planes de estudios de las carreras estudiadas. Organizado en tres secciones, en cada una analiza, respectivamente, el abordaje de los principios de desarrollo integral de la primera infancia, juego, y derechos del niño. Comprobando para cada uno su muy parcial incorporación dentro de todos los planes de estudios, junto con la escasa problematización de las académicas al respecto, el capítulo plantea las desalentadoras implicancias de este nudo en términos del profesionalismo.

Por una parte, respecto del asistemático tratamiento del desarrollo integral y del juego, el capítulo cuestiona la solvencia de las carreras en la transmisión del conocimiento necesario para, respectivamente, responder al propósito y para aplicar el principal procedimiento de la educación parvularia. En tanto, la satisfacción de las académicas con la formación en estos dos principios es hipotetizada como indicio de que parte del conocimiento requerido en la formación de educadoras de párvulos se supone de tipo cotidiano –i.e. no profesional. Por otra parte, con respecto al somero abordaje de los derechos del niño, el capítulo hipotetiza que la satisfacción de las académicas sobre la formación en este principio indica la inexistencia de una visión instrumental –i.e. ideológica- sobre la base de conocimientos del profesionalismo.

El Capítulo 5 analiza tres tensiones insertas dentro de los planes de estudios de las carreras estudiadas. Éstas son: educación parvularia como profesión singular versus especialidad de la pedagogía; formación desde un enfoque humanístico versus cientificista; y énfasis en técnicas instruccionales versus contenidos para la enseñanza. Discutiendo cada una en sus correspondientes secciones, el capítulo interpreta los serios alcances de los hallazgos desde el punto de vista del profesionalismo.

La primera tensión es constatada en la pérdida de relevancia de la formación general y en la introducción de un tramo común con otras carreras de pedagogía, avanzando hacia una interpretación del beneplácito de las académicas frente a la reducida singularidad de su modelo formativo. Plantea que éstas han dado preeminencia al logro de mayor estatus para sus credenciales académicas, sugiriendo un privilegio del componente institucional del profesionalismo. La segunda tensión es verificada en la yuxtaposición de los enfoques formativos humanísticos y cientificistas dentro de los planes de estudios. Problematizando la complacencia de las académicas al respecto, el capítulo la interpreta como una respuesta alomórfica, con rasgos miméticos y normativos, teniendo como contexto la amplia precariedad organizacional de las carreras de educación parvularia en Chile. La tercera tensión es identificada en el fuerte repudio de las académicas frente a la menor importancia de las técnicas instruccionales, en favor de los contenidos para la enseñanza dentro de los planes de estudios. Al problematizar la falta de acciones de resistencia desde el interior de las carreras, el capítulo propone la incomprensión de las académicas sobre las acciones estratégicas como recurso clave del profesionalismo.

Las Conclusiones retoman la evidencia y reflexiones de los anteriores capítulos, buscando decantar un epílogo global. Recapitulando los análisis realizados tanto desde la perspectiva esencialista como desde la ideológica del profesionalismo, responde de manera sintética a la pregunta de investigación, es decir, si es que las carreras de educación parvularia en Chile, han contribuido a la construcción de la base de conocimientos de su propio campo, al definir sus planes de estudios. En resumen, la investigación concluye planteando de forma contundente que las cinco carreras estudiadas han sido actores débiles de la construcción de la propia base de conocimientos, dentro del período analizado. Más todavía, sugiere un proceso de

profesionalización impulsado “desde arriba”, subrayando que los ajustes de los planes de estudios entendidos como una contribución a la profesionalización de las educadoras de párvulos han sido promovidos, sin excepción, mediante programas y políticas del Ministerio de Educación.

Situando este trabajo en el debate internacional sobre profesionalismo en educación parvularia, identifica como sus principales aportes la recuperación de los planes de estudios, en tanto concreción de la base de conocimientos de la profesión; la problematización de las carreras de educación parvularia como actor del profesionalismo; y la producción de evidencia proveniente de un país en desarrollo.

Proyectando los resultados obtenidos hacia futuras investigaciones, plantea que la comprensión cabal del rol de las carreras en la construcción de la base de conocimientos de la educación parvularia requiere complementar la teoría de las profesiones con otros ángulos analíticos. Específicamente, atendiendo a la composición casi enteramente femenina de este grupo ocupacional y a la precariedad organizacional de las carreras de educación parvularia, se señala la importancia de abordar este fenómeno desde las perspectivas de género y de las organizaciones.

Para cerrar, se concluye esbozando propuestas para la acción que derivan de los hallazgos alcanzados. En primer lugar, se exhorta al Ministerio de Educación a impulsar mejores condiciones organizacionales para las carreras de educación parvularia del país. En segundo lugar, se insta a las carreras de educación parvularia a asumir un rol protagónico en el robustecimiento de sus planes de estudios.

Capítulo 1
Construcción de la base de conocimientos del profesionalismo: perspectivas teóricas

Este capítulo presenta las principales perspectivas teóricas sobre la construcción de la base de conocimientos del profesionalismo, con particular foco en el rol que cumplen los cuerpos académicos universitarios en la definición de los planes de estudio de las carreras. Se trata de un ejercicio intelectual que ha implicado considerables cuotas de novedad, debido a los escasos antecedentes que hayan tematizado la construcción de los planes de estudios de carreras universitarias desde la perspectiva del profesionalismo. De hecho, esta investigación sólo logró localizar un único estudio de este tipo, realizado a partir de los planes de estudios de carreras de pedagogía en el Reino Unido en la década de los noventa (Furlong *et al.*, 2000). Aún más, el profesionalismo en general ha motivado todavía menor interés de investigación en educación parvularia –con escasos trabajos sobre América Latina- de modo que la sola sistematización de la literatura sobre el tema ha significado un empuje.

El capítulo está estructurado en tres secciones, cada una de las cuales se enfoca en un concepto clave para dilucidar la pregunta de esta investigación. La primera presenta las principales corrientes de pensamiento en torno al profesionalismo como fenómeno ocupacional en la sociedad occidental contemporánea. La segunda sección específica los principales atributos de la base de conocimientos que se asocia al profesionalismo. La tercera expone el rol de la universidad como actor central de la construcción y transmisión de la base de conocimientos de las profesiones. Para cada una de estas secciones, el capítulo describe los principales debates provenientes de la sociología de las profesiones, realzando aquéllos referidos a los docentes,[3] en general, y a las educadoras de párvulos, en particular, cuando la disponibilidad de literatura así lo ha permitido.

3. Con el fin de facilitar la lectura, en este trabajo se denominará como "docentes" a los profesores de educación básica y media, sin incluir dentro de esta categoría a las educadoras de párvulos, pues históricamente éstas se han distinguido de aquéllos en su identidad como grupo ocupacional, así como en su trayectoria de profesionalización.

1.1 Profesionalismo: atributos esenciales e ideología

En la teoría sociológica sobre profesiones es posible distinguir dos perspectivas centrales sobre el profesionalismo. Sintéticamente, la primera observa a las profesiones desde una mirada apologética, como un valor ocupacional necesario para el desarrollo y la estabilidad de las sociedades modernas. La segunda perspectiva, más crítica del rol de las profesiones en la sociedad, concibe a éstas como grupos ocupacionales orientados a obtener para sí privilegios en el control de su trabajo. Transversalmente a ambas ha persistido considerable discrepancia en torno a la definición del concepto mismo de profesión, y, derivadamente, sobre la importancia de la base de conocimientos en su constitución, y sobre el rol que las universidades han cumplido en el desarrollo de este fenómeno (Olgiati, 2010; Sciulli, 2010; Torstendahl, 2005).

1.1.1 Profesionalismo como posesión de atributos esenciales

La perspectiva teórica clásica sobre el profesionalismo es la llamada "esencialista" o "normativa". Ésta entiende que el profesionalismo es resultado de la posesión de un conjunto de atributos distintivos, constituyendo una condición potencialmente disponible para todas las ocupaciones en las sociedades modernas. La descripción de estos atributos ha sido variada dentro de la literatura, si bien, en términos generales se ha planteado que una profesión es una ocupación que realiza una función social crítica, la cual, usualmente en situaciones que, lejos de ser rutinarias, se caracterizan por su alto grado de incertidumbre frente a la constante emergencia de situaciones y problemas nuevos. Por tanto, para manejar las complejas demandas de su trabajo, las profesiones requieren de una base de conocimientos teóricos especializados relevantes para su práctica. La adquisición de estos conocimientos se realiza a través de un largo período de formación, usualmente en el nivel terciario, por lo que resulta inaccesible para los legos. En este proceso ocurre, además, la socialización en los valores de la profesión, los que tienden a realzar la preeminencia de los intereses de los usuarios, y la responsabilidad profesional para con éstos. Puesto que su ejercicio se lleva a cabo en condiciones de alta incertidumbre, las profesiones gozan de altos grados de autonomía, con el fin de poder aplicar el juicio apropiado a cada caso particular. En reconocimiento a su alta especialización, las organizaciones profesionales son influyentes en el ámbito

de las políticas públicas que les competen, y controlan los asuntos más importantes de su trabajo con importante autonomía respecto del Estado (Burrage *et al.*, 1990; Evetts, 2013; Olgiati, 2010; Sciulli, 2010; Siegrist, 2002). Desde la perspectiva esencialista, el grado en que dichos atributos son reunidos por los distintos grupos ocupacionales ha permitido distinguir a las llamadas profesiones verdaderas de las demás ocupaciones. Prototípicamente, la medicina, las leyes y el clero han representado los ejemplos eximios de las profesiones verdaderas, por reunir todo el conjunto de dichos atributos. A continuación, se encuentra un amplio conjunto de ocupaciones que reúnen algunos, pero no la totalidad de atributos, siendo clasificadas como semi-profesiones; entre éstas se han ubicado a enfermeras, trabajadores sociales, contadores, arquitectos, ingenieros, los periodistas, docentes y –como se explicará más adelante- educadoras de párvulos, entre otras. Luego, descendiendo en la cantidad de atributos reunidos, en la base de esta categorización se encuentran las ocupaciones calificadas –e.g. asistente de enfermería, técnico en educación parvularia- y a las ocupaciones sin calificación –e.g. jardinero, zapatero- (Brante, 1988; Olgiati, 2010).

La perspectiva esencialista representa una lectura apologética del profesionalismo, y lo considera como un valor ocupacional que contribuye al orden y la estabilidad de las sociedades modernas. De hecho, es la visión que las profesiones históricamente han afirmado en la construcción de su propia identidad. Desde este punto de vista, la base de conocimientos que posee un grupo ocupacional adquiere relevancia crítica en la construcción del profesionalismo, asumiendo que existe continuidad entre la complejidad de la base de conocimientos que posee un grupo ocupacional y la rigurosidad y efectividad de su práctica (Evetts, 2013; Olgiati, 2010; Sciulli, 2010). En el campo de la educación, esta perspectiva ha ejercido gran influencia sobre el análisis del profesionalismo docente. A partir de este marco, numerosos autores se han preguntado si es que los docentes constituyen o no una profesión, tendiendo a concluir que deben ser más bien ser considerados como una semi-profesión, al carecer de varios de los atributos del profesionalismo. En la misma línea, varios estudios han indagado si es que los docentes se encuentran o no en el proceso de adquisición de los atributos de las profesiones –i.e. profesionalización- concluyendo varios de ellos que este grupo ocupacional ha tendido en el sentido inverso, es decir, hacia la desprofesionalización –i.e. la pérdida de los atributos propios de las profesiones- (Gewirtz *et al.*, 2009;

Ginsburg y Megahed, 2009; Sachs, 2016). Al respecto, Hoyle (2008:287-288) ha planteado que la adecuada comprensión del profesionalismo docente requiere distinguir entre los componentes institucional y de servicio del profesionalismo. Según su distinción, el primer componente connota la aspiración colectiva de un grupo ocupacional de satisfacer los criterios asociados al profesionalismo, incluyendo, entre otros, la posesión de credenciales académicas y la formación universitaria. El componente de servicio implica la permanente orientación al mejoramiento de las capacidades de un grupo ocupacional para satisfacer las necesidades de sus clientes, mediante, entre otros aspectos, el enriquecimiento de su base de conocimientos. Según el argumento de este autor, el énfasis en el componente institucional del profesionalismo es un elemento clave para entender los esfuerzos de profesionalización realizados por los docentes, pues al desatender el componente de servicio no sólo han relegado la preocupación por sus capacidades pedagógicas, sino que también han suscitado el recelo en otros actores del sistema educacional –i.e. gobiernos, partidos políticos, familias. Afrontando las múltiples críticas hacia la perspectiva esencialista –las que serán descritas en el siguiente apartado- el mismo Hoyle ha reivindicado su relevancia para la comprensión del profesionalismo docente. En su planteamiento, ésta permite avanzar hacia la construcción de una definición normativa de mayor consenso sobre el profesionalismo docente, como una condición necesaria para fundamentar su autoridad experta y su relación fiduciaria con la sociedad.

La perspectiva esencialista del profesionalismo también ha orientado la mayor parte de los esfuerzos que las organizaciones de educadoras de párvulos de Estados Unidos han emprendido desde la década de los veinte, buscando elevar su estatus ocupacional. Éstos han sido expresamente a orientados reunir los atributos del profesionalismo, si bien comenzando a emplear este concepto recién tres décadas atrás. En concreto, estas organizaciones se han abocado en particular a la construcción de una base de conocimientos especializada, el establecimiento de organizaciones profesionales, y la obtención de credenciales académicas universitarias (Bloch, 1987; Finkelstein, 1988). Pese a estos empeños, los escasos análisis sobre las educadoras de párvulos siguen enfatizando que este grupo ocupacional tiende más bien a carecer de varios atributos del profesionalismo. La base de conocimientos, en particular, ha representado una preocupación prominente para un conjunto de líderes del campo, quienes han señalado

que sus insuficiencias han constituido un obstáculo mayor para las aspiraciones de profesionalización de las educadoras de párvulos. Así, por ejemplo, una reciente directora de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños de Estados Unidos ha reconocido la necesidad de precisar y visibilizar cuál es el conocimiento especializado que se requiere para la educación de los niños pequeños (citada en IOM y NRC, 2012: 78). Similarmente, Goffin (2013) ha exhortado a este grupo ocupacional a trabajar activamente para construir una base de conocimientos relevante para su práctica, fortaleciendo su competencia individual y colectiva, a fin de constituirse como una comunidad de práctica. Así también, Viviani (2016) encontró para Chile que tanto las autoridades gubernamentales como los académicos de las instituciones formadoras consideraban que las educadoras de párvulos carecían de conocimientos pedagógicos y disciplinarios especializados, actuando a partir del sentido común, sin soporte teórico.

1.1.2 Profesionalismo como ideología

La perspectiva teórica alternativa entiende a las profesiones como parte de la estratificación de la sociedad, según la cual el profesionalismo es analizado desde el conflicto, como una ideología de ciertos grupos ocupacionales orientada a la obtención de privilegios, en este caso, relativos al control del propio trabajo, en busca de estatus, ingresos y poder (Collins, 1990a; Evetts, 2013; Torstendahl, 1990).

Dicho control ha sido referido con variados matices en la literatura. Larson (1977: 74), por ejemplo, lo ha descrito como la "clausura" del campo ocupacional, es decir, su monopolización, legitimada por la pericia oficialmente aprobada y la credibilidad social. Más moderadamente, Freidson (1986: 35) lo ha especificado como un "refugio", esto es, como un monopolio ocupacional conferido por el Estado, gracias al cual ciertas ocupaciones cuentan con protección de la competencia, los partidos políticos, el gobierno y otras fuerzas del mercado, dando cuenta de la naturaleza incompleta del proyecto de clausura. Más en línea con este último autor, Abbott (1988: 20) lo ha definido como una "jurisdicción", es decir, el derecho de algunos grupos ocupacionales, formalmente obtenido de parte del Estado, a controlar la provisión de sus servicios en el correspondiente campo ocupacional.

Rechazando la visión encomiástica del profesionalismo, la perspectiva ideológica ha sido alimentada desde distintas tradiciones de pensamiento, implicando diversos énfasis en la teorización. Desde un enfoque weberiano, el profesionalismo ha sido comprendido como un mecanismo de legitimación de los intereses grupos ocupaciones socialmente móviles. Desde una visión marxista, como una extensión del control de clase bajo la apariencia de *expertise* o como una cubierta ideológica de la proletarización. Y desde una visión foucaultiana, como síntoma y agencia del poder disciplinar (Evetts, 2013; Torstendahl, 1990). Esta última, como una particularidad digna de ser notada, ha sido la única empleada para el análisis del profesionalismo en educación parvularia (Cannella, 2008; Fenech y Sumsion, 2007; Mac Naughton, 2005; Osgood, 2006).

La perspectiva ideológica enfatiza que la construcción del profesionalismo deriva de la capacidad de los grupos ocupacionales para controlar su propio trabajo, por medio del despliegue de dos recursos principales. El primero es el discurso, mediante el cual las profesiones favorecen la cohesión interna y la legitimación externa, al idealizar su trabajo ante la sociedad, ensalzando su alta pericia, su altruismo, y la gran importancia social de su labor, buscando legitimarse socialmente. El segundo recurso son las acciones estratégicas – e.g. presión organizada o interposición de recursos judiciales- mediante las cuales las profesiones buscan obtener el reconocimiento formal del Estado para el propio control de su trabajo (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990; Torstendahl, 1990). En consecuencia, desde esta perspectiva los atributos esenciales del profesionalismo han sido cuestionados como el fundamento último del estatus de las profesiones, proponiendo que son una sobreestimación de las diferencias de las profesiones con las otras ocupaciones. En las posturas más radicales, estos atributos no representan más que meras elaboraciones retóricas de las propias profesiones sobre sí mismas lo que incluso se encuentran algunos trabajos donde estos grupos ocupacionales han llegado a ser catalogados como "embaucadoras" (Burrage, 1990; Collins, 1990b).

Específicamente con respecto a la base de conocimientos, Freidson (1994), por ejemplo, ha mostrado que si bien el grado de solvencia teórica del conocimiento que emplean las profesiones no se distingue sustancialmente del de otras ocupaciones de menor estatus, no deja de tener valor funcional en la práctica al permitir resolver los problemas propios de sus respectivas especialidades. Más radicalmente, se ha planteado

que la definición de la base de conocimientos como un atributo distintivo de las profesiones encubre el afán credencialista de ciertos grupos ocupacionales. Similarmente, la base de conocimientos del profesionalismo ha sido comprendida como un medio para establecer un régimen de verdad en función del cual determinar qué atributos de las profesiones son relevantes en un cierto momento (Brante, 2010; Collins, 1990b). De todas maneras, distintos exponentes de esta perspectiva han coincidido en reafirmar la centralidad de la base de conocimientos en la comprensión del profesionalismo, al punto en que varios especialistas han apoyado la definición misma de estos grupos ocupacionales en torno a ella. Por ejemplo, Abbott (1988: 6) los ha definido como grupos exclusivos que aplican conocimiento abstracto en casos particulares de problemas. En tanto, Brante (2011: 875) los ha entendido como ocupaciones establecidas sobre la base del conocimiento científico, por medio de los cuales sus respectivos objetos pueden ser comprendidos, explicados y abordados.

Por otra parte, desde la perspectiva ideológica, el profesionalismo supone la relación entre un conjunto de actores, descartando la idea de que cada grupo ocupacional pueda alcanzar su profesionalización independientemente. En términos genéricos, Burrage *et al.* (1990: 203-225) han identificado cuatro actores principales en la construcción del profesionalismo. Éstos se describen a continuación, siendo complementados con una sistematización de la literatura existente referida a las educadoras de párvulos y, en complemento, a los docentes.

Universidades: certificación académica y generación de conocimiento

Las universidades son las instituciones que por excelencia confieren las cualificaciones asociadas con el estatus profesional, al constituir el principal asiento del conocimiento en las sociedades modernas (Burrage, 1993). Específicamente, su rol es el de otorgar las credenciales académicas (certificaciones, títulos y grados académicos) que constituyen prerrequisito para el ejercicio laboral en la respectiva área de especialidad. Asimismo, las universidades tienen el papel de generar y transmitir base de conocimientos de las profesiones (Freidson, 2001: 83-104; Torstendahl, 1991).

Aunque en su versión pura dichas tareas son privativas de las universidades, en la realidad ninguna profesión ha contado históricamente con autonomía absoluta para

realizarlas, debiendo incorporar las demandas de los otros actores del profesionalismo, en particular, las del Estado (Freidson, 2001: 83-104). De hecho, en las últimas tres décadas, debido a las profundas reformas de la educación superior impulsadas en varios países a contar de la década de los ochenta las universidades han resultado fuertemente restringidas en su capacidad para controlar tanto la entrega de credenciales académicas como la generación y transmisión de conocimiento, al tener que ajustarse a crecientes regulaciones estatales (Weidman, Jacob y Casebeer, 2014). En este contexto, la autonomía de las facultades de educación ha resultado particularmente reducida (Cochran-Smith, Piazza y Power, 2013; Furlong, 2013), como busca sintetizar la noción de "nuevo profesionalismo". Según ésta, entre otros aspectos, el conocimiento producido en las universidades como fuente principal de la formación docente ha sido desplazado por el adquirido en la experiencia en las instituciones escolares (D. Hargreaves, 1996).

El rol de las universidades como actor del profesionalismo en educación parvularia ha sido discutido mínimamente. Al respecto, se ha señalado que las educadoras de párvulos comprendieron tempranamente el rol crítico que podían cumplir estas instituciones en sus aspiraciones de profesionalización. Con este fin, las educadoras de párvulos, por cierto, se abocaron, a contar de la década de los veinte, en Estados Unidos, a establecer carreras universitarias (Bloch, 1987; Finkelstein, 1988).

Estado: regulación legal de las profesiones

La literatura sobre profesiones ha descrito al Estado como el actor que en último término define el profesionalismo, por contar con el poder último para establecer o disolver, a través de regulaciones legales, los privilegios de las distintas ocupaciones (Burrage *et al.*, 1990: 210-212; Freidson, 2001: 127-151). La importancia crucial del Estado ha quedado constatada en los diversos procesos de desarrollo histórico de las profesiones, los que se asocian a distintas estructuras estatales. Así, la estructura estatal descentralizada y la existencia de universidades privadas o relativamente independientes predominantes dentro del Reino Unido y Estados Unidos propiciaron sistemas de profesiones mayoritariamente auto-empleadas (i.e. las profesiones liberales). En tanto, la mayor centralización estatal y proximidad funcional entre el Estado y las universidades públicas dominante en la Europa continental favoreció el desarrollo de

profesiones que han ejercido al amparo del aparato público (Collins, 1990; Svensson y Evetts, 2003).

Para este último contexto, McClelland ha propuesto la noción de profesionalismo "desde arriba" (como opuesto al profesionalismo "desde dentro", es decir, impulsado por las propias ocupaciones), según la cual éste es impulsado por fuerzas externas al propio grupo ocupacional, como, en su visión, ha ocurrido en el continente europeo, donde las profesiones se han desarrollado en colaboración y negociación con las iniciativas estatales para configurar los estándares de su profesionalismo (McClelland, 1990). Expandiendo la aplicación de este concepto, Evetts (2012) ha observado que el profesionalismo desde arriba también se puede observar en el caso de los docentes, entre otros grupos ocupacionales, pues éstos han buscado a negociar el control de su trabajo con el Estado, en lugar de disputar agresivamente su clausura. Para el caso de las educadoras de párvulos en Chile, este concepto también parece aplicable, puesto que el Estado, a diferencia de casi todo el mundo, ha liderado sin contrapeso la expansión de la educación parvularia en el país. De particular importancia para este grupo ocupacional es que el Estado chileno no sólo ha normado las condiciones laborales de las educadoras de párvulos, sino que además financia –mediante distintos mecanismos- sus salarios en más de un 90 por ciento (MINEDUC, 2014) (ver 1.1).

El rol del Estado respecto del profesionalismo docente ha sido fuertemente criticado. Al respecto, varios autores han planteado que las políticas estatales han conducido a la proletarización de la docencia a contar de la segunda mitad del siglo XX, mediante políticas que han reducido su autonomía laboral e intensificado su ritmo de trabajo (Ginsburg y Megahed, 2009: 542; A. Hargreaves, 1992). En cuando a las educadoras de educadoras de párvulos, la literatura disponible muestra que el Estado ejerció históricamente mínima regulación, tanto de su trabajo como de su formación. Sobre esta última, la década de los ochenta marcó un giro, cuando el Estado comenzó a regularla crecientemente en cuanto a los contenidos a incorporar en los planes de estudio, y a otros elementos de este proceso (Saracho y Spodek, 2013). Con especial fuerza en países donde las políticas públicas han adoptado los postulados del neoliberalismo, esta tendencia ha sido enérgicamente resistida desde la academia, reclamando que la pérdida

de su tradicional autonomía profesional ha implicado la desprofesionalización de este grupo ocupacional (Dalli, Miller y Urban, 2012; Hevey y Miller, 2012).

Profesionales practicantes: academias, agencias de lobby legislativo, sindicatos y colegios profesionales

En tanto actor del profesionalismo, los profesionales practicantes se encuentran organizados en torno a academias, agencias de lobby legislativo, los sindicatos y los colegios profesionales, cumpliendo cada una de estas organizaciones distintas funciones. En la construcción de la base de conocimientos, las academias comparten esta función con las universidades (Burrage *et al.,* 1990).

La literatura disponible sobre educadoras de párvulos ha mostrado que sus organizaciones han consistido principalmente en sindicatos y colegios profesionales. Éstas han tendido a ser débiles, puesto que no sólo han estado fragmentadas, al basarse en las distintas instituciones proveedoras de educación parvularia, sino que además han gozado de escasa influencia política (Goffin, 2009). A este respecto, las pocas referencias existentes han planteado que a la base de esta fragilidad organizacional puede radicar un elemento de orden identitario, proveniente del ideario fundacional del campo, el cual subvalora el rol de las agrupaciones profesionales. Según Silin (1998), las educadoras de párvulos tradicionalmente han afirmado una identidad cándida que tiene como centro exclusivo el bienestar de los niños pequeños. Complementariamente, Yeo (2005) ha señalado que el enaltecimiento de la autoridad moral femenina ha constituido un pilar central de la identidad de las educadoras de párvulos desde sus mismos inicios como grupo ocupacional.

Usuarios: presión sobre las profesiones

Como actor del profesionalismo, los usuarios –sean individuales u organizados, privados o estatales- pueden llegar a tener gran influencia sobre las profesiones, al ejercer presión sobre ellas a fin de obtener servicios más acordes a sus propias necesidades (Burrage *et al.,* 1990: 212-215).

Escasas referencias han aludido a la influencia de los usuarios sobre las educadoras de párvulos. Una de ellas ha mostrado que desde la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos las familias han presionado a las autoridades educacionales para que la

educación parvularia enfatice la preparación de los niños para su posterior ingreso a la educación básica (Bloch, 1987), dando inicio al fenómeno hoy conocido como escolarización, el cual ha planteado un debate relativo a los objetivos de la educación parvularia (ver 2.3).

Otros grupos ocupacionales: disputa de la posición relativa

A los cuatro actores ya referidos, Abbott (1988) ha agregado un quinto actor clave de la construcción del profesionalismo: los otros grupos ocupacionales. En su planteamiento, las distintas ocupaciones son parte de un sistema donde cada una compite con otros grupos ocupacionales existentes para determinar su posición relativa en el sistema de profesiones.

Aunque este actor no ha sido discutido en la literatura desde la perspectiva del profesionalismo con referencia a las educadoras de párvulos, sí es relevante observar que en numerosos países –incluyendo a Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido, y también Chile- este grupo ocupacional no goza de un campo ocupacional clausurado. Sin un reconocimiento estatal que excluya a otras ocupaciones competidoras, en casi todo el mundo las credenciales universitarias no son requisito obligatorio para ejercer en centros educacionales. En consecuencia, las educadoras de párvulos comparten el campo ocupacional con personal para-profesional de diverso nivel de calificación –incluyendo educación primaria incompleta (Kagan, Kauerz y Tarrant, 2008; Oberhuemer y Schreyer, 2018). Pese a esto, no hay registro en la literatura, para ningún país, de disputas emprendidas por las educadoras de párvulos para hacer de las credenciales universitarias un mecanismo de cierre de su campo ocupacional.

1.2 La base de conocimientos como atributo del profesionalismo

Como fue descrito en la sección anterior, un elemento transversal a las distintas perspectivas teóricas es su reconocimiento de la base de conocimientos como un atributo medular del profesionalismo. Tanto así que varios autores han definido a las profesiones a partir de este atributo. En esta línea, Abbott (1988: 8) ha definido a las profesiones como grupos ocupacionales selectos que aplican conocimiento más bien

abstracto para resolver casos particulares. Similarmente, para Evetts (2013: 781) las profesiones son ocupaciones del área de servicios que se distinguen por su base de conocimiento. Más ampliamente, Freidson (2001: 180) ha señalado que la concepción clásica del profesionalismo entiende que las profesiones poseen una base de conocimientos abstracta y formal, la que aplican en su práctica. Dado que, como se mencionó en el apartado anterior (1.1), la naturaleza de la base de conocimientos de las educadoras de párvulos ha sido interpretada como uno de las debilidades principales de sus frustradas aspiraciones de profesionalización, la discusión sobre las características del conocimiento que emplean es un eje principal de esta investigación.

1.2.1 Tipos de conocimiento aplicados en el trabajo profesional

Un conjunto de autores ha planteado que la base de conocimientos que utilizan las distintas profesiones en su práctica, lejos de caracterizarse sólo por su alta abstracción, incluye otros tipos de conocimiento. En su conjunto, ésta incluye conocimiento formal, conocimiento práctico, y también conocimiento cotidiano, donde la importancia de cada uno varía junto con el área de especialidad. En todo caso, como se explicará a continuación, sólo el conocimiento formal cuenta con la legitimidad cultural como criterio del profesionalismo, lo cual implica que el tipo de conocimiento que un grupo ocupacional emplea predominantemente se traduce en diferencias de estatus.

Conocimiento formal: atributo legítimo del profesionalismo

El conocimiento formal es transversalmente reconocido como un atributo distintivo del profesionalismo. Es un tipo de conocimientos que se desarrolla y sostiene en universidades –idealmente, pero pudiendo también serlo en otras instituciones de educación superior- a partir de procesos de racionalización. Organizado en disciplinas, se compone de conceptos, modelos y teorías sobre la naturaleza del área de problemas de que se trate, y de los métodos que son apropiados para abordar ésta, incluyendo corrientes de pensamiento discrepantes. El conocimiento formal es creado, refinado y transmitido por académicos e investigadores universitarios, y se encuentra plasmado en la literatura especializada de cada disciplina (Freidson, 1986: 225-226).

Según su sustrato epistemológico, el conocimiento formal se divide en dos categorías gruesas: conocimiento científico y conocimiento normativo. El primero, de

orden descriptivo, deriva de la observación y la indagación mediante métodos propios de las distintas ciencias, sean naturales o sociales. El conocimiento normativo, de orden prescriptivo, tiene como sustancia principal el establecimiento de cánones para orientar la conducta de individuos o grupos o la producción disciplinar (Freidson, 2001). La mayor parte de la literatura sobre profesiones se ha inclinado a señalar al conocimiento científico como el prototipo del profesionalismo, pese a que las leyes y el clero –consideradas unánimemente como profesiones verdaderas- se apoyan en sendas bases de conocimientos de orden normativo. De tal manera, Brante (2011), por ejemplo, ha propuesto que las profesiones deben su estatus a su posición como intermediarias del más alto conocimiento científico disponible dentro de su respectiva área de especialidad.

Varios autores han puesto en duda que los docentes posean una base de conocimientos formales en los términos descritos. En esta línea, Lortie (1975), en su clásico estudio sociológico sobre los docentes, ha planteado que este grupo ocupacional carece de un saber especializado para la enseñanza. En su lapidario argumento, la docencia constituye un oficio sin codificar, que incluye escasos principios asociados con logros de aprendizaje predecibles, sin una *expertise* a ser compartida, reconocida y refinada. Así también, Sykes (1999) ha sugerido que la base de conocimientos de los docentes no cumple con los estándares científicos del profesionalismo, pues incluso los propios docentes lo entienden principalmente como un conocimiento de orden más bien artesanal.

Aunque con menos articulación dentro de la literatura sobre el tema, los análisis son similares para las educadoras de párvulos, pues prominentes personalidades del campo han planteado que éstas no cuentan con una base de conocimientos formal, en los términos del profesionalismo. Así, Katz (1988) ha afirmado que la base de conocimientos de la educación parvularia no responde de forma cabal a los principios que definen el conocimiento profesional, esto es, ser abstracto, estar organizado en principios generalizables, ser aplicable a la práctica, ser esotérico y ser diseminado a través de sociedades profesionales. Complementariamente, Fromberg (2003) ha señalado que la educación parvularia carece de una base de conocimientos abstractos, transmitida a través de la formación universitaria, que sea susceptible de ser aplicada en

escenarios pedagógicos reales. Trasladando este análisis a la formación de educadoras de párvulos, Thompson (1992) ha señalado que desde sus inicios los planes de estudios de las carreras de educación parvularia en Estados Unidos no han reflejado una base de conocimientos claramente definida pues, lejos de basarse en modelos teóricos coherentes, su contenido ha derivado en grado significativo de las características de la provisión de educación parvularia, la que, a su vez, ha reflejado diversas, y a veces contradictorias, filosofías en términos de los objetivos asociados a este nivel educativo (i.e. desarrollo integral del niño, preparación para la escuela, asistencialismo). Así también, Ryan y Gibson (2016) han planteado que la formación de educadoras de párvulos en Estados Unidos se ha caracterizado históricamente por transmitir contenidos tácitos y específicos al contexto, derivando de una base de conocimientos empírica, no teóricamente sistematizada.

En tal sentido, la histórica primacía de la psicología del desarrollo como pilar de la base de conocimientos de la formación de educadoras de párvulos –i.e. conocimiento científico- ha suscitado duras críticas entre algunos especialistas, al observar su insolvencia para la adopción de decisiones pedagógicas. Señalando la complejidad de la tarea de educar niños pequeños, varios de ellos han enfatizado la necesidad de que la educación parvularia sea informada no exclusivamente desde el conocimiento científico sino también desde el conocimiento generado en otras esferas, incluyendo la filosofía, la ética y el enfoque de derechos (Bloch, 1991; Dahlberg, 2003; Farquhar y White, 2014; Silin, 1986; Woodhead, 1997). Esta propuesta, en todo caso, se encuentra lejos de poder cristalizarse en la formación de educadoras de párvulos, puesto que sobre las otras áreas del saber que debiesen formar parte de la base de conocimientos de las educadoras de párvulos no existe consenso dentro del campo. Así, se puede observar en la vasta diversidad de perfiles profesionales que se fomentan en las carreras de educación parvularia en Europa y Estados Unidos (Oberhuemer y Schreyer, 2018; Ryan y Gibson, 2016). Para América Latina, la escasa evidencia disponible señala en sentido similar. Por ejemplo, en Chile, García-Huidobro (2006) encontró que las materias tratadas en los cursos de estas carreras difieren ostensiblemente entre sí, teniendo sólo dos actividades curriculares presentes en todas ellas (cursos sobre psicología del desarrollo –precisamente- y la práctica. En México los planes de estudios de las carreras de educación parvularia difieren significativamente entre las distintas instituciones

formadoras, al enfatizar, correspondientemente, materias de estimulación temprana, desarrollo integral infantil y puericultura (Quintanilla, 2015). En Argentina, los planes de estudios de las carreras de educación parvularia muestran considerable heterogeneidad entre las instituciones formadoras, reflejando los distintos debates sobre formación docente en general, y sobre educadoras de párvulos en particular; dentro de estos últimos se ha destacado la tensión entre didáctica y disciplina (Brailovsky, 2015).

Conocimiento práctico: recurso tácito del trabajo profesional

Varios autores han mostrado que los profesionales recurren en grado importante a un segundo tipo de conocimiento especializado, que se caracteriza por ser tácito, y carecer de modelos teóricos, pareciendo incluso desafiar la posibilidad de ser formalizado. Denominado genéricamente como conocimiento práctico, éste se adquiere en gran medida en el trabajo de forma implícita durante la práctica y la experiencia, es decir, no es enseñado en las universidades. El conocimiento práctico se expresa preferentemente en la acción y en la reflexión sobre ella, sin manifestarse en abstracciones intelectuales que representen un fin en sí mismas. Es un tipo de conocimiento instrumental para realizar tareas y resolver problemas específicos en escenarios concretos; por tanto, su contenido específico varía de acuerdo con el área de especialidad en particular de que se trate (Eraut, 1988; Schön, 1984).

En el campo de la docencia, varios autores han reivindicado la centralidad del conocimiento práctico en el quehacer diario de los docentes, buscando demostrar la complejidad del conocimiento profesional de este grupo ocupacional. En su argumento, los docentes informan su quehacer cotidiano no sólo a la luz del conocimiento formal, sino que también, y en grado preponderante, de nuevo conocimiento generado en su propia práctica. Refutando las aproximaciones cientificistas al conocimiento docente, estos planteamientos guardan mayor afinidad con las perspectivas post-modernas actuales acerca de la naturaleza del conocimiento, acercándose más a las tradiciones de pensamiento humanísticas que a las de las ciencias sociales (Cochran-Smith, 2000; Cochran-Smith y Donnell, 2006; Cochran-Smith y Lytle, 2011). Como ejemplos de las varias conceptualizaciones sobre este tipo de conocimiento docente se encuentran las nociones de "conocimiento práctico" (Elbaz, 1983), y "conocimiento pedagógico del contenido" (Shulman, 1986).

Los avances en la comprensión del conocimiento práctico de los docentes han derivado en un fuerte debate sobre su formación en las universidades. En la crítica de Cochran-Smith (2000), por ejemplo, la ineficacia de los modelos tradicionales de formación docente deriva de su falta de contextualización y excesiva abstracción en relación con la práctica. Según su planteamiento, por haber asumido como premisa la existencia de una base de conocimientos formal a ser transmitida, estos modelos han constreñido la reflexión y la indagación sobre los problemas concretos que los docentes enfrentan en su quehacer cotidiano, limitando así el desarrollo de su habilidad profesional más crítica: la enseñanza. Asimismo, David Hargreaves (2000) ha acusado que una razón principal del inadecuado modelo de formación docente predominante ha sido la premisa de que el conocimiento requerido debe ser generado en universidades, principalmente en el área de las ciencias sociales. En su visión, este supuesto ha llevado a ignorar el conocimiento que realmente emplean los docentes en su práctica, por no estimarlo como valioso en sí mismo, mermando así la capacidad para producir y diseminar el conocimiento que este grupo ocupacional requiere en su práctica. Complementariamente, Lagemann (2002) ha planteado que, en la búsqueda de estatus de parte de los académicos de las facultades de educación promovieron un modelo desde arriba hacia abajo para la producción y transmisión del conocimiento, separando estrictamente a aquéllos que producen el conocimiento de quienes lo aplican, donde los investigadores generan el conocimiento y luego lo dispensan a los docentes.

En educación parvularia, varias autoras han planteado que el conocimiento de tipo teórico no es el único requerido para orientar una práctica capaz de promover cabalmente el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños pequeños. En particular, han afirmado que los referentes éticos y las nociones de cuidado tradicionales –ambos, a saber, desestimados como atributos del profesionalismo- son igualmente indispensables en esta labor (Dahlberg, 2003; Grieshaber y Cannella, 2005; Osgood, 2011). Pese a esta crítica, el conocimiento práctico, en específico, ha sido escasamente explorado entre las educadoras de párvulos, si bien las investigaciones disponibles también indican la importancia de este tipo de conocimiento en el quehacer este grupo ocupacional. Por ejemplo, McLean (1992) encontró que la promoción del conocimiento práctico personal en la formación de educadoras de párvulos australianas les permite mejorar el desarrollo de las habilidades pedagógicas de las estudiantes. Similarmente,

Black y Halliwell (2000) encontraron que un grupo de educadoras de párvulos australianas representaban su quehacer diario en formas compatibles con la noción de conocimiento práctico. Complementariamente, Melendez (2008) encontró que un grupo de educadoras de párvulos en Estados Unidos demostraron conocimiento pedagógico del contenido, más que conocimiento conceptual referido a los contenidos curricular.

Conocimiento cotidiano: soporte informal del trabajo profesional

Freidson (2001) ha señalado que, aunque la literatura sobre profesiones casi lo ha ignorado, el conocimiento cotidiano también es relevante para el trabajo profesional. Entendido como aquel conocimiento que es condición para participar competentemente en la vida diaria, ejemplos de su presencia en el trabajo profesional incluyen redactar un mensaje y hablar por teléfono. El conocimiento cotidiano se adquiere informalmente durante el curso de la vida en el ámbito familiar y de la comunidad más próxima, y también en el sistema escolar, donde se enseñan los conocimientos fundamentales como la lectura, la escritura y la aritmética. Esto implica que el conocimiento cotidiano se compone tanto de conocimiento de tipo práctico como de conocimiento formal.

Con referencia a los docentes, la sospecha social de que el conocimiento que poseen es más bien de tipo cotidiano, y no formal, ha sido discutida como un obstáculo de gran envergadura frente a sus aspiraciones de profesionalización. Según la interpretación de Labaree (1992), el conocimiento que poseen los docentes carece del aura esotérica del conocimiento profesional, siendo más bien asociado con aquel de tipo cotidiano, al parecer no sólo simple, sino al alcance de todos quienes han cursado su educación escolar. Con respecto a las educadoras de párvulos, el obstáculo a la profesionalización constituido por el conocimiento cotidiano parece ser un obstáculo aún mayor. Por esto, pese a que ha sido escasamente conceptualizado en estos términos, vale la pena detenerse en él. Como se argumentará a continuación, el conocimiento cotidiano ha sido comprendido como un eje vertebral de la identidad profesional de este campo, desde sus mismos orígenes hasta el día de hoy. En particular, el conocimiento maternal ha constituido parte central tanto del ideario del propio campo como de las imágenes sociales acerca de las educadoras de párvulos.

Ciertamente, el mismo fundador de la educación parvularia, Federico Froebel (1782-1852) concebía a la maestra kindergarteana, como entonces se denominaba a las educadoras del naciente *kindergarten* –a saber, la vanguardista propuesta educacional froebeliana para niños de entre 3 y 6 años de edad, creada en la primera mitad del siglo XIX, y que será reseñada con más detalle en las secciones 4.1 y 4.2- como una "madre hecha consciente", enfatizando el instinto y las prácticas maternas naturales como el fundamento de su quehacer (Ailwood, 2007; Steedman, 1985). Continuando con esta visión, las maestras kindergarteanas mismas en Estados Unidos desde la primera mitad del siglo XX se definían a sí mismas en el ejercicio de la "maternidad espiritual", es decir, como madres de la sociedad toda, orientadas al cuidado y a la formación moral de los niños pequeños (Ailwood, 2007; Allen, 1982; Finkelstein, 1988; Yeo, 2005). En la actualidad, el conocimiento cotidiano sigue siendo visto como centralmente relevante en el quehacer de las educadoras de párvulos, como indican la generalizada presunción de que éstas no requieren más que disposiciones maternales naturales, así como las nociones tradicionales sobre el cuidado de los niños pequeños. Tanto así que hace cerca de cuatro décadas atrás Katz (1980) escribió un trabajo expresamente orientado a clarificar las diferencias entre el rol de las educadoras de párvulos y el de las madres. Compartiendo este diagnóstico, Dalli (2002) mostró que las propias educadoras de párvulos en Nueva Zelanda concebían su ocupación como un complemento del rol materno. Asimismo, McGillivray (2008) mostró que hasta hace pocos años atrás las educadoras de párvulos en Inglaterra eran habitualmente referidas como niñeras en documentos tanto académicos como de política pública.

Profundizando más en el punto, Moss (2000, 2006) ha mostrado que entre las distintas concepciones sociales prevalecientes sobre el rol de las educadoras de párvulos se encuentra la de "madre sustituta", la que se orienta a entregar el tipo de cuidado que ofrecería una madre (e.g. generando apego). Según este autor, esta concepción se encuentra, junto con otras, plasmada en la formación del personal que atiende los centros de educación parvularia en varios países europeos y en Estados Unidos, reflejándose principalmente en la preparación de aquéllas que se desempeñan en guarderías infantiles, la que enfatiza la atención de los niños en sus necesidades más básicas. En América Latina también puede observarse esta visión, pues en casi toda la región la atención de los niños –en particular, de los menores de 4 años de edad- ha

estado históricamente a cargo de personal sin formación terciaria. Un ejemplo clásico de este rol es el de las llamadas "madres comunitarias", agentes educativos generalmente de muy baja escolaridad que se desempeñan en las modalidades no escolarizadas en Colombia y Perú (Buitrago, 2015; Ochoa, 2015).

Aunque no hay registro de que en la formación de educadoras de párvulos el conocimiento cotidiano haya sido valorado, en los últimos años han emergido dentro de la academia posturas reivindicativas del valor del tipo de conocimiento tradicionalmente asociado al género femenino. Éste, según se argumenta, ha sido ignorado, trivializado o menospreciado por las visiones predominantemente patriarcales del profesionalismo que sólo asignan validez al conocimiento racional (Witz, 1992). Adoptando una postura feminista que fustiga la marginalización de los grupos ocupacionales altamente feminizados, como enfermeras, trabajadoras sociales y docentes (Noddings, 2003), varias especialistas en educación parvularia han valorado positivamente la emocionalidad y la ética del cuidado como atributos indispensables en las llamadas "profesiones de cuidado", pues son ellos los que garantizan el bienestar de quienes están a su cargo (Davis y Dunn, 2018; Moyles, 2001; Osgood, 2006; Rouse y Hadley, 2018).

1.2.2 Conocimiento formal como atributo del profesionalismo

Sin perjuicio de su presencia efectiva en el trabajo profesional, no todos los tipos de conocimiento gozan de la misma validez en tanto atributo del profesionalismo. Más restrictivamente, es sólo el conocimiento formal –y bajo ningún concepto el conocimiento práctico ni el conocimiento cotidiano- aquél que ha sido validado en estos términos (Abbott, 1988: 52-58; Freidson, 2001: 17-35).

Más todavía, pese a que la base de conocimientos formales que emplean los profesionales en su práctica se encuentra lejos de estar perfectamente ensamblada teóricamente, sino que constituye una agregación más bien incompleta, inconsistente y disgregada –debido a la influencia de regulaciones estatales, restricciones presupuestarias y demandas de los clientes, entre otros factores- su supremacía como atributo del profesionalismo es incuestionada. Esta disparidad radica en el reconocimiento social de la superioridad del conocimiento formal, con respecto al conocimiento práctico y al conocimiento cotidiano, para el desarrollo del saber y,

derivadamente, para la resolución de problemas prácticos. Pero, además, radica en una razón de orden cultural: en las sociedades occidentales modernas, el conocimiento formal –y, en especial, el conocimiento científico- representa la más alta forma de conocimiento. De esta manera, las profesiones, al ser intermediarias del conocimiento más refinado dentro de cada área de especialidad, se constituyen en autoridades capaces de resolver un conjunto de problemas aplicando conocimiento teórico (Abbott, 1988: 52-58; Brante, 2011). Un ejemplo ilustrativo del predominio del conocimiento científico como criterio del profesionalismo es que incluso las denominaciones de numerosas unidades universitarias de tradición humanística se han albergado bajo su refugio pasando a denominarse, por ejemplo, Ciencias Históricas, Ciencias Jurídicas y, sin ir más lejos, Ciencias de la Educación.

A dichas funciones, Collins ha agregado que el establecimiento de una base de conocimientos formal permite a las profesiones establecer lo que ha denominado una "comunidad de conciencia", como fundamento del profesionalismo (Collins, 1979: 58-59, 134, 171). La existencia de esta base de conocimientos permite a los profesionales no sólo adquirirla y llevarla a la práctica, sino que además identificarse con ella y, derivadamente, reconocerse mutuamente en virtud de la formación y del trabajo común, pese a los eventuales desacuerdos y debates. De esta manera, la conformación de esta comunidad de conciencia, derivada de experiencias, intereses y recursos comunes y distintivos, constituye una condición para la particular forma de cierre cognitivo del profesionalismo, es decir, la competencia acreditada por medio de credenciales académicas. Sólo mediante éstas es posible el ingreso a la profesión, excluyendo de la pertenencia a todos quienes no cuentan con estas credenciales, reafirmando el carácter esotérico del conocimiento profesional (Freidson, 2001: 201-204). En consecuencia, la base de conocimientos formales constituye un criterio relevante del profesionalismo ya que no solamente cumple una función práctica, al permitir resolver los problemas propios de cada área de especialidad, sino también una función simbólica, al legitimar los privilegios de las profesiones, aunque el grado en que sirve a cada propósito ha sido materia de largo debate. Ello implica que la capacidad de un grupo ocupacional para elevar o mantener su estatus profesional radica en grado crítico en el prestigio cultural con que cuenta su base de conocimientos (Brante, 2011; Torstendahl, 1991).

Lejos de constituir un constructo estático e inmutable, la base de conocimientos de una profesión es permanentemente dinámica en cuanto a sus contenidos. Eso se debe a la influencia de dos factores principales: las transformaciones del conocimiento y el cambio cultural. En cuanto al primero, la base de conocimientos de una profesión cambia continuamente, a fin de ajustarse a la constante evolución del saber en las correspondientes áreas, sea por medio de la creación de conocimiento nuevo, o por medio de la obsolescencia de una parte del saber existente (Abbott, 1988: 177-184). Un claro ejemplo de este tipo de ajuste se puede observar en el caso de la educación parvularia misma, la cual, abrazando con entusiasmo la teoría sobre el desarrollo cognitivo en los niños propuesta por Jean Piaget, ha erigido al constructivismo como el indisputado fundamento de los modelos pedagógicos dominantes (Walkerdine, 1998). Con respecto al segundo factor, el cambio cultural, al implicar eventuales variaciones en el grado de prestigio de que cierto tipo de conocimiento goza en la sociedad, también influye sobre el cambio de la base de conocimientos de las profesiones (Abbott, 1988: 177-184). De esta manera, la educación parvularia ha experimentado este tipo de ajustes a su base de conocimientos, como se puede observar, por ejemplo, en el verdadero abandono de los principios humanísticos en que se apoyaba la propuesta para el *kindergarten* del propio Froebel, para albergarse bajo el más reputado conocimiento de la psicología, como disciplina científica (Bloch, 1987; Finkelstein, 1988), como se discutirá más adelante en la sección 5.2.

Con respecto a los docentes, Freidson (1986: 223) ha planteado que su incapacidad para establecer una firme autoridad cognitiva sobre la educación ha sido precisamente lo que explica en gran parte su debilidad como grupo ocupacional. En su argumento, ha sido la ausencia de una base de conocimientos formalmente codificada el factor que les ha restado legitimidad en su relación tanto con el Estado como el resto de la sociedad. Similarmente, Labaree (1992) ha planteado que uno de los obstáculos al proyecto de profesionalización docente ha sido su dificultad para demostrar que su base de conocimientos, integrada en buena parte por materias escolares, es de naturaleza esotérica, y que, por tanto, como conocimiento profesional, queda fuera del alcance de otros actores que también participan en la educación de los niños (i.e. familia). De hecho, para resolver dicha limitación, desde la primera mitad del siglo XX numerosas facultades de educación se han abocado a la construcción de las llamadas ciencias de la

educación, pretendiendo establecer leyes universales referidas a la actividad educacional, tomando los marcos teóricos de las ciencias sociales –en especial, de la psicología- sobre conocimiento, aprendizaje y comportamiento, a fin de orientar la práctica pedagógica (Labaree, 2004b).

Similarmente, la construcción de una base de conocimientos de tipo formal ha representado, desde la primera mitad del siglo XX, una preocupación primordial de las educadoras de párvulos, al reconocerla como una condición ineludible de su profesionalización. En concreto, estos esfuerzos han consistido principalmente en integrar un conjunto de teorías psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje, principalmente, dando alta preeminencia a las obras de Stanley Hall y Edward Thorndike, y, más tarde, Sigmund Freud, Arnold Gesell, Jean Piaget, Lev Vygotski, Erik Erikson, John Bowlby y Lawrence Kohlberg. Derivadas de lo que para algunas autoras ha conformado una abigarrada colección de marcos teóricos (Bloch, 1991; Finkelstein y Efthimiou, 2000), dentro de estas carreras se han elaborado normas de higiene física y mental, pautas de crianza para favorecer ciertos hábitos y conductas, métodos pedagógicos y currículos científicamente solventes que aplicaban conceptos como, por ejemplo, "tendencias innatas", "impulsos", "necesidades sociales", "protección", "control", "comunicación", "cooperación", "competencia", "andamiaje", "constructivismo", "apego" (Spodek y Saracho, 2003; Thompson, 1992). Testimoniando la supremacía de esta disciplina en educación parvularia, una ex-presidenta de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños de Estados Unidos declaró que la educación parvularia representa "el lado aplicado de la psicología del desarrollo" (Caldwell, 1984: 53).

El recurso a la psicología como estrategia de legitimación profesional de las educadoras de párvulos ha recibido algunas escasas pero duras críticas de parte de especialistas que han considerado que ella ha tenido un alto costo, en alguna medida paradojal: el sacrificio del desarrollo de su propia especificidad como campo ocupacional. Según su argumento, en este esfuerzo, la educación parvularia ha quedado subsumida dentro de la psicología, sin sustancia propia (Dahlberg, Moss y Pence, 2007). En una crítica más puntual en esta línea, se ha cuestionado el extendido uso de la noción de Prácticas Apropiadas al Desarrollo en educación parvularia, argumentando

que, por derivar directamente de la psicología del desarrollo, contiene una visión particular del desarrollo infantil, que introduce un sesgo en las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (Grieshaber y Cannella, 2005). Con similar escepticismo algunos autores han observado el reciente surgimiento de las neurociencias como un referente de la base de conocimientos de la educación parvularia. En esta línea, Vandenbroeck *et al.* (2017) han dirigido fuertes cuestionamientos a este nuevo fenómeno, interpretándolo como una reedición de la sobrevaloración del conocimiento científico como argumento para la educación, en desmedro de sus fundamentos éticos, sociales y propiamente pedagógicos.

1.3 La universidad como custodia del conocimiento formal

Como se adelantó en la sección 1.1, las universidades constituyen uno de los actores centrales del profesionalismo, teniendo como rol específico la entrega de credenciales académicas, y la generación y transmisión de la base de conocimientos formales de las profesiones. Sin perjuicio de su función de certificación, desde la perspectiva del profesionalismo las credenciales universitarias tienen el valor de garantizar que quienes las poseen reúnen los conocimientos y habilidades relevantes desempeñarse en una cierta área de especialidad. Es decir, la legitimidad social de las credenciales conferidas por las universidades radica en la autoridad intelectual que estas instituciones otorgan, la que a su vez se fundamenta sobre el prestigio de sus académicos, en especial si son además investigadores. En tal sentido, el rol de las universidades como actor del profesionalismo es crítico en la sustentación de las profesiones, ya que les transfiere a éstas su propio estatus como institución. Así, la capacidad institucionalizada de las universidades para generar y transmitir conocimiento activamente representa un importante recurso del profesionalismo, pues, al estar a cargo de los académicos, que son a la vez miembros de la propia ocupación, crea un espacio protegido que les hace posible controlar la base de conocimientos de la profesión, al mantener altas cuotas de autonomía para la investigación y la docencia –en aislación de las demandas de otros actores del profesionalismo- y, así, proclamar la confiabilidad de sus credenciales (Abbott, 1988: 195-211; Freidson, 1986: 63-88).

No obstante, como se explicará en los dos apartados que siguen, la capacidad de las universidades para realizar dichas dos funciones está fuertemente mediada por su relación con otros actores del profesionalismo, en particular con el Estado. En consecuencia, el grado en que esta institución puede ejercer su rol de custodia del conocimiento formal varía fuertemente según el estatus del grupo ocupacional de que se trate.

1.3.1 Generación de la base de conocimiento de la profesión

En tanto actores del profesionalismo, las universidades son responsables de generar la base de conocimiento formal de las profesiones, mediante la teorización y la investigación, en tanto bases intelectuales que permiten fundamentar su estatus como grupo ocupacional. La generación de esta base de conocimientos implica, en primer lugar, una labor de investigación sistemática y sostenida, orientada a producir hallazgos relevantes para la construcción, expansión o refinamiento de la base de conocimientos del propio campo. Supone además la codificación de los conocimientos acumulados, es decir, la construcción de sistemas formales de teorías, modelos y otras abstracciones, ensamblados de acuerdo con criterios de lógica y racionalidad propios de cada ocupación. De esta manera, la solvencia de esta base de conocimientos reside en criterios de lógica y abstracción –preferentemente científicos, como fue explicado antes, en la sección 1.2- definidos por los académicos de una disciplina, más que en su potencial de aplicación a la práctica profesional (Abbott, 1988: 52-58; Freidson, 2001: 84-104).

Un rasgo inherente del profesionalismo es que las tareas de investigación se realizan desde una perspectiva intelectual que no necesariamente responde a las necesidades de la práctica diaria de cada grupo ocupacional. Más bien, su interés en la teoría y conceptos abstractos es el esoterismo, pues éste permite generar límites que separan a una profesión de circunstancias cotidianas de la práctica, fundamentando su autoridad intelectual (Freidson, 2001: 84-104). Esto muestra que dentro de un grupo ocupacional son los académicos universitarios –y no los profesionales practicantes- quienes tienen el poder de establecer el conocimiento que se considera válido para el ingreso a la profesión, al ser reconocidos como líderes de su propio grupo ocupacional, pese a que

sus criterios para hacerlo pudieran divergir del de los practicantes (Burrage *et al.*, 1990: 215-218).

Freidson ha señalado que la capacidad institucionalizada de investigación universitaria no deriva de la naturaleza de la base de conocimientos de que se trate, sino de las circunstancias en que éste puede ser creado, expandido y refinado. En concreto, depende de la posibilidad de las universidades de sustentar económicamente las tareas de investigación y docencia, conformando un cuerpo de académicos, miembros de la propia ocupación, para realizar dichas tareas regularmente, a tiempo completo, codificando y transmitiendo la base de conocimientos de su ocupación. Así, sin requerir generar ingresos trabajando fuera del ambiente universitario, y aislados de las demandas concretas provenientes de la práctica, los académicos universitarios pueden abocarse a generar conocimiento teórico y abstracto, teniendo como único referente a la correspondiente comunidad académica. Así también, la conformación de un cuerpo académico entrega a las profesiones la flexibilidad para adaptarse al cambio social y cultural, introduciendo ajustes a la propia base de conocimientos en respuesta a nuevas necesidades y valores de la sociedad (Freidson, 2001: 96-100). De esta manera, la institucionalización de la docencia y de la investigación en las universidades constituye un sostén crucial del profesionalismo, pues al permitir el desarrollo de una base de conocimientos, establece el fundamento último de la legitimidad del estatus de una profesión. Más aún, al enraizar de esta manera la base de conocimientos de un grupo ocupacional a la autoridad reconocida de la educación superior, mediante la fundación de un cuerpo académico, establece la autoridad cognitiva de un grupo ocupacional. De hecho, los académicos universitarios cuentan con una gran cantidad de tiempo protegido fuera de sus actividades de docencia para dedicar a la generación y sistematización de conocimientos. Según Freidson (1986: 13-16, 2001: 84-104), es esta capacidad la que distingue a los grupos ocupacionales de mayor estatus de aquéllos considerados de nivel técnico –e.g. contabilidad- pues éstos, si bien cuentan con credenciales académicas universitarias y reciben formación con alto grado de abstracción, no generan su base de conocimientos al interior del propio grupo ocupacional, sino que adoptan el conocimiento producido en ocupaciones más prestigiosas.

En el campo educacional, existe amplia coincidencia respecto de que las facultades de educación han sido débiles en su rol de productora de conocimientos, puesto que no sólo se han limitado a adoptar las teorías y métodos de las ciencias sociales, sino que además han carecido de las condiciones institucionales para realizar investigación de calidad. En cuanto al primer punto –descrito antes con detalle en la sección 1.2- las facultades de educación, en su afán de instituir las ciencias de la educación, han tendido a realizar investigación de cuestionable robustez científica. Específicamente, buscando ceñirse a las teorías –i.e. psicología- y los métodos de las ciencias sociales –i.e. tests, encuestas y análisis estadísticos- esta ha realizado escasos aportes propios a la generación de conocimiento (Labaree, 2004b; Lagemann, 2002). En cuanto a las condiciones institucionales para la generación y transmisión de conocimientos, la evidencia para Estados Unidos ha mostrado que un elemento constitutivo del carácter de la investigación en las facultades de educación ha sido la escasez de recursos para financiarla. Debido a ello, esta investigación se ha sostenido en buena parte por medio de consultorías para instituciones del sistema educacional, adquiriendo, por tanto, un énfasis instrumental orientado a su aplicación inmediata. Así, se ha concentrado en los factores individuales del proceso de enseñanza y del aprendizaje asociados al mejoramiento de la efectividad de la educación, desatendiendo otros factores que más sutilmente afectan los procesos educativos –como las interacciones entre individuos, grupos, tradiciones culturales y estructuras sociales- a la vez que han desatendido las dimensiones filosóficas e históricas que los configuran. Respecto del profesionalismo, una seria consecuencia de la combinación de dichos elementos –investigación con limitada solvencia académica y falta de condiciones institucionales propicias para la investigación- ha sido el debilitamiento de las facultades de educación en tanto autoridades sobre los asuntos de este ámbito, siendo menospreciadas tanto por los académicos de otros campos al interior de las universidades por su insolvencia científica, como por los tomadores de decisiones en el sistema educacional por la falta de aplicabilidad de los hallazgos realizados (Labaree, 2004a; Lagemann, 2002).

En educación parvularia, los escasos trabajos que se han enfocado en la generación de conocimientos al interior de los departamentos universitarios de este campo son en gruesas líneas concordantes con las visiones de Labaree y Lagemann, ya reseñadas. Éstos se han centrado principalmente en temas relacionados con el trabajo de aula (e.g.

curriculum, métodos pedagógicos, trabajo con familia, diversidad cultural y necesidades educativas especiales). En la opinión de Saracho y Spodek (2013), esta investigación en Estados Unidos se ha caracterizado por su debilidad en términos de solvencia científica, la que se ha debido en gran medida a la carencia de las condiciones institucionales – concretamente, a la relativa escasez de financiamiento y a la comparativamente reducida la masa de investigadores en el área- que se requieren para prosperar adecuadamente. Similar situación se ha observado en otros países, donde la investigación universitaria sobre educación parvularia, también reciente, presenta debilidades importantes, de distinta magnitud, en cada uno. Por ejemplo, para Australia se ha reportado que esta investigación, si bien ha sido cuantiosa, se ha caracterizado por su fragmentación en términos temáticos y por ser de reducida escala; según se ha interpretado, ello ha obedecido a sesgos introducidos por las instituciones que financian la investigación, las que priorizan estudios de corto plazo sobre temas como la alfabetización, y la enseñanza de las matemáticas, desatendiendo gravemente los estudios longitudinales y otros temas de investigación también relevantes (Schiller, 2005). Para Finlandia, se ha señalado que la investigación en los departamentos de educación parvularia ha sido bastante activa desde la década de los noventa; no obstante, sobrelleva debilidades significativas, como su concentración en estudios de reducida escala, su foco en experiencias locales, así como las débiles bases científicas que la sustentan (Ojala, 2005). En España, se ha señalado que esta investigación ha sido no sólo escasa y de bajo impacto sobre la práctica educacional, sino que también ha padecido permanentes problemas de financiamiento, resultando en preocupaciones de corto plazo, orientadas hacia fines aplicados más que a problemas fundamentales (Zabalza, 2005). En América Latina el panorama es aún más embrionario, pues la investigación sobre educación parvularia tiende no sólo a ser escasa cuantitativamente, dispersa temáticamente y fragmentada institucionalmente, sino además a estar concentrada dentro de algunos pocos países, principalmente Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México, mientras que en otros es casi inexistente (OMEP América Latina, 2018).

1.3.2 Definición de los planes de estudios

La transmisión de la base de conocimientos formal de las profesiones se lleva a cabo, preferentemente, a través de la formación de nuevos miembros en distintas carreras

universitarias. El establecimiento de estos programas constituye, respecto del profesionalismo, un indicador crítico de que un grupo ocupacional cuenta con el estatus de profesión o se encuentra en un proceso para lograrlo, al dar un énfasis intelectual a su trabajo. Freidson (2001: 83-104) ha mostrado que en esta tarea, la definición de los correspondientes planes de estudios constituye una etapa crítica, pues éstos constituyen una cristalización de la base de conocimientos que los académicos –en tanto miembros del propio grupo ocupacional- juzga relevante. Aunque con variaciones entre las distintas ocupaciones y a través del tiempo, los planes de estudios de las carreras universitarias han tendido a enfatizar la transmisión de la base de conocimiento formal de cada ocupación –es decir, a privilegiar la teoría y los conceptos abstractos que se encuentran contenidos en la literatura especializada- si bien también han incluido elementos prácticos y vocacionales. La justificación de este énfasis intelectual ha apelado a la complejidad de la práctica profesional, cuya recurrente incertidumbre requiere bases intelectuales que permitan sustentar el juicio discrecional contingente, más que la aplicación mecánica de un estrecho abanico de técnicas. Por esta razón, en la formación universitaria es más importante la adquisición de sólidas bases teóricas, a través de la literatura y la cátedra, preferentemente, que la experiencia práctica y laboral en el área de que se trate.

Más allá de las aspiraciones de las propias ocupaciones, las universidades raramente han definido los planes de estudios con plena autonomía. Por cierto, el Estado ha sido una influencia histórica cardinal en este proceso, mediante distintas regulaciones, si bien los otros actores del profesionalismo también lo han influenciado en distinto grado, según la ocupación de que se trate (Burrage *et al.*, 1990: 215-218; Freidson, 2001: 127-151), como ya se adelantó en la sección 1.1. En esta coyuntura, las facultades de educación han sido actores históricamente débiles frente a las regulaciones estatales relativas a distintos elementos del profesionalismo, incluyendo criterios de admisión a las carreras y de definición de los planes de estudio (Hoyle y John, 1995: 19-43). Como es transversalmente compartido, en las últimas tres décadas tal debilidad ha resultado exacerbada en numerosos países, tanto desarrollados como en desarrollo, producto de profundas reformas a la formación docente –las que, a su vez, han sido parte de reformas de la educación superior en su conjunto- teniendo como un denominador común ampliamente compartido en el ámbito internacional su promoción mediante

políticas neoliberales (Cochran-Smith *et al.*, 2013; Furlong, 2013). En este contexto, los criterios para formular los planes de estudio en las carreras de pedagogía, entre otros varios elementos, han pasado a ser objeto de crecientes regulaciones estatales –cristalizadas, por ejemplo, en instrumentos como estándares de desempeño y requisitos de acreditación- implicando una fuerte reducción de la autonomía universitaria en esta materia (Cochran-Smith, 2013; Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2008).

Como uno de los países mejor documentados en la literatura respecto a este proceso se encuentra el Reino Unido, donde las facultades de educación –enmarcadas en reformas del sector público en su conjunto, donde han convergido perspectivas neoliberales, neoconservadoras y administrativistas- han debido sujetarse a nuevas disposiciones gubernamentales de rendición de cuentas. Éstas, buscando mejorar la formación docente, han establecido regulaciones centrales para un conjunto de estructuras y procesos universitarios, afectando, entre otros elementos, el contenido y los procesos de la formación. En concreto, estas reformas han mermado la autonomía de las facultades de educación para definir los planes de estudios de las carreras de pedagogía al establecer estándares y competencias nacionales que todos los estudiantes deben cumplir al finalizar su formación inicial. Como derivación, parte importante tanto del contenido como de la estructura de los cursos ha pasado a ser sancionados por órganos gubernamentales de distinto nivel, restando potestad a las facultades de educación en esta tarea (Furlong, 2008; Gewirtz *et al.*, 2009; Hoyle y John, 1995). En las carreras de educación parvularia en Estados Unidos, tal tendencia comenzó a ser observada hace más de tres décadas, cuando se produjeron importantes cambios a los planes de estudios en respuesta a las exigencias de certificación establecidas en los distintos estados (Spodek, Davis y Saracho, 1983). Similarmente, en Australia las carreras de educación parvularia también han reformado sus planes de estudio con el objetivo de que sus estudiantes pudieran cumplir con las nuevas regulaciones estatales para los centros educativos (Davies y Trinidad, 2013).

También en Chile las facultades de educación han visto progresivamente reducida su autonomía para definir los planes de estudio de las carreras de pedagogía, como resultado de un conjunto de políticas del Ministerio de Educación implementadas desde fines de la década de los noventa (Ávalos, 2014; Cox, Meckes y Bascopé, s.f.). En este

contexto, también las carreras de educación parvularia han perdido autonomía para definir sus planes de estudios, debido, en particular, a la influencia de los programas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) y de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación (MECE), así como de los convenios de desempeño, la Prueba Inicia y los Estándares Orientadores para carreras de pedagogía, como se describirá a través de los capítulos que siguen. Similar tendencia puede ser observada en algunos otros países de América Latina; por ejemplo, en Argentina el Plan Nacional de Formación Docente de 2007 estableció que los planes de estudios debían extenderse por cuatro años, y estructurarse en torno a tres áreas curriculares: formación general, formación específica (en este caso, educación parvularia) y formación práctica (Brailovsky, 2015). En tanto, en Cuba las recientes reformas gubernamentales establecieron la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en la formación de educadoras de párvulos, enfatizando el vínculo con el contexto local en condiciones de universalización de este nivel educacional (Heredia, 2014).

El significado de reformas gubernamentales que han afectado a las facultades de educación como las mencionadas ha sido interpretado de forma contradictoria desde la perspectiva del profesionalismo. Por una parte, un conjunto de investigadores las ha comprendido como esfuerzos explícitamente tendientes a debilitar el profesionalismo docente en el Reino Unido, al erosionar la tradicional autonomía de las facultades de educación para delimitar la base de conocimientos que debe estar presente en los planes de estudio de las carreras de pedagogía (Furlong *et al.*, 2000; Hoyle y John, 1995). Concordantemente, Grimmett *et al.* (2009) han interpretado las reformas neoliberales a la formación docente como un menoscabo al profesionalismo en este campo, al empujar a las instituciones formadoras hacia la "deriva académica" como producto de la visión cientificista de la formación docente, en desmedro de las que ellos han entendido como las raíces ontológicas de la práctica pedagógica. Similar interpretación ha sido planteada en las escasas referencias específicas a carreras de educación parvularia. Hace más de tres décadas, Spodek *et al.* (1983) elevaron su preocupación frente a la alta receptividad que demostraban, al definir sus planes de estudio, estas carreras en Estados Unidos frente a las regulaciones estatales, en comparación con la muy menor conferida a los principios del propio campo o a las necesidades de sus usuarios últimos –es decir, los niños pequeños y sus familias. Así también, Fromberg (2003) ha acusado el

debilitamiento de las facultades de educación en este mismo país para definir los planes de estudio de las carreras de educación parvularia frente al gran poder adquirido por las instituciones acreditadoras en esta tarea, en un contexto de creciente necesidad de estandarización y rendición de cuentas.

Desde un punto de vista opuesto, David Hargreaves (1996) ha planteado que las reformas educacionales del Reino Unido han propiciado el surgimiento de un nuevo tipo de prácticas y valores entre los docentes, sintetizados bajo el concepto de "nuevo profesionalismo". Éste supone, entre otros aspectos, una reconcepción de la tradicional autonomía profesional en este campo, avanzando hacia nuevas formas de relación con otros actores –i.e. el Estado- con mayor negociación de roles y responsabilidades. En la misma línea, Andy Hargreaves (2000) ha visto en este proceso un tránsito hacia el llamado "profesionalismo posmoderno", el cual reconceptualiza el profesionalismo docente, incorporando la relación entre este grupo ocupacional y el Estado en su definición. En esta vertiente, como una de las pocas referencias sobre educación parvularia, Miller (2008) ha argumentado que las reformas inglesas contienen un positivo potencial para el desarrollo del profesionalismo de las educadoras de párvulos, al permitirles, por medio de la regulación, llevar a cabo prácticas que pueden ser calificadas como profesionales, propiamente tales.

Por otra parte, a la influencia directa que reciben las universidades de parte del Estado, es necesario agregar aquélla proveniente de un conjunto de organismos internacionales y que es mediada por los propios Estados, como crecientemente se puede observar alrededor del mundo a contar de la década de los noventa. Es, de hecho, el factor que explica el importante grado de similitud que se encuentra en las reformas a la educación superior en general, y a la formación docente, en particular, en distintos países, ejemplificando un fenómeno descrito como isomorfismo (Verger, Novelli y Altinyelken, 2012),[4] alomorfismo –i.e. proceso organizacional donde las organizaciones

4. Por su importancia para la discusión posterior, vale la pena distinguir los tres mecanismos de isomorfismo institucional propuestos por DiMaggio y Powell (1983): coercitivo, mimético y normativo. El isomorfismo coercitivo deriva de las presiones formales e informales que reciben las organizaciones de parte de otras de las que dependen y por las expectativas culturales en la sociedad dentro de la cual se insertan. El isomorfismo mimético deriva de la incertidumbre que conduce a la imitación; esto ocurre cuando una organización no comprende bien los objetivos o carece de los medios para implementar ciertos procesos, o no identifica claramente la solución a un problema, se modelan a sí mismas en función de otras que perciben con mayor legitimidad o

generan sus propias adaptaciones institucionales frente a las constricciones ambientales, pero evidenciando patrones comunes- (Vaira, 2004), entre otras varias denominaciones. Por ejemplo, Shahjahan (2012) ha señalado que un conjunto de organizaciones internacionales que gozan de gran legitimidad social y política han sido actores decisivos en esta tendencia, al diseminar, en grado variable, sus respectivos criterios de política universitaria en numerosos países. Para este autor, los ajustes institucionales de las universidades europeas frente al Proyecto Tuning[5] representan un demostrativo ejemplo del influyente rol de los organismos internacionales en la globalización de las políticas para la educación superior. Por cierto, el mismo Proyecto Tuning ha tenido impacto en las carreras de educación parvularia en Chile. Como es bien conocido, el Proyecto Tuning fue emulado para América Latina –incluyendo a catorce universidades chilenas, varias de las cuales impartían la carrera de educación parvularia- bajo el nombre de Proyecto Alfa Tuning América Latina, implicando, entre otros elementos, el desarrollo de perfiles profesionales en términos de competencias genéricas a todas las áreas de estudio y de otras específicas a cada una[6] (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2015a) como será descrito en la sección 2.3.

Así también, los organismos internacionales han contribuido a la migración de un conjunto de ideas acerca de las buenas prácticas docentes y sus derivadas implicancias para la formación docente a través del mundo. Según han descrito Paine *et al.* (2017), al ser favorecidas por la simplicidad de las comunicaciones que permite la tecnología actual, las redes entre diseñadores de políticas nacionales, académicos y organizaciones internacionales han dado como resultado una visión crecientemente común sobre los procesos y resultados esperados en la formación docente. De esta manera, conceptos como "pedagogía centrada en el niño", "efectividad docente" y "educación para la

éxito. Finalmente, el isomorfismo normativo deriva de las presiones introducidas por los profesionales de las organizaciones, basadas en normas adquiridas en la formación.

5. El Proyecto Tuning, iniciado el año 2000 como fruto de la Declaración de Bolonia y luego de la Estrategia de Lisboa, tiene como objetivos "afinar" el (re)diseño, desarrollo, implementación, evaluación y mejoramiento de programas de formación terciaria, definiendo competencias genéricas y específicas en un grupo de áreas temáticas (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2015b).

6. El concepto de competencia en educación, como lo define el informe final del Proyecto Tuning América Latina, "se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)" (Beneitone *et al.*, 2007: 36).

calidad", entre otros, se encuentran tanto en las orientaciones de política proporcionadas por organismos internacionales como PNUD, UNESCO y UNICEF, y en el sustento conceptual de las políticas para la formación docente en numerosos países.

Desafortunadamente, no fue posible identificar ningún trabajo acerca de los efectos de la globalización de las políticas para la educación superior sobre las carreras de educación parvularia. No obstante, cabe mencionar que algunas autoras han discutido este fenómeno en relación con las políticas gubernamentales para la atención educativa de los niños pequeños, aludiendo tangencialmente a sus implicancias sobre la formación de educadoras de párvulos. De forma general, su crítica cuestiona la diseminación de teorías y prácticas construidas sobre nociones "globales" de desarrollo infantil y educación de la primera infancia –emanadas desde la OCDE y el Banco Mundial, a partir de la investigación científica- que, sin corresponder con las tradiciones y recursos locales, afectan la vida de los niños de forma adversa (Mahon, 2011; Penn, 2002). Pese a su indirecta relación con la formación de educadoras de párvulos, estas observaciones no dejan de tener interés para esta investigación, pues los marcos teóricos sobre desarrollo infantil y educación parvularia promovidos por organizaciones internacionales como las mencionadas sí han tenido influencia visible en las carreras de educación parvularia en Chile, como se discutirá a través del Capítulo 5.

Capítulo 2
Desarrollo histórico de la formación de educadoras de párvulos en Chile: trabajo femenino, visión de la primera infancia y políticas públicas

Este capítulo presenta los antecedentes históricos que contextualizan la evolución de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia en Chile, desde la creación de la primera carrera universitaria en 1944 hasta 2015. El argumento central que orienta el capítulo es que dicha evolución es resultado de la influencia de tres diferentes procesos de amplia envergadura social, cultural y política, que han implicado una nueva comprensión sobre el rol de las educadoras de párvulos y, en consecuencia, sobre las características que debe adoptar su formación universitaria.

El primer proceso es la creciente participación femenina en el mercado laboral, la que, al levantar el problema del cuidado diario de los niños pequeños, ha motivado la expansión de la provisión de la educación parvularia; ésta, a su vez, ha ejercido influencia directa sobre el contenido plasmado en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. El segundo proceso es el cambio en la comprensión social sobre el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, derivado de cuantiosa evidencia científica multidisciplinaria que da cuenta no sólo de su especificidad, sino además de su relevancia para el desarrollo individual y de la sociedad toda. Éste ha implicado un redimensionamiento de la complejidad de la educación de los niños pequeños y, derivadamente, una nueva conceptualización del tipo de conocimientos y competencias que requieren las educadoras de párvulos para atender adecuadamente a los niños a su cargo. El tercer proceso es el aumento de las regulaciones estatales a las carreras de pedagogía, en un marco mayor de transformaciones del sistema de educación superior en su conjunto; debido al esto, las carreras de educación parvularia han pasado de ser escasamente reguladas a tener que responder a criterios definidos externamente al definir sus planes de estudios.

De acuerdo con ello, este capítulo está organizado en tres secciones, cada una de las cuales describe una fase distintiva de la formación de educadoras de párvulos en Chile,

las cuales son, por cierto, un hallazgo de esta investigación. Poniendo en relación las características de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia con la influencia de los procesos ya mencionados, cada una de estas fases ha sido descrita en dos apartados temáticos. El primero presenta las principales características del contexto de la educación parvularia en el país, enfatizando el contexto sociocultural y de políticas públicas relativo a la educación de los niños pequeños y los aspectos centrales de la provisión de educación parvularia. El segundo apartado describe las características del sistema de educación superior chileno, destacando los rasgos generales de los planes de estudio de las carreras de educación parvularia.

Vale tener presente que este capítulo basa su análisis en dos grupos de carreras de educación parvularia: las históricas y los casos de esta investigación. Como se fundamentó en la Introducción, las carreras del primer grupo han sido denominadas por sus nombres propios, mientras que las del segundo, mediante letras.

2.1 Formación técnica para una naciente parvularia: 1944-1967

2.1.1 Educación parvularia en germinación

La primera carrera universitaria de educación parvularia del país fue creada por la Universidad de Chile el año 1944, cuando la provisión educativa para niños menores a la edad de ingreso a la educación básica estaba recién germinando en el país. Ésta, si bien contaba con algunos antecedentes aislados desde la segunda mitad del siglo XIX –principalmente, escuelas de párvulos religiosas con fines caritativos, y jardines infantiles en colegios privados- (Peralta, 2006) alcanzaba una tasa de matrícula inferior al 1 por ciento de la población menor de 6 años de edad, concentrándose en el sector privado (Rojas Flores, 2010: 545). Acogiendo el exhorto de la Asociación de Mujeres Universitarias, la creación de esta carrera buscó mitigar un problema latente: la insuficiencia de personal especializado para la incipiente red de centros para la atención de niños entre dos y siete años (la "edad abandonada", como ellas la denominaron, por no recibir atención ni del sector de salud ni del de educación), hijos de madres trabajadoras que no contaban con acceso ni a los escasos centros educativos fiscales ni a la costosa oferta privada (Universidad de Chile, 1945). Se trató de una iniciativa de vanguardia, que antecedió a todo el resto de América Latina, e incluso a varios países

desarrollados, como, por ejemplo, Suecia –país cuyos logros en educación parvularia han recibido reconocimiento internacional- donde la formación universitaria de educadoras de párvulos comenzó en 2011 (Karlsson Lohmander, 2017). Más todavía, la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile se creó más de quince años antes de que los docentes de educación básica comenzaran a ser formados en universidades en Chile, pese a que este último nivel era legalmente obligatorio en el país desde la década de los veinte. En este contexto, la creación de esta primera carrera de educación parvularia ha sido interpretada como un signo de la temprana comprensión de sociedad chilena sobre lo delicada de la tarea de atender niños pequeños, al prescindir de la alternativa menos costosa de ampliar la oferta sobre la base de personal de menor calificación (Núñez, 2004).

Pese a su mínima escala de entonces, la provisión de educación parvularia en Chile venía siendo materia de legislación y políticas públicas desde inicios del siglo XX. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, la ley dictada en 1917 que exigió a fábricas, talleres o establecimientos industriales mantener un centro para la atención y cuidado de los hijos menores de 2 años de sus trabajadoras, como un beneficio concebido para la madre, y la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, la que señalaba la posibilidad de incluir secciones de párvulos en las escuelas primarias (Rojas Flores, 2010). De esta manera, la tasa de matrícula en educación parvularia en Chile fue creciendo paulatinamente a lo largo de esta fase, desde un 1 por ciento en 1950 (OEI, 2006: 5) , alcanzando un 2 por ciento en 1960 y 4 por ciento en 1970 (Rojas Flores, 2010: 544), como años de referencia para la fase descrita en esta sección.

También la dimensión propiamente educativa –es decir, más allá de la guardería- de la educación parvularia fue una preocupación, si bien acotada, de las autoridades gubernamentales de la fase 1944-1967; como un ejemplo destacado se encuentra el establecimiento del primer Plan y Programa de Estudios para el nivel en 1948 (MINEDUC, 1998, 2001b). En este marco de progresiva expansión de la educación parvularia, la institucionalidad para este nivel fue gradualmente robusteciéndose dentro del Ministerio de Educación, evolucionando desde la Inspección de Educación Preescolar de 1930, hasta la Sección de Educación Primaria y Parvularia al interior de la Dirección Primaria y Normal de 1953. Más todavía, la educación parvularia fue

legalmente establecida como parte sistema regular de educación en 1965 (MINEDUC, 1998).

Otra señal del importante ímpetu en favor de la educación parvularia que caracterizaba al contexto en que se fundó la primera carrera en la Universidad de Chile fue la creación de la primera organización de educadoras de párvulos del país: la sede chilena de la Organización Mundial de Educación Parvularia (OMEP), el año 1956 (MINEDUC, 2001b).

2.1.2 Una carrera técnica

La carrera de educación parvularia fue creada el año 1944 en la Universidad de Chile, dentro de un sistema de educación superior de muy reducida escala y mínima regulación estatal. Éste llegó a estar integrado por ocho universidades, incluyendo instituciones estatales y privadas, principalmente financiadas con recursos públicos y sin perseguir fines de lucro (Bernasconi y Rojas, 2003). Todas estas universidades eran altamente selectivas de su alumnado en términos académicos, agregando en conjunto una tasa bruta de matrícula exigua, pese a haberse expandido significativamente en esta fase, desde 1,7 por ciento en 1949 a 11,4 por ciento en 1979, respecto del correspondiente grupo de edad (Brunner, 1994). La regulación de la educación superior en este período era asumida por las propias universidades, en un esquema que ha sido denominado de "regulación corporativa", y que se caracterizaba por una mínima interferencia administrativa, financiera y académica de parte del Estado (Lemaitre, 2015).[7] En cuanto a la dimensión académica, específicamente, las universidades estaban autorizadas para abrir libremente carreras y facultades, así como para extender títulos profesionales y grados académicos (Brunner y Briones, 1992).

7. Para mayor rigurosidad, Lemaitre divide el período 1944-1980 en dos fases. En la primera, que se extendió hasta la década de los años cincuenta, el Estado asigna a la Universidad de Chile la responsabilidad de validar los títulos otorgados por las universidades privadas reconocidas entonces, mediante la examinación de los alumnos, previa al otorgamiento del título. En la segunda fase, el Estado reconoce la autonomía de las universidades privadas existentes y les asigna la capacidad de autorregularse (Lemaitre, 2015). Para este trabajo no se realizará dicha distinción, teniendo en consideración que cuando la Universidad de Chile estaba a cargo de validar los títulos conferidos por las otras universidades, era esta misma universidad la única que impartía la carrera de educación parvularia, es decir, se autorregulaba.

En tal contexto, la primera carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile fue concebida desde un enfoque refundacional, buscando expresamente separarse del énfasis asistencial que las regulaciones públicas habían estampado sobre la provisión de educación parvularia, así como del sello instruccional que caracterizaba a la formación normalista de entonces. Un dato elocuente de dicha concepción es la reflexión que llevó entonces a escoger el nombre de la carrera –el que hasta hoy denomina oficialmente a este grupo ocupacional y al nivel educativo- según lo relata Matilde Huici, una de sus fundadoras, en una cita que vale la pena reproducir *in extenso*: "La palabra profesora lleva demasiado en sí, por lo que contiene de tradicional: la profesora 'enseña' y enseñar, nos hemos acostumbrado a que es dar instrucción, suministrar conocimientos [… Esto es] completamente inadmisible en lo que se refiere al párvulo. Queríamos indicar el proceso contrario: no llenar al niño, sino sacar del niño; dar una formación no de fuera adentro, como enseñanza, sino de dentro afuera, como evolución. Por esto admitimos el nombre de Educadoras, que nos pareció menos cargado de tradición que el de Profesoras" (Huici, 1946: 1). Bajo la premisa de que "no puede formar quien no está formado", esta primera carrera se orientó no sólo inculcar "teorías, nombres y fórmulas" a sus estudiantes, sino, más ampliamente, forjarlas como personas para que pudieran servir de guías y maestras de los niños (Huici, 1946: 1-2). En este sentido, el plan de estudios daba gran realce a la formación general de las estudiantes, cultivando su salud física, equilibrio psíquico y moral, a fin de que desarrollaran una personalidad armónica y dinámica. En función de este objetivo, la formación de las estudiantes fue estructurada en torno a dos principios rectores: conocimiento de sí mismas (Filosofía, Psicología) y conocimiento del camino hacia un ideal (Ética o estudio sistemático de la moral)" (Huici, 1949: 2).

Alojada institucionalmente en la Rectoría, esta carrera de educación parvularia fue definida con carácter de "profesional técnico" (nótese: ya empleando el concepto de "profesional"), comparable a "las Visitadoras Sociales, las Enfermeras, las Matronas" (Universidad de Chile, 1956: 5). Inicialmente, su duración se extendió por cuatro semestres, si bien después de sólo tres años fue prolongada a seis semestres, al constatarse la necesidad de impartir las materias con más profundidad, pero sin incluir otras nuevas (Huici, 1949). Su primer plan de estudios incluía cursos sobre música y rítmica, dibujo y trabajos manuales, literatura infantil, nutrición, psicología y

metodología, por mencionar algunos. Un aspectos común a todos ellos era su énfasis en actividades diversas para realizar con los niños (Universidad de Chile, 1945). Probablemente, aunque no se encuentra así documentado, esta configuración –en particular, la incorporación de cursos sobre psicología- estuvo influenciada por el paso de Amanda Labarca, su fundadora, por el Teachers College de la Universidad de Columbia en la década de los anos diez, donde adoptó en los postulados de la educación progresista, proponiendo una mirada cientificista de la educación (Labarca, 2011).

Es importante observar que esta primera carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile no asumió una orientación propiamente profesional, pues el tipo de conocimientos inculcado no se atenía al de tipo formal, según lo discutido en el Capítulo 1. Más bien, según sugieren sus documentos fundacionales, el rol maternal (basado en conocimiento de tipo cotidiano) representaba en alguna medida un referente en la concepción de esta carrera, pese a las ideas feministas de Labarca y Huici. Como declara el prospecto que daba a conocer esta carrera, la formación impartida preparaba a las estudiantes para que, en caso de no ejercer como educadoras de párvulos, llegaran a ser "espléndidas madres en el seno de su familia" (Universidad de Chile, 1945: 3). Similarmente, las cualidades de las egresadas de esta carrera eran descritas no sólo en términos de los conocimientos y habilidades específicamente requeridos para ejercer, sino también de cualidades femeninas tradicionales, como, por ejemplo, la buena apariencia y la cortesía (Escuela de Educadoras de Párvulos, 1947). Tal visión rememora la de Federico Froebel sobre la maestra kindergarteana –el nombre dado entonces a la educadora de párvulos, en alusión al naciente *kindergarten*- a la que describía como "madre hecha consciente" (Ailwood, 2007; Steedman, 1985). Esta remembranza, a la vez, no deja de resultar llamativa, pues Amanda Labarca discrepaba fuertemente de la visión froebeliana sobre la educación parvularia. Como se detallará más adelante en 5.2, su posición estaba en línea con el verdadero destierro que las ideas de Froebel habían sufrido en la formación de educadoras de párvulos en el Teachers College, para ser reemplazadas por las del progresismo educativo (Snyder, 1972).

La primera carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile fue creada como una alternativa paralela a la formación de educadoras de párvulos en escuelas normales de nivel superior; esta última había sido establecida en el país en 1906, con el

llamado Curso Normal de Kindergarten, adoptando el curriculum froebeliano (Peralta, 2006). Este arreglo no es singular de Chile, pues entonces también se encontraba en Estados Unidos, donde la formación en universidades, iniciada a fines del siglo XIX, coexistía con la normalista (Hewes, 1990; Hinitz, Liebovich y Anderson, 2015). Conviene no omitir a las escuelas normales en esta investigación, pues pese a no ser instituciones universitarias –que son las instituciones en las que se enfoca esta investigación- a través de ellas el legado froebeliano dejó una impronta que perdura hasta el presente en la formación de educadoras de párvulos en el país. De hecho, la primera carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile introdujo prontamente los postulados de Federico Froebel entre los contenidos abordados, adoptando una perspectiva ecléctica donde ellos coexistían con las ideas de los precursores cientificistas del campo, destacadamente, María Montessori (1870-1952) y Ovidio Decroly (1871-1932) (Peralta, 2006). De mayor trascendencia, y como se discutirá en 5.2, la yuxtaposición de visiones humanísticas y cientificistas sigue presente hasta hoy en los planes de estudio de las carreras de educación parvularia, constituyendo un importante elemento de tensión en torno a los enfoques teóricos que orientan la formación.

Al finalizar esta fase, la carrera de educación parvularia fue abierta en la Universidad de Concepción, en 1965, con lo que se termina la exclusividad de oferta de parte de la Universidad de Chile. Una peculiaridad de esta nueva carrera es que su creación no obedeció a un proyecto institucional, sino a la receptividad con que las autoridades universitarias respondieron a la propuesta de dos educadoras de párvulos egresadas de la Universidad de Chile. Así se encuentra consignado en un documento publicado por la Biblioteca del Congreso Nacional, el cual señala que "la Universidad de Concepción creó el Curso de Formación de Educadores de Párvulos, acogiendo los entusiastas esfuerzos de las educadoras Ivonne Fontaine y Carmen Fischer" (BCN, 2016: 84). El primer plan de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Concepción replicó fuertemente el de la Universidad de Chile, sin cambios sustanciales, por constituir su único referente, como testimonian dos académicas que fueron parte de sus inicios.

> IH-iii: "Hice un plan de carrera, un plan de estudio para la carrera e incorporé, me guié, por supuesto, por el de la Chile, que era el único que yo conocía, pero incorporé

aquellas cosas que yo en la Chile había considerado que faltaban […] Yo creo que había bastante similitud, porque tú comprenderás que era lo que yo conocía"

IH-iv: "[Los creadores de la carrera en la Universidad de Concepción] Generaron una carrera similar, se vio muchas cosas muy parecidas a la Chile. En Chile estaba [solamente] la carrera de educación de párvulos en la Universidad de Chile"

2.2 Formación pedagógica para una educación parvularia en consolidación: 1968-1998

2.2.1 Educación parvularia en consolidación

En esta fase, la educación parvularia comenzó a consolidarse dentro del sistema educacional del país, tanto por el incremento de la matrícula como por la mayor relevancia social que comienza a adquirir. El aumento de la matrícula en este nivel educativo se mantuvo como una preocupación de los gobiernos de los gobiernos de los presidentes Frei Montalva (1964-1970) y Allende (1970-1973). Sus respectivas políticas, aunque acotadas y de baja prioridad, se plantearon, a través de los años, múltiples objetivos, varios de ellos vigentes al día de hoy: facilitar la participación femenina en el mercado del trabajo –la que apenas superaba el 16 en 1940 y el 19 por ciento en 1970- proteger a los niños de la calle, cultivar la formación moral y dar iguales oportunidades de desarrollo a los niños pequeños. Así lo expuso el mensaje presidencial del Presidente Allende de 1973: "La política del Gobierno de la Unidad Popular tiende a igualar las posibilidades de desarrollo de todos los niños. Por esto, se atenderá preferencialmente a la población infantil de menos recursos. Es también de gran interés para el Gobierno, la incorporación de la mujer a la población activa, al trabajo de la comunidad. Para ello es necesario atender a los párvulos durante la jornada de trabajo de las madres" (citado en Rojas Flores, 2010: 550).

Hasta inicios de la década de los setenta, la oferta pública de educación parvularia consistía principalmente en un reducido conjunto de jardines infantiles creados en poblaciones y barrios obreros (Rojas Flores, 2010). Una circunstancia que condujo a la intensificación de las acciones estatales en favor del aumento de la provisión fue la conformación de un amplio movimiento social para crear una red nacional de jardines infantiles públicos, denominado Comando Nacional Pro Jardines Infantiles, creado en 1966. Este movimiento reunió a un conjunto de instituciones (entre ellas, la Central

Unitaria de Trabajadores, la Unión de Mujeres y centros de madres), a dirigentes políticos de distintas orientaciones, a médicos, abogados y a educadoras de párvulos. Entre estas últimas cabe destacar a Linda Volosky, profesora de la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile, y a Dina Alarcón, representante entonces del Comité Chileno de OMEP. El esfuerzo de este movimiento se plasmó finalmente en la fundación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en 1970, con el propósito de entregar atención educativa, nutricional y de salud a niños menores de 6 años de edad, priorizando a aquéllos provenientes de familias en situación de pobreza (Rojas Flores, 2010). La apertura de esta institución dio lugar a un acelerado crecimiento de la matrícula en educación parvularia, logrando que ésta pasara a concentrarse en centros del sector público, revirtiendo lo observado al inicio de esta fase, cuando la matrícula en centros privados era superior.

La expansión de la matrícula en educación parvularia implicó la urgente necesidad de contar con personal calificado para la atención de los niños, la que fue resuelta mediante una solución notable en lo que compete a la formación de educadoras de párvulos: la creación de un programa acelerado para formar a 200 educadoras de párvulos en la Universidad de Chile, mediante un convenio entre esta casa de estudios y el Ministerio de Educación. Este programa se impartió por única vez, entre agosto de 1971 y septiembre de 1973 (Rojas Flores, 2010: 546, 551). La creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles tuvo un impacto adicional sobre la provisión de educación parvularia en el país, obedeciendo al rol fiscalizador que por ley fue asignado a este organismo: el inicio de la regulación estatal de la provisión en jardines infantiles privados. Esta función se concretó el año 1974, con el establecimiento de una normativa, denominada Empadronamiento, que estipulaba requisitos básicos referidos a condiciones de infraestructura, equipamiento e idoneidad del personal (JUNJI, 2005).

También el gobierno dictatorial (1973-1988) propició más tarde el incremento de la matrícula en educación parvularia, pese a la reducción del Estado y al recorte del gasto público impuestos. La principal medida en esta dirección fue el otorgamiento de subvención escolar universal a la matrícula en el nivel que atiende a los niños de 5 años de edad, en el marco del nuevo sistema de financiamiento del sistema escolar que

comenzó a regir a las escuelas municipales y particulares gratuitas en 1980.[8] Como una consecuencia de la asignación de subvención escolar, la expansión de la matrícula de los niños de 5 años de edad se realizó a través de las escuelas, en lugar de los jardines infantiles, donde había estado radicada la mayor parte de matrícula en educación parvularia a lo largo de su historia en el país. De hecho, el aumento de la matrícula en la Junta Nacional de Jardines Infantiles durante esta fase fue mínima en comparación (JUNJI, 2005). Como resultado de dicha medida, la matrícula total en educación parvularia creció ostensiblemente en las siguientes dos décadas, pasando desde un 4 por ciento en 1970 (Rojas Flores, 2010: 544) a un 23,7 por ciento en 1996, como años de referencias para el período aquí analizado, siendo desde entonces en su mayor parte (hoy, más del 90 por ciento) financiada por el Estado (MDS, 2015).

Paralelamente, los gobiernos de esta fase promovieron la dimensión educativa de la educación parvularia, mediante medidas como la actualización del plan y programa para los niveles que atendían a los niños de 4 y 5 años de edad, y de objetivos para la atención de los niños de 0 a 3 años de edad,[9] en 1974 (MINEDUC, 2001b). Avanzando en esta misma línea, la Junta Nacional de Jardines Infantiles adoptó en esta misma década el llamado Curriculum Integral (JUNJI, 2005), el que había sido recientemente elaborado por un grupo de académicas de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile (Peralta, 1993). Así también, los programas pedagógicos para todos los niveles de la educación parvularia en fueron actualizados en la década de los ochenta (Peralta, 2012b). Sin perjuicio de esto, el régimen militar enfatizó la orientación asistencial que ya venía impregnando a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, pues en medio de la grave crisis económica que afectó al país en la década de los ochenta, sus jardines infantiles se focalizaron en niños cuyos padres se encontraban desempleados o

8. La subvención escolar es un monto en dinero *per-capita* de origen fiscal que el Ministerio de Educación transfiere a centros educacionales públicos y privados a fin de solventar su actividad educacional. Este mecanismo de financiamiento universal cubre 14 años de escolaridad, entre Primer Nivel de Transición de Educación Parvularia (i.e. 4 años de edad) hasta el último año de Educación Media. La subvención escolar fue establecida por el Ministerio de Educación en 1980, mediante el Decreto Ley N° 3.476, y luego el Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 de 1996.

9. En Chile, la educación parvularia ha estado históricamente organizada en tres niveles, según la edad de los niños. Sus respectivas denominaciones son las siguientes: Sala Cuna, para niños de 0-1 año de edad; Nivel Medio, para niños de 2-3 años de edad; Nivel de Transición, para niños de 4-5 años de edad. En este trabajo se ha preferido referir a estos niveles por su nombre, sino las correspondientes edades de los niños, para facilitar la comprensión de la lectura en el ámbito internacional.

que contaban con empleos precarios, y a niños con déficit nutricional, con el fin de satisfacer sus necesidades alimentarias básicas. Así también, su planta de educadoras de párvulos fue reducida, dejando en parte la atención de los niños a cargo de personal para-profesional (JUNJI, 2005).

Este escenario se mantuvo prácticamente inalterado hasta el retorno de la democracia al país el año 1989, la que llegó trayendo promisorios aires a la educación parvularia, impulsados principalmente por tendencias internacionales que reorientaron la comprensión de este nivel educativo. En primer lugar, la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 –suscrita por el Estado de Chile al año siguiente- según la cual la educación representa un derecho del niño (Naciones Unidas, 1989). Avanzando en esta visión, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 –también suscrita por Chile- afirmó a la educación como un derecho que comienza en el nacimiento (World Conference on Education for All, 1990), haciendo explícita la definición de los niños pequeños como sujetos del derecho a la educación. Una segunda tendencia internacional relevante en esta fase fue la introducción de la educación parvularia dentro de las agendas de políticas nacionales promovidas por varios organismos internacionales a contar de la década de los noventa. De hecho, sobre la base de creciente evidencia científica multidisciplinaria que daba cuenta de los beneficios individuales y sociales derivados la educación en los primeros años de vida, el Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo, como dos organismos directamente influyentes, asesoraron y entregaron asistencia técnica al Ministerio de Educación en Chile, promoviendo la inversión en educación parvularia.

Como un ejemplo de la nueva comprensión sobre la educación parvularia en este nuevo contexto se encuentra la transformación de los comedores infantiles creados por el gobierno dictatorial en una nueva institución proveedora de educación parvularia con carácter propiamente educativo – a saber, la hoy llamada Fundación Integra, creada en 1990- con la asesoría de UNICEF (MINEDUC, 2001b). De mayor trascendencia, la educación parvularia fue incorporada dentro de la reforma educacional emprendida por el nuevo gobierno democrático en la década de los noventa –con financiamiento del Banco Mundial, por cierto- con el objetivo de expandir su cobertura, mejorar su calidad,

y ampliar su equidad dentro de centros educativos que recibían recursos públicos (MINEDUC, 1998). Significando un quiebre cardinal con las políticas concebidas para la educación parvularia hasta entonces, la preocupación por materias concernientes a la calidad y la equidad fijó una visión propiamente educativa de este nivel, que tendió a abandonar su tradicional énfasis asistencialista y recreacional. En este nuevo contexto, por primera vez se hicieron visibles los problemas de equidad de la educación parvularia derivados de los déficits de cobertura concentrados principalmente en los sectores rurales y de menores ingresos del país. Asimismo, quedaron en evidencia los problemas de calidad de este nivel, en particular, su tenue impacto sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños, alertando sobre la necesidad de unificar curricularmente a este nivel educacional, y de revisar la formación de las educadoras de párvulos, entre otros aspectos (MINEDUC, 1998, 2001b).

Junto con la mayor consolidación de la educación parvularia como nivel educacional, también las educadoras de párvulos avanzaron en su afianzamiento como grupo ocupacional a lo largo de este período, como lo indican dos importantes hitos. El primero es la creación del Colegio de Educadoras de Párvulos, como institución distinta e independiente del Colegio de Profesores (el que agrupa a todos los demás docentes, y también a educadoras de párvulos que trabajan en escuelas), el año 1983. Otro hito en este mismo sentido es la instauración del Día de la Educadora de Párvulos, el año 1991, el cual fue un reconocimiento otorgado por el gobierno de la época, para poner de relieve su contribución a la educación de los niños pequeños (MINEDUC, 1998). Pese a la importancia simbólica de la conformación de estas dos asociaciones, tanto el Colegio de Educadoras de Párvulos como OMEP se han caracterizado por su muy baja tasa de afiliación de educadoras de párvulos. Cálculos no oficiales estiman que el Colegio de Educadoras de Párvulos agrupa a no más del 2 por ciento del total de educadoras de párvulos en ejercicio. Una dirigenta de esta organización entrevistada para esta investigación interpretó este hecho como una consecuencia de su carácter voluntario y del desinterés de las nuevas generaciones por participar en organizaciones, como expresa en la siguiente cita.

> IP-i: “Tú sabes que esto es voluntario, no es como la CUT [Central Unitaria de Trabajadores] o el Colegio de Profesores, que les tienen un sueldo para dedicarse exclusivamente a ser dirigente. Acá no, esto es puro corazón, y depende mucho de la

> disposición de tu jefatura, si tienes o no tienes tiempo para dedicarle a esto. Entonces, es complejo en términos de tiempo. Y eso hace que la gente desista de participar porque dicen, pucha… trabajo, casa y otras responsabilidades que tienen […] Nosotros pertenecemos a una federación de colegios profesionales, donde están representados los 28 colegios que son reconocidos, y ahí se analiza siempre el tema del bajo interés de la gente joven por pertenecer a agrupaciones. Ahí se asocia en la conversación que tiene que ver con este período político en donde no se promovía la participación de la gente"

Situación similar es la de OMEP, la cual, en la actualidad, cuenta con 200 afiliadas activas (es decir, aproximadamente un 1 por ciento del total de educadoras de párvulos en ejercicio y registra más de 900 desde su fundación (Adlerstein, 2014). Según una dirigenta de esta organización entrevistada para esta investigación, sus frágiles condiciones de operación dificultan que asuma una posición de liderazgo más fuerte.

> IH-ii: "Quién aglutina hoy día, que sea capaz de hacer un evento así con un tema, ponte tú, las Bases Curriculares [de la Educación Parvularia…] Además, con todo ellas [el Colegio de Educadoras de Párvulos] tienen como un espacio físico, un departamento, nosotras nada […] La OMEP no logró consolidar en ese sentido una infraestructura, un presupuesto, entonces funcionamos con la plata de las cuotas de las socias, y quiénes al final pagan las cuotas somos nosotras mismas, entonces es súper limitado. Pero la OMEP podría ser un agente en ese sentido [ejercer influencia para mejorar la formación de educadoras de párvulos]"

A ello se debe agregar el débil poder de influencia de ambas organizaciones en materias de política pública. Un hecho revelador de esta posición inferior es que el Consejo Técnico Asesor para la Reforma de las Políticas de Infancia convocado por la Presidenta Bachelet (2006-2009) el año 2006 no incluyó a ninguna educadora de párvulos (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

2.2.2 Educación parvularia como especialidad de la pedagogía

Contrastando con la gran estabilidad que caracterizó al sistema de educación superior en la fase anterior, la comprendida entre 1968 y 1998 albergó una serie de cambios profundos a lo largo de toda su extensión, los cuales influenciaron de manera fundamental la definición de los planes de estudio de las carreras de educación parvularia. Para partir, la carrera de educación parvularia fue abierta en tres universidades más: la Universidad del Norte, luego devenida en la Universidad de

Tarapacá, en 1968;[10] en la Universidad Católica de Chile, en 1972; y en la Universidad Austral, en 1974 (CRUCH, s.f.). Sumando ya cinco instituciones formadoras, éstas fueron protagonistas de un punto de inflexión trascendental en la formación de educadoras de párvulos en el país, pues la reorientaron con respecto al modelo histórico de la Universidad de Chile respecto de varios elementos de los planes de estudios, definiendo una concepción que perdura hasta el presente. Para comprender adecuadamente el sentido de estos cambios, conviene tener presente el escenario en que este giro tuvo lugar.

Primeramente, la Reforma Universitaria, surgida a fines de la década de los sesenta como resultado de un profundo cuestionamiento a la naturaleza de la universidad y su rol en el país, derivó en una profunda transformación de esta institución, en términos de su estructura de gobierno, organización de sus unidades académicas, y del contenido y las orientaciones de sus funciones (BCN, 2015). En las facultades de educación, la Reforma Universitaria se plasmó en cambios de distinta profundidad (Cox y Gysling, 1990), pero en la Universidad de Concepción este proceso inició un punto quiebre para la formación de educadoras de párvulos que tuvo alcance nacional. Éste consistió en hacerla parte de un modelo unificado de formación docente que buscaba establecer en todas las carreras de pedagogía una plataforma compartida de principios educacionales. Esto implicó, en concreto, la introducción de un tramo de formación común con las demás carreras de pedagogía, implicando el abandono de la concepción de la formación de educadoras de párvulos principalmente basada en la formación general, como había sido en el periodo anterior (2.1). Así, la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad de Concepción, en su plan de estudios de 1968 –sólo dos años después de su creación- estableció un tramo de formación común entre las carreras de educación parvularia, básica y media, en que buscaba inculcar en los estudiantes una visión compartida del proceso educacional; este tramo común abarcaba tres grandes temas: problemas de la educación, psicología y didáctica (Cox y Gysling, 1990: 232).

Luego, los planes de estudios de las carreras de educación parvularia existentes entonces experimentaron nuevos cambios profundos, cuando el país ya se encontraba

10. Desafortunadamente no se dispuso de documentación ni testimonio alguno para reconstruir la historia de la Universidad del Norte, pese a que permanece abierta hasta la fecha a través de su continuación natural en la Universidad de Tarapacá.

bajo la dictadura militar (1973-1989). A pocas semanas de su instalación, el gobierno dictatorial intervino a todas universidades del país, iniciando una profunda reestructuración de estas instituciones, incluyendo el abrupto término de la Reforma Universitaria, el desmantelamiento de varias unidades académicas y la expulsión o apremio ilegítimo de numerosos profesores, estudiantes y funcionarios, y también la significativa reducción del gasto público destinado a educación superior (Brunner, 1986; citado en Bernasconi y Rojas, 2003: 20). En este dramático contexto, el año 1974 dio inicio a dos nuevos grandes cambios en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. Uno de ellos fue la extensión de la duración de las carreras de educación parvularia, pasando de 3 a 4 años, al igual que las demás carreras de pedagogía (Universidad Austral, 1974; Universidad Católica de Chile, 1979; Universidad de Chile, 1975).

El segundo cambio fue la incorporación de cursos que teorizaban sobre el fenómeno educacional, y que antes habían estado ausentes. De esta manera, el plan de estudios de 1975 de la histórica carrera de la Universidad de Chile incluyó los cursos Fundamentos Psicobiológicos de la Educación y Currículo (expandiendo las áreas de Técnicas de la Transmisión y Teorías de la Transmisión), y cursos electivos en Ciencias, Letras y Artes. Como antecedente, el plan de estudios de 1971 ya contaba con cursos sobre estas materias: Filosofía, Teoría Pedagógica y Fundamentos de la Educación (Universidad de Chile, 1974a, 1975). En la carrera histórica de la Universidad Católica de Chile, el plan de estudios de 1977 de esta carrera incluyó los cursos "Sociología de la educación", "Realidad nacional y educación parvularia", "Filosofía de la educación" (Universidad Católica de Chile, 1979). Similarmente, el primer plan de estudios de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Austral, de 1974, contaba con los cursos Fundamentos de la Educación, Teoría Curricular, Filosofía Educacional y Sociología Educacional (Universidad Austral, 1974).

Trascendiendo hasta hoy, los descritos cambios (i.e. tramo común y extensión de la carrera a 4 años) dieron lugar a una tensión hasta hoy presente al interior de las carreras de educación parvularia, que tiene como polos la visión de la educación parvularia como una profesión como singular o, en el otro polo, como una especialidad de la pedagogía, como será analizado más adelante en la sección 5.1.

Por otra parte, el régimen militar clausuró las Escuelas Normales el año 1974. Respecto de las carreras de educación parvularia, este hecho tuvo un importante significado. Sin haber sido nunca masiva, la formación normalista de educadoras de párvulos se extendió con interrupciones por casi setenta años en varias regiones del país, abarcando cerca de treinta años de coexistencia con la formación universitaria (Núñez, 2004). Con su término, la formación de educadoras de párvulos pasó en la práctica a estar a cargo de las universidades exclusivamente, aunque sólo por los siguientes siete años.

A continuación, otro hito relevante en el período 1968-1998 fue la profunda reforma de la educación superior impulsada por el régimen militar a contar de 1980. Ésta impactó, entre otros aspectos, su composición y regulación, dentro de un marco más amplio de reformas del Estado que también afectaron el orden constitucional, la regulación laboral, la seguridad social, el sistema de salud, los mercados de capitales y la educación escolar. Por entonces, a juicio del gobierno dictatorial, el sistema de educación superior adolecía de graves problemas, juzgando como los más severos la falta de competencia entre las universidades, el crecimiento inorgánico de éstas, y la ausencia de mecanismos de control del gasto público asignado a estas instituciones. En ese marco, una primera medida fue la transformación de las sedes regionales de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago) en instituciones autónomas, el año 1980. Similar suerte corrió el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (el que había alojado a la carrera de educación parvularia desde 1964), el cual fue inicialmente convertido en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago y, cinco años más tarde, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. De este modo, las ocho universidades existentes entonces pasaron a ser 25 instituciones, varias de las cuales impartían la carrera de educación parvularia. Luego, el gobierno dictatorial reformó drásticamente el sistema de educación superior, al liberalizar la creación de nuevas instituciones por medio de la reducción de los requisitos para la provisión, y del establecimiento de instrumentos de mercado para su gobernanza y coordinación (Bernasconi y Rojas, 2003).

En este contexto mayor, las carreras de pedagogía y de educación parvularia quedaron excluidas de aquéllas legalmente definidas con rango exclusivamente universitario –i.e. que requieren el grado académico de licenciatura- (Bernasconi y Rojas, 2003), es decir, fueron ubicadas en un estatus profesional inferior. De esta manera, estas carreras pasaron a ser también impartidas por los recién creados institutos profesionales, a saber, uno de los dos tipos de nuevas instituciones no universitarias de nivel terciario (MINEDUC, 1998). El ingreso de estas nuevas instituciones a la educación superior propició el paulatino crecimiento de la matrícula en este nivel educacional (Lemaitre, 2015). Esto también se reflejó al interior de las carreras de educación parvularia, las que, según los datos disponibles,[11] pasaron de ser impartidas por 11 universidades en 1981, a serlo por 15 universidades y 11 institutos profesionales en 1998. En tanto, la matrícula en esta carrera más que se duplicó, pasando de poco más de 2.200 estudiantes en 1981 a algo más de 5.100 en 1989 (MINEDUC, 2015a). Peor aún, la desregulación del sistema de educación superior introducida en esta fase se tradujo en un empobrecimiento general de la formación inicial de docentes (MINEDUC, 1998).

En el nuevo marco legal, la regulación de la educación superior en Chile se basaba en débiles mecanismos. En concreto, la autorización académica que confería el Ministerio de Educación no exigía más que registrar los estatutos en este organismo –el que contaba con restringidas atribuciones para plantear observaciones- y recibir la aprobación de los planes y programas de estudio de cada carrera de parte de una universidad examinadora –siendo las universidades antiguas las que asumían este rol (Bernasconi y Rojas, 2003; Lemaitre, 2015). Frente a la evidente insuficiencia de los mecanismos regulatorios existentes, el año 1990 el propio régimen militar estableció, mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza dictada en 1990, la acreditación como mecanismo para cautelar la calidad de las nuevas instituciones de educación superior de forma más estricta. La acreditación exigía a las nuevas instituciones de educación superior certificar la aprobación de su proyecto institucional, los programas impartidos y la disponibilidad de recursos para llevar a cabo su proyecto, para obtener

11. Según representantes del Sistema de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación, los datos existentes anteriores al año 2007 presentan problemas de validez y confiabilidad, por lo que deben ser interpretados con cautela (comunicación personal, noviembre de 2015).

una certificación denominada Reconocimiento Oficial. Luego, las nuevas instituciones pasaban a ser supervisadas por el Consejo Superior de Educación –organismo creado como parte del nuevo sistema- durante al menos seis años, extensibles por otros cinco. Finalizado este período, esta última entidad podía conferir la autonomía –es decir, la facultad para otorgar libremente títulos y grados- o solicitar la revocación del Reconocimiento Oficial de la institución supervisada (Lemaitre, 2011, 2015). Un caso paradojal de la introducción de este sistema de acreditación es el de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Creada el año 1985 a partir del ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde se alojaba la primera carrera de educación parvularia del país –y que, por cierto, la seguí impartiendo a esa fecha- debió esperar hasta 1990 para obtener su autonomía (Rubilar, 2014).

Al finalizar la fase bajo análisis, eran ampliamente reconocidas las varias limitaciones del nuevo mecanismo de acreditación, y, en particular, el hecho de que la insuficiencia de los mínimos legales exigidos para obtener la autonomía institucional promovía el desarrollo de instituciones precarias (Lemaitre, 2015). Estas limitaciones también se reflejaron al interior de las carreras de educación parvularia. Según los datos disponibles, al año 1998 ésta era impartida por 26 instituciones de educación superior. Entre ellas, 9 instituciones recientemente creadas requerían obtener su autonomía, habiéndola logrado sólo 5 de ellas (MINEDUC, 2015a).[12]

En paralelo, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza confirió a las carreras de pedagogía el rango de profesión exclusivamente universitaria, requiriendo con ello la obtención del grado académico de licenciado para la obtención del título universitario. No obstante, las carreras de educación parvularia fueron omitidas de este reconocimiento, quedando en un estatus profesional inferior al de las demás pedagogías, si bien varias universidades que las impartían comenzaron a otorgarles igualmente la licenciatura, a contar del mismo año 1991 –equiparándolas con las otras carreras. Esto implicó un ajuste de gran significancia en sus planes de estudios: la introducción de una tesis como trabajo de finalización. Este requisito derivó en la incorporación de un

12. Los datos sobre autonomía de las instituciones de educación superior están reportados sólo para aquéllas existentes en la actualidad. Es decir, no existen datos de acceso público relativos a las instituciones que han dejado de operar. Junto con esto, los datos sobre las instituciones que han impartido la carrera de educación parvularia en distintos años adolecen de problemas de validez y confiabilidad (MINEDUC, 2015a).

conjunto de cursos sobre metodología e investigación científica dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. De hecho, al poco tiempo de aprobada esta ley los casos A, B, C y E de esta investigación ya habían incluido cursos sobre métodos o metodologías de la investigación, genéricamente, o centrada en educación. La incorporación de la tesis y cursos sobre metodología e investigación científica marcó un nuevo hito en la formación de educadoras de párvulos en Chile. Previamente, el trabajo de finalización, cuando era requerido, había consistido, en términos generales, en una memoria que sintetizaba la experiencia de formación práctica realizada por las estudiantes. Cambiando de raíz el foco, la tesis constituye un trabajo de investigación llevado a cabo por las estudiantes, principalmente apoyado en el método científico. Como será discutido en la sección 5.2, la prevalencia del enfoque cientificista, versus el humanístico, ha dado origen a una de las tensiones presentes en las carreras de educación parvularia.

2.3 Formación profesional para una educación parvularia como nivel educacional: 1999-2015

2.3.1 Educación parvularia erigida a nivel educacional

Siguiendo una fuerte tendencia mundial (Rebello Britto *et al.*, 2013), la educación parvularia pasó a ocupar en Chile un espacio de alta prioridad en la agenda de política pública a través de todo este período, como se puede observar en el creciente número de iniciativas de política pública orientadas a promover este nivel educacional. Los fundamentos de este nuevo y reluciente estatus, según se puede encontrar en los discursos gubernamentales, radican en la perspectiva de derechos y en evidencia científica proveniente de las neurociencias y la economía, centralmente, según los cuales la educación parvularia constituye un factor clave para garantizar el derecho a la educación en la primera infancia, para reducir las desigualdades sociales y educacionales y para favorecer la inserción laboral femenina en el país (MINEDUC, 2014). En tanto, como un aspecto llamativo, los principios fundantes del campo de la educación parvularia (i.e. la importancia del desarrollo integral del niño como un fin en sí mismo) no han formado parte de dicho discurso (Pardo y Woodrow, 2014).

En este marco, los esfuerzos en favor de la educación parvularia emprendidos en esta fase por los sucesivos gobiernos se han ampliado más allá de la expansión de la cobertura, abordando problemas de institucionalidad y adoptando medidas más enérgicas en favor de la calidad en este nivel educacional. Así, continuando con los impulsos para aumentar la matrícula en educación parvularia, la principal medida de política pública adoptada en este período fue la asignación de financiamiento universal, mediante la subvención escolar, para el acceso al nivel que atiende a niños de 4 años de edad, el año 2008. Buscando además realzar la relevancia de la educación parvularia, el año 2013 se estableció por ley la obligatoriedad del nivel que atiende a niños de 5 años de edad (el último de la educación parvularia), es decir, lo establece como requisito para el ingreso a la educación básica, terminando así con el histórico carácter voluntario de este nivel. En paralelo, a contar del año 2006 los cupos disponibles para la atención gratuita en los niveles que atienden niños entre 0 y 1 año de edad han sido aumentados de forma significativa (MINEDUC, 2014).

En tanto, la matrícula en educación parvularia siguió aumentando en esta fase, para todos los tramos de edad, niveles de ingreso y localización territorial, llegando al 50,3 por ciento de la población 0-5 años de edad, y elevándose al 90,1 por ciento para los niños de 4 y 5 años de edad. No obstante, persisten significativas brechas de cobertura en el país, en desmedro de los niños de menor edad, y de aquéllos de menores ingresos y que residen en zonas rurales, dando cuenta de un persistente problema de equidad en el acceso a este nivel educacional (MDS, 2015). En todo caso, se debe notar que los empeños gubernamentales por expandir la matrícula en educación parvularia han colisionado con la comparativamente menor demanda familiar por incorporar a los niños a este nivel educacional, en particular en el caso de aquéllos niños menores de 4 años (MINEDUC, 2014). Así lo atestiguan los persistentes resultados de la Encuesta de Caracterización Económica Nacional, donde desde el año 1990 aproximadamente las tres cuartas partes de las familias que no envían a sus hijos a la educación parvularia han declarado como razón principal que “No es necesario porque lo(a) cuidan en la casa” o “No me parece necesario que asista a esta edad” (MDS, 2015), sugiriendo escasa valoración familiar de este nivel educacional.

La progresiva expansión de la provisión de educación parvularia a lo largo del período bajo análisis ha seguido propiciando su mayor consolidación institucional. De esta manera, su reconocimiento como parte del sistema educacional fue elevado al rango constitucional el año 1999, como una medida –impulsada por las organizaciones de educadoras de párvulos- orientada a satisfacer el derecho a la educación de los niños pequeños, a reconocer su aporte al desarrollo y el aprendizaje en los primeros años de vida, y a igualar su estatus con el de la educación básica y media (MINEDUC, 2001b). Con mayor elocuencia, el año 2015 el Ministerio de Educación creó en su interior –mediante la Ley N° 20.835 de 2015- la Subsecretaría de Educación Parvularia, con el fin de establecer una institucionalidad facultada para regular y supervigilar a la totalidad de las instituciones proveedoras, y constituir así –y por primera vez en la historia nacional- un sistema de educación parvularia, propiamente tal. Subrayando la gran prioridad de la educación parvuaria en la actualidad, la jerarquía de esta Subsecretaría dentro del Ministerio de Educación es superior al de sus equivalentes para educación primaria, secundaria y superior.

En esta fase además se buscó reformar la fragmentada regulación de la calidad en este nivel educacional. Una primera medida en esta dirección fue el establecimiento de requisitos mínimos para la provisión de educación parvularia en escuelas el año 2008, cuando estas instituciones ya congregaban la casi totalidad de la matrícula en los niveles de que atendían a los niños de 4 y 5 años de edad, mediante una certificación denominada Reconocimiento Oficial conferida por el Ministerio de Educación. Sin carácter obligatorio –como también era el Empadronamiento conferido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles a los jardines infantiles- el Reconocimiento Oficial abordó materias de infraestructura, equipamiento, proyecto educativo y dotación de personal, incluyendo la exigencia de contar con una educadora de párvulos en cada aula (MINEDUC, 2014). Merece ser notado que este último requisito es un logro icónico en términos del profesionalismo –aunque no ha sido asi reconocido por las educadoras de párvulos- al configurar para éstas un escenario que comienza a aproximarse a la clausura del campo ocupacional descrita en la literatura como atributo distintivo de las profesiones (1.1).

Por otra parte, la calidad de la educación parvularia también ha sido promovida mediante el establecimiento de un marco curricular nacional, mediante, principalmente, el establecimiento de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia el año 2001. Éstas, buscando favorecer el desarrollo integral de los niños, estaban organizadas en ocho Núcleos de Aprendizaje: Autonomía, Identidad, Convivencia, Lenguaje Verbal, Lenguajes Artísticos, Seres Vivos y su Entorno, Grupos Humanos, sus Formas de Vida y Acontecimientos Relevantes, y Relaciones Lógico-Matemáticas y Cuantificación (MINEDUC, 2001a). Además, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia explicitaron los principios pedagógicos que históricamente habían distinguido a la educación parvularia en Chile –recuperando el legado intelectual de figuras como Comenio, Pestalozzi, Froebel, Montessori y las hermanas Agazzi- además de agregar algunos relevantes en el contexto actual, como los derechos del niño. Estos principios son: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego (MINEDUC, 2001a).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia tuvieron un impacto casi inmediato sobre los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. Por una parte, los referidos Núcleos de Aprendizaje comenzaron a traducirse prontamente en nuevos cursos dentro de las mallas curriculares. Por otra, los principios pedagógicos de la educación parvularia pasaron a ser parte del discurso oficial al interior de las carreras, como se encuentra en sus documentos como programas de cursos e informes presentados en el proceso de acreditación. Ambos elementos han concitando gran consenso dentro de las carreras de educación parvularia, y, en consecuencia, son entendidos por las académicas entrevistadas para esta investigación como ineludiblemente relevantes en la formación de educadoras de párvulos. Por representar estos consensos un eventual fundamento para una base de conocimientos compartida –como atributo medular del profesionalismo- la manera cómo ellos se han plasmado en los planes de estudios es lo que se discutirá más adelante a través del Capítulo 4. A continuación, se presentan los comentarios de dos de las entrevistadas respecto del impacto de las Bases Curriculares en la formación inicial de las educadoras de párvulos.

> IC-ii: “A ver, las políticas fundamentalmente, el cambio de mirada general desde el 2000 en relación a las bases curriculares, ese ha sido un gran cambio curricular y político en el que nosotros nos hemos sumado. Y como las Bases Curriculares es un

> referente que apunta a todas las áreas de desarrollo, que apunta al favorecimiento integral, cada una de las disciplinas lo acoge desde su punto de vista. Lenguaje artístico, lenguaje y comunicación, pensamiento lógico-matemático"
>
> ID-iii: "Mira, los principios pedagógicos de las Bases [Curriculares de la Educación Parvularia] acá nosotros los incorporamos, en todas las carreras de Chile se abordan ahora. O sea, los principios pedagógicos son importantes relevarlos y recordar que esto nace de los precursores, pero complementado con referentes actuales, como los derechos del niño, de donde viene el principio de bienestar, de singularidad"

Pese a esfuerzos como los mencionados, la calidad de la educación parvularia en Chile ha resultado una meta esquiva, como también se ha observado en la mayor parte de los programas de gran escala en países desarrollados (Barnett, 2008; Melhuish *et al.*, 2015). Así lo han reportado un conjunto de estudios nacionales que señala deficiencias en términos de estructura (i.e. gran cantidad de niños por adulto en el aula), procesos (i.e. escaso tiempo de la jornada dedicado a experiencias de aprendizaje) e impacto (i.e. modesto o nulo en la mayor parte de los centros). En particular, varios trabajos han señalado la debilidad de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en los centros educativos, especialmente en lo que concierne a la promoción de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños (Contreras y González, 2015; Cortázar, 2011; Herrera *et al.*, 2007; Noboa-Hidalgo y Urzúa, 2012; Seguel *et al.*, 2012; Strasser, Lissi y Silva, 2009). Con un énfasis diferente, las organizaciones de educadoras de párvulos del país han realizado escuetas denuncias en torno a la tendencia hacia la escolarización de la educación parvularia en Chile, como un severo problema de calidad observado en numerosos centros educativos del país. Ésta se refiere a la prematura iniciación de los niños a la enseñanza formal de la lectura, la escritura y las matemáticas, en desmedro de su bienestar emocional y de su desarrollo integral (Pardo y Woodrow, 2014), también reportado para otros países (Moss, 2012; OMEP, 2010).

Los problemas de calidad de la educación parvularia han impactado indirectamente sobre la formación de educadoras de párvulos en Chile, al levantar una preocupación transversal a las distintas autoridades gubernamentales del país relativas a la solvencia de este proceso. Aportando a esta inquietud, los hallazgos de los escasos estudios sobre formación inicial de educadoras de párvulos en Chile han sido coincidentes en señalar deficiencias importantes al interior de las carreras. Uno de éstos mostró la vasta heterogeneidad de las mallas curriculares de las carreras existentes en el país –similar a lo reportado en otras latitudes (Hyson, Horm y Winton, 2013; Oberhuemer *et al.*, 2010;

Pardo y Adlerstein, 2016)- interpretándola como la ausencia de una visión compartida dentro del campo en torno a los contenidos relevantes en este proceso formativo (García-Huidobro, 2006). Complementariamente, Rojas *et al.* (2008) encontraron falta de claridad en las líneas curriculares de los planes de estudio de un conjunto de carreras de educación parvularia, junto con la ausencia de temas actualmente relevantes en el concierto internacional, sugiriendo débiles fundamentos conceptuales de las respectivas propuestas formativas. Además, estas autoras encontraron que las carreras de educación parvularia estudiadas adolecían de problemas de gestión y administración, derivados de plantas docentes reducidas y de bajo nivel de especialización, y de la escasa investigación realizada.

Estos últimos hallazgos son concordantes con la debilidad organizacional de las carreras de pedagogía descrita recientemente por Orellana *et. al.* (s.f.), destacando la fórmula de contratación de profesores por hora (esto es, con funciones de docencia, exclusivamente, sin tiempo protegido para la investigación) y su escasa capacidad de gestión curricular entre sus principales debilidades. Para estos autores, dichas falencias impactan negativamente sobre la capacidad de estas carreras para establecer una visión compartida sobre la profesión docente, expresada en el diseño curricular de cada carrera, entre otros elementos. Por cierto, también en Estados Unidos las carreras de educación parvularia han sido descritas como débiles organizacionalmente; por ejemplo, Hyson *et al.* (2008) encontraron que el fortalecimiento de las competencias del cuerpo académico o la contratación de académicos de jornada completa no ha sido una prioridad en la mayoría de las carreras de ese país.

Como consecuencia de la descrita precariedad, un conjunto de medidas orientadas a robustecer la formación de educadoras de párvulos ha sido establecido a lo largo del período 1999-2015, como se describirá en el siguiente apartado.

2.3.2 Formación de educadoras de párvulos como profesionales

La fase 1999-2015 tuvo como marco general el progresivo fortalecimiento de la regulación estatal a las carreras de pedagogía. Como se explicará a continuación, varias de las medidas adoptadas en este proceso han afectado claramente la definición de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. En primer lugar, se encuentra

la reforma del modelo de acreditación de la educación superior vigente hasta ese momento, la que se inició el mismo año 1999, a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, organismo que fue especialmente creado en este marco. Una medida relevante de esta reforma fue el establecimiento de la acreditación experimental y voluntaria de carreras, con el objetivo de apoyar a las instituciones de educación superior para el desarrollo de su capacidad de autoevaluación de la calidad (CNA y MINEDUC, 2007). En las carreras de educación parvularia este proceso tuvo resultados desalentadores: sólo siete de las cerca de cincuenta carreras existentes hasta 2005 se sometieron voluntariamente a acreditación, resultando rechazadas dos de ellas[13] (MINEDUC, 2015a).

Como culminación de dicha reforma se creó, en 2006, el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, a fin de elevar el resguardo y promoción de la calidad y la equidad de la educación escolar y superior del país (CNA y MINEDUC, 2007). En cuanto a este último nivel educacional, el nuevo sistema definió entre sus varias funciones la acreditación de las carreras de pregrado, es decir, el proceso voluntario de certificación de la calidad de las carreras o programas, la que podía extenderse por un plazo máximo de siete años y uno mínimo de dos, en función de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales y de los propósitos que cada institución declarara. La acreditación se llevaba a cabo a través de las llamadas agencias acreditadoras, instituciones independientes autorizadas y supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación –organismo creado como parte del Sistema y continuador de la anterior Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (Jiménez, 2012).

Pese a ser voluntario, el número de carreras de educación parvularia –del mismo modo que en el resto de la educación superior- que se integró al proceso de acreditación aumentó abruptamente a partir de 2010, año en que casi dos tercios de las 51 carreras existentes obtuvieron esta certificación, mientras que sólo 3 resultaron rechazadas, iniciando una tendencia que continuó, aunque a menor ritmo hasta el presente. Este

13. Las universidades que se sometieron a la acreditación voluntaria fueron las siguientes: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica de Temuco, Universidad Central, Universidad de Concepción, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de los Lagos y Universidad Católica del Maule. Estas dos últimas no fueron acreditadas.

aumento se debió a que la acreditación pasó a representar una condición necesaria para que las instituciones de educación superior pudieran acceder a los fondos provenientes del llamado Crédito con Garantía Estatal, creado el 2005, gracias al cual la mayoría de los estudiantes de educación superior financia sus estudios en la actualidad (Comisión Ingresa, 2016). La acreditación de carreras ha implicado trasformaciones considerables al interior de las carreras de educación parvularia, al requerir, destacadamente, definir perfiles de egreso y organizar los planes de estudio en torno a cuatro áreas: formación general, formación básica, formación profesional y práctica profesional. Debido a esto, varias académicas entrevistadas para esta investigación plantearon que la acreditación ha resultado positiva para las carreras de educación parvularia, al propiciar el mejoramiento de la gestión académica interna. No obstante, varias de ellas consideran que los criterios de acreditación han importado algún grado de desdibujamiento de los principios pedagógicos de la educación parvularia, por no ser evidentemente compatibles, como testimonian las dos siguientes citas.

> IH-i: "la acreditación que ha puesto ciertas condiciones, condiciones que pueden ser interpretadas de distinta manera, porque no se tiene para qué llegar a, cómo te diré, a despersonalizar un proyecto o quitarle el sello, quitarle la autenticidad a un proyecto por cumplir con la acreditación. Pero hay algunos lugares en que esto les es tan importante que se pierde el sentido un poco de lo que es la educación parvularia […] La acreditación tiene su aspecto positivo, tiene su aspecto positivo, en el sentido de que obliga a las carreras a hacer un alto y mirar una cierta cantidad de años y ver qué se ha estado produciendo, cuáles han sido realmente los aspectos y además obliga a que se consulte a todos los estamentos. Entonces, esa evaluación interna es positiva, es positiva. Es positiva, por supuesto, cuando es hecha honestamente"

> IB-ii: "yo creo que [la acreditación] nos ha permitido ordenarnos a las carreras, ser mucho más…Si bien aquí esta universidad funciona como relojito, los procesos de acreditación nos ordenaron […] yo recuerdo el primer proceso de acreditación fue el caos, porque todo súper compartimentalizado. Entonces lo que eran las cohortes de ingreso estaba allá en planificación, lo que era la titulación estaba allá en la oficina, entonces, nadie dialogaba con nada. Entonces, empezar a hacer los cruces que te obliga a hacer […] Y lo académico también. Yo creo que nos ayudó a mirar con más…la posibilidad de dar más coherencia, siento yo. Me refiero a, por ejemplo, todos los programas tienen que tener claro no sólo el contenido que enseñan, sino además los recursos que usan, las estrategias de enseñanza que usan, la posibilidad de saber cuántos estudiantes reprueban"

De todos modos, conviene tener presente que este sistema de acreditación no se ha traducido en una garantía de formación de calidad en la educación superior del país. En particular, respecto a las carreras de pedagogía, ya en 2010 existía amplio consenso

sobre la debilidad de aquéllas que contaban con menos de 4 años de acreditación (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010). Poco después, el descrédito del sistema de acreditación se agudizó, al develarse una red de corrupción que involucró a miembros de la propia Comisión Nacional de Acreditación y a las agencias acreditadoras, y que confería esta certificación a instituciones y carreras que no reunían los requisitos para obtenerla (varias de las cuales impartían la carrera de educación parvularia, por cierto) (Lemaitre, 2015). Más todavía, un reciente informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos concluyó que el sistema no satisfacía los principios clave del aseguramiento de la calidad en educación superior en Chile (OECD, 2013).

En lo que específicamente compete a la formación inicial docente en Chile, el Ministerio de Educación ha venido impulsando, desde mediados de la década de los noventa, un conjunto de iniciativas orientadas a fortalecer las reconocidamente debilitadas carreras de pedagogía del país, incluyendo a carreras de educación parvularia. Estas iniciativas se han caracterizado por un fortalecimiento de la regulación de parte de la autoridad educacional, en un proceso que Cox *et al.* (s.f.) han descrito como un tránsito "desde la invitación a la prescripción". Así, luego del sostenido deterioro de las facultades de educación durante la dictadura militar –derivados de la reducción de los recursos estatales asignados a las universidades públicas y del despido de numerosos académicos- la primera medida en esa dirección fue el programa llamado Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Éste fue ejecutado entre 1997 y 2001, iniciando lo que Iván Núñez ha denominado la "segunda profesionalización" de los docentes, sucediendo a la creación de las escuelas normales y del Instituto Pedagógico (Núñez, 2007). Este programa tuvo como objetivo promover el mejoramiento de carreras de pedagogía seleccionadas a partir de proyectos de foco flexible, incluyendo entre sus distintas líneas de acción el cambio curricular, orientado a innovar y mejorar la estructura, contenidos y procesos de formación. Por medio de la entrega de recursos monetarios y apoyo técnico a las universidades participantes, el

FFID benefició a diecisiete universidades, quince de las cuales ofrecían la carrera de educación parvularia (Ávalos, 2002, 2004).[14]

Varias de las académicas entrevistadas para esta investigación, como ejemplifican las dos siguientes citas, reconocieron al FFID como un hito positivo, pues propició la introducción de perspectivas teóricas nuevas sobre la pedagogía, además de aportar recursos financieros cuantiosos para mejorar las condiciones materiales en que se llevaba a cabo el proceso formativo.

> IA-ii: "Y eso fue un hito bastante importante en la facultad de educación nuestra, porque uno de los ejes más importantes que tenía ese FFID que nosotros ganamos dentro de muchos beneficios, yo diría que curricularmente el más importante era instaurar las líneas prácticas completas en la formación, ¿ya? Y nosotros trabajamos y creamos lo que se llamaban los talleres pedagógicos […] lo fundamental del cambio más sustantivo era que la práctica se instauraba y se denominaba no línea práctica, sino que se llamaba talleres pedagógicos reiterativos durante la carrera. Entonces, tú podías tener si la carrera duraba cuatro años tenías, suponte tú, seis talleres pedagógicos y después la práctica era como la suma de todos los talleres pedagógicos y era la práctica definitiva"

> IH-ii: "O sea, el FFID cuando salen estas bases concursables a nosotros nos abre la mente, es decir, a ver, presentémonos, somos una carrera relativamente consolidada en educación parvularia y llevamos una trayectoria, una presencia en el medio como universidad que estaba haciendo algo bueno en educación parvularia y nos atrevimos a presentarnos al FFID, y nosotros nos entusiasmamos y dijimos en qué podemos ser válidos […] con esta idea de [áreas],[15] con el principio de la integración de la diversidad, pero mirando ese tipo de factores, la hora asistida, las horas presenciales. La idea era apoyar al estudiante, y no sólo para eso, también crear una infraestructura importante para apoyar la docencia de una manera distinta. Es importante el espacio físico donde condicionas tu docencia, si no…Eran mesas redondas donde ya había como una disposición del ambiente distinto, y eso fue la idea de articulación"

Una segunda medida de fortalecimiento de la formación inicial docente de parte del Ministerio de Educación fue el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECE-SUP), ejecutado entre los años 2004 y 2007. Más

14. Las universidades que participaron en el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente fueron las siguientes: Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, Universidad Católica de Temuco, Universidad Central, Universidad de Atacama, Universidad de Concepción, Universidad de La Serena, Universidad de Los Lagos, Universidad de Magallanes, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Tarapacá, Universidad del Bío-Bío, Universidad Metropolitana Ciencias Educación, Universidad de Chile y Universidad de La Frontera (Ávalos, 2002). Entre ellas, sólo estas dos últimas no contaban con carreras de educación parvularia al momento de la adjudicación de sus respectivos proyectos.

15. Denominación reemplazada para resguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación.

específicamente, este programa entregó apoyo financiero competitivo a instituciones formadoras que presentaran proyectos de mejoramiento de la formación inicial de docentes de educación básica en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias y estudios sociales. Un elemento de este programa que implicó una transformación importante de los planes de estudio de las carreras de pedagogía de las universidades participantes fue que el diseño y ejecución de los proyectos concursados fue condicionado al establecimiento de consorcios de universidades y a la adopción del sistema de competencias promovidas por el proyecto Alfa Tuning América Latina (Ávalos, 2014). Éste, ya descrito en la sección 1.3, implicó para un conjunto de carreras de distintas áreas, la adopción del modelo de competencias, abandonando el tradicional modelo basado en la transmisión de contenidos, con el propósito de avanzar hacia un nuevo paradigma centrado en la necesidad de encauzar la gestión de conocimientos de parte del estudiante, provocando un cambio en la metodología docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La introducción del modelo de competencias se vio también reflejada en los planes de estudios de sus correspondientes carreras de educación parvularia. De hecho, los perfiles de egreso de los cinco casos de esta investigación pasaron a estar formulados en términos de competencias o, al menos a basarse en este modelo formativo. Según varias académicas entrevistadas para esta investigación, éste fue un lineamiento proveniente de las correspondientes rectorías impuesto a la carrera de educación parvularia, que, si bien contiene elementos promisorios, ha sido dificultoso de implementar, debido a las objeciones surgidas dentro de los cuerpos académicos y a los importantes esfuerzos que implica la conversión del modelo formativo.

> IB-ii: “Entonces ahí hubo una situación de tensión en cuanto a los sustentos teóricos que estaban detrás de esto, al sistema de créditos transferibles que ya vino a poner horas y tiempos asociados al crédito. Hoy nosotros tenemos una renovación curricular en curso, que está en su etapa final, en donde, claro, un crédito vale 30 horas cronológicas, no pedagógicas, por lo tanto, ¿te fijas? En donde eso es un elemento que hoy nos viene a modificar nuestra formación vigente. En un comienzo fue complejo debido a la necesidad de hacer la adaptación […] Mira, yo creo que ha sido un tránsito, por qué. Porque este modelo orientado a las competencias nos ha ido también entregando ciertos desafíos para ir monitoreando también los aspectos de la formación que nosotros venimos entregando. Nos ha hecho también determinar cuáles son los dominios que nos interesa evaluar en cada una de estas competencias que hemos declarado. Para ello hemos tenido que diseñar instrumentos, pruebas de diagnóstico, pruebas intermedias, pruebas de egreso y en el trascurso de la formación ir también haciendo algunos acompañamientos más focalizados”

> ID-i: "salió un reglamento que decía que al dos mil, no recuerdo, que al 2010 todas las carreras de la [Universidad][16] tenían que estar innovadas, y eso significaba con el enfoque por competencias. Entonces, el programa empezó a ofrecer más colaboraciones a las mismas profesionales nuestras y ahí empezó nuevamente las discusiones sobre el enfoque por competencia. Y se ganaron, se postuló a un MECE, en el MECE se pidió gente que asesorara sobre las competencias, se hicieron debates, estuvo un año y medio, aquí la idea que se tenía por competencias era tecnicista, que era europeo. Al final llegamos al acuerdo de que mejor pensáramos en resultados de aprendizaje, que las llamáramos como se les cantara, pero que pensáramos que el estudiante tenía derecho a saber cuál eran las habilidades que tenía que tener al egreso y saber que tenía que trabajar para lograrlas"

Otro hito en las políticas para la formación inicial docente fue el establecimiento de la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía –incluyendo a las de educación parvularia- el año 2006. Medida derivada del consenso de una comisión *ad-hoc* designada por el Ministro de Educación de la época en torno a la necesidad de robustecer las regulaciones estatales sobre las instituciones formadoras, esta certificación abarca materias relativas al currículum institucional y su consistencia con los programas de formación, las credenciales de los académicos, y la infraestructura y recursos disponibles para los estudiantes (Cox *et al.*, s.f.). Desafortunadamente, el establecimiento de la acreditación obligatoria no eliminó la existencia de instituciones formadoras precarias. Como un dato ilustrativo se puede considerar que al año 2015, entre las 44 instituciones que impartían carreras de educación parvularia en el país, cerca de un tercio contaba con menos de 4 años de acreditación. En el mismo sentido apunta el aumento sostenido del número de carreras de educación parvularia entre 1999 y 2015, llegando a 8 institutos profesionales y 46 universidades en el año 2015 (MINEDUC, 2015a, 2015b). Como ha sido interpretado, la búsqueda encubierta de beneficios lucrativos a través de las universidades –el que se prohíbe por ley- ha representado un poderoso incentivo para el ingreso de privados a este verdadero mercado (CEPPE, 2013). De hecho, la única carrera de educación parvularia cerrada forzosamente entre 1999 y 2015 debió su destino no a su baja calidad –en los términos de la acreditación- sino a la comprobación de lucro en la universidad que la impartía, la que hoy se encuentra en la fase final del proceso para su cierre definitivo.[17]

16. Denominación reemplazada para resguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación.

17. Ésta es la Universidad del Mar.

A continuación, el año 2008 –respondiendo a las propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación convocada por la Presidenta Bachelet en 2006- el Ministerio de Educación implementó una agenda comprensiva orientada a fortalecer la formación inicial docente, adoptando un rol regulador más estricto. En concreto, estas medidas fueron tres: la primera fue el establecimiento de estándares nacionales para la formación inicial docente; la segunda medida fue un examen nacional para los egresados de las carreras de pedagogía, en alineación con los estándares; la tercera, los llamados Convenios de Desempeño, consistentes en apoyo financiero a las instituciones formadoras, sujeto a la aprobación de proyectos alineados con los estándares y al mejoramiento en un conjunto de indicadores de desempeño. El examen para los egresados de carreras de pedagogía, conocido como Prueba Inicia, consistía en una prueba nacional para estudiantes de último año, enfocada en conocimientos disciplinares y pedagógicos. De carácter diagnóstico, esta evaluación creada en 2008 fue inicialmente concebida como voluntaria para los estudiantes, para ser posteriormente redefinida (en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado el año 2016 mediante la Ley N° 20.903, fuera del período abarcado por esta investigación) pasando a ser su rendición –no sus resultados- un requisito obligatorio para la obtención del título profesional (BCN, 2016b).

Para las carreras de educación parvularia, la Prueba Inicia ha pasado a ser un referente de importancia de la construcción de sus planes de estudio, habiendo incorporado variadas actividades orientadas a prepararla. Esto ha obedecido a que, en primer lugar, los resultados de la Prueba Inicia han sido públicos en el nivel institucional, por lo que se han convertido en una suerte de ranking, afectando la reputación académica de las instituciones formadoras. Redoblando esta preocupación, los resultados obtenidos por las estudiantes de educación parvularia han sido mayoritariamente bajos en cada versión de esta prueba (BCN, 2016b). En segundo lugar, la Prueba Inicia ha influenciado la construcción de sus planes de estudio debido a que el compromiso de mejorar los resultados obtenidos por los estudiantes es requisito para la adjudicación de los mencionados Convenios de Desempeño (Cox *et al.*, s.f.). Agregando ambas razones, la Prueba Inicia implicó rápidos ajustes en la formación de educadoras de párvulos, pues varias carreras comenzaron a introducir actividades –sea como parte de los cursos o de actividades extra-curriculares- con el propósito de

preparar a las estudiantes para rendir exitosamente el examen. Así lo expresaron varias académicas entrevistadas para esta investigación, como muestran las siguientes citas.

> IA-i: "el año 2010, 2011, cuando salen los resultados de [la Prueba] Inicia, los primeros que se hace ese tipo de escala, nosotros sufrimos como facultad bastante, porque efectivamente ahí ocurrió que, de alguna manera, estos cambios en la política interna nos cuestionaron respecto de los aprendizajes reales de los estudiantes […]. Y ahí nos empezamos nuevamente a cuestionar y comienza el proceso de evaluación de diagnóstico profundo, liderado por el decanato y en el marco ya pensando en las postulaciones de lo que iba a ser los Proyectos de Desempeño […] Mira, [hicimos ajustes al plan de estudios] más que para mejorar los resultados, como te digo, en el caso nuestro era como los mismos elementos que se estaban viendo a nivel nacional los que aparecían debilitados, que era el tema disciplinar. Y efectivamente lo que nosotros hicimos fue porque además se dio que justamente a nivel de políticas venían todos los Estándares en etapa bien avanzada"

> IC-ii: "A ver, porque… cuál es el mayor impacto que nosotros notamos [de la Prueba Inicia], es que se contradice con nuestro currículum. No es que se contradiga realmente, sino que no conversa lo suficientemente bien con un currículum de enfoque por competencias, dado que el predominio de Inicia es un predominio conceptual. Por lo tanto, yo puedo saber mucho en relación a un área determinada, no por eso soy un buen profesional de esa área. […] solicitamos a los profesores que diseñaran una batería de pruebas muy semejante a las de [la Prueba] Inicia, la cual nosotros aplicábamos con una especie de cuadernillo recordatorio de lo que había sido el tema, digamos, de una asignatura determinada en práctica profesional. Teníamos una especie de calendario en el cual en el mes de abril partíamos con lenguaje, en el mes de mayo matemáticas, en el mes de junio la parte de psicología. Y les avisábamos a las estudiantes, les entregábamos todo el material para prepararse para esa prueba y esa prueba era una de las evaluaciones de la línea práctica profesional"

En cuanto a los estándares, el año 2012 se aprobaron aquéllos dirigidos a las carreras de educación parvularia, buscando propiciar su transformación curricular. Definiendo un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales fundamentales para el ejercicio en este campo, estos estándares establecieron, por primera vez en su historia, un común denominador para todas las carreras del país, buscando aminorar la gran heterogeneidad de los planes de estudios vigentes (MINEDUC, 2016). Desde la perspectiva del profesionalismo, éste es un hito significativo en Chile, al propiciar la conformación de una base de conocimientos compartida entre las carreras de educación parvularia (ver 1.2). Pese a su carácter orientador –no obligatorio- varias carreras de educación parvularia han reformado sus planes de estudios para alinearlos a los estándares, pues éstos constituyen una fuente principal para la construcción de la Prueba Inicia (Cox *et al.*, s.f.). De tal manera, los estándares implicaron la expansión de la

gama de áreas del aprendizaje infantil incluidas dentro de los planes de estudio, de acuerdo con aquéllas especificadas en este referente (ver 4.1).[18] Además –marcando un quiebre cualitativo con la tradición formativa en las carreras de educación parvularia- los estándares motivaron la incorporación explícita de un conjunto de materias de índole disciplinar dentro de los planes de estudios, en respuesta a la especificación de los conocimientos requeridos por las educadoras para promover el aprendizaje de los niños en los Núcleos de las Bases de la Educación Parvularia. Así lo reconocieron varias académicas aquí entrevistadas, como muestran las siguientes citas. Este giro hacia la disciplina dio lugar a una de las tensiones insertas dentro de los planes de estudios –entre técnicas instruccionales y contenidos para la enseñanza- que serán discutidas en el apartado 5.3.

> ID-iii: "Bueno, de alguna manera revisando los Estándares para la formación de educación parvularia, las Bases [Curriculares] que pueden cambiar pero no cien por ciento, pero sobre todo los estándares que uno dice qué es lo que tiene que saber una educadora. Qué tiene que saber, cómo es el niño, cómo aprende el niño, qué es lo que tiene que aprender y cómo tiene que enseñar […] Entonces, es una mirada…nuestra propuesta curricular como… creo bien contemporánea a lo que se está trabajando hoy en día. Y por otra parte, está el desarrollo integral visto no solamente desde la didáctica que hay carreras que caen o propuestas curriculares mucho en la didáctica, otros mucho en la pedagogía. Entonces, está ese equilibrio entre didáctica y pedagogía, lo disciplinar donde tenemos pensamiento lógico matemático, donde tenemos ciencias naturales, ciencias sociales"

> IE-i: "Toda la facultad estaba haciendo un giro hacia la formación disciplinar profunda. O sea, lo que la facultad quería en ese momento era que los profesores se formaran con un conocimiento práctico relevante, pero especializado por disciplinas […] Entonces, con el ánimo de formarlas disciplinalmente con un conocimiento sólido, con conocimientos de didáctica de las disciplinas, con un conocimiento práctico muy, diría yo profesionalizado, es que asumimos el desafío de una nueva malla […] Entonces, parecía como el curso normal de una facultad que se actualiza y que pone a toda su comunidad a pensar a los educadores de párvulos y creo que además en todo ese contexto se empezaron a surgir los nuevos Estándares. O sea, en términos de política y de contexto educativo había un relevamiento si tú quieres del nivel y eso nos benefició harto y nos puso como prioridad a nivel institucional. Eso es súper importante, súper, súper importante"

Esta fase culmina con un hito de alcance mayor en la regulación de las carreras de educación parvularia en Chile: el dictamen jurídico que establece que éstas no pueden

18. Los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia distinguían un conjunto de disciplinas derivadas de los Núcleos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Éstas son, autonomía, identidad, convivencia, artes, lenguaje verbal, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales (MINEDUC, 2012).

continuar siendo impartidas por institutos profesionales a contar del año 2014. Emanado por la Contraloría General de la República (mediante el dictamen N° 043184N14) en respuesta a la consulta del Ministerio de Educación (¡no de las educadoras de párvulos!), este pronunciamiento implicó que, por primera vez en la historia nacional, la legislación establece que la formación de educadoras de párvulos es de responsabilidad exclusiva de las universidades, ratificando lo estipulado en la Ley General de Educación, aprobada el año 2008. Este dictamen vino a reconocer comparativamente tarde a las carreras de educación parvularia, pues el rango exclusivamente universitario –derivado del requisito de contar con el grado académico de licenciatura- había sido concedido 18 años antes a las demás carreras de pedagogía, a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ávalos, 2004) (a la que la Ley General de Educación reemplazó). Este dictamen tuvo una implicancia inmediata: la abrupta pérdida de cerca de un tercio de la matrícula en carreras de educación parvularia el mismo año 2015, al cerrarse las admisiones en los institutos profesionales (MINEDUC, 2015b).

Aunque Peralta ha planteado recientemente que pese a todos los logros conseguidos persiste el prejuicio social de que la formación de educadoras de párvulos no requiere ser compleja (Peralta, 2012a), desde la perspectiva del profesionalismo, dicho dictamen indica en contrario, sin ser así entendido por las educadoras de párvulos. Constituyendo un nuevo reconocimiento estatal a este grupo ocupacional, el dictamen de la Contraloría eleva nuevamente el valor del título universitario, al hacerlo requisito para el ejercicio, abriendo el paso a la clausura de su campo ocupacional (1.1). Por cierto, esto no ha ocurrido aún, pues la Ley de General de Educación autoriza a ejercer la docencia a quien posea un título profesional o licenciatura, en cualquier área, de al menos 8 semestres. Probablemente, el momento en que ocurre este hito no es casualidad, sino que parece reflejar una mayor valoración social de las educadoras de párvulos en el país, pues es coincidente con otra importante medida de política de relieve mundial: la incorporación de este grupo ocupacional dentro del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Habiendo sido discretamente apreciada por las organizaciones de educadoras de párvulos del país, esta medida permitirá mejorar las históricamente precarias condiciones laborales y perspectivas de desarrollo de este grupo ocupacional –como también ha sido el caso de Estados Unidos y varios países europeos (Cameron y Moss, 2012; Institute of Medicine and National Research Council, 2012)- haciéndolas

equivalentes a las de los docentes. Es decir, elevar el estatus de las educadoras de párvulos como profesión en Chile.

Capítulo 3
Conocimiento profesional y planes de estudios

Al día de hoy, el conocimiento sobre formación universitaria de educadoras de párvulos en el mundo es comparativamente limitado. Varias razones explican este incipiente desarrollo. Una de ellas es que la investigación sobre el tema ha sido comparativamente poco cuantiosa. Una segunda razón es que los trabajos existentes no siempre han distinguido claramente entre los niveles de calificación del personal a cargo de los niños (i.e. formación profesional versus para-profesional). Además, gran parte del debate ha tendido a centrarse en determinar cuál es el nivel de formación más conveniente para las educadoras de párvulos, más que en el contenido y estructura de los planes de estudios existentes (Horm *et al.,* 2013; Urban *et al.*, 2011; Whitebook y Ryan, 2011). El conjunto de esta investigación ha provenido mayoritariamente de Estados Unidos y el Reino Unido, con contados trabajos sobre Chile (Garcia-Huidobro, 2006; Pardo y Adlerstein, 2015; Rojas *et. al.*, 2008; Romo *et. al.*, 2009) y América Latina (Abuchaim, 2015; Brailovsky, 2015; Buitrago, 2015; Ochoa, 2015; Quintanilla, 2015).

Haciendo un balance sobre el conocimiento acumulado en la investigación sobre formación inicial de educadoras de párvulos en Estados Unidos, varios autores han señalado que se trata de un cúmulo más bien embrionario, que se ha centrado en la caracterización de las carreras en términos de dimensiones estructurales (e.g. composición del cuerpo académico, contenidos abordados, características de la formación práctica), ofreciendo escasas referencias sobre los procesos formativos impartidos. Más aún, la literatura ha tendido a enfatizar cuáles son las áreas más comúnmente omitidas en la formación (i.e. diversidad cultural, necesidades educativas especiales, familias y comunidades, 0-3 años de edad), más que a indagar en los contenidos abordados. Así también, ha entregado mínimas reflexiones sobre la relación entre las características del proceso formativo con respecto y las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en su ejercicio profesional, entre otros elementos (Ryan y Gibson, 2016; Whitebook y Ryan, 2011).

Contribuyendo a llenar dicho vacío, el presente capítulo analiza el contenido abordado en los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación, en términos de las materias tratadas en los distintos cursos –en la primera sección- y del tiempo proporcionalmente asignado a las áreas del conocimiento aquí consideradas –en la segunda sección- discutiendo, como un ejercicio inédito, sus implicancias respecto de la base de conocimientos del profesionalismo en educación parvularia.

3.1 Materias tratadas en los planes de estudios

Históricamente, la formación de educadoras de párvulos se ha caracterizado por la gran heterogeneidad de los contenidos abordados en sus planes de estudios (Hinitz, Liebovich y Anderson, 2015). Según la evidencia existente, proveniente principalmente de Estados Unidos, esta cualidad se mantiene hasta el día de hoy. Por ejemplo, una revisión nacional sobre la totalidad de las carreras de educación parvularia en este país al año 2006 encontró que éstas variaban sustancialmente en cuanto a los cursos requeridos, de modo tal que sólo unos pocos cursos (e.g. educación y cuidado de niños preescolares, y estrategias de alfabetización emergente) eran requeridos en al menos un 75 por ciento de las carreras. Similarmente, menos de dos tercios de las carreras requerían cursos sobre matemáticas, desarrollo socio-emocional, y administración del aula; y menos de un 15 por ciento impartía cursos sobre la educación de niños bilingües. Así también, este estudio encontró una importante variación en el rango de edad de los niños en que se enfocaba la preparación, el que fluctuaba entre 0-5 años de edad (la mayoría), y otros como 0-8 y 3-8 años de edad, entre otras configuraciones (Maxwell y Early, 2006).

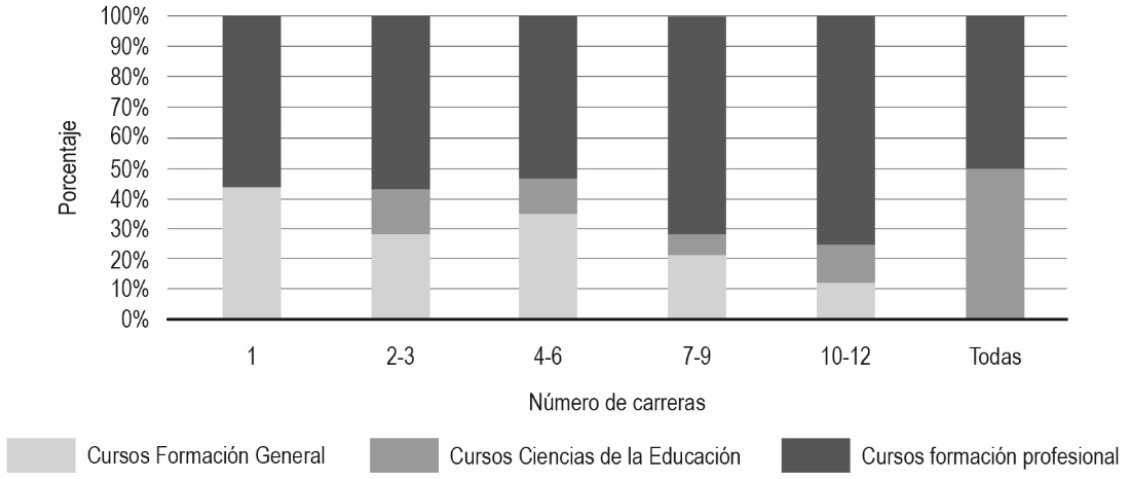
Complementariamente, según los resultados de una encuesta realizada el año 2010 a profesores de carreras de educación parvularia en universidades de 38 estados en Estados Unidos, menos de la mitad ofrecía cursos específicamente enfocados en temas de familia, escuela y comunidad, a la vez que no contaban con cursos específicos sobre matemáticas, ciencias y alfabetización (Johnson *et al.*, 2010). Asimismo, el estudio de Bornfreund (2011) sobre las carreras de educación parvularia en seis estados de este país encontró una predominante tendencia hacia la amplitud en las materias abordadas, más que a la profundidad de su tratamiento. Como un ejemplo de las carreras

mencionadas en este estudio, la Florida Gulf Coast University requería seis cursos relacionados con alfabetización, los que mostraban una importante disimilitud en cuanto a la bibliografía, conteniendo sólo cuatro títulos comunes dentro de los 225 recomendados.

En Chile, García-Huidobro (2006), en el único estudio que hasta la fecha había analizado los contenidos presentes en la formación de educadoras de párvulos, encontró una altísima heterogeneidad en los cursos dictados en trece carreras, como ilustra el Gráfico N° 1. En concreto, sólo dos cursos, dentro de un total de 78, se encontraban presentes en todas las mallas (estos cursos eran "Psicología del Niño" y "Práctica Profesional"). En el extremo opuesto, cerca de un tercio de los cursos eran dictados en una única carrera. De todos modos, también un conjunto de cursos estaba presente en un número considerable de mallas curriculares, por ejemplo, lenguaje, matemática, ciencias sociales, comunicación y expresión corporal o didáctica de la motricidad, entre otros.

Gráfico N° 1

Cantidad de carreras de educación parvularia que imparten cursos, según área de formación



Fuente: Elaboración propia, basada en (Garcia-Huidobro, 2006: 12).

En todo caso, tal heterogeneidad de contenidos no es un rasgo universal de las carreras de educación parvularia en todo el mundo. Como ejemplos de excepción situados en el extremo opuesto, Cuba y Finlandia –dos países internacionalmente reputados por sus logros en educación parvularia- han establecido sendos planes de estudios nacionales

para la formación de educadoras de párvulos, los cuales, de todas maneras, pueden contener algunas variaciones locales (Cuba. Ministerio de Educación, 2018; Onnismaa, 2017).

El análisis de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación indica que también en estas carreras el contenido ha sido altamente heterogéneo. En específico, se puede observar que los cursos que han integrado cada área del conocimiento han tenido como foco central un conjunto de 40 materias compartidas. Este común denominador, no obstante, no llega a contrarrestar la enorme variedad que se puede observar tanto al interior de cada caso como al compararlos entre ellos, en cuanto a la constancia de su presencia efectiva en cada plan de estudios y a los énfasis con que estas materias son tratadas en cada uno. Más específicamente, estos planes de estudios muestran una más bien discreta proporción de materias presentes todos los planes de estudios, una no despreciable porción de materias que ha sido parte de un único plan de estudios, y una aún mayor fracción de materias inconstantemente presentes en los planes de estudios. Las tablas N° 2, 3, 4, 5 y 6, presentadas a continuación, muestran las materias contenidas dentro de las áreas del conocimiento de Cox y Gysling (1990) en los distintos planes de estudios de los cinco casos de esta investigación. Estas materias no reportan directamente los cursos de cada plan de estudios, sino que constituyen categorías genéricas –creadas para esta investigación- que los organizan en torno a temáticas comunes, a fin de permitir comparación.[19] Pese a que pudieran resultar áridas para la lectura, vale la pena contar con estas tablas, pues aportan una cómoda visión sinóptica de lo discutido en esta sección.

La Tabla N° 2 muestra las materias comprendidas en los seis planes de estudios del caso A. Aquí sólo dos materias se encuentran presentes en todos los planes de estudios: Curriculum y Técnicas Instruccionales. Así también, tres materias han sido parte de un único plan de estudios: Estadísticas (PA-1), Campo Profesional, y Habilidades Blandas (estos dos últimos, ambos en PA-3). En tanto, 24 materias –es decir, la gran mayoría- han integrado más de un plan de estudios, pero no todos, tendiendo a presentarse en bloques consecutivos entre sí.

19. Vale notar que en este análisis no se reportan las materias comprendidas ni en la Práctica ni en los Electivos, pues los datos disponibles fueron insuficientes para un análisis confiable.

Tabla N° 2

Caso A: Materias comprendidas en planes de estudios, según área del conocimiento

Áreas del conocimiento	Plan de estudios					
	PA1	**PA2**	**PA3**	**PA4**	**PA5**	**PA6**
FP Teorías de la Transmisión	- Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología	- Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología	- Desarrollo Humano - Fundamentos de la Educación Parvularia - Sistema Educacional	- Desarrollo Humano - Filosofía - Fundamentos de la Educación Earvularia - Sociología	- Fundamentos de la Educación Parvularia - Sistema Educacional	- Fundamentos de la Educación Parvularia - Psicología - Sistema Educacional
FP Técnicas de la Transmisión	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales	- Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales	- Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Desarrollo Socioemocional - Diversidad en Educación - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad
FP Práctica	- No Disponible	- No Disponible	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos
Formación General	- Estadística - Ética	- Ética - Formación Religiosa - Proyectos Educacionales - Tecnología	- Ética - Formación Religiosa - Tecnología	- Formación Religiosa - Tecnología	- Campo Profesional - Ética - Formación Religiosa - Habilidades Blandas - Proyectos Educacionales	- Cultura General - Ética - Formación Religiosa - Tecnología

					- Tecnología	
FP Investigación	- Metodología de la Investigación	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Epistemología - Investigación Educacional - Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Investigación Educacional - Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Investigación Educacional - Tesis/Título	- Investigación Educacional - Tesis/Título
Disciplina	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Pensamiento Lógico Matemático
FP Electivos	- N.A.	- Materias de Especialidad	- N.A.	- N.A.	- Materias de Especialidad	- Materias de Especialidad

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios del caso A.

La Tabla N° 3 presenta las materias comprendidas en los cinco planes de estudios del caso B. Nuevamente, se puede ver que los contenidos tratados en esta carrera han variado a través del tiempo, aunque manteniendo considerables constancias. Así, 11 materias, además del trabajo de Tesis/Título (es decir, casi la mitad del total) han formado parte de todos estos planes de estudios: Psicología, Administración de Centros Educacionales, Desarrollo Físico y Motor, Expresión Artística, Curriculum, Salud, Técnicas Instruccionales, Trabajo con Familia y Comunidad, Ética, Formación Religiosa, y Habilidades Blandas. En el otro extremo, dos materias han integrado un único plan de estudios: Historia, y Cultura General (ambos en PB-1). En tanto, integrando al menos dos planes de estudios, pero no todos, se encuentran otras 15 materias; algunas de éstas han estado presentes de forma intermitente, como, por ejemplo, Biología, que ha sido parte los planes de estudios PB-2, PB-3 y PB-5.

Tabla N° 3

Caso B: Materias comprendidas en planes de estudios, según área del conocimiento

Área del conocimiento	Plan de estudios				
	PB1	**PB2**	**PB3**	**PB4**	**PB5**
FP Teorías de la Transmisión	- Filosofía - Historia - Psicología - Sociología	- Biología - Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología	- Antropología - Biología - Fundamentos de la Educación Parvularia - Pensamiento Educacional - Psicología - Sistema Educacional - Sociología	- Educación Parvularia - Identidad Profesional - Pensamiento Educacional - Psicología	- Biología - Fundamentos de la Educación Parvularia - Pensamiento Educacional - Psicología
FP Técnicas de la Transmisión	- Administración de Centros Educacionales - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Preparación para la Escuela - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Preparación para la Escuela - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Diversidad en Educación - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad
FP Práctica	- No Disponible	- No Disponible	- No Disponible	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos
Formación General	- Cultura General - Ética - Formación Religiosa - Habilidades	- Ética - Formación Religiosa - Habilidades Blandas	- Campo Profesional - Ética - Formación Religiosa	- Ética - Formación Religiosa - Habilidades Blandas	- Ética - Formación Religiosa - Habilidades Blandas

	Blandas	- Tecnología	- Habilidades Blandas		- Tecnología
FP Investigación	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Epistemología - Investigación Educacional - Tesis/Título	- Investigación Educacional - Tesis/Título	- Investigación Educacional - Tesis/Título
FP Electivos	- Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales	- Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales
Disciplina	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios del caso B.

La Tabla N° 4 muestra las materias abordadas en los seis planes de estudio del caso C, dando cuenta de cambios importantes a lo largo del tiempo, aunque manteniendo considerables elementos constantes. De esta manera, presentes en todos los planes de estudios de esta carrera se encuentran ocho materias (es decir, un tercio), además del Trabajo de Tesis/Título: Psicología, Administración de Centros Educacionales, Curriculum, Desarrollo Físico y Motor, Expresión Artística, Técnicas Instruccionales, Trabajo con Familia y Comunidad, y Habilidades Blandas. En tanto, parte de al menos dos planes de estudios, pero no de todos, han sido 13 materias; algunas de las cuales aparecen de forma intermitente, como por ejemplo, Fundamentos de la Educación Parvularia, la que integra los planes de estudios PC-2, PC-3 y PC-5.

Tabla N° 4

Caso C: Materias comprendidas en planes de estudios, según área del conocimiento

Área del conocimiento	Plan de estudios					
	PC1	**PC2**	**PC3**	**PC4**	**PC5**	**PC6**
FP Teorías de la Transmisión	- Biología - Filosofía - Psicología - Sociología	- Antropología - Biología - Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Psicología - Sociología	- Antropología - Biología - Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Psicología - Sociología	- Biología - Psicología	- Antropología - Biología - Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Psicología - Sociología	- Antropología - Biología - Filosofía - Psicología - Sociología - Pensamiento Educacional
FP Técnicas de la Transmisión	- Administración de Centros Educacionales - Curriculum - Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales - Salud - Trabajo con Familia y Comunidad	- Curriculum - Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Curriculum - Expresión Artística - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales - Pensamiento Lógico-Matemático - Trabajo con Familia y Comunidad	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia Y Comunidad	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad
FP Práctica	- No Disponible	- No Disponible	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos
Formación General	- Expresión Artística - Habilidades Blandas	- Expresión Artística - Habilidades Blandas	- Expresión Artística - Habilidades Blandas - Tecnología	- Expresión Artística - Habilidades Blandas	- Habilidades Blandas	- Habilidades Blandas - Tecnología
FP Investigación	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Investigación Educacional - Tesis/Título

FP Electivos	-	- Materias de Especialidad	- Materias de Especialidad - Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales
Disciplina	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios del caso C.

La Tabla N° 5 muestra las materias abordadas en los planes de estudios del caso D, también dando cuenta de importantes variaciones a través del tiempo. Presentes en sus cuatro planes de estudios se encuentran 13 materias (es decir, la mitad), además del trabajo de Tesis/Título: Psicología, Pensamiento Educacional, Diversidad en Educación, Expresión Artística, Lenguaje, Comprensión del Medio Natural, Comprensión del Medio Social, Pensamiento Lógico-Matemático, Curriculum, Técnicas Instruccionales, Trabajo con Familia y Comunidad, Campo Profesional, y Ética, Presentes en un solo plan de estudios se encuentran tres materias: Estadística (PD-2), Cultura General, y Salud (estas dos últimas, ambas en PD-4). En tanto, presentes en al menos dos planes de estudios, pero no en todos, se encuentran 10 materias, intermitentemente algunas de ellas, como, por ejemplo, Cultura General, formando parte de los planes de estudios PD-2 y PD-4.

Tabla N° 5

Caso D: Materias comprendidas en planes de estudios, según área del conocimiento

Área del conocimiento	Plan de estudios			
	PD-1	PD-2	PD-3	PD-4
FP Teorías de la Transmisión	- Antropología - Psicología - Pensamiento Educacional - Sociología	- Antropología - Biología - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología	- Antropología - Biología - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología	- Biología - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología
FP Técnicas de la Transmisión	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad
FP Práctica	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos
Formación General	- Campo Profesional - Ética - Habilidades Blandas - Tecnología	- Campo Profesional - Cultura General - Estadística - Ética - Inglés - Tecnología	- Campo Profesional - Ética - Habilidades Blandas	- Cultura General - Inglés

FP Investigación	- Epistemología - Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Epistemología - Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Investigación Educacional - Metodología de la Investigación - Tesis/Título
FP Electivos	- Materias de Especialidad - Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales	- Materias de Especialidad	- Materias Generales
Disciplina	- N.A.	- N.A.	-	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Físico y Motor - Desarrollo Socioemocional - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios del caso D.

La Tabla N° 6 presenta las materias abarcadas por los seis planes de estudios del caso E. También aquí se puede observar que las materias que han integrado los planes de estudio han experimentado importantes variaciones en el tiempo. De esta manera, presentes en todos los planes de estudios de esta carrera se encuentran siete materias (es decir, cerca de un tercio): Psicología, Curriculum, Expresión Artística, Lenguaje, Pensamiento Lógico-Matemático, Técnicas Instruccionales, Ética. En el otro extremo, presentes en un único plan de estudios se encuentran siete materias (o sea, la misma cantidad que el conjunto anterior): Sistema educacional (PE-1), Estadística (PE-2), Historia (PE-5), Cultura General, e Inglés (estos dos últimos, ambos en PE-6). En tanto, presentes en más de uno pero no en todos los planes de estudio se encuentran 13 materias; algunos de éstos muestran presencia intermitente, como Pensamiento Educacional, el que ha integrado los planes de estudios PE-2, PE-4 y PE-5.

Tabla N° 6

Caso E: Materias comprendidas en planes de estudios, según área del conocimiento

Área del conocimiento	Plan de estudios					
	PE1	**PE2**	**PE3**	**PE4**	**PE5**	**PE6**
FP Teorías de la Transmisión	- Filosofía - Psicología - Sistema Educacional - Sociología	- Filosofía - Pensamiento Educacional - Sociología - Psicología	- Antropología - Filosofía - Psicología - Sociología	- Antropología - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología	- Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Historia - Pensamiento Educacional - Psicología	- Fundamentos de la Educación Parvularia - Psicología
FP Técnicas de la Transmisión	- Administración de Centros Educacionales - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Desarrollo Espiritual en la Infancia - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Administración de Centros Educacionales - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Desarrollo Espiritual en la Infancia - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Salud	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Curriculum - Desarrollo Físico y Motor - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad
FP Práctica	- No Disponible	- No Disponible	- No Disponible	- No Disponible	- No Disponible	- Actividades Curriculares en Centros Educacionales, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos
Formación General	- Ética - Habilidades Blandas	- Estadística - Ética	- Ética - Formación Religiosa - Habilidades Blandas	- Ética - Formación Religiosa - Habilidades Blandas	- Ética - Formación Religiosa	- Cultura General - Ética - Habilidades Blandas - Inglés

FP Investigación	- Tesis/Título	- Metodología de la Investigación	- Metodología de la Investigación - Tesis/Título	- Investigación Educacional	- Investigación Educacional	- N.A.
FP Electivos	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- Materias de Especialidad	- Materias Generales	- Materias de Especialidad - Materias Generales
Disciplina	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- N.A.	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios del caso E.

La descrita heterogeneidad se hace aún más evidente al comparar los casos de esta investigación entre sí. De este modo, dentro de la categoría Teorías de la Transmisión, destaca la presencia constante de Filosofía, Psicología y Sociología, las cuales, cada una por separado, han sido el foco central de un conjunto de cursos en la gran mayoría de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación, conservando el realce que estas tres materias adquirieron en las carreras de educación parvularia en la década de los setenta (ver 2.2). De especial prominencia es la presencia de Psicología, la cual formó parte de la totalidad de los planes de estudios de cuatro de los cinco casos de esta investigación (B, C, D y E), y en tres de los cinco planes de estudios del caso A. Con mayor dispersión se encuentran los cursos sobre Sistemas Educacionales, materia que ha estado presente en tres de los seis planes de estudios del caso A, en uno de cinco en el caso B, en uno de seis en el caso E, y en ningún plan de estudios de los casos C y D. En el otro extremo se encuentra Biología, materia que no ha estado presente en ningún plan de estudios del caso A, habiéndolo estado en los seis planes de estudios del caso C.

Al interior de la categoría Técnicas de la Transmisión, destaca la gran centralidad de Curriculum y de Técnicas Instruccionales, materias que han estado presentes en todos los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación. Con presencia menos sistemática pero también recibiendo gran importancia transversal se encuentran los

cursos sobre Expresión Artística y de Lenguaje, las cuales han estado presentes en todos los planes de estudio de los casos D y E, y en la mayoría de los planes de estudios en los casos A, B y C; similarmente, los cursos sobre Pensamiento Lógico-Matemático, presentes en todos los planes de estudios de los casos A, D y E, y en tres de los cinco planes de estudios de los casos B y C. Por contraste, con baja presencia se encuentran los cursos enfocados en Salud, materia presente en los cinco planes de estudios del caso B y en un único plan de estudios del caso D, y ausente en un solo plan de estudios de los casos A, C y E. Más excepcional todavía, los cursos sobre Preparación para la Escuela e Identidad Profesional solamente integraron un único plan de estudios del caso B, sin que ninguna de estas materias hubiese sido parte de algún plan de estudios de otro de los casos de esta investigación.

Conviene detenerse con más detalle en los cursos centrados en áreas del aprendizaje de los niños, puesto que ellos se encuentran en el centro de los debates sobre desarrollo integral y de la tensión entre técnicas instruccionales y contenidos, que serán discutidos más adelante en las secciones 4.1 y 5.3, respectivamente. Al respecto, es de notar que, a diferencia de Expresión Artística y de Lenguaje, la presencia de cursos sobre las demás áreas del aprendizaje ha sido menos sistemática, si bien tendiendo a expandirse en todas ellas en los últimos planes de estudios. Así, Comprensión del Medio Natural ha estado presente en la totalidad de los planes de estudios del caso D, ausente en solo uno entre los seis del caso E, presente en tres de los cinco en B y C, y presente en tres de los seis planes de estudios del caso A. En tanto, Comprensión del Medio Social ha formado parte de todos los planes de estudios del caso D, de cuatro de seis del caso E, de dos de cinco del caso C, de dos de seis del caso A, y de ninguno del caso B. Por otra parte, Desarrollo Físico y Motor ha integrado la totalidad de los planes de estudios del caso B, cuatro de seis del caso E, dos de seis del caso A, uno de tres del caso D, y ninguno del caso C. Por último, Desarrollo Socioemocional sólo ha estado presente en el último plan de estudios del caso D, y siempre ausente en todos los demás.

En tanto, la categoría Práctica ha estado presente en la totalidad de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación. Como un elemento en común entre los cinco casos, sus correspondientes planes de estudios establecidos a contar de la segunda mitad de la década de los noventa han orientado esta actividad curricular a través de

actividades tempranas y progresivas, declarándola como el eje vertebral de todo el proceso formativo, por propiciar la adecuada vinculación entre la teoría y la práctica pedagógica.

Por su parte, las categorías Formación General, Investigación, Electivos y Disciplina se han caracterizado por un menos sistemático tratamiento de las materias incluidas dentro de ellas, en comparación con las tres categorías anteriormente analizadas. Por ejemplo, se puede ver que, dentro de ellas, ninguna materia ha tenido presencia transversal en todos los planes de estudio de los cinco casos de esta investigación. Más todavía, sólo los casos B, C y E han contado con materias presentes en la totalidad de sus correspondientes planes de estudio. En el caso B, éstas han sido Ética y Habilidades Blandas;[20] en el caso C, solamente Habilidades Blandas. Esta última materia –Habilidades Blandas- tiene interés especial para el problema de esta investigación, como será discutida a lo largo del Capítulo 5, pues constituye una dimensión de una de las tensiones referentes a la base de conocimientos que debe cristalizarse en los planes de estudio de las carreras de educación parvularia. En tanto, en el caso E, Ética fue la única materia dentro de Formación General presente en sus cinco planes de estudios.

Observando con más detención el área de Formación General –por dar lugar a la tensión referida a la singularidad de la educación parvularia como profesión, la que será discutida en 5.1- se encuentra que, dentro de ella, algunas materias han estado presentes en un único plan de estudios de cada caso: en el caso A, Estadísticas, Habilidades Blandas, Proyectos Educacionales y Campo Profesional. En el caso B, Propedéutico, y Campo Profesional; en el caso D, Historia y Estadísticas; y en el caso E, Estadísticas y Propedéutico. También mostrando la gran dispersión de materias contenidas dentro de esta categoría, en el caso D ninguna ha estado presente en sus cuatro planes de estudio.

Similarmente, aunque las materias que han formado parte de la categoría Investigación (i.e. Epistemología, Investigación Educativa, Metodología de la Investigación, Tesis/Título) han estado distribuidas de forma bastante equitativa a través

20. Habilidades blandas –denominada así simplemente por no haber logrado encontrar una denominación mejor- incluye habilidades emocionales, actitudinales, comunicacionales y sociales promovidas en las estudiantes, a fin de proveerlas de herramientas para su adecuada participación laboral futura, en cuanto a su satisfacción personal, orientación al logro y relación con otros, en complemento con los conocimientos cognitivos y procedimentales adquiridos durante la formación.

los planes de estudios de los cinco casos, es importante observar que todas ellas han estado presentes desperdigadamente, sin seguir un patrón aparente. Más aún, deteniéndose con más detalle en esta categoría (pues da lugar a la tensión relativa al énfasis cientificista versus humanístico en la formación de educadoras de párvulos, que será discutida en la sección 5.2) se puede observar que cuatro casos han contado con materias incluidas en un único plan de estudios: en los casos A y B, Epistemología; y en los casos C y D, Investigación Educacional.

En tanto, la categoría Disciplina recién emergió en los correspondientes últimos planes de estudio de los casos A, D y E, habiendo estado siempre ausente en los otros dos casos (B y C). Cuatro materias dentro de esta categoría han sido abordadas transversalmente en estos tres casos: Lenguaje, Comprensión del Medio Natural, Comprensión del Medio Social, y Pensamiento Lógico-Matemático. En tanto, los casos A y B han incorporado además Desarrollo Físico y Motor, y Expresión Artística, a la vez que el caso D también incluyó Desarrollo Social y Personal. No se discutirá aquí con más detalle el foco de los cursos contenidos en la categoría Disciplina, pues será analizado más adelante en la sección 5.3, como uno de los componentes principales de una de las tensiones incrustadas dentro de los planes de estudios; a saber, aquélla que tiene en un polo a las técnicas instruccionales, y, en el otro polo, a los contenidos para la enseñanza.

Por último, en la categoría Electivos –donde, por su propia naturaleza, el contenido de los cursos dictados puede variar en cada año académico- parece de interés hacer notar que sólo el caso A los centró exclusivamente en materias propias de la educación parvularia en sus seis planes de estudio, mientras que los otros cuatro casos han tendido a combinarlas con materias provenientes de otras áreas, sea la pedagogía en general, u otros ámbitos del conocimiento.

Por otra parte, además de la importante dispersión de materias que ha sido descrita, se debe notar que los tópicos enfatizados al interior de cada una indican una heterogeneidad aún mayor. Ejemplos particularmente ilustrativos a este respecto se encuentran en los cursos sobre Psicología y sobre Técnicas Instruccionales, en tanto materias de transversal presencia dentro de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación.

Para Psicología, el caso B enfatizó en su plan de estudios PB-1 temas de psicología general, psicología de la personalidad, psicología del desarrollo infantil, psicopedagogía, psicología del aprendizaje y psicopatología. En su plan de estudios PB-2, psicología general, psicología del aprendizaje, psicología infantil y trastornos psicológicos infantiles. En su plan de estudios PB-3, solamente psicología del aprendizaje. En su plan de estudios PB-4, solamente psicopedagogía. Y en su plan de estudios PB-5, psicopedagogía y apego. Tales énfasis no sólo son disímiles entre los planes de estudios del caso B, sino que además son muy distintos de aquéllos presentes en el caso E, el que en su plan de estudios PE-1 se enfocó en temas de psicología del desarrollo, psicología de la personalidad, trastornos de la personalidad, y psicología del aprendizaje. En su plan de estudios PE-2, en psicopedagogía, trastornos del aprendizaje y trastornos de la conducta. En su plan de estudios PE-3 en psicopedagogía, trastornos del desarrollo, trastornos del aprendizaje infantil y psicología educacional. En su plan de estudios PE-4 en psicopedagogía y en psicología del aprendizaje. En su plan de estudios PE-5, en psicopedagogía, psicología del aprendizaje y psicología del desarrollo. En su plan de estudios PE-6 en psicología del aprendizaje y en psicología del desarrollo.

En cuanto a Técnicas Instruccionales, el caso A trató en su plan de estudios PA-1 temas sobre creación de recursos para el aprendizaje y dinámicas grupales. En su plan de estudios PA-2, sobre temas genéricos acerca del proceso pedagógico en educación parvularia, y sobre fomento de la creatividad en los párvulos. En sus planes de estudios PA-3 y PA-4 solamente sobre mediación pedagógica. En su plan de estudios PA-5 sobre mediación pedagógica y diálogo. Y en su plan de estudios PA-6 no incluyó materias sobre Técnicas Instruccionales. Nuevamente, estos énfasis no sólo difieren al interior de los planes de estudios del caso A, sino que también son muy diferentes a los presentes en el caso C. Éste abordó en su plan de estudios PC-1 solamente temas genéricos sobre el proceso pedagógico en educación parvularia. En su plan de estudios PC-2, temas de integración curricular. En sus planes de estudios PC-3, PC-4 y PC-5 no incluyó cursos específicos sobre técnicas instruccionales. Y en PC-6, trató temas sobre mediación pedagógica.

Como un ejemplo opuesto, basado en una materia de relativamente baja presencia de los planes de estudios aquí analizados, es ilustrativo el de habilidades blandas, donde se

puede observar que los contenidos tratados en su interior difieren diametralmente, tanto al interior de cada caso como al compararlos entre ellos. Materia presente, como ya se mencionó, en todos los planes de estudios de los casos B y C, el primero de éstos ha abordado temas de expresión oral y escrita (PB-1, PB-2), y de formación personal, con énfasis en el desarrollo vocacional (PB-1) y de recursos socioemocionales (PB-3, PB-4, PB-5). Con muy distinto foco, el caso C ha tratado temas de apreciación y expresión artística en diversos géneros (PC-1, PC-2, PC-3, PC-4, PC-5), desarrollo personal, con foco en autoestima, empatía, habilidades comunicativas y tolerancia (PC-2, PC-3, PC-4, PC-5, PC-6) y pensamiento crítico (PC-5, PC-6). En tanto, el caso A incorporó dentro de los cursos sobre habilidades blandas temas sobre innovación y emprendimiento (PA-5) y comunicación integral (PA-5); el caso D, temas sobre desarrollo personal (PD-1); y el caso E, temas sobre expresión oral (PE-1), desarrollo personal (PE-3), y habilidades comunicativas (PE-4).

En síntesis, el análisis de los contenidos presentes dentro de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación muestra, tanto al interior de cada caso como al compararlos entre ellos, una muy vasta heterogeneidad, tanto en cuanto a las materias tratadas, como a los tópicos enfatizados para cada una, respaldando los hallazgos de García-Huidobro (2006). Siendo transversal a todas las áreas del conocimiento aquí consideradas, esta heterogeneidad es especialmente aguda dentro de las categorías Formación General, Investigación, Electivos y Disciplina, donde se observa mayor dispersión.

Algunos especialistas han intentado explicar la heterogeneidad de contenidos presentes en la formación de educadoras de párvulos. Thompson (1992) ha planteado que la formación de educadoras de párvulos en Estados Unidos ha sido reflejo de la coexistencia de tres distintas tradiciones históricamente presentes en el campo. Siguiendo un orden cronológico, la primera es la de las guarderías infantiles, caracterizada por sus objetivos asistenciales; la segunda tradición es la del *kindergarten* froebeliano, concebido con el propósito propiamente de favorecer el desarrollo integral de los niños pequeños; por último, la tercera tradición es la de las escuelas maternales (*nursery schools*), orientada a la aplicación de los avances del conocimiento sobre desarrollo infantil.

En complemento, en la visión de Moss (2000), la heterogénea formación de educadoras de párvulos dentro de Europa y Estados Unidos ha sido un reflejo de la gran fragmentación de la estructura y de los objetivos de la provisión de educación parvularia al interior de cada país, en función de las cuales se ha configurado tanto el contenido, como la duración y otros aspectos de las carreras. Ejemplificando este análisis, este autor señala a Francia y Estados Unidos como países que han albergado en paralelo dos distintos perfiles de educadoras de párvulos: uno asistencialista y otro educativo; en tanto, Dinamarca y Suecia han albergado un único perfil profesional de educadoras de párvulos, de énfasis educacional. Similarmente, Hyson *et al.* (2013) han planteado que la heterogeneidad de contenidos presentes en la formación de educadoras de párvulos en Estados Unidos es resultado de la alta fragmentación institucional de la provisión de educación parvularia en ese país, junto con la variedad de requisitos legales para el ejercicio profesional que se puede observar en las regulaciones establecidas en sus distintos estados de este país.

Así también, respecto a Chile, algunas de las académicas entrevistadas para esta investigación explicaron la heterogeneidad de contenidos dentro de los planes de estudios como resultado de la coexistencia de diferentes corrientes de pensamiento al interior de las carreras de educación parvularia. En específico, los planes de estudios reflejarían orientaciones hacia enfoques humanísticos y cientificistas sobre la formación de educadoras de párvulos –i.e. derivadas en su origen de los respectivos idearios de Federico Froebel y de María Montessori- dando lugar a una de las más importantes tensiones instaladas dentro de los planes de estudios, como se discutirá con más profundidad en 5.2. Junto con esto, los planes de estudios también expresarían una propensión hacia el desarrollo de propuestas formativas propias, o hacia la introducción de avances generados en el primer mundo. Las siguientes dos citas, referidas a dos carreras históricas, dan cuenta de esta última interpretación.

> IH-i: "Ahora, la [Universidad] Católica de Santiago forma a las educadoras de párvulos, tengo entendido, de acuerdo al enfoque High Scope, bueno, ellos han tomado... A ver, hay una gran diferencia entre la [Universidad] Católica y la [Universidad] de Chile. La [Universidad] Católica siempre ha tomado modelos extranjeros, y ha desarrollado modelos extranjeros. La Chile ha intentado desarrollar modelos propios, sin dejar de considerar los aportes de los especialistas, de los precursores"

> IE-iv: "A la Carmen Fischer se le ocurrió instalar High Scope en Chile. Ella estaba en la [Universidad de] Chile en esa época, y supo de esto, y me entusiasmó con traerlo […] Conocimos High Scope porque teníamos el contacto con [David] Weikart, porque su madre vivía en el sur de Chile. Entonces, en la [Universidad] Católica, nos invitaron de allá, que fuera gente de la Católica. Estuvimos trabajando con Weikart, estuvimos dos o tres veces de intercambio en Ypsilanti, que es donde nació todo esto. Para qué te digo, Weikart era la persona clave de ahí de High Scope, él era High Scope, era una persona impresionante"

Más allá de su prevalencia, observada a partir del punto de vista del profesionalismo, la descrita heterogeneidad de contenidos debe ser vista con preocupación, ya que plantea serias dudas sobre la existencia de una base de conocimientos compartida en los casos de esta investigación. En efecto, recordando lo visto en la sección 1.2, tanto desde la perspectiva esencialista como desde la ideológica, la posesión de una base de conocimientos común es un elemento primordial en la constitución de un grupo ocupacional como profesión. Tanto así que, para varios autores, las profesiones pueden ser, en último término, definidas como grupos "basados en el conocimiento", al identificarse con la base de conocimientos que entrega respaldo cognitivo a su respectiva área de especialidad (Brante, 1988; Torstendahl, 1990b).

Desafortunadamente, el debate internacional sobre formación de educadoras de párvulos no ha profundizado mayormente en torno a los contenidos presentes en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia y su relación con el profesionalismo en este campo. Coincidiendo, los escasos trabajos existentes han reconocido que la heterogeneidad del contenido de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia no se atiene a los criterios del profesionalismo. Así, por ejemplo, Fromberg (1999: 40) ha planteado que la imposibilidad de discernir una base de conocimientos teóricos claramente delimitada en la formación de educadoras de párvulos cuestiona el estatus profesional de este grupo ocupacional, sugiriendo que en este proceso ha tendido a predominar un "sentido común '*amateur*'" basado en las disposiciones maternales. En tanto, Whitebook y Ryan (2011) han argumentado que no existe acuerdo siquiera básico acerca de cómo codificar en un plan de estudios los conocimientos y habilidades que son relevantes para el ejercicio profesional en este campo.

Avanzando en esta línea, Oberhuemer (2008) ha interpretado la gran variedad de perfiles de las educadoras de párvulos existente en Europa como un reflejo de un

profundo disenso sobre los conocimientos y habilidades que estas profesionales deben poseer. Tanto así que una investigación posterior liderada por esta autora identificó seis distintos perfiles profesionales dentro de Europa, varios de los cuales se encontraban al interior de un mismo país (Oberhuemer *et al.*, 2010).[21] En coincidencia, García-Huidobro (2006) –aunque su trabajo no fue realizado desde la perspectiva del profesionalismo- propuso que la fuerte heterogeneidad de cursos presentes en las mallas curriculares de las carreras de educación parvularia en Chile reflejaba falta de claridad y sentidos compartidos respecto del perfil profesional de las educadoras de párvulos en el país, entendiéndola como una valla para responder cabalmente a las demandas sociales actuales a este campo.

Aportando mayor especificidad analítica a dicha incipiente reflexión, Shulman (2005b, 2005a: 7) ha concluido, lapidariamente, que la verdaderamente "caótica" variedad de carreras de pedagogía en Estados Unidos –en términos de los contenidos de los planes de estudios, entre otros componentes de la formación- da cuenta de la inexistencia de una tradición académica consolidada. En su argumento, al compararla con profesiones como leyes, ingeniería, medicina, enfermería, y el clero, donde los curriculum están más estandarizados, la formación docente se caracteriza por su carácter idiosincrático, al carecer de lo que este autor ha denominado "pedagogías sello" ("*signature pedagogies*"). Éstas constituyen una forma de enseñanza transversalmente empleada para la formación de una cierta profesión, implicando modelos formativos distintivos (e.g. las rondas clínicas son un común denominador en la formación de médicos). Asimismo, las pedagogías sello definen lo que es válido como conocimiento relevante dentro de cada campo, y cómo ese conocimiento puede ser producido, criticado, analizado, aceptado, descartado y transmitido.

21. Estos perfiles, por lo ilustrativos que resultan para este análisis, merecen una breve reseña: (i) "profesional de la educación inicial", especialista en la educación de niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación obligatoria; (ii) "profesional de pre-básica", especialista en la educación de niños en años inmediatamente previos al ingreso a la educación obligatoria; (iii) "profesional de pre-básica y básica", especialista en la educación de niños entre 4 y 6 años de edad; (iv) "profesional de la pedagogía social", especialista en el trabajo pedagógico y social con niños pequeños y adolescentes; (v) "profesional para niños de 0-2 años", especialista en el cuidado y atención educativa de niños de este tramo de edad; (vi) "profesional del cuidado y la salud", especialista en la atención sanitaria y social de niños menores de 3 años de edad (Oberhuemer *et al.*, 2010).

Más allá de la heterogeneidad de contenidos de los planes de estudios, la escasa problematización de las académicas entrevistadas al respecto supone un segundo aspecto problemático con respecto al profesionalismo. Desde la perspectiva ideológica, la existencia de una base de conocimientos compartida es relevante no sólo por su utilidad funcional, sino también porque propicia la conformación de una "comunidad de conciencia", al establecer una plataforma común de experiencias, intereses y recursos (Collins, 1979: 58, 134). En la misma línea, para Freidson, la existencia de esta comunidad es clave para asentar los fundamentos del profesionalismo, pues permite a las ocupaciones constituirse como grupos socialmente clausurados (Freidson, 2001: 202) (ver 1.2). De acuerdo con esto, el mínimo cuestionamiento de las académicas sobre la heterogeneidad de contenidos en los planes de estudios –antes no reportada en la literatura especializada- podría ser interpretada como un indicio de que al interior de las carreras de educación parvularia no se ha conformado una comunidad de conciencia en torno a la base de conocimientos compartida que requiere el profesionalismo. Lejos de ser una conclusión, esta idea esboza una hipótesis interesante de ser investigada en el futuro, pues permite adentrarse en las concepciones sobre la noción misma de conocimiento compartido existente dentro de estas carreras. Por cierto, la evidencia anecdótica existente sugiere que ésta no ha recibido una valoración positiva; por ejemplo, los estándares nacionales para la formación de educadoras de párvulos (MINEDUC, 2012) fueron percibidos como una amenaza a la autonomía profesional, precisamente por homogeneizar los conocimientos requeridos en este proceso.

Sin perjuicio de ello, las disquisiciones sobre los atributos de la base de conocimientos del profesionalismo no son suficientes para una adecuada interpretación sobre el contenido abordado en los planes de estudios de estas carreras, pues pasan por alto la influencia del contexto institucional y de la educación superior en que ellas se sitúan. De hecho, algunas de las académicas entrevistadas plantearon en puntual que la heterogeneidad del contenido de los planes de estudios habría sido en algún grado introducida exógenamente, a partir de la influencia de un conjunto de políticas públicas para las carreras de pedagogía o para la educación superior en su conjunto. Como ejemplos de estas políticas mencionados frecuentemente se encuentran el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, la prueba Inicia, los Mapas de

Progreso y los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, y la acreditación (ver 2.3). Las siguientes citas ejemplifican esta idea.

> IB-i: "Sí, por decisiones institucionales [se han realizado los principales ajustes a los planes de estudios]. La universidad ha transitado tímidamente, pero súper alineada, no es una universidad que no esté alineada con las políticas públicas. Sí, con las políticas públicas, vamos de voluntarias, no somos la Academia, no fuimos el Arcis en su minuto, con todos los costos que han pagado esas instituciones justamente por no estar alineada con las políticas también. Entonces, súper alineadas con las políticas, pero tímidos creo yo. Por eso nuestro plan vigente hoy día es con un, cómo le llaman, con un acercamiento"

> IP-ii: "Mira, yo creo que efectivamente muchas veces tienes que responder desde dónde te van a medir. Entonces, las universidades que tenían su estructura más o menos similar, basada en este origen [de la educación parvularia] fueron poco a poco respondiendo más bien a la prueba Inicia, a los Estándares... […] Fueron como cada una [de las carreras] adoptando estas tendencias, más bien, desde lo que desde afuera te estaban pidiendo, en lo que realmente se creía que debía ser un plan de estudios"

Más todavía, algunas académicas propusieron que la heterogeneidad de los contenidos de los planes de estudios habría sido provocada por dichas políticas, al requerir la definición de perfiles de egreso y de modelos formativos consistentes con el "sello institucional" que distingue entre sí a las casas de estudio (ver 2.3). Así lo explican las dos siguientes citas.

> IH-i: "ahora, otra cosa, fíjate que también conspira contra esta libertad, esta cosa fluida que se quiere para el niño pequeño, es el interés de las universidades y de las instituciones por imponer su sello, su sello formador, en el sentido que ponen cursos en relación a su sello formador. Yo quiero un educador que trabaje con las comunidades, que sea un líder social, por decirte. Eso se puede dar, yo no sé si existe. Sí, es un ejemplo especulativo. Pero, claro, eso en desmedro de otros cursos que son más esenciales […] Eso también está afectando. No te voy a decir que trastoca o cambia totalmente el sentido, pero colabora"

> IA-ii: "Ahora, para mi gusto, tenemos un tema, que las universidades nos pusimos un poco, yo diría, que, desde el FFID, este afán –que es responsabilidad de todos los que somos académicos- con este fin de que cada universidad se quisiera diferenciar de otra, nos pasó que es incómodo. Porque, por ejemplo, tú miras la malla de nosotros y suponte tú que psicología se llamaba formación humana y trabajo pedagógico. Si tú leías el nombre del curso no necesariamente pensabas en psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje. Después otro se llamaba, por ejemplo, 'escenarios para el aprendizaje'; no necesariamente al mirar la malla entendías que era de sociología"

Este planteamiento indica que las carreras aquí estudiadas no han sido actores aislados en la definición de sus planes de estudios, sino que, en cambio, han debido realizar esta tarea en interacción con sus respectivas facultades y con la autoridad

educacional, respaldando una visión del profesionalismo como un sistema donde interactúan un conjunto de actores (Abbott, 1988; Burrage *et al.,* 1990). Más todavía, la percepción de que la influencia de estos últimos actores ha introducido tensiones dentro de los planes de estudios resultantes puede ser vista como un atisbo del elemento de conflicto que, según la perspectiva ideológica, contiene el profesionalismo (ver 1.1). Al respecto, una de las académicas entrevistadas para esta investigación acusó la escasa capacidad existente dentro de los cuerpos académicos de las carreras de educación parvularia para adoptar una postura crítica frente a las políticas públicas que han derivado en el insatisfactorio arreglo actual de los contenidos presentes en los planes de estudios, como señala la siguiente cita.

> IP-vii: "creo que por momentos [las universidades] han sido tremendamente prácticas, en el sentido de que esto, se dice, 'lo pide el Ministerio' [de Educación], aunque sea una aberración lo que dice el Ministerio. Entonces, a mí me ha faltado la mirada crítica de las universidades, de ver estos temas con otro parámetro. Por decirte, los Mapas de Progreso para mí han sido una de las aberraciones que se han hecho desde el Ministerio. Y sé de muchas universidades en que están metidos en su malla, en sus programas, no como 'a ver, analicemos qué es esto, qué aporta, qué no aporta, en qué limita, en qué no limita', sino que, así como, 'bueno, esto lo pide, así que lo vamos a aplicar y así lo hacemos'. Entonces, uno dice, pero por qué, por qué tú lo consideras bueno o por qué lo consideras malo"

Por cierto, la existencia de tensiones en el contenido de los planes de estudios representa una contribución de esta investigación a la comprensión del profesionalismo en educación parvularia, al identificar disensos concretos al interior del campo respecto de la base de conocimientos que es relevante en la formación de educadoras de párvulos. El Capítulo 5 profundizará sobre tres de estas tensiones, enfatizando la manera cómo las carreras aquí estudiadas las han abordado en la definición de sus planes de estudios.

3.2 Tiempo asignado a áreas del conocimiento

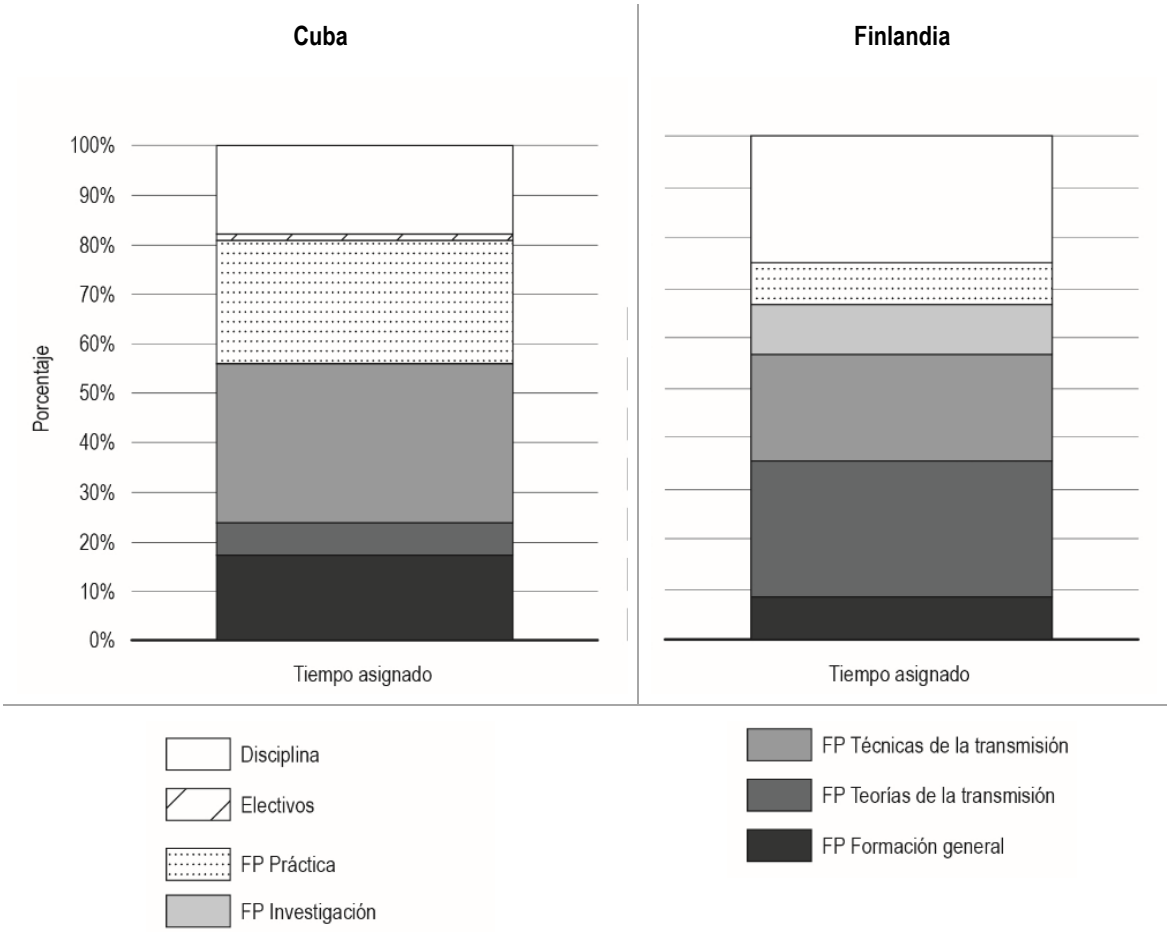
La literatura internacional sobre formación de educadoras de párvulos casi no se ha detenido en la proporción de tiempo asignado a las distintas áreas del saber dentro de los planes de estudios, por lo que se trata de un ángulo que ha sido aún menos explorado que los contenidos vistos en la sección anterior de este capítulo. Así, por ejemplo, Saracho (2013) propuso que todas las carreras de educación parvularia debiesen

contemplar las dimensiones de formación general (incluyendo artes, historia, filosofía, entre otras materias), fundamentos profesionales (incluyendo perspectivas multidisciplinarias sobre la educación) y conocimiento instruccional (incluyendo conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico), sin pronunciarse siquiera tangencialmente respecto del peso relativo que debiese ser asignado a cada una. El único estudio identificado en esta investigación que ha tocado el punto es el de Maxwell y Early (2006: 25). Estas autoras encontraron para Estados Unidos que las distintas carreras de educación parvularia existentes en este país tendían a abarcar alrededor de dos decenas de materias (incluyendo, por ejemplo, necesidades educativas especiales, diversidad cultural, evaluación, alfabetización y matemáticas), pero asignando muy disímiles proporciones a cada una. El estudio concluye levantando una preocupación respecto de la profundidad con que las numerosas materias pueden ser tratadas pueden durante el proceso formativo, en particular en lo que compete a la atención de niños de 0-3 años de edad, pero sin cuestionar en sí misma la heterogeneidad de estructuras presente en los planes de estudios analizados.

En tanto, el análisis de la experiencia internacional indica que la asignación de tiempo a las distintas áreas del conocimiento es disímil entre países. Por ejemplo, al comparar los planes de estudios de carreras de educación parvularia en Cuba y Finlandia se observa gran desemejanza, en términos de las áreas del conocimiento de Cox y Gysling (1990). Sin que este ejercicio tenga mayor validez que servir de apoyo a este análisis, su resultado, presentado en el Gráfico N° 2, muestra nuevamente que alrededor del mundo se puede observar una variedad de criterios para ponderar la importancia relativa de cada área del saber en la formación inicial de educadoras de párvulos.

Gráfico N° 2

Distribución del tiempo asignado a áreas del conocimiento en los planes de estudios de la carrera de educación parvularia en Cuba y Finlandia, 2018



Nota: FP es sigla para Formación Profesional.

Fuente: elaboración propia, basada en (Cuba. Ministerio de Educación, 2018; Onnismaa, 2017).

Por otra parte, los estándares para la formación inicial de educadoras de párvulos establecidos en varios países han definido una cantidad variable de competencias y, aunque sin explicitar proporciones de tiempo para cada una, se puede inferir con poco riesgo un fraccionamiento disímil del tiempo disponible para la formación relativa a cada estándar. Así, por ejemplo, el Reino Unido ha establecido 33 estándares (TDA, 2007); Australia y Estados Unidos han definido, correspondientemente, siete estándares (AITSL, 2011; National Association for the Education of Young Children, 2010). Y Chile ha establecido veintiún estándares (MINEDUC, 2012) (los cuales, al momento de

finalizar esta investigación, se encontraban en proceso de actualización, de acuerdo al mandato de la Ley que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en 2016).

El análisis del tiempo proporcional asignado a distintas áreas del conocimiento dentro de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación reitera una importante heterogeneidad, tanto al interior de cada uno, como al compararlos entre sí. Como será detallado a lo largo de esta sección, al agrupar los cursos que han formado parte de los distintos planes de estudios dentro de las categorías de Cox y Gysling (1990), es posible encontrar gruesas similitudes, junto con importantes diferencias.

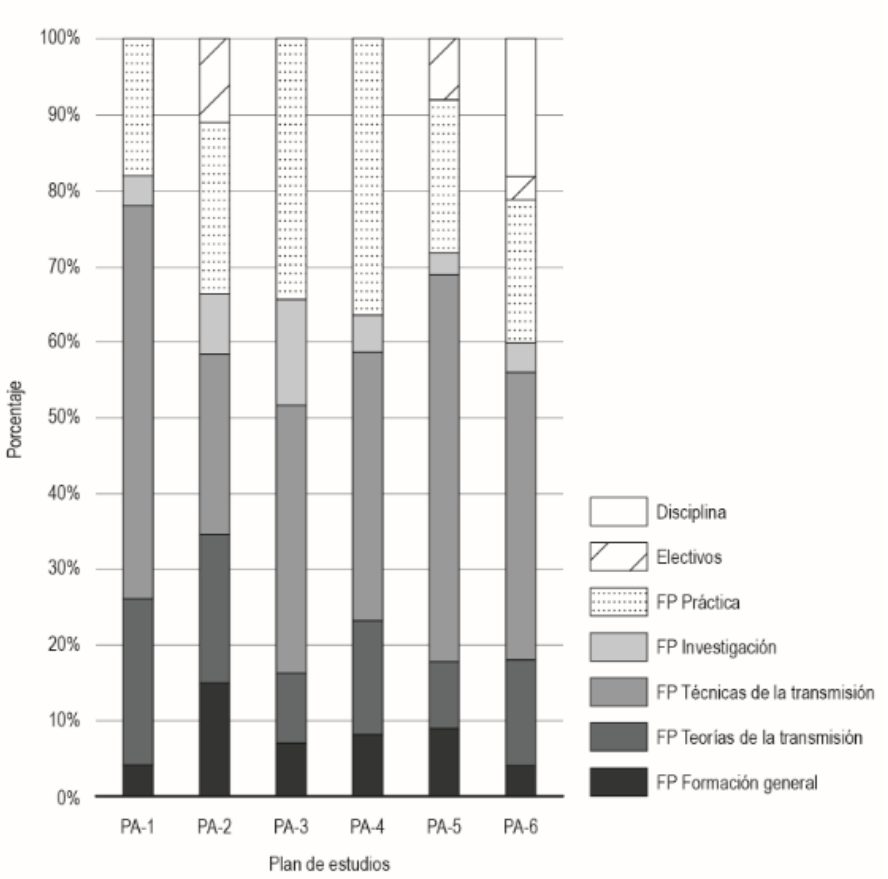
Como la principal similitud se encuentra la amplia predominancia de las categorías Técnicas de la Transmisión y Práctica en los planes de estudio analizados, al haber tendido a ser aquéllas que congregaron las más altas proporciones de tiempo asignado en casi todos ellos, con algunas excepciones. Similarmente, la categoría Teorías de la Transmisión también recibió proporciones de tiempo relativamente altas, tendiendo a ubicarse en el tercer lugar de importancia relativa a través de estos planes de estudio. Una segunda similitud entre los cinco casos de esta investigación es que las categorías Investigación y Formación General tendieron a recibir proporciones de tiempo de formación ostensiblemente más bajas que las tres anteriores dentro de los correspondientes planes de estudios. También recibiendo proporciones de tiempo comparativamente menores, pero con una dinámica diferente a estas dos últimas categorías, la categoría Electivos presentó un comportamiento más bien errático en los cinco casos de esta investigación, en términos de que su presencia dentro de los planes de estudios no fue permanente y de que las proporciones de tiempo que le fueron asignadas fluctuaron de forma importante. Más allá de dichas similitudes, no se observa un patrón común claro que describa la evolución de la importancia relativa que, en términos de la proporción de tiempo asignada, han adquirido las áreas del conocimiento aquí consideradas a través de los distintos planes de estudios, como se observa tanto al interior de cada caso como al compararlos entre ellos. Así se puede apreciar, para cada caso separadamente, en los Gráficos N° 3, 4, 5, 6 y 7.

Así, el Gráfico N° 3 muestra que, en los seis planes de estudios del caso A, el tiempo asignado a cada área del conocimiento ha variado significativamente a través de sus seis planes de estudios. Por ejemplo, la categoría Electivos ha tenido presencia intermitente

a través del tiempo, con una fluctuación de más de tres veces entre sus porcentajes extremos. Así también, la categoría Investigación, siempre presente, osciló entre porcentajes con diferencias de más de tres veces.

Gráfico N° 3

Caso A. Tiempo proporcional asignado a áreas del conocimiento en planes de estudio 1981-2015



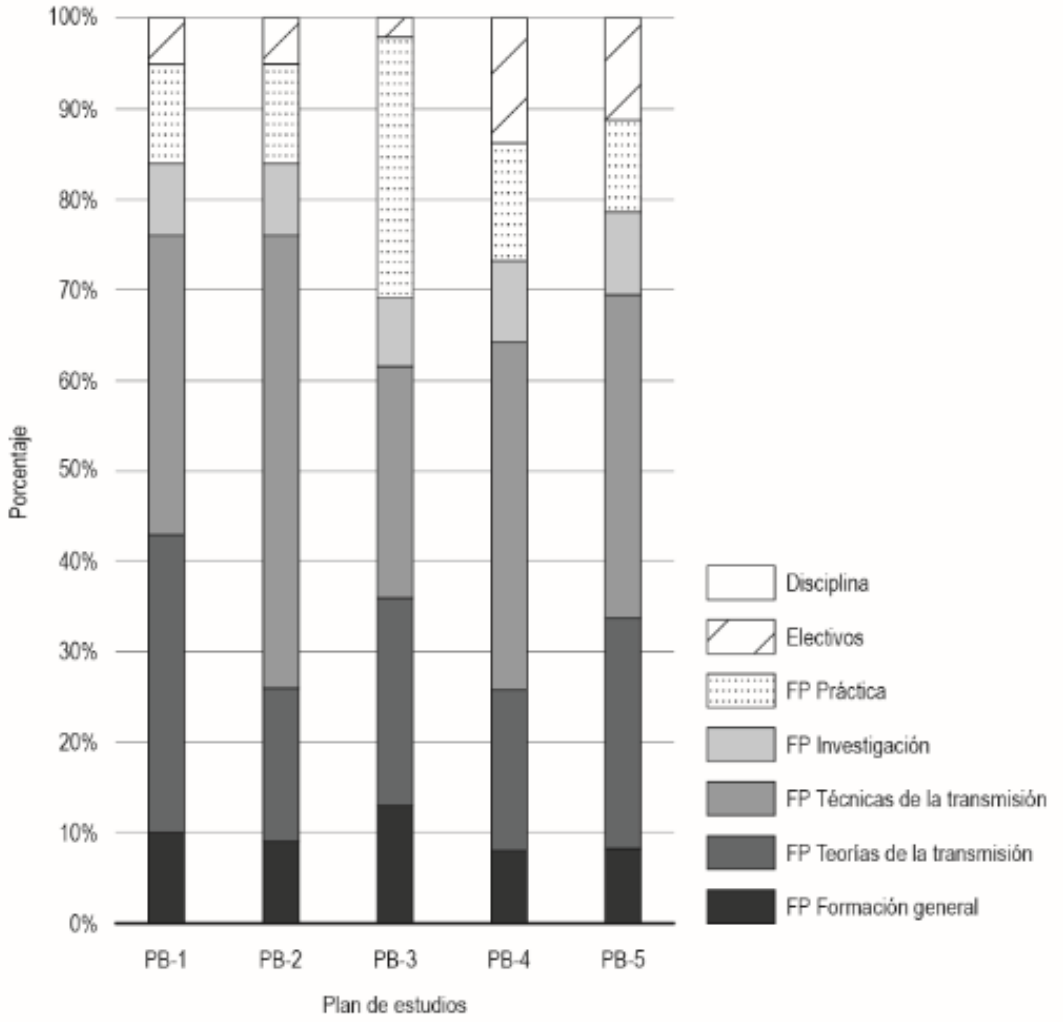
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PA es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso A.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudio del caso A.

Similar evolución se encuentra en el caso B, donde el tiempo asignado a las áreas del conocimiento ha experimentado variaciones ostensibles a través de sus cinco planes de estudios, como ilustra el Gráfico N° 4. A manera de ejemplo, el tiempo asignado a la categoría Electivos osciló entre porcentajes que variaron hasta siete veces. Asimismo, la categoría Práctica fluctuó entre porcentajes con hasta casi tres veces de diferencia.

Gráfico N° 4

Caso B. Tiempo proporcional asignado a áreas del conocimiento en planes de estudio 1981-2015



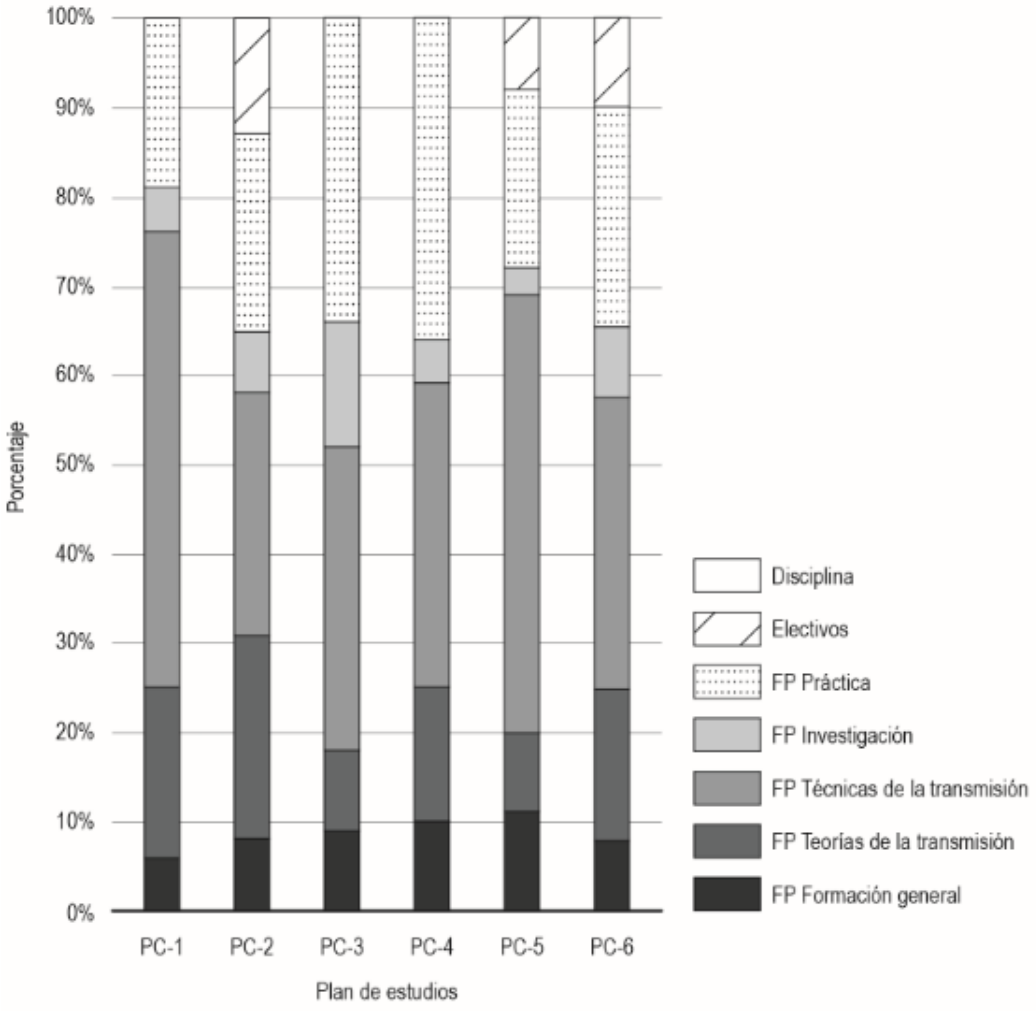
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PB es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso B.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudio del caso B.

Así también, el caso C muestra enormes variaciones del tiempo asignado a las áreas del conocimiento a través de sus cinco planes de estudios, como muestra el Gráfico N° 5. Por ejemplo, el porcentaje de tiempo asignado a Investigación fluctuó con más de cuatro veces de diferencia. En tanto, la categoría Técnicas de la Transmisión osciló entre porcentajes de casi tres veces de diferencia.

Gráfico N° 5

Caso C. Tiempo proporcional asignado a áreas del conocimiento en planes de estudio 1981-2015



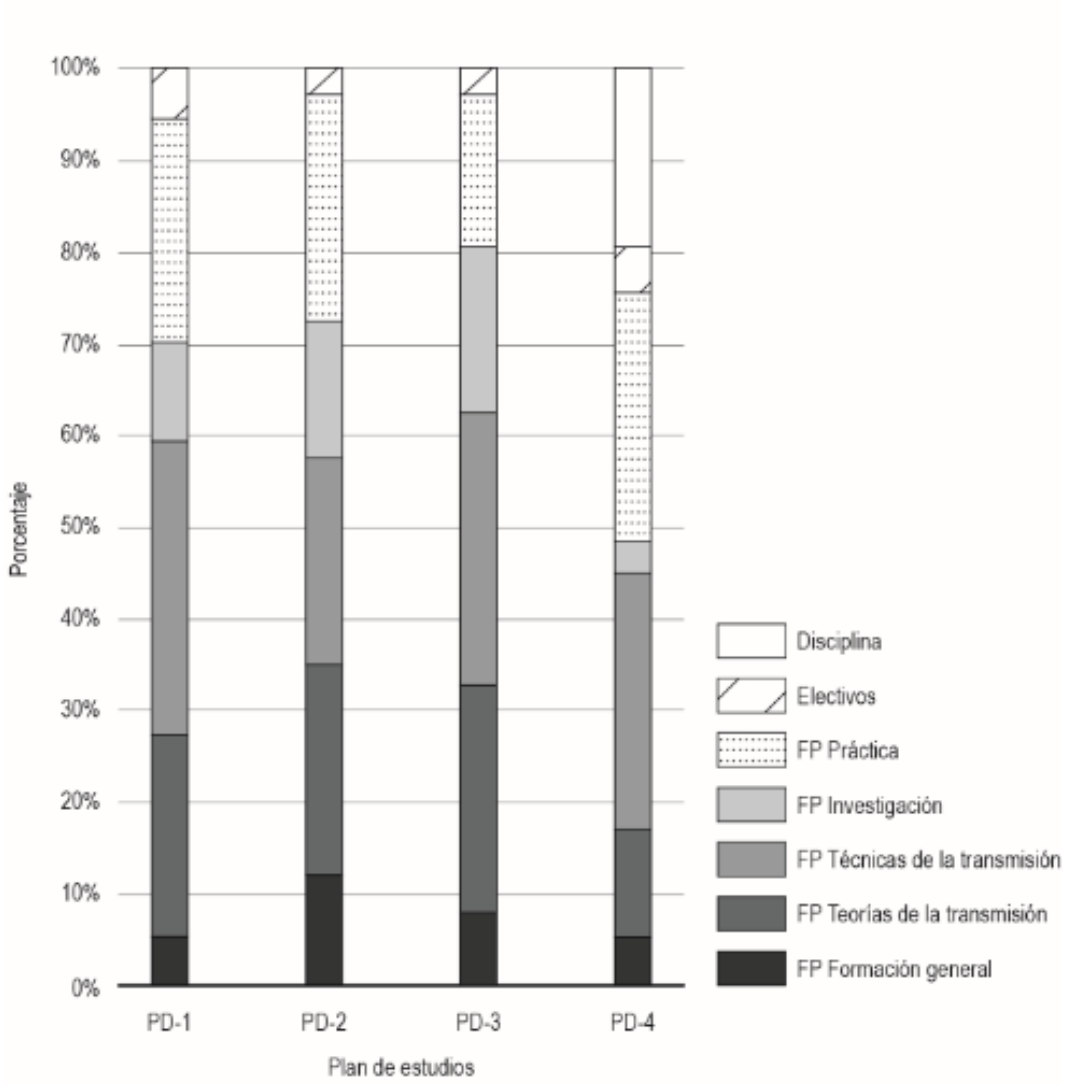
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PC es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso C.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudio del caso C.

También el caso D ha experimentado enormes variaciones en los porcentajes de tiempo asignado a las áreas del conocimiento en sus cuatro planes de estudios, como se puede observar en el Gráfico N° 6. A manera de ejemplo, el tiempo asignado a Teorías de la Transmisión osciló entre porcentajes cuya diferencia llegó a ser más del doble. Así también, la categoría Investigación fluctuó entre porcentajes de casi hasta cuatro veces de diferencia.

Gráfico N° 6

Caso D. Tiempo proporcional asignado a áreas del conocimiento en planes de estudio 1981-2015



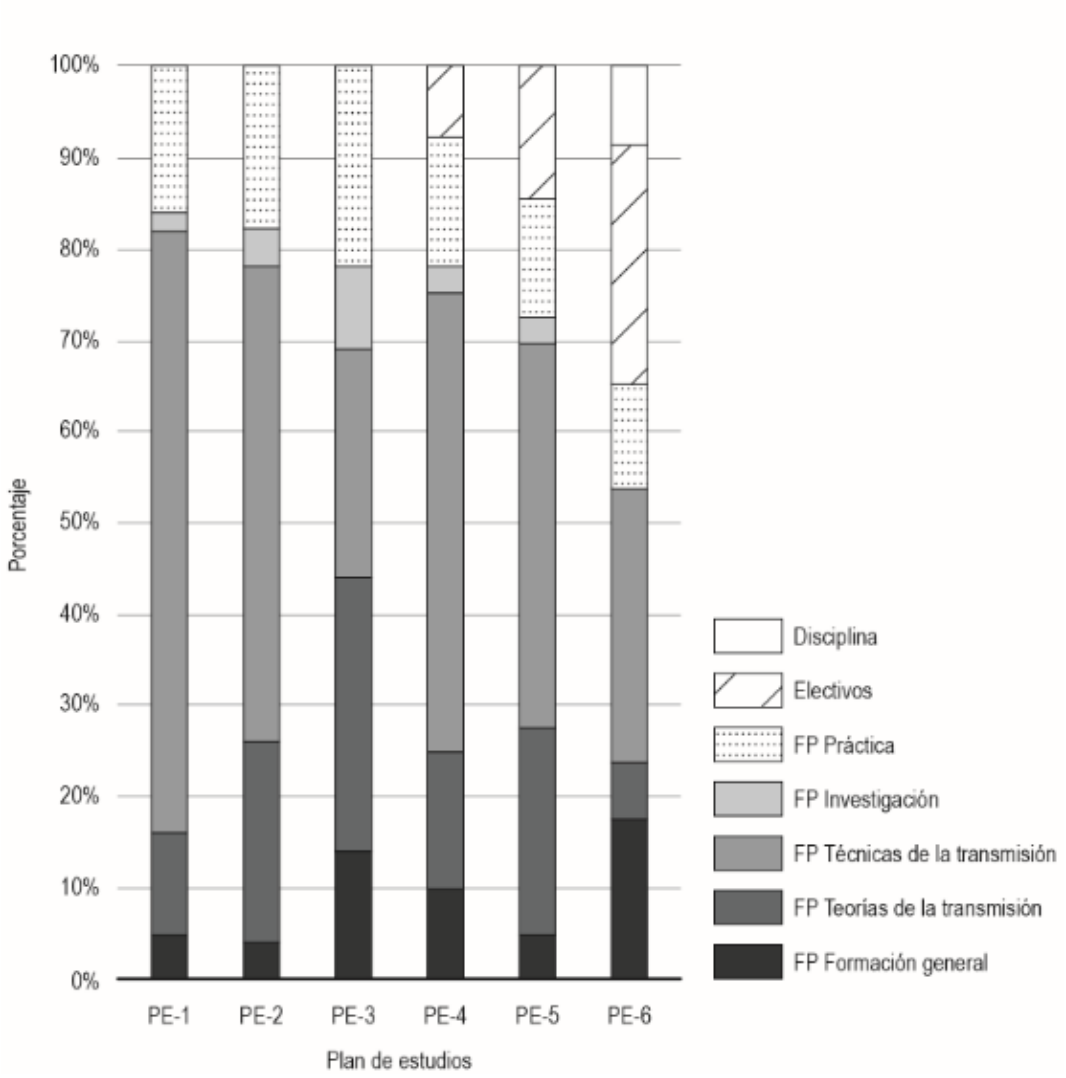
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PD es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso D.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudio del caso D.

Por último, el caso E reafirma la descrita tendencia, pues el porcentaje de tiempo asignado a las áreas del conocimiento varió en cada uno de sus seis planes de estudios, como muestra el Gráfico N° 7. Por ejemplo, el tiempo asignado a Formación General fluctuó con una diferencia de más de cuatro veces. Así también, la categoría Electivos, presente en los tres últimos planes de estudios, osciló entre porcentajes de hasta cuatro veces de diferencia.

Gráfico N° 7

Caso E. Tiempo proporcional asignado a áreas del conocimiento en planes de estudio 1981-2015



Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PE es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso E.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios del caso E.

También al comparar los casos entre sí se puede observar con claridad la enorme variación de tiempo proporcional asignada a cada área del conocimiento. Así, por ejemplo, las proporciones mínimas y máximas de tiempo asignado a cada categoría han fluctuado en muy distinto grado. De esta manera, la categoría Formación General experimentó una fluctuación de casi cuatro veces en el caso A; de alrededor de dos veces en los casos B, C y D; y de más de cuatro veces en el caso E. Asimismo, el porcentaje de tiempo asignado a la categoría Teorías de la Transmisión fluctuó en los

casos A, B y C más de dos veces; casi tres veces en el caso D; y cinco veces en el caso E. Así también, Técnicas de la Transmisión osciló en proporciones en que la mínima tendió a duplicarse en los casos A y C y D y D; mientras que en el caso B la máxima fue de algo más de un 50 por ciento respecto del mínimo. Similarmente, la categoría Investigación tuvo variaciones que en los casos A, C y D fueron más de tres veces; con mínimas variaciones en el caso B, y más de cinco veces en el caso E. Igualmente, Práctica llegó a casi duplicarse en los casos A y C; en el caso B casi el triple; en el caso C más de un 50 por ciento respecto del mínimo; con mínimas variaciones en el caso D.

Por otra parte, las categorías Electivos y Disciplina mostraron un comportamiento aún más diverso que el de las anteriores, ya que, además de mostrar importantes fluctuaciones en la proporción de tiempo de formación asignada, ambas han estado ausentes de varios planes de estudios de los casos de esta investigación. Así, para Electivos la diferencia entre las proporciones mínimas y máximas de tiempo asignado fue en el caso A de casi cuatro veces; en el caso B, de siete veces; en los casos C y D, de alrededor del doble; y de más del triple en el caso E. En tanto, Disciplina emergió recién en los correspondientes últimos planes de estudios de los casos A, D y E, habiéndose mantenido siempre ausente en los casos B y C.

Pese a que la heterogeneidad de proporciones de tiempo asignado a distintas áreas del conocimiento no parece ser peculiar a los casos de esta investigación, sino que también se observa en el ámbito internacional, desde la perspectiva del profesionalismo debe ser considerada como un problema, pues sugiere que la base de conocimientos que es transmitida en la formación de educadoras de párvulos no se basa en un modelo teórico claramente sistematizado. Recapitulando lo dicho en la sección 1.2, diversos autores han sostenido que la idea de que el conocimiento que distingue al profesionalismo se fundamenta en una plataforma de conceptos y teorías organizados dentro de un sistema abstracto de clasificaciones racional y lógicamente consistentes. Por ejemplo, Larson (1977: 31) ha planteado que el conocimiento profesional debe estar codificado en grado suficiente como para permitir su estandarización, pero no al punto de impedir del juicio discrecional en la práctica. Así también, la posesión de una base de conocimientos organizada en un modelo de abstracciones teóricas ha sido considerada

como un fundamento principal para justificar el estatus social de las profesiones (Torstendahl, 1990b).

Buscando especificar la naturaleza de dicho modelo, Brante (2011) ha planteado que el único atributo que permite establecer lo que él ha denominado la *differentia specifica* entre las profesiones y otros grupos ocupacionales en la era actual es la posesión de una base de conocimiento de índole científica, pues éste –al ser entendido como la más alta forma de conocimiento- les confiere autoridad cognitiva sobre su práctica. Más específicamente, este autor ha propuesto que esta base de conocimientos está organizada en modelos teóricos generados mediante investigación científica, los cuales representan la realidad, definiendo ámbitos que son relevantes y sus interrelaciones, criterios para delimitar problemas atingentes, mecanismos pertinentes para la resolución de éstos, y sus relaciones con el contexto en que se sitúan, entre otros aspectos. Rebatiendo la postura anterior –es decir, que la base científica sea una característica esencial del conocimiento profesional- otros autores han planteado que éste, si bien requiere estar organizado en torno a modelos teóricos, abarca formas de conocimiento de distinta naturaleza epistemológica. Una de estas propuestas ha distinguido entre conocimiento de tipo descriptivo y de tipo normativo. El primero se obtiene primariamente de la observación y la investigación; el segundo es el tipo de conocimiento que se obtiene siguiendo una regla preceptiva. A ellos se agrega el de tipo sincrético, el cual integra coherentemente los dos tipos de conocimientos anteriores (Halliday, 1987).

Es decir, más allá de las distintas clasificaciones con que se ha intentado caracterizar al conocimiento que es propio del profesionalismo, es común a todas ellas la noción de que este conocimiento está ordenado en torno a modelos teóricos abstractos. A partir de esta premisa, Furlong *et al.* (2000) alertaron que una nueva visión del profesionalismo docente se encontraba a la base del cambio en la estructura de los planes de estudios, como resultado de las reformas gubernamentales a la formación inicial impulsadas dentro del Reino Unido en la década de los noventa. Según su argumento, específicamente, la mayor proporción de tiempo asignada a las actividades de formación práctica en escuelas, en desmedro del tiempo otorgado a los cursos lectivos dictados en los campus universitarios, tenía como premisa que los conocimientos inculcados en las primeras adquieren mayor relevancia que aquéllos abordados en estos últimos, dada la

dispar profundidad con que podían ser tratados. En consecuencia, estos autores interpretaron la alteración de la base de conocimientos inculcada a los estudiantes como una transformación de la naturaleza del profesionalismo docente.

La gran variabilidad del tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento en los planes de estudios de los casos de esta investigación también sugiere la ausencia de un modelo teórico afianzado, ya que indica que la importancia relativa de cada una no es clara. En efecto, de existir este modelo, la evolución de los planes de estudios mostraría alguna regularidad, al menos al interior de cada caso; no obstante, el análisis aquí realizado no identificó patrón alguno dentro de todo el período analizado, fuera al interior de cada caso o al compararlos entre ellos. Más todavía, ninguna de las académicas aquí entrevistadas siquiera insinuó que la variabilidad observada estuviera respaldada por modelos formativos o por corrientes de pensamiento en virtud de las cuales se hubiese definido tiempo proporcional asignado a cada área del conocimiento. En verdad, las académicas entrevistadas no manifestaron mayor reflexión sobre la importancia relativa de las distintas áreas del conocimiento dentro de los planes de estudios. Más bien, su preocupación tendió a centrarse en el desafío de abordar la totalidad de los contenidos dentro de los (a veces escasos) tiempos disponibles. Ejemplificando esta idea, las siguientes dos citan muestran cómo en dos de los casos de esta investigación la preocupación de las académicas se ha centrado en la compresión de nuevos contenidos dentro de los planes de estudios respectivos, sin atención al nuevo balance entre áreas del conocimiento que ha derivado.

> IA-ii: “es bien interesante, porque son las cuatro didácticas, que están a lo largo de la carrera. La primera es didáctica del lenguaje, después didáctica de las matemáticas, después didáctica de las ciencias naturales, pero tiene algo entretenido, que es didáctica de las ciencias sociales. Todas tienen un curso a priori, porque estas didácticas pareciera ser que las entienden, por lo menos en muchos niveles de educación parvularia, creen o entienden que en las didácticas están más para los niños más grandes. Entonces, nosotros, para no perder el énfasis del niño menor de tres años, nosotros hacemos cursos previos, por ejemplo, cursos de habilidades comunicativas […] Entonces, si tú miras la actual malla tiene ocho cursos de didáctica, lo que no es menor”

> IE-iii: “nosotros teníamos cursos que le llamábamos metodología de la educación parvularia uno, dos, tres, cuatro. En esta metodología de la educación parvularia nosotros veíamos el cómo trabajar desde la matemática, la ciencia, el lenguaje, lo veíamos como un todo. Pero, llegó un minuto, llegó un minuto en que, digamos, la universidad, y yo creo que también el medio, digamos, empezó como a presionar, a

> decir, a ver, si el alumno va a enseñarle matemáticas a los niños tiene que tener un curso de matemáticas. Entonces, vamos sacando y vamos, ahí comenzó el tema de las disciplinas en ciencias sociales, en ciencias naturales, en lenguaje, la matemática"

La mayor parte de las reflexiones de las entrevistadas sobre las variaciones del tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento se concentraron en las categorías Formación General, Práctica y Disciplina, buscando contextualizarlas como respuesta a políticas internas de las respectivas universidades o a programas del Ministerio de Educación. Respecto de Práctica y Disciplina, varias de ellas explicaron que los ajustes realizados obedecieron al Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, que implicó un aumento significativo del tiempo asignado a la Práctica, y a los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, que implicaron la introducción de la Disciplina. Por cierto, este último ajuste motivó la tensión más sentida con respecto a la base de conocimientos de este campo, referida al balance entre contenidos para la enseñanza y técnicas instruccionales al interior de los planes de estudios, como será analizado en la sección 5.3. Las siguientes citas describen el contexto y las dificultades con que se realizaron algunos de estos ajustes al interior de dos de los casos de esta investigación.

> IA-ii: "En la universidad hicieron algo que se llamó normalización, yo lo tengo tan claro, normalización. Y era que todas, pero todas las carreras, no solo educación parvularia, no todas las carreras no podían tener más de cinco ramos semestrales y no podían pasar de treinta créditos. Esa fue una regla que me acuerdo que aplicó ese rector, todas desde agronomía hasta acuicultura, hasta educación parvularia. Todas funcionaban igual. No podías pasar, no más de circo cursos y no más de treinta créditos. Entonces, ahí uno tenía que hacer aprete, ajuste, achicar. Y ese yo diría que fue un aprete curricular, pero más bien de un corte económico"

> IE-ii: "cuando la universidad, no sé cuál será la palabra más exacta, pero implantó en la universidad la formación general de los estudiantes […] Pero ahí se requería, era un problema más bien, fuera del número de créditos, yo te diría que era un problema que venía de la parte económica. Lo que me acuerdo que fue bastantes llantos fue que tuvimos un tiempo un plan de estudios, no me recuerdo qué año era, ponte tú, antes del 2009, 1999, algo así, donde tuvimos cursos que era comunes con básica. Tuvimos algunos que se daban comunes en la misma sala, las alumnas indistintamente quedaban en una sección u en otra mezcladas con básica"

Lamentablemente, las reflexiones de las académicas acá entrevistadas se detuvieron mínimamente en las implicancias que el tiempo proporcional asignado a las distintas áreas del conocimiento tiene respecto del profesionalismo. Al respecto, ellas plantearon una valoración claramente positiva, por considerarla como un fortalecimiento de la

formación. Como ilustran las siguientes citas, en un caso los ajustes realizados obedecieron a la introducción de nuevos cursos para todas las carreras de la facultad; en el segundo, a una nueva conceptualización de la formación de las educadoras de párvulos.

> ID-iii: "Hay otros cursos que se están instalando como facultad, que es un curso de leer y escribir […][22] que es un curso de formación general que se creó el año pasado. Entonces ahí vamos a ver cómo, o sea, ahí hay una tensión, sacarle algunos créditos, algunos cursos [a la malla curricular actual] […] Y hay otro curso que a nivel de facultad se está instalando, que es un curso de ética […] Y en el plan de estudios, por otra parte, está bien clarito temas que antes no estaban. Entonces, es difícil que se vaya a parecer a otra carrera que no sea educación parvularia"

> IE-ii: "Yo no sé si tenemos una tendencia clara, pero es como lo que te decía al principio, una tendencia es que creo que nos hemos ido pedagogizando, y creo que eso es bueno. Hemos ido transitando de la psicología del desarrollo a una pedagogía para el aprendizaje con distintos énfasis, en distintos momentos de la carrera, pero esa es una trayectoria que hemos seguido. La segunda trayectoria que hemos seguido es que hemos transitado de esta formación profesional compensatoria a una formación profesional de oportunidades"

Como una digresión, cabe observar que el análisis de los planes de estudios de los casos D y E, de donde provienen estas últimas dos citas, no respalda los planteamientos de las entrevistadas. En cuanto al caso D, el referido énfasis en la formación de especialidad, versus formación general, supondría que ésta ha tendido al menos a no aumentar el tiempo asignado, lo cual no es lo que ocurre a través de sus cuatro planes de estudios, donde el tiempo asignado a esta última área ha oscilado fuertemente (ver Gráfico N° 6, en 3.2). Respecto al caso E, la "pedagogización" de la formación supondría una reducción de los cursos sobre psicología junto con un aumento de los cursos sobre técnicas instruccionales, lo cual tampoco se advierte. Por una parte, el porcentaje promedio de tiempo asignado a técnicas de la transmisión (esto es, la pedagogía) es inferior en los últimos planes de estudio, en comparación con los primeros tres (ver Gráfico N° 7, en 3.2). Por otra parte, los cursos sobre psicología han tenido presencia estable a través del tiempo (ver la Tabla N° 6, en el apartado 3.1; ésta muestra la presencia permanente de estos cursos en los seis planes de estudios de esta carrera; también ha sido regular la cantidad de créditos asignada a los cursos sobre psicología, de lo cual, en cambio, es necesario hacer fe, pues, para resguardar el anonimato de las fuentes, no se presentan las mallas curriculares de las carreras).

22. Denominación omitida para resguardar el anonimato de la fuente.

La apreciación global de la mayoría de las académicas entrevistadas es que la evolución de sus respectivos planes de estudios ha sido, en un balance general, positiva al dar cuenta de que la formación de educadoras de párvulos se ha hecho más compleja, señalando una trayectoria sostenida de profesionalización. Las siguientes dos citas ilustran esta idea, especificando los elementos que han sido claves en este proceso.

> IB-ii: "la carrera ha ido incorporando, por ejemplo, el grado de licenciado, en sus inicios sólo daba el título de educador de párvulos y después pudimos acceder al grado […] Ahí pudimos incorporar este otro elemento que era necesario también para profesionalizar a nuestras profesionales de la educación parvularia. Junto con ello, también la carrera ha incorporado dentro de sus años de formación especializaciones."

> IC-iv: "Yo siento que la carrera sigue tratando de ascender a pesar de todo, que no siempre es fácil [...] Yo creo que hemos ido aprendiendo cosas, o sea, por un lado, tengo la impresión de que ésta es una carrera que partió con ciertos lineamientos, con ciertos valores y lineamientos que no ha perdido nunca, y que insisto, vienen de nuestros precursores. Pero, por otro lado, en ese camino hemos ido aprendiendo, hemos ido agregando cosas, integrando nuevos conocimientos que nos han permitido, yo creo, ser más efectivas y más profesionales"

La gran variación del tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento en los planes de estudios de los casos de investigación viene a ratificar la conclusión de la sección anterior (3.1). Esto es, que, en este caso, por no dar cuenta de un modelo teórico claro, la base de conocimientos que de ellos se desprende carece de un criterio fundamental del profesionalismo. En estos términos, también caben para este análisis las reflexiones realizadas con respecto al contenido abordado en los planes de estudios. En particular, es relevante observar que los principales cambios a las proporciones de tiempo asignadas a las áreas del conocimiento han sido impulsadas por actores externos a la carrera (i.e. las propias universidades y el Ministerio de Educación), sugiriendo, nuevamente, que aspectos claves de los planes de estudios no han sido definidos autónomamente (Abbott, 1988; Burrage *et al.*, 1990). También es relevante volver a notar aquí la escasa detención de las académicas en la importancia relativa que tiene cada área del conocimiento en la formación, volviendo a sugerir que al interior de estas carreras no se ha generado una comunidad de conciencia (Collins, 1979: 58, 134) sobre la base de conocimientos de la educación parvularia (ver 1.2).

Por lo tanto, al cerrar este capítulo lo que importa rescatar del análisis realizado es que los planes de estudios analizados ni demuestran una plataforma compartida de

contenidos, ni dan cuenta de un modelo teórico que fundamente la asignación proporcional de tiempo a las áreas del saber. De esta manera, contundentemente, se puede ver que la base de conocimientos que de aquí se desprende no responde –bajo ninguna perspectiva teórica ni para ninguno de los cinco casos de esta investigación- a los criterios del profesionalismo.

Capítulo 4
Saberes identitarios de la educación parvularia y planes de estudios

Este capítulo está centrado en tres elementos vertebrales de la identidad profesional de las educadoras de párvulos. Éstos son: el desarrollo integral de la primera infancia, el juego, y los derechos del niño. El desarrollo integral de la primera infancia y el juego han ocupado este sitial desde los mismos inicios del campo, al derivar de principios que se remontan a su mismo nacimiento, y que estaban presentes en las propuestas educativas de Federico Froebel y María Montessori, como los pioneros más influyentes en Chile. Los derechos del niño, en cambio, se integran recientemente, a contar de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte del Estado de Chile, en 1990. Respecto de estos tres elementos, las académicas entrevistadas para esta investigación demostraron un total consenso, sin disenso alguno, en cuanto a su relevancia fundamental en la educación parvularia, siendo concebidos no sólo como elementos de la práctica pedagógica que propician una atención educativa beneficiosa para el desarrollo y aprendizaje de los niños, sino también como ejes de sentido medulares de la educación parvularia. En consecuencia, también emergió acuerdo total respecto de la importancia de que los tres estuvieran destacadamente presentes en la formación de educadoras de párvulos.

Este capítulo analiza, en un ejercicio sin antecedentes previos, la manera cómo dichos consensos se han plasmado dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia, discutiendo los alcances de los hallazgos realizados en términos de la base de conocimientos del profesionalismo.

4.1 Desarrollo integral del niño

Desde sus mismos inicios y hasta el presente, la promoción del desarrollo integral del niño ha constituido un pilar del ideario fundante de las carreras de educación parvularia en Chile. Ciertamente, se trata de una noción presente en los planteamientos de Froebel y Montessori. Entendiéndolo ambos como, en términos generales, el desarrollo

individual pleno, en un conjunto de dimensiones, cada uno enfatizó distintos aspectos del desarrollo en sus propuestas educacionales.

En el pensamiento de Froebel, la procupación por el desarrollo integral de la persona es previa a la fundación del *kindergarten*, como denominó a su vanguardista propuesta educacional para niños de entre 3 y 6 años de edad. Ésta derivaba de su noción de que el desarrollo humano se asentaba sobre lo que llamó la "unidad eterna", es decir, la interconexión de todos los elementos en la vida, donde Dios representaba la fuente de toda la subsecuente unidad. Considerándola como el elemento más distintivo de su pensamiento educacional, para Froebel la idea de unidad eterna representaba una condición para lograr el desarrollo pleno en cada etapa de la vida y, así, alcanzar la plena humanidad, implicando armonía de sentimientos, pensamientos, voluntad y acción. De este modo, concebía la educación como un proceso integrado y continuo, donde cada fase se apoyaba en la anterior, y cada elemento se relacionaba con el otro. Así también, promovió el desarrollo espiritual de la persona como la más alta prioridad de la educación, si bien en armonía con su desarrollo físico e intelectual. En consecuencia, el currículum kindergarteano reflejaba la noción froebeliana de unidad eterna, orientándose a la promoción del desarrollo sensorial, físico, social, e intelectual y espiritual de los niños (Heiland, 1993; Lascarides y Hinitz, 2000).

María Montessori pensaba que desde su mismo nacimiento los niños estaban equipados con cualidades físicas, mentales, y espirituales. Observando que ellos se encontraban en crecimiento y transformación, atravesando una serie de etapas –a diferencia de los adultos, quienes entendía habían alcanzado la norma de la especie- se refirió a los niños como "embriones espirituales" y "embriones intelectuales", enfatizó que en los primeros años de vida el desarrollo no se remite a su dimensión física. En su visión, el desarrollo de los niños sólo podía desplegarse si era provisto de las condiciones ambientales adecuadas y, al carecer de éstas, podía ser truncado. Como derivación educativa de este pensamiento, Montessori planteó la necesidad de conducir la educación de los niños de forma balanceada, apoyándola en sus distintas dimensiones. Por tanto, el curriculum montessoriano –establecido a inicios del siglo XX- organiza el ambiente educativo en tres áreas, cada una de las cuales fomenta habilidades específicas, actuando como una escalera para el desarrollo intelectual, social

y espiritual de los niños. Así, el área ejercicios de la vida práctica promueve los movimientos motores necesarios para realizar tareas de la vida diaria, como abotonar una prenda y transportar objetos; el área de materiales sensoriales entrena y estimula los sentidos, manipulando varillas de colores y campanas, entre otros objetos; finalmente, el área de materiales académicos estimula la escritura, la lectura y las matemáticas, mediante el uso de letras móviles o bloques geométricos, por ejemplo (Lascarides y Hinitz, 2000; Röhrs, 1994).

Consecuente con el ideario de estos pioneros, la primera carrera de educación parvularia del país, creada en la Universidad de Chile, desde sus mismos inicios buscó formar a las estudiantes para favorecer el desarrollo integral del niño, aunque sin emplear esta denominación. Refrendándolo como el propósito de la educación parvularia, numerosos documentos oficiales de la carrera fundamentan este carácter. Por ejemplo, su fundadora, Amanda Labarca –admiradora de la obra de Montessori- al promocionar la recién creada carrera, explicaba que "la escuela forma a sus alumnas de modo que puedan atender al niño desde el punto de vista dietético, higiénico, psicológico y pedagógico, formando sus hábitos, atendiendo a la evolución de sus mentes, vigilando su alimentación y reposo" (Labarca, 1946). Más tarde, el plan de estudios de 1975 de esta misma carrera describía el rol de la educadora de párvulos como guía del proceso educativo de los niños, orientando el desarrollo de su personalidad, en sus aspectos físicos, síquicos y sociales (Simonstein, s.f.). Avanzando en este espíritu, un grupo de académicas de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile creó, a inicios de la década de los setenta, el llamado Curriculum Integral, subrayando que las educadoras de párvulos debían considerar en su práctica el conjunto de factores que influyen sobre el desarrollo de los niños pequeños, incluyendo factores de orden biológico, psicológico, sociológico y antropológico, entre otros (Peralta, 2012b). Según el relato de dos de las académicas entrevistadas para esta investigación y que se citan a continuación, este currículum se gestó en contraposición al internacionalmente renombrado Curriculum Cognitivo –creado en Estados Unidos, sobre la base del modelo piagetano- buscando promover una visión más holística del desarrollo infantil.

> IH-i: "salió el Currículum Integral, el Currículum Personalizado y al último vino a desarrollarse el Currículum Cognitivo, que fue el que trajo [David] Weikart, [el autor

> del Curriculum Cognitivo] y que lo aplicó en la Universidad Católica por muchos años. Pero nosotros acá qué era lo que teníamos en la parte, las bases sociológicas de la educación, las bases psicológicas, los fundamentos biológicos, psicológicos, antropológicos de la educación. Y estudiamos lo que era, las bases legales, qué era lo que las leyes estaban diciendo respecto de este problema. Entonces, era una cosa muy, muy actualizada. Ahora, en toda esta divulgación indudablemente que había cosas que quedaban bien y otras que no se daban tan bien, ¿te fijas?"
>
> IC-iii: "[Curriculum] Cognitivo se llamaba en esa época y, bueno, de ahí, aunque tú no creas, surgió el [Curriculum] Integral. Yo te puedo contar esa historia […] entonces llegó ella [Sylvia Lavanchy] con esto maravilloso. Pero el gran equipo que estaba acá, liderado por la Dina Alarcón, dijo 'pero lo que nosotros hacemos también está bien'. Y ahí se creó el Currículum Integral, en contraposición al Cognitivo, porque en el Cognitivo todo el centro era hacia el desarrollo cognitivo del niño, y ellos decían que por gracia se desarrollaba lo demás, lo afectivo, lo social y lo motor. No pues, Dina Alarcón y su equipo, dijo 'no, nosotros vamos a escribir sobre lo que se hace', porque hasta ese momento en Chile no había nada"

Pese al compromiso declarado con el desarrollo integral del niño, en las carreras históricas consideradas para esta investigación los correspondientes planes de estudios reflejaban sólo pálidamente esta noción,[23] por cuanto abordaban sólo una parcialidad menor de áreas de desarrollo y aprendizaje, destacando la transversal incorporación de las áreas de Lenguaje y Expresión Artística en todos sus planes de estudios. Así, en la Universidad de Chile, las áreas de Desarrollo Socioemocional, Lenguaje y Expresión Artística estuvieron presentes en sus tres planes de estudios, mientras que Desarrollo Físico y Motor en tres de ellos. En cambio, las áreas de Comprensión del Medio Natural, Comprensión del Medio Social y Cultural, y Pensamiento Lógico- Matemático

23.Para operacionalizar la noción de desarrollo integral en el análisis de los planes de estudios de carreras de educación parvularia se ha empleado las áreas de desarrollo y aprendizaje que subyacen a los Núcleos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia vigentes al momento de realizar esta investigación, los que fueron especificados en la sección 2.3. (MINEDUC, 2001a), aunque sin seguir estrictamente ni su organización ni su nomenclatura, a fines de facilitar la lectura. De este modo, las áreas de desarrollo y aprendizaje consideradas en esta investigación son las siguientes: Desarrollo Socioemocional, Lenguaje, Expresión Artística, Comprensión del Medio Natural, Comprensión del Medio Social y Cultural, Pensamiento Lógico- Matemático, Desarrollo Físico y Motor. Si bien estas Bases fueron aprobadas recién en 2001, sus categorías resultan útiles para este propósito, pues desde su entrada en vigencia ha influenciado directamente la conformación de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia, por lo que ha parecido razonable basarse en las áreas de desarrollo y aprendizaje que subyacen a su organización.

Para fines de rigor, cabe señalar que el año 2018 (fuera del período cubierto por esta investigación) las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile fueron actualizadas, manteniendo los Núcleos aquí definidos, aunque algunos de ellos fueron desagregados en Núcleos adicionales.

estuvieron totalmente ausentes en todos estos planes de estudios. La Tabla N° 7 muestra esta distribución.

Tabla N° 7

Áreas de desarrollo y aprendizaje presentes en planes de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile, 1944-1975

Áreas de desarrollo y aprendizaje	Plan de estudios			
	1944	1951	1971	1974
Desarrollo Socioemocional				
Lenguaje				
Expresión Artística				
Comprensión del Medio Natural				
Comprensión del Medio Social y Cultural				
Pensamiento Lógico- Matemático				
Desarrollo Físico y Motor				

Fuente: Elaboración propia, basada en (Universidad de Chile, 1945, 1951, 1974b, 1974a).

Más diluida aún se encuentra la noción de desarrollo integral dentro de los planes de estudios de otra carrera histórica, la carrera de educación parvularia de la Universidad Austral. Como se puede apreciar en la Tabla N° 8, en todos ellos los cursos se concentraban en tres áreas: Lenguaje, Expresión Artística, y Desarrollo Físico y Motor; a la vez, en estos cinco planes de estudios quedan sistemáticamente omitidas otras cuatro áreas: Desarrollo Socioemocional, Comprensión del Medio Natural, Comprensión del Medio Social y Cultural, y Pensamiento Lógico- Matemático.

Tabla N° 8

Áreas de desarrollo y aprendizaje presentes en planes de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad Austral, 1974-1988

Áreas de desarrollo y aprendizaje	Plan de estudios		
	1974	1984	1988
Desarrollo Socioemocional			
Lenguaje			
Expresión Artística			
Comprensión del Medio Natural			
Comprensión del Medio Social y Cultural			
Pensamiento Lógico- Matemático			
Desarrollo Físico y Motor			

Fuente: Elaboración propia, basada en (Universidad Austral, 1974, 1984, 1988).

Similar es el caso de otra carrera histórica, la Universidad Católica de Chile, cuyo plan de estudios vigente entre 1977 y 1982 abordaba tres áreas del aprendizaje: Lenguaje, Expresión Artística, y Pensamiento Lógico- Matemático, excluyendo las otras cuatro áreas, como se aprecia en la Tabla N° 9.

Tabla N° 9

Áreas de desarrollo y aprendizaje presentes en el plan de estudios 1977-1982 de la carrera de educación parvularia de la Universidad Católica de Chile

Área de desarrollo y aprendizaje	Plan de estudios 1977-1982
Desarrollo Socioemocional	
Lenguaje	
Expresión Artística	
Comprensión del Medio Natural	
Comprensión del Medio Social y Cultural	
Pensamiento Lógico- Matemático	
Desarrollo Físico y Motor	

Fuente: Elaboración propia, basada en (Universidad Católica de Chile, s.f.).

En la educación parvularia actual, la promoción del desarrollo integral de los niños se mantiene como un principio vigente, representando un rasgo asociado con su alta calidad, por lo que es entusiastamente valorada por diversos especialistas. Así, se ha enfatizado que la educación parvularia de calidad es aquélla que favorece el desarrollo cognitivo, socio-emocional, y físico, por ser áreas que se incluyen mutuamente (Bowman, Donovan y Burns, 2000). Según el argumento de Whitebread *et al.* (2015), la evidencia producida por la investigación psicológica apoya esta definición, al sugerir que los niños emocionalmente seguros, curiosos y juguetones, y que cuentan con un lenguaje oral y con habilidades de autorregulación bien desarrollados, son aquéllos mejor habilitados para ser buenos aprendices e individuos emocional y socialmente sanos. Poniendo de relieve el carácter definitorio del desarrollo integral del niño respecto de la calidad de la educación parvularia, entre las principales controversias nacionales actuales se encuentra el problema de la escolarización, el cual consiste en –como se explicó en 2.3- reducir las dimensiones del desarrollo promovidas en este nivel educativo, por enfatizar la iniciación de los niños pequeños a la lectura, la escritura y las matemáticas, en desmedro de otras áreas de su desarrollo (Moss, 2012; OECD, 2006).

En nuestro país, desde inicios de los 2000, el curriculum oficial para la educación parvularia consagra expresamente la noción de desarrollo integral como uno de sus siete principios pedagógico, a saber, el Principio de Unidad: "El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis" (MINEDUC, 2001a: 17). Congruente con este principio, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se organizan en tres ámbitos de aprendizaje, los que a su vez están compuestos por un total de ocho Núcleos de Aprendizaje, buscando abarcar la integralidad del desarrollo infantil. Éstos son: Ámbito Comunicación (integrando los núcleos Autonomía, Identidad y Convivencia), Ámbito Formación Personal y Social (integrando los núcleos Lenguaje verbal y Lenguajes artísticos), y Ámbito Relación con el Medio Natural y Cultural (integrando los núcleos Seres vivos y su entorno, Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, y Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación) (MINEDUC, 2001a).

También en cuatro casos de esta investigación –con la excepción del caso A- el desarrollo integral se encuentra expresamente declarado, en documentos oficiales de cada carrera, como un elemento central de la formación de educadoras de párvulos. Así, el caso B ha afirmado esta noción con referencia a los dos últimos de sus cinco perfiles de egreso. Respecto al penúltimo, ha señalado que sus egresadas contarán con competencias profesionales para favorecer "el desarrollo emocional-social y cognitivo" de los párvulos; respecto al perfil de egreso vigente, ha indicado que el elemento central del rol de sus egresadas es promover el aprendizaje de los párvulos, "promoviendo su desarrollo integral". El caso C ha declarado la centralidad de la noción de desarrollo integral del niño en sus seis perfiles de egreso. En el primero, señala como una habilidad principal de las egresadas la capacidad para fomentar en los párvulos "su bienestar, desarrollo integral e interacción con otros". En el siguiente, para promover su desarrollo "físico y sicomotor", y "socio-afectivo y comunicativo, estético y moral". Y en el vigente, para favorecer su desarrollo "cognitivo, afectivo-social y físico motor". Los casos D y E sólo en sus respectivos perfiles de egreso vigentes han explicitado su compromiso con el desarrollo integral. El primero de éstos declara que las egresadas

contarán con competencias profesionales para favorecer "el desarrollo, el aprendizaje, el bienestar y la ciudadanía" de los párvulos. El segundo, que las egresadas reunirán las competencias para promover el "desarrollo integral de los niños, tanto en el área física, cognitiva, motriz como socio-emocional".

Reafirmando su valoración del desarrollo integral, el caso C ha introducido además innovaciones en el proceso formativo de las estudiantes, buscando reforzar en ellas una comprensión holística del desarrollo infantil, a fin de propiciar una práctica pedagógica integradora. Destacadamente, en este sentido, se encuentra la estructuración de sus planes de estudios –a contar del tercero entre los aquí analizados- en torno a asignaturas que integran una gama de áreas del aprendizaje, quebrando el tradicional enfoque monotemático, como lo explica una académica de esta carrera citada a continuación:

> IC-i: "Por lo tanto, se miró o se buscó que algunas asignaturas [integraran distintas áreas del aprendizaje],[24] no sé, por el área a la cual pertenecían trabajaran en conjunto y buscaran esta visión integrada de contenidos en común […] Pero ese fue un cambio potente, porque era un cambio a nivel de docencia, o sea, yo tenía que empezar a conversar y a dialogar con el profesor del [curso][25] y a buscar estos temas en común pero además tratar de darles o de entregarles esta visión en común a las estudiantes. Y que ellas entendieran que los conocimientos no eran parcelados, sino que supieran mirar integradamente todo. Entonces, hasta habían [cursos][26] que eran de a tres y de a cuatro. A mí me tocó, por ejemplo, estar en [cursos][27] que era literatura, música, expresión corporal y artes plásticas. Y teníamos toda esta visión integral de las artes, era bonito"

Más todavía, dentro de la última década esta misma carrera estableció un centro de atención educativa donde las estudiantes en formación práctica deben desarrollar una estrategia de trabajo específicamente diseñada para fomentar el desarrollo integral de los niños, como lo indica la cita a otra académica de esta carrera entrevistada para esta investigación.

> IC-iv: "Y hay un proyecto que se maneja, que es el […],[28] que es esta propuesta que te conté, que partió con la estrategia metodológica de […],[29] que se integró a los centros de ciencia que […][30] había traído, y que después se transformó en estos

24.Denominación reemplazada para resguardar el anonimato de la fuente.

25. Idem.

26. Idem.

27. Idem.

28. Nombre omitido para resguardar el anonimato de la fuente.

29. Idem.

30. Idem.

> centros [que fomentan el aprendizaje holístico].[31] Tenemos uno acá que funciona ya hace varios años y que las alumnas hacen práctica profesional ahí. Ellas contactan a jardines de alrededor, digamos, y trabajan en conjunto con las educadoras de esas salas y los niños vienen una vez a la semana a trabajar acá, en el centro. Y ahí hacen esta integración ciencia y arte, es eso básicamente. Es la misma idea, se trabaja en torno a un tema y se trabaja con cuatro pasos metodológicos que están definidos en la propuesta curricular del centro y en torno al tema se trabaja cuatro momentos que van integrándose ciencia y arte en los cuatro momentos. Es el contacto natural, después el contacto afectivo, contacto cognitivo y finalmente la creación colectiva"

También las académicas de otros casos de esta investigación valoraron positivamente la incorporación de la noción de desarrollo integral en los correspondientes planes de estudios de las carreras de educación parvularia, sugiriendo amplio consenso al respecto dentro de los casos de esta investigación, como muestran las siguientes citas.

> ID-ii: "Yo creo que esa integralidad estaba asociada precisamente a lo que mencioné antes, esta concepción de integración curricular del conocimiento. Entender que para el niño separar disciplinas no es lo natural, empezar y desarrollar y hay un tema que es metodológico. Y es que las estudiantes de esta carrera siempre fueron desarrollando proyectos, proyectos que en los cuales había que justificar esencialmente cuáles eran el contexto en el que se hacía, el tipo de población con la que se trabajaba y ahí ya hay una definición, digamos, el niño de tres años, cuáles son las características de un niño de tres años, cuáles son sus necesidades educativas a los tres años y su potencialidad de aprendizaje"

> IE-ii: "Y la alumna desde que entra a estudiar educación parvularia le dicen 'al niño, tú tienes que desarrollar al niño de forma integral' pero eso no queda entre comillas y como palabra cliché, sino que tienes que trabajarlo. Entonces, la metodología tú tratabas de hacer esa unión, ¿por qué? Porque las disciplinas estaban totalmente y están totalmente sectorizadas. En las disciplinas se le da mucho énfasis a lo que es el conocimiento teórico de la disciplina, pero no se le da énfasis al conocimiento didáctico en esa disciplina con la orientación que debe tener de unir a las otras disciplinas. Es decir, coordinar con las otras disciplinas"

Pese a dichas vehementes declaraciones sobre el desarrollo integral del niño como un elemento central de la formación de educadoras de párvulos, los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación han tendido a incorporar parcialmente este principio, en contradicción con las descripciones expuestas en los correspondientes perfiles de egreso y en las visiones de las académicas de estas cinco carreras. Como se muestra en la Tabla N° 10, la práctica totalidad de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación no ha incorporado cursos para abordar el conjunto de áreas

31. Denominación reemplazada para resguardar el anonimato de la fuente.

del aprendizaje infantil, sino una parcialidad de ellos. Más específicamente, son las áreas de Lenguaje y de Expresión Artística las únicas que han estado invariablemente presentes en todos los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación dentro del período aquí analizado. En el otro extremo, el área de Desarrollo Personal y Social se encuentra casi totalmente omitida dentro del conjunto de planes de estudios analizados, encontrándose sólo en uno de ellos: el plan vigente del caso D. En tanto, las otras cuatro áreas han tendido a ser incorporadas recientemente, aunque con alguna excepción. Así, el área de Comprensión del Medio Natural, siempre presente en los casos D y E, estuvo inicialmente ausente en los casos A, B y C, siendo posteriormente incorporada en todos los siguientes planes de estudios de ellos tres. El área de Comprensión del Medio Social, siempre presente en los casos D y E, ha sido recientemente integrada en los dos últimos planes de estudios de los casos A y C, mientras que en el caso B ha estado ausente en todo el período analizado. El área de Pensamiento Lógico-Matemático, siempre presente en los casos A, D y E estuvo inicialmente ausente en los casos B y C, siendo posteriormente incorporada en todos sus siguientes planes de estudios. Finalmente, el área de Desarrollo Físico y Motor, siempre ausente en el caso A, ha estado esporádicamente presente, sin dar cuenta de un patrón claro, en los otros cuatro casos. Cabe destacar que los planes de estudios de los casos D y E muestran una orientación más consistente –en comparación con los otros tres casos- a través de tiempo para incluir cursos que aborden una gama amplia de áreas del desarrollo infantil, destacando el último plan de estudios del caso D, como el único entre los analizados que ha abordado todas las áreas aquí consideradas.

Tabla N° 10

Áreas de desarrollo y aprendizaje presentes en los planes de estudio de los casos de investigación, 1981-2015

Caso	Plan de estudios	Área de desarrollo y aprendizaje						
		Desarrollo Socio-emocional	Lenguaje	Expresión Artística	Comprensión del Medio Natural	Comprensión del Medio Social	Pensamiento Lógico-Matemático	Desarrollo Físico y Motor
A	PA-1		■	■			■	
	PA-2		■	■	■		■	
	PA-3		■	■	■		■	
	PA-4		■	■	■		■	
	PA-5		■	■	■	■	■	
	PA-6		■	■	■	■	■	
B	PB-1		■	■				■
	PB-2		■	■				
	PB-3		■	■	■		■	■
	PB-4		■	■	■		■	
	PB-5		■	■	■		■	
C	PC-1		■	■				■
	PC-2		■	■				
	PC-3		■	■				
	PC-4		■	■	■		■	
	PC-5		■	■	■	■	■	
	PC-6		■	■	■	■	■	
D	PD-1		■	■	■	■	■	
	PD-2		■	■	■	■	■	
	PD-3		■	■	■	■	■	
	PD-4	■	■	■	■	■	■	■
E	PE-1		■	■	■	■	■	
	PE-2		■	■	■	■	■	
	PE-3		■	■	■	■	■	■
	PE-4		■	■	■	■	■	
	PE-5		■	■	■	■	■	
	PE-6		■	■	■	■	■	

Leyenda:

■ Presente en planes de estudios

Ausente en planes de estudios

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de los casos de esta investigación.

Como fuera, también es necesario tener en cuenta que dentro de la teoría del desarrollo infantil no se encuentra definición alguna que entienda el desarrollo integral del niño sobre la base de un conjunto tan reducido de áreas. Como se puede comprobar, distintos tratados sobre el tema coinciden al definir aquéllas presentes en la tabla anterior como componentes fundamentales del desarrollo en la primera infancia. Más todavía, todos

ellos subrayan la mutua influencia e interdependencia del conjunto de dimensiones del desarrollo, de modo tal que cada una de ellas es imprescindible para el desarrollo de las otras (Lightfoot, Cole y Cole, 2012; Parke y Gauvain, 2008). Lamentablemente, para ninguno de los planes de estudios aquí analizados fue posible identificar siquiera un esbozo de los eventuales fundamentos conceptuales tenidos en cuenta al interior de los casos de esta investigación para justificar la lógica adoptada en la conformación de los respectivos planes de estudios en cuanto a la representación del principio de desarrollo integral. De hecho, ni el discurso de las académicas entrevistadas ni los documentos oficiales de los casos de esta investigación siquiera insinúan que la configuración de los planes de estudios haya sido orientada en respuesta a vertientes de pensamiento según las cuales el principio de desarrollo integral del niño pueda entenderse contenido en las áreas de desarrollo y aprendizaje cubiertas en los distintos planes de estudios.

Desde el punto de vista del profesionalismo, la parcial incorporación de áreas del aprendizaje infantil dentro de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación resulta hondamente problemática, pues pone en cuestión la solvencia del proceso formativo para transmitir a las estudiantes la base de conocimientos necesaria para responder al propósito mismo de la educación parvularia, esto es, favorecer el desarrollo integral del niño. Como se vio en la sección 1.2, entre las distintas perspectivas del profesionalismo existe amplio consenso respecto de que la base de conocimientos de una profesión cumple una función práctica, pues debe permitirles resolver los problemas propios de su correspondiente área de especialidad (Abbott, 1988: 52-58; Brante, 2011). Más específicamente, la base de conocimientos debe permitir a las profesiones solventar el acto que Abbott (1988: 40) ha denominado diagnóstico, determinando la naturaleza de los problemas que afrontan. En educación parvularia, tal ejercicio implicaría contar con una definición operacional de la noción de desarrollo integral del niño, especificada en un conjunto de áreas del aprendizaje, y de indicadores para cada una, en distintas edades a través de la primera infancia. Es esta definición la que permite a las educadoras de párvulos comprender la naturaleza del desarrollo integral, y promoverlo en los niños mediante estrategias pedagógicas pertinentes. Por ejemplo, comprender la interrelación entre las distintas áreas del desarrollo y aprendizaje, y realizar actividades que favorezcan el desarrollo de la motricidad fina, las cuales luego permitirán al niño desarrollar sus habilidades del

lenguaje escrito. De acuerdo con ello, la parcial incorporación de áreas del desarrollo y aprendizaje dentro de los planes de estudios de los casos de esta investigación implica que un conjunto de dimensiones del desarrollo y aprendizaje –mayor o menor, según corresponda- ha quedado fuera del tratamiento conceptual que puede permitir a las educadoras de párvulos promover el desarrollo integral en los niños. Por tanto, no parece arriesgado inferir que los planes de estudios aquí analizados no han garantizado el cumplimiento del propósito mismo de la educación parvularia, contraviniendo así un atributo fundamental de la base de conocimientos del profesionalismo.

Sugiriendo que no se trata de un problema nacional, sino del campo a nivel internacional, similar configuración se encuentra en los planes de estudios de probablemente la mayor parte de las carreras de educación parvularia en Estados Unidos (Horm *et al.,* 2013). De todos modos, es necesario no omitir que en países donde la formación de educadoras de párvulos es internacionalmente reputada, los planes de estudios para la formación de educadoras de párvulos sí han incorporado consistentemente una gama amplia de áreas del desarrollo y aprendizaje infantil, abordando así de manera más completa la noción de desarrollo integral del niño. A manera de ejemplo, considérese que la carrera de educación parvularia de la Universidad de Oulu, en Finlandia, incluye cursos sobre artes, manualidades, educación ambiental, lenguaje, matemáticas, música, educación física, y drama.[32] Por su parte, esta carrera en la Universidad de Monash incluye cursos sobre artes, alfabetización, literatura infantil, matemáticas, medioambiente, ciencia y tecnología.[33] En tanto, esta carrera en Cuba incluye cursos sobre literatura y lengua materna, educación sensorial, matemáticas, educación física, conocimiento del mundo natural y social, música, expresión corporal, plástica y trabajo manual (Cuba. Ministerio de Educación, 2018).

Además de poner en cuestión la robustez teórica de la base de conocimientos transmitida en la formación de educadoras de párvulos, esta investigación arrojó otro elemento de interés: la casi total inadvertencia de las académicas entrevistadas respecto de la parcial incorporación de áreas del desarrollo y aprendizaje dentro de los planes de

32. Ver University of Oulu. Course Structure Diagram 2013- 2014. Early Childhood Education. Bachelor of Arts (Education). En https://www.oulu.fi/sites/default/files/ects-files/Course%20Structure%20Diagram_BA(education)_ITE_2013-2014_0.pdf

33. Ver University of Monash. Bachelor of Education in Early Childhood – 2017: En https://www.monash.edu.au/pubs/handbooks/courses/D2002.html

estudios de sus respectivas carreras. Con algunas puntuales excepciones, los planteamientos de la mayoría de estas académicas mostraron una fuerte convicción de que sus respectivas estudiantes han recibido una formación sólida para favorecer el desarrollo integral del niño, como se puede ver en las siguientes citas.

> IC-iii: "la base de formación pedagógica está con la mirada integral del ser humano, desde la filosofía, antropología, la psicología, que sé yo, toda el área de la salud integral. Nosotros tenemos la línea de la salud integral, donde está todo el aspecto psicología, nutrición y biología y todo eso. Y también desde la mirada curricular siempre ha sido el equilibrio y la integralidad hasta en la práctica. O sea, el estudiante tiene que tomar al niño de manera que el principio de equilibrio yo lo enfoco mucho en la integralidad, en toda la organización de los elementos curriculares tienen que estar la visión del niño integral […] Entonces ahí estás viendo lo integral, o sea, en todo"

> ID-iii: "las Bases [Curriculares de la Educación Parvularia] que pueden cambiar, pero no cien por ciento, pero sobre todo los Estándares [Orientadores para Carreras de Educación Parvularia], que uno dice qué es lo que tiene que saber una educadora. Qué tiene que saber, cómo es el niño, cómo aprende el niño, qué es lo que tiene que aprender y cómo tiene que enseñar. Entonces, a raíz de eso, el desarrollo integral del niño está explícito a un curso, en curso que se llama formación personal y social, donde está todo el tema de vincular el apego, su identidad, cómo convive el niño. Y todo esto está desde menor de tres años y otro curso igualito pero que pasa de tres a seis"

Aún más, no deja de resultar llamativa la apreciación de estas académicas sobre la reciente mutilación de áreas del aprendizaje infantil dentro de los planes de estudios debido a las referidas presiones escolarizantes (ver 2.3), pues esta idea contradice abiertamente la evolución de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación, como muestra la Tabla N° 10. Aquí se puede ver con total claridad que la tendencia general a través del período aquí analizado (1981-2015) es hacia una ampliación de la gama de áreas del aprendizaje infantil incorporadas dentro de los planes de estudios de los casos de esta investigación. Esto implica que en la actualidad la noción de desarrollo integral del niño se ve mejor reflejada dentro en el conjunto de cursos incluidos dentro de los correspondientes planes de estudios que al inicio del período de análisis.

En todo caso, varias de las académicas entrevistadas reconocieron algunas dificultades de orden práctico, y de relativo reciente surgimiento, para poder plasmar el principio de desarrollo integral dentro de los planes de estudio de sus respectivas carreras. Uno de los ejemplos mencionados son las restricciones presupuestarias de las

respectivas casas de estudio, pues, a juicio de una de las entrevistadas, la concreción de este principio en la formación supone mayores recursos que una formación orientada a aspectos parciales del desarrollo infantil. Un segundo ejemplo son las presiones que reciben las carreras dentro de las propias universidades para excluir o reducir al mínimo algunas áreas de desarrollo y aprendizaje dentro de los planes de estudios, dentro del marco de políticas de las facultades homogéneas para las distintas carreras de pedagogía, o derivadas de la tendencia nacional hacia la escolarización de la educación parvularia. Estas dificultades, en todo caso, no son representadas por estas académicas como impedimentos para plasmar el principio de desarrollo integral en los planes de estudios en sus respectivas carreras, sino como fuente de mayores esfuerzos de su parte para lograrlo, como muestran las siguientes citas.

> IC-iii: "Sabes que yo veo que hay una evolución distinta, estamos llevando caminos equivocados desde lo que nosotros estamos formando. Porque la formación tiende, al menos aquí y en lugares donde he trabajado, he trabajado en varias otras universidades, la tendencia es a la integralidad del niño, a cubrir las necesidades de los párvulos, dar esa mirada fundamentada en las teorías que hay. Pero tú ves por otro lado la necesidad, no es la necesidad, es la exigencia que la estudiante egresada tiene cuando entra a trabajar [de fomentar la lectura y la escritura y las matemáticas en educación parvularia], que es lo que está exigiendo el medio"

> IE-iii: "yo creo que eso [la escolarización de la educación parvularia] hoy día es lo que ha perjudicado, por ejemplo, en ese caso. Ponte tú, un área, toda el área artística se ha visto bastante en desmedro a pesar de que creo que en esta nueva modificación algo se mejoró. Porque hubo un minuto en que todo el mundo [las autoridades de su facultad] consideraba que para qué aprender música, para qué arte, para qué esto si es mucho más importante que aprenda matemática"

En este contexto, no deja de resultar llamativo el casi total desconocimiento de las académicas aquí entrevistadas sobre el hecho de que los propios planes de estudios han incorporado un limitado conjunto de áreas del desarrollo y aprendizaje infantil, pareciendo ser una muestra del referido fenómeno de la escolarización. Más todavía, en su visión los planes de estudios de sus correspondientes carreras han constituido un instrumento que permite contrarrestar la tendencia hacia la escolarización de la educación parvularia, al entregar herramientas a las estudiantes para favorecer el desarrollo integral, como explican las dos académicas citadas a continuación.

> IC-iv: "A ver, nosotros le entregamos, como te decía, una serie de estrategias didácticas en los distintos [cursos],[34] se les entrega una estrategia didáctica que son a

34. Denominación reemplazada para resguardar el anonimato de la fuente.

través del juego y que generan integralmente los aprendizajes que los niños tienen que aprender, pero sin escolarizarlos"

IB-iii: "aquí se me aclara un poco más la proyección del desarrollo integral, porque son varias, muchas las actividades curriculares que tienen el juego, expresión musical en el párvulo, por ejemplo. Y las didácticas, didáctica de las matemáticas, didáctica de la ciencia, didáctica del lenguaje tiene en forma bien específica como ciertas estrategias también y relevan las didácticas a través del juego"

Difiriendo de la visión mayoritaria, una única académica entrevistada para esta investigación reflexionó sobre la inexistencia histórica de marcos teóricos propios de la educación parvularia para comprender la vinculación entre la noción de desarrollo integral del niño y la base de conocimientos que requieren las educadoras para promoverlo, y que permitirían la construcción de planes de estudios de mayor solvencia, como lo relata en la siguiente cita.

IA-i: "Esa es una opinión bien personal en términos de este principio de integralidad. Entonces, pensamos que este niño, niña, debería ser considerado cuando aprende lo que sea, las matemáticas, el arte, lo que sea está involucrado con todo su ser. Sin embargo, eso nos ha dificultado en términos como de poder dar cuenta específicamente, por ejemplo, de que este niño si bien él es un ser integral y hay ciertos contenidos que es necesario de abordar desde la especificidad de cada disciplina, por así decirlo, ¿no? En educación parvularia recién ahora estamos empezando a hablar de disciplinas, antes hablábamos, en definitiva, como de lenguaje, las matemáticas, no necesariamente como un cuerpo, como te digo, de contenido más específico. Y entonces eso por el lado de la integralidad, que yo creo que la integralidad del niño finalmente pareciera que también es la integralidad de los contenidos"

La satisfacción de las académicas respecto del abordaje del principio del desarrollo integral del niño dentro de los planes de estudios–pese a la palmaria parcialidad de áreas del desarrollo y aprendizaje incluidas- plantea un segundo problema desde el punto de vista del profesionalismo, al plantear la pregunta por cuál es la base de conocimientos que ha sido asumida como soporte para compensar esta omisión formativa. Desafortunadamente, los datos recolectados para esta investigación no permiten entregar una respuesta concluyente sobre el punto. Pero, en cambio, revisarlos a la luz del debate nacional e internacional sobre los atributos de la base de conocimientos propia de la educación parvularia permite al menos delinear una hipótesis que permita avanzar hacia una interpretación. Como fue discutido en la sección 1.2, los analistas que han observado la base de conocimientos que históricamente han sostenido las educadoras de párvulos han coincidido en señalar su falta de esoterismo, es decir, su

extendido dominio dentro de amplios sectores de la sociedad, señalándola como una carencia de un atributo primordial del profesionalismo. Según su argumento, la base de conocimientos de las educadoras de párvulos mantiene una distinción socialmente difusa con el conocimiento maternal, es decir, aquél con el que cuentan las madres para el cuidado de sus hijos (Dalli, 2002; Katz, 1980; Moss, 2006). Esta visión también ha sido observada en un único estudio sobre Chile, donde Abett de la Torre (2013: 390) constató que, en las primeras siete décadas del siglo XX, el trabajo de las educadoras había sido referido mediante términos como "maestra abnegada", amor maternal", "lactancia mercenaria", entre otros; para esta autora, éstos son muestra de que la visión de la sociedad chilena "redujo a la maestra de párvulos a un rol maternal". Complementariamente, una de las académicas entrevistadas para esta investigación reveló el fuerte prejuicio social en torno a la carrera de educación parvularia en sus primeros años de existencia, por estar asociada con el cuidado doméstico de los niños pequeños, como señala la siguiente cita.

> IE-iii: "Porque realmente tratábamos de ayudar en esta mirada de lo que era [la carrera de educación parvularia], porque la formación de la educadora de párvulos partió siendo mirada como 'ah, están formando una nana con título universitario', ¿te fijas?, esa era la mirada externa"

Respaldando esta noción, la evidencia histórica ha mostrado que el desarrollo integral del niño ha sido tradicionalmente favorecido en el ámbito familiar, sin necesidad de instituciones educacionales formales para lograrlo (Fuller, 2007: 32-71). Más aún, numerosas investigaciones actuales han mostrado que la educación parvularia logra impactar positivamente el desarrollo de los niños que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico, sin mayor impacto sobre aquéllos provenientes de familias más aventajadas (Melhuish *et al.*, 2015). En suma, esta evidencia indica que los conocimientos requeridos para promover el desarrollo integral de los niños pequeños se encuentran ampliamente diseminados en la sociedad –i.e. no son esotéricos-– y que son transmitidos al interior de las familias –i.e. no implican formación universitaria. Siguiendo este razonamiento, la promoción del desarrollo integral en la primera infancia puede ser impulsada sobre la base de conocimiento cotidiano, sin necesariamente requerir conocimiento de tipo formal, que es el distintivo del profesionalismo.

En esta línea, resulta plausible hipotetizar que la ausencia de problematización de parte de las académicas sobre la parcial incorporación de áreas del desarrollo y aprendizaje infantil en los planes de estudios de los casos de esta investigación puede derivar de su tácita comprensión de que los conocimientos necesarios para favorecer el desarrollo integral del niño pueden ser adquiridos, al menos en parte, en una instancia paralela a la formación universitaria, en particular, en este caso, en el marco de la vida cotidiana familiar de las estudiantes. Se trata de una hipótesis arriesgada, puesto que el conocimiento cotidiano no fue jamás mencionado, ni en las entrevistas a académicas ni en los documentos de los casos de esta investigación, en relación con la base de conocimientos de la educación parvularia, ni siquiera como antecedente derivado de la visión de Federico Froebel. Más todavía, parece una hipótesis controversial, puesto que ubica una fracción de la base de conocimientos de las educadoras de párvulos –relativa al desarrollo integral- en las antípodas del conocimiento que distingue al profesionalismo, situándola en la categoría de conocimiento cotidiano. De todas maneras, parece meritorio plantearla, pues hace sentido razonable para interpretar la parcial incorporación del desarrollo integral del niño dentro de los planes de estudios. Pero, además, permite abrir el debate sobre la relevancia del conocimiento no formal en la educación parvularia, en el que Chile ha permanecido ajeno.

4.2 Juego

El juego representaba uno de los elementos principales de los curriculum para la educación de los niños pequeños propuestos por los pioneros del campo más influyentes en el país, a saber, Federico Froebel y María Montessori, si bien desde distintos puntos de vista. Froebel entendía el juego como un método preferente para la educación de los niños pequeños, como derivación de lo que entendía como la natural necesidad de éstos por permanecer activos. En su concepción, el juego permite impulsar el desarrollo de los niños "desde dentro hacia afuera", externalizando su esencia espiritual mediante el proceso que llamó *auto-actividad*, es decir, aquélla que surge de cada niño para expresar espontáneamente sus más profundos pensamientos y sentimientos, en armonía con su propia naturaleza. Más todavía, Froebel veía en el juego un medio para conectar a los niños con el mundo, al promover su gradual socialización mediante la imitación de las actividades vocacionales y sociales de los adultos. En consecuencia, el *kindergarten*

froebeliano buscaba favorecer el desarrollo integral de los niños a través del juego, proporcionándoles actividades que, lejos de ser libres o espontáneas, se organizaban en torno a una estricta secuencia a ser presentada por la educadora, de acuerdo con la edad de los niños (Smedley y Hoskins, 2017). Con este fin, el curriculum kindergarteano constaba de los renombrados dones y ocupaciones, a saber, un conjunto de veinte objetos y actividades, diseñados por el mismo Froebel, los que incluían, por ejemplo, ovillos de colores y figuras de madera –entre los dones- y modelar, plegar, encajar, cortar, tejer, pintar, coser –entre las ocupaciones. El curriculum del *kindergarten* froebeliano también incluía canciones maternales, ejercicios calisténicos, excursiones y jardinería (Lascarides y Hinitz, 2000; Provenzo, 2009).

En tanto, para María Montessori el juego tenía valor solamente por cuanto servía a propósitos educacionales, reconociéndole escasa relevancia inherente para el desarrollo infantil, al considerarlo como un escape de la realidad infructuoso. Específicamente, ella valoraba sólo aquellas formas de juego que cumplían una función adaptativa en el desarrollo de los niños –es decir, preparatoria de las capacidades que emplearán más tarde en la vida- habilitándolos para participar como adultos en la sociedad. Por contraste, tenía una positiva visión del trabajo, el que consideraba placentero y productivo. De estas ideas Montessori derivó su conocido aforismo que afirma que "el juego es el trabajo de los niños", especificando que éste difiere del de los adultos por cuanto los niños trabajan en aras del proceso más que del producto. En consecuencia, el curriculum montessoriano buscaba preparar a los niños para su futuro aprendizaje académico dentro de un ambiente cuidadosamente preparado, donde los niños interactuaban con una batería de materiales didácticos, creada por la propia Montessori, de acuerdo con las opciones presentadas por la educadora, siguiendo un procedimiento prescrito, sin instancias de juego espontáneo. De todas maneras, el método montessoriano sí contiene elementos propios del aprendizaje lúdico –más todavía al ser contrastado con los severos métodos educativos imperantes en la época en que fue creado- destacando la libre elección de actividad por parte de los niños, la interacción entre pares, el disfrute y la ausencia de recompensa extrínseca (Lascarides y Hinitz, 2000; Lillard, 2013).

Muchas de las formas de incorporar el juego en los curriculum froebeliano y montessoriano no sólo mantienen vigencia actual, sino que han pasado a ser el canon metodológico de la educación parvularia, tal como se la conoce mundialmente hoy. Validando sus visionarias propuestas, la investigación científica acumulada desde entonces ha refrendado al juego como un potente medio para el aprendizaje en la primera infancia. De hecho, los psicólogos del desarrollo más influyentes del siglo XX elaboraron sustanciales reflexiones al respecto. Así, Jean Piaget planteó, desde el constructivismo, que el juego representaba una forma del proceso de desarrollo cognitivo llamado asimilación, donde el niño modifica la información nueva para hacerla encajar dentro de sus esquemas cognitivos previos. Distinguiendo tres estadios secuenciales del juego, propuso que éstos son reflejo del estadio de desarrollo cognitivo en que se encuentra el niño, sin contribuir a su evolución. Para Lev Vygotsky, desde una perspectiva socioconstructivista, el juego representaba una actividad que apoyaba directamente el desarrollo cognitivo de los niños, al promover su pensamiento abstracto. Más específicamente, Vygotsky destacó la relevancia del juego dramático, por favorecer el desarrollo de las dimensiones culturales de la cognición, al situarse dentro de un contexto social (Saracho y Spodek, 1995).

Más recientemente, la evidencia de investigación sobre el juego ha permitido una comprensión más profunda sobre su función en educación parvularia (Brooker, Blaise y Edwards, 2014; Waller *et al.*, 2015), problematizando la forma cómo los niños pequeños aprenden a través del juego, y el rol del adulto (i.e. la educadora de párvulos) en este proceso (Cutter-Mackenzie *et al.*, 2014). Como derivación, numerosas aplicaciones pedagógicas han permitido avanzar –desde Froebel y Montessori a la actualidad- en los métodos para crear ambientes lúdicos que favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños en sus distintas dimensiones (Bodrova y Leong, 2010). Sin perjuicio de dichos avances, la falta de una definición consensual sobre la noción misma de juego ha dificultado un uso más fructífero de éste en educación parvularia (Whitebread *et al.*, 2012). Así, en la actualidad, el juego mantiene vigencia como principio pedagógico primordial de la educación parvularia en el mundo. Como un ejemplo de esta afirmación, la Organización Mundial para la Educación Preescolar realizó recientemente una declaración reafirmando la centralidad del juego como un medio primordial para el aprendizaje de los niños pequeños (OMEP, 2010). En línea

con estos postulados, en nuestro país el juego también ha mantenido ininterrumpidamente su relevancia dentro del ideario fundamental de la educación parvularia del país. De esto es muestra palmaria el hecho de que en la década de los setenta, el Ministerio de Educación enfatizaba el juego como una metodología fundamental en sus programas pedagógicos para los niveles que atienden a niños de 4 y 5 años de edad (MINEDUC, 1974). Más recientemente, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia han consagrado al juego como uno de sus principios pedagógicos, enfatizando "el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad" (MINEDUC, 2001a: 17).

En consecuencia con el ideario de los fundadores del campo más influyentes entonces, la primera carrera de educación parvularia del país, en la Universidad de Chile en 1944, estableció en su plan de estudios fundacional, de 1944, un curso expresamente enfocado en el juego, denominado "Danzas rítmicas y juegos" (Universidad de Chile, 1945). Asimismo, el siguiente plan de estudios de esta carrera, de 1951, dio mayor énfasis a la relevancia del juego en educación parvularia, al tratarlo en dos cursos denominados "Educación física (rítmica, danzas y juegos)" y "Literatura infantil, teatros y juegos" (Universidad de Chile, 1951). Haciendo explícita la orientación de esta carrera en favor del juego como metodología pedagógica primaria en educación parvularia, la declaración de principios de la Escuela de Educación Parvularia del año 1956 señalaba que "a un niño se le conoce jugando con él" (Universidad de Chile, 1956). Así lo relataron varias académicas entrevistadas para esta investigación, citadas a continuación.

> IH-i: "porque doña Matilde [Huici, fundadora de la carrera] era una persona que dejaba muy en claro que al niño se le conocía a través de la observación directa y se le conocía jugando con él, hablando con él, estando con él, trabajando con él, esa era la forma de conocerlo. Entonces, incluso ella uno de los cursos que ella había creado, no era curso era una actividad podríamos decir, que ella había creado era la observación del niño, nada más. Y en esa época"

> IE-iii: "Claro, y fue como súper innovador porque, a ver estamos hablando que esto partió el año setenta y dos, y yo te diría que alrededor del setenta y cuatro, setenta y cinco comenzó, fue uno de los primeros lugares donde se empezó a trabajar Piaget.

> Porque era… recién estaba en el mundo, pero no se traducía en español y todo. A mí me parece que fue como el setenta y cinco, podría ser. Se veía todo el tema de la teoría del juego, yo diría que en la línea de psicopedagogía fue muy fuerte porque teníamos yo diría que tres años había, tres años no, uno o cuatro cursos de la línea de psicopedagogía"

Marcando una ruptura con dicha tradición –y, lamentablemente, sin haber dejado constancia del argumento que lo pudiera explicar- la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile eliminó los cursos centrados en el juego, de modo que su siguiente plan de estudios, de 1974, carecía por completo de ellos. Este giro ya tenía como precedente el plan de estudios especial de 1971, donde tampoco había ningún curso expresamente enfocado en el juego (Universidad de Chile, 1974b). En la misma senda, otra carrera histórica, la Universidad Austral, no incluyó ni un solo curso en sus tres planes de estudios vigentes entre 1974 y1988 (Universidad Austral, 1974, 1984, 1988). Tampoco el plan de estudios de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Católica vigente entre 1977 y 1982 contaba con algún curso expresamente enfocado en juego (Universidad Católica de Chile, s.f.). Sugiriendo que el giro de las carreras históricas no obedeció a meras contingencias, sino probablemente a un cambio de enfoque formativo, ninguno de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación ha contado con cursos obligatorios expresamente enfocados en el juego. Excepcionalmente, los caso B y E han incorporado en sus planes de estudios vigentes cursos electivos expresamente centrado en el tema, respectivamente. En el caso B, el quinto plan de estudios estableció dos cursos optativos sobre juego. En el caso E, su sexto plan de estudios ha incluido una concentración de cursos sobre juego como recurso educativo, con el fin de profundizar en su valor pedagógico, incluyendo cinco cursos sobre el tema.

De todas maneras, varios de los programas de los cursos disponibles para tres casos de esta esta investigación (B, C, D) sí abordan el juego en algunos de sus componentes, aunque al parecer con poca profundidad. Para formarse una idea, vale la pena ejemplificar con algún detalle el contenido de cada uno. Por ejemplo, el caso B, en su quinto plan de estudios –el vigente durante esta investigación- constaba de tres cursos electivos que abordaban, de distintas formas, el juego en educación parvularia. Uno de ellos, sobre matemáticas, incluía dentro de su bibliografía dos libros sobre enseñanza de

las matemáticas mediante el juego.[35] Un segundo curso, sobre desarrollo del lenguaje en educación parvularia, también incluía en su bibliografía una publicación sobre el juego lingüístico.[36] Finalmente, un curso sobre curriculum declaraba como objetivo de aprendizaje para las estudiantes el manejo de técnicas pedagógicas de carácter lúdico.

En el caso C, en su primer plan de estudios incluyó seis cursos que, de diferentes maneras, abordaban el juego en educación parvularia. El primero, sobre creatividad, incluía en su bibliografía un libro sobre juegos y juguetes.[37] Un segundo curso, sobre expresión musical, establecía como objetivos de aprendizaje para las estudiantes la aplicación de técnicas y criterios sobre juegos auditivos, entre otros, con el párvulo. Otro curso, sobre expresión plástica, incluía distintos tipos de juego entre un conjunto de métodos y recursos para emplear en educación parvularia, además de un libro sobre juegos de expresión plástica en su bibliografía.[38] Un curso sobre expresión rítmica definía entre sus objetivos de aprendizaje para las estudiantes la comprensión de la importancia del juego como medio educativo, definiendo la expresión lúdica como una de sus unidades. Un curso sobre el desarrollo del lenguaje incorporaba entre sus contenidos el sentido lúdico del lenguaje en niño, y como recursos para la estimulación de la expresión verbal del niño un repertorio de recursos que incluían rituales lúdicos. Un curso sobre curriculum consideraba dentro de un conjunto de tipos de planificación los planes de juegos. Finalmente, un curso sobre expresión incluía dentro de su bibliografía un libro sobre juego teatral.[39] Más tarde, en su quinto plan de estudios, el caso C redujo a tres el número de cursos que trataban el juego, sin que los datos recolectados ofrecieran algún fundamento para esta decisión. El primero de estos

35. Las referencias bibliográficas indicadas en el programa del curso son:
Saiz, I. (2004). Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. Buenos Aires: Noveduc Libros.
Villarroel, I. (2001). Jugando con las matemáticas. Santiago: MINEDUC.

36. La referencia bibliográfica indicada en el programa del curso es:
Contreras, M. (s.a.). El juego lingüístico como instrumento didáctico es un medio privilegiado para el desarrollo de la comunicación oral. En http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=3344&id_seccion=722&id_portal=134

37. La referencia bibliográfica indicada en el programa del curso es:
Rodríguez, M. (1992). Juegos y juguetes. México, D.F.: Editorial Pax México.

38. La referencia bibliográfica indicada en el programa del curso es:
Peavey, D. (1982). Juegos de Expresión Plástica. Barcelona: Ediciones CEAC.

39. La referencia bibliográfica indicada en el programa del curso es:
De López Ganivet, P. (1977). El juego teatral en la escuela. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

cursos, sobre ciencias en educación parvularia, consideraba en sus contenidos la función del juego en educación parvularia, y entre sus unidades incluía el diseño de un juego, el juego como herramienta para la resolución de problemas, y el diseño de experiencias para el aprendizaje a través de juegos. Un segundo curso, sobre pensamiento científico, consideraba entre sus contenidos la elaboración y creación de juegos. Finalmente, un curso sobre curriculum y evaluación incluía entre sus criterios evaluativos el desarrollo de juego de roles.

En el caso D, el primer plan de estudios constaba de siete cursos que trataban, de distintas formas, el juego en educación parvularia. Por una parte, dos cursos sobre matemáticas incluían entre los contenidos tratados juegos con dados, juegos numéricos atingentes, y dentro de su bibliografía, un libro sobre la enseñanza de las matemáticas.[40] Luego, dos cursos sobre diseño de ambientes para el aprendizaje incluían entre las metodologías abordadas el juego de roles. A continuación, un curso sobre expresión musical contemplaba entre sus objetivos el uso del juego como instancia sociabilizadora, y, entre sus contenidos, los juegos musicales. Además, un curso sobre medio natural sumaba al juego dentro de una gama de enfoques didácticos. Finalmente, un curso sobre diversidad tenía dentro de su bibliografía obligatoria un libro sobre desarrollo del juego.[41] En el caso D, el sexto plan de estudios –el vigente durante esta investigación- incluía cinco cursos que trataban de diferentes formas el juego en educación parvularia. Un curso sobre diversidad en educación incluía en su bibliografía un libro sobre desarrollo del juego.[42] Un curso sobre psicomotricidad incluía una unidad enteramente enfocada al juego, junto con dos libros sobre juego dentro de su bibliografía.[43] Un curso sobre creatividad tenía entre sus objetivos de aprendizaje para las estudiantes la comprensión de que el juego representa una actividad fundamental en

40. La referencia bibliográfica indicada en el programa del curso es:

Saiz, I. (2004), Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

41. La referencia bibliográfica indicada en el programa del curso es:

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

42. Idem.

43. Las referencias bibliográficas indicadas en el programa del curso son:

Lleixá, T. (2004). Juegos sensoriales y de conocimiento corporal. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Winnicott, D. (1999). Realidad y Juego. Barcelona: Gedisa.

los primeros años de vida, tratando temas de juego en todas sus unidades, y considerando entre sus evaluaciones el diseño de una propuesta curricular basada en procesos pedagógicos lúdicos, además de contar en su bibliografía dos publicaciones sobre el tema.[44] Un curso sobre lenguaje contenía dentro de una de sus unidades juegos lingüísticos. Un curso sobre medio natural incorporaba entre sus objetivos de aprendizaje la comprensión del papel del juego en la indagación. Finalmente, un curso sobre generación de experiencias para el aprendizaje incluía en su bibliografía un libro sobre juego.[45]

Por otra parte, los cinco casos de esta investigación también han afirmado el juego como principio primordial de la educación parvularia, sea en sus respectivos perfiles de egreso o en otras instancias formales, como los informes de autoevaluación presentados como parte de sus correspondientes procesos de acreditación. Para el caso A, entre los documentos disponibles relativos al proceso de acreditación realizado durante vigencia del quinto de sus seis planes de estudios, reportó que la comisión acreditadora observó como una limitación de éste una visión de la educación parvularia que parecía restringida al aspecto expresivo y lúdico de los niños, sin reconocer otras potencialidades y dimensiones del desarrollo y aprendizaje. Desafortunadamente, esta visión no se encontró explicitada en este informe, ni se pudo inferir de su plan de estudios, donde ningún curso está centrado en el juego. El caso B reportó en sus dos últimos informes de autoevaluación –ambos emitidos teniendo en vigor el último de sus cinco planes de estudios, el vigente durante esta investigación- que la misma misión de esta carrera enfatiza una pedagogía infantil basada en lo lúdico. Refrendando esta orientación, una de las competencias de egreso de las estudiantes consiste en sustentar el proceso pedagógico enfatizando la dimensión lúdica y creativa de los niños. El caso C en sus informes de autoevaluación elaborados, respectivamente, durante la vigencia de

44. Las referencias bibliográficas indicadas en el programa del curso son:
Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). El derecho al juego. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
Clouder, C. y Janni, N. (2008). Juegos creativos para tu bebé. Barcelona: Editorial Grijalbo.
Howard, S. (2008): El Juego: su acción saludable en el desarrollo del Niño. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.
Clouder, C. y Janni, N. (2009). Juegos creativos para tu hijo. Proyectos de juguetes educativos para niños De 2 a 4 Anos. Barcelona: Editorial Grijalbo.

45. La referencia bibliográfica indicada en el programa del curso es:
Pzellinsky, M. y Fernández, A. (1982). La metodología juego-trabajo en el jardín infantil desde el enfoque del aprendizaje activo. Buenos Aires: Editorial PAC.

los cuarto y quinto de sus seis planes de estudios declaraban al juego como uno de los elementos fundamentales del quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos, comprometiéndose con una pedagogía lúdica, entre otros elementos. En su informe de autoevaluación siguiente, teniendo en vigor el plan de estudios vigente durante esta investigación, declara como parte de las competencias de egreso de las estudiantes el análisis del pensamiento lúdico de figuras claves de la educación parvularia a través de la historia. El caso D hizo explícito el compromiso con el juego en su informe de autoevaluación emitido teniendo en vigor el cuarto de sus cuatro planes de estudio. Aquí declaraba al juego como medio vital en los primeros años de vida, incluyendo entre las competencias de egreso de las estudiantes el reconocimiento del juego como elemento orientador de la pedagogía en este nivel educativo, y la incorporación de experiencias para el aprendizaje de carácter lúdico dentro de sus prácticas pedagógicas. El caso E en su informe de autoevaluación elaborado teniendo en vigor el sexto de sus seis planes de estudios para esta investigación declaraba explícitamente al juego como uno de los principios pedagógicos de esta carrera desde su misma creación.

Dicho análisis sugiere que el juego no ha sido tratado cabalmente en ninguno de los casos de esta investigación –aunque, probablemente, en distintos grados- dada no sólo la práctica ausencia de cursos específicamente enfocados en este tema, sino también el asistemático abordaje que sugieren los programas de los cursos revisados. Es decir, la evidencia producida para esta investigación indica que el juego no ha sido abordado con la profundidad y sistematicidad que requeriría uno de los principios pedagógicos principales de la educación parvularia. Dada esta clara insuficiencia, resulta llamativa la reflexión mayoritaria de las académicas entrevistadas para esta investigación acerca de la presencia del juego en los planes de estudio de sus respectivas carreras. En términos generales, casi la totalidad de ellas consideró que el juego había sido razonablemente bien abordado en la formación de las estudiantes, fuera mediante actividades curriculares que lo incorporaban formalmente –es decir, dentro del plan de estudios- o mediante otras instancias que permitían introducirlo en la formación de las estudiantes. En concreto, las académicas refirieron dos instancias para tratar el juego en sus respectivas carreras. La primera son algunos componentes puntuales de algunos cursos que expresamente abordan el juego dentro de sus contenidos, sea concentradamente

dentro de algunas de sus unidades o en componentes aislados distribuidos a través de todos ellos. Así indican las siguientes citas.

> IB-ii: "Lo hemos incorporado de manera transversal en nuestras didácticas específicas, eso es, por un lado. Esa es una de las estrategias que hemos intencionado desde los primeros años de formación siempre el juego está incorporado dentro de nuestras didácticas específicas. Por otro lado, dentro de nuestras especializaciones hemos intencionado actividades curriculares que acercan a la educadora hacia esta forma propia de la educación parvularia que es el juego. Por lo tanto, hemos tenido actividades curriculares única y exclusivamente dedicadas al juego"

> IE-i: "En términos de currículum mínimo en las prácticas que son bastante más profundas, tienen bastante más horas lectivas de práctica que antes, se aborda el juego y también se abordan dos cursos mínimos que se llaman metodología uno y dos. En los cursos de metodología y en las prácticas específicamente. Pero yo te diría que somos comparativamente con otras mallas que conozco, somos débiles en abordar el juego"

La segunda instancia de incorporación del juego en la formación de las estudiantes es la transmisión de este principio pedagógico a través de actividades informalmente incorporadas dentro de los cursos y en actividades extra-curriculares –es decir, fuera de los planes de estudios- por parte de cada académico de forma espontánea, obedeciendo al *ethos* de la educación parvularia. Como uno de los ejemplos referidos de este tipo de instancias de encuentra la formación práctica y el enfoque asignado a las distintas actividades que se realizan durante el proceso formativo, como muestran las siguientes citas.

> IC-i: "Eso [el juego] especialmente lo trabajamos desde práctica, pero a partir de todas las didácticas. O sea, todas las profesoras de hecho…A ver, las profesoras tenemos súper claro el cómo se trabaja desde el lenguaje, por ejemplo. La profesora de lenguaje tiene una visión que tiene que ver a través de estrategias, a través del juego, absolutamente anti-escolarización de los niños, desde las matemáticas también. Y de hecho lo estábamos conversando ahora, ya, o sea yo creo que la visión de las profesoras es el punto número uno"

> ID-iii: "el primero [curso] era para construir el ambiente de aprendizaje primero, yo revisaba los contextos y entre eso el tiempo, el espacio. Entonces yo veía cómo el espacio tiene que responder al juego, después en la construcción y ambiente de aprendizaje dos veíamos ya estrategias didácticas en torno al juego. Pero siento yo que si esto [el juego] no está presente en todos los cursos, o, por lo menos en varios y en la práctica hacer esta relación permanente, se pierde. Entonces, por ejemplo la misma mirada disciplinaria, yo sé que [una académica de la carrera][46] lo hace, hace el juego, en lenguaje, está. Algún minuto la profesora de matemáticas de la otra carrera

46. Nombre omitido para resguardar el anonimato de la fuente.

> lo hacía también, pero ahora nosotros tenemos que hacerlo en todos los cursos que tienen estos saberes, que son la mayoría"

El insuficiente tratamiento del juego dentro de los planes de estudio de los casos de esta investigación difiere del arreglo adoptado en varias de las carreras de educación parvularia que cuentan con prestigio internacional, donde el juego es abordado sistemáticamente. Por ejemplo, la carrera de educación parvularia en la Universidad de Monash, en Australia, ha incluido dos cursos expresamente centrados en el juego.[47] Similarmente, esta carrera en Wheelock College, en Estados Unidos, ha incluido un curso enfocado en el juego.[48] Asimismo, la carrera de educación parvularia en la Universidad de Estocolmo, en Suecia, ha establecido tres cursos sobre juego.[49] Desde el punto de vista del profesionalismo, la incipiente incorporación del juego dentro de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación reviste preocupación, pues menoscaba una dimensión crítica de la base de conocimientos de la educación parvularia. Como se vio en 1.2, la base de conocimientos propia del profesionalismo debe permitir no sólo comprender la naturaleza del área de problemas que recaen dentro del ámbito de la correspondiente especialidad de un grupo ocupacional, sino además proporcionarle una solución prescrita, mediante la aplicación, según un abanico de técnicas pertinentes, en el acto profesional que Abbott ha llamado tratamiento (Abbott, 1988: 40-48). En educación parvularia, tal capacidad supondría contar con un abanico de tipos se juego –e.g. juego libre o guiado; o juego de roles o físicos, con objetos, simbólico, o con reglas (Whitebread *et al.*, 2012)- para ser empleados según sea la dimensión del desarrollo que se trate de favorecer y la edad de los niños. Por ello, es altamente problemático que, respecto del juego, reconocido como la principal técnica de la educación parvularia, las académicas acá entrevistadas manifestaran satisfacción respecto de su tratamiento en los planes de estudios de sus respectivas carreras, sin

47. Los cursos sobre juego dictados en la carrera de educación parvularia de la Universidad de Monash son los dos siguientes: "Play in lifelong learning"; ver https://monash.edu/pubs/2018handbooks/units/EDF3029.html; y "Play and pedagogy"; ver http://www.monash.edu/pubs/2018handbooks/units/EDF5024.html

48. El curso sobre juego dictados en la carrera de educación parvularia de Wheelock College es: "The meaning and development of play"; ver https://wheelock.smartcatalogiq.com/en/2017-2018/Undergraduate-and-Graduate-Course-Catalog/Course-Descriptions/HDP-Psychology/300/HDP-362

49. Los cursos sobre juego dictados en la carrera de educación parvularia de la Universidad de Estocolmo son "Explorative learning, Play and Care" y "Play in pre-school-encounters and meaning making"; y "Advanced Course: Play and Aesthetics"; para ambos, ver https://www.buv.su.se/english/education/programmes/early-childhood-education

demostrar advertir las insuficiencias aquí descritas –similar a lo observado en la sección anterior (4.1). Así se puede observar en las siguientes citas.

> IB-iii: "Mira, [el juego] no lo hemos trabajado mucho, en estos últimos años, en la malla que tenemos en este momento que está vigente […] lo tenemos a través de optativos. Ahora, también está como contenido, no como actividad curricular, pero ahora generamos un espacio específico de actividad curricular, antes estaba como contenido como unidad dentro, por ejemplo, de introducción a la educación parvularia. A ver, en otra actividad también tiene un espacio como unidad el juego"

> ID-iii: "Eso es un temazo, porque no hay un curso que se llame juego. Entonces, y es uno de los riesgos, porque a veces podría haber un curso que se llame juego, lo que a mí no me parecería, porque sería como sacar el juego de todo. Sin embargo, hay que tener mucho cuidado porque en los cursos y los programas tiene que estar explícito el juego. Ejemplo, en psicomotricidad está el juego porque el niño aprende jugando, es el vehículo por el cual el aprende y se relaciona. En didáctica, en currículum y didáctica una estrategia didáctica es el juego, entonces hay que ver ahí el juego como estrategia didáctica"

De forma excepcional, sólo una de las académicas entrevistadas, citada a continuación, manifestó su insatisfacción personal con el reducido tratamiento del juego en tanto principio pedagógico dentro de su carrera. En particular, lamentó no sólo la escasez de instancias formativas sobre el juego dentro del plan de estudios, sino también el incipiente desarrollo de una perspectiva teórica sobre la materia.

> IE-i: "En los cursos de metodología y en las prácticas específicamente. Pero yo te diría que somos comparativamente con otras mallas que conozco, somos débiles en abordar el juego […] no es una cuestión que tengamos muy resuelta y creo que el valor del juego está asociado más bien de manera instrumental a la pedagogía que con un valor en el desarrollo integral del niño. Creo que quedó subvalorado, entonces, se aborda, hay unidades en algunos cursos que tienen que ver con el juego"

Con respecto a la escolarización, más que una falencia de los propios planes de estudios, varias académicas entrevistadas observaron que la verdadera amenaza al juego radica en el sistema educacional, donde este principio pedagógico de la educación parvularia ha perdido paulatina relevancia, en favor de métodos que enfatizan la instrucción y la disciplina, como parte del fenómeno denominado escolarización de este nivel educacional (ver 2.3), como expresan las siguientes citas.

> IB-i: "Perdimos el juego, yo siento que en esa perspectiva se nos perdió el juego. No fuimos capaces, siento yo como nivel, de validar. Por mucho tiempo costó validar que el juego es la forma de este niño o niña de acercarse al mundo, de construir conocimiento. Entonces, empezamos a mirar para el lado y adoptamos ciertas metodologías que tienen que ver con la gran preocupación que hay hoy día de

> escolarizar a los niños muy tempranamente, de sentarlos digamos en torno a la escuela, como formato escuela, uno detrás de otro, repitiendo tareas, patrones […] Hemos tenido que luchar como por distinguirnos de los otros niveles, hemos transitado entre como que somos en tanto preparamos a los niños para otra cosa, no en esta etapa en sí misma. Entonces, abandonamos el juego porque el juego era como poco serio"

> ID-iii: "Entonces, evidentemente, ese tema a nosotros nos preocupa y está en forma implícita [en la formación de las estudiantes], porque es lo que se deriva de una mala práctica. Nosotros como hablamos de la buena práctica evidentemente no cabe la sobre-escolarización, sobre-escolarización entre comillas, porque escolarización uno podría decir qué bueno es la escolarización […] Y la sobre-escolarización, porque se ha dicho como la exagerada actividad entre comillas tradicional del escolar. Porque ojalá la escolarización fuera buena, porque la escolarización sería ir a una escuela, a una escuela abierta, lúdica, una escuela amable"

Descartando de plano que las carreras de educación parvularia hayan cumplido rol alguno en la gestación y progresión de la escolarización de este nivel educativo, varias académicas destacaron, muy contrariamente, que sus correspondientes carreras han introducido actividades curriculares dentro del proceso formativo orientadas a contrarrestar esta tendencia. Éstas han buscado, específicamente, preparar a las estudiantes para que, una vez en el ejercicio profesional, cuenten con competencias que les permitan fundamentar frente a la comunidad educativa la relevancia del uso de metodologías pedagógicas basadas en el juego en la educación de los niños pequeños, como lo señalan las siguientes citas.

> IC-ii: "Y ahí sí que yo saco completamente la cara y me pongo la camiseta también porque todos los profesionales que trabajan aquí tiene clarísimo ese elemento [el juego], pero clarísimo. Nosotros el año pasado, dos mil catorce, antepasado—es que como recién estamos en cambio de año— dos mil catorce [risas] hicimos el primer seminario nacional de alfabetización inicial [las ponencias seleccionadas] las evaluamos mucho con un equipo al interior de la escuela, a fin de que todas ellas conciliarán en el sentido de que esta alfabetización inicial era de acuerdo a las características de desarrollo del niño, al sentido lúdico y en contraposición a lo que era un sentido escolarizante, ¿ya? Por lo tanto, un elemento básico de nuestra escuela es no la escolarización, pero por ningún motivo"

> ID-ii: "la declaración [del perfil de egreso] tenía que ver con este proceso de desarrollo gradual de la infancia y entender el juego como central. Y yo diría que con un posicionamiento respecto a que la educación parvularia debía evitar, el ejercicio de la educación parvularia debía evitar un proceso de escolarización, entender que la educación parvularia no es para que el niño aprenda a leer o a escribir o ingrese a la escuela en, comillas, mejores condiciones. Sino que es para que el niño se desarrolle como niño, que potencie su capacidad de lenguaje, de opinión, de construcción de lazos con otros, digamos que avance, pero avance de acuerdo a su edad, nivel de

> desarrollo, ritmo de aprendizaje. En ese sentido yo diría que, en la carrera, por ejemplo, nunca se promovió el desarrollo de la lectura en prekinder"

Lamentablemente, los datos recolectados para esta investigación no dan pistas sobre cuál es la base de conocimientos que ha sido asumida al interior de las carreras de educación parvularia como soporte para compensar el incipiente tratamiento del juego al interior de los planes de estudios. Más bien, las académicas acá entrevistadas plantearon nuevas interrogantes al respecto, como las ejemplificadas en las siguientes citas.

> IA-i: "¿Cómo hacer para que los sentidos sean más vigentes hoy a propósito de las exigencias, ya? No vamos a lograr que un niño aprenda más y mejor si dejamos de considerar el juego como un aliado estratégico. Pero, de alguna manera, yo siento que este espacio de cambiar las cosas, nos hace también repensarnos como nivel. Yo creo que estamos en eso, que de alguna manera estamos en este péndulo, tratando de volver al centro"

> IC-ii: "A ver, es que la pedagogía está centrada en el juego por ser un principio básico de la educación parvularia. No hay una introducción de este elemento forzada al interior del plan de estudios. Es el involucrar permanentemente, nosotros tenemos muchas reuniones de escuela, de [cursos o entre cursos],[50] el plan en sí, dónde nos preguntamos cómo estas disciplinas que conforman esta figura recogen el juego"

Dada la naturaleza del juego, parece plausible esbozar una hipótesis planteando la filtración de conocimiento de tipo cotidiano en la formación de educadoras de párvulos, en la línea de lo argumentado en la sección anterior de este capítulo (4.1). Específicamente, el juego ha sido descrito como una práctica consustancial a la especie humana –y más, a numerosas especies animales- que se enraíza en la combinación de factores biológicos y culturales, encontrándose presente, por tanto, en todas las culturas conocidas (Pellegrini, 2013). Ello implica que el juego se puede llevar a cabo sobre la base de los conocimientos que se encuentran ampliamente distribuidos dentro de la sociedad, es decir, sin requerir conocimientos especializados adquiridos en la formación universitaria –i.e. conocimiento formal. Es, de hecho, lo que se observa alrededor del mundo, donde es posible encontrar incontables ejemplos de juegos infantiles tradicionales que se transmiten en el seno de las familias y de otras esferas sociales informales. De esta manera, parece razonable plantear que la falta de problematización de parte de las académicas sobre la incipiente incorporación del juego en los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación puede derivar de su tácita comprensión

50. Denominación reemplazada para resguardar el anonimato de la fuente.

de que la base de conocimientos requerida para introducir este principio pedagógico en educación parvularia es, al menos en una porción, de tipo cotidiano, y, por tanto, no supone su adquisición a través de la formación universitaria. Sin añadir especificidad analítica a lo planteado en la sección 4.1, este planteamiento reafirma la admisibilidad de la presencia del conocimiento cotidiano en la formación de las educadoras de párvulos en Chile.

4.3 Derechos del niño

La noción de derechos del niño como pilar identitario de las carreras de educación parvularia en Chile es relativamente nueva, habiendo comenzado a ser introducida a contar de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte del Estado de Chile en 1990 (mediante el Decreto N° 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores.). Este tratado internacional, aprobado por Naciones Unidas en 1989, tiene como propósito promover los derechos de los menores de 18 años, siendo jurídicamente vinculante para los estados suscriptores. Específicamente, la Convención resguarda cuatro principios fundamentales: No discriminación, Interés superior, Supervivencia, desarrollo y protección, y Participación. La Convención estipula el derecho a la educación, en virtud del cual todo niño tiene derecho a recibirla, siendo obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. Con este fin, la Convención establece garantes de derecho, es decir, agentes que tienen obligaciones bajo este tratado; el Estado constituye el principal garante de derechos, y, como único garante legal, tiene la responsabilidad última de respetar, promover y proteger los derechos de los niños. Otros agentes no estatales también tienen obligaciones de esta índole; entre ellos se encuentran, en distintas categorías, los padres, los docentes, las educadoras de párvulos y los directores de centros educativos (Naciones Unidas, 1989).

La Convención no contiene disposiciones explícitas referentes a la educación de aquéllos menores a la edad de ingreso a la enseñanza primaria. No obstante, la validación de este derecho quedó prontamente sancionada en la Declaración de Jomtien y en el Marco de Acción de Dakar, los que enfatizaron el derecho fundamental de cada persona a beneficiarse de oportunidades educativas familiares, comunitarias o institucionales para satisfacer sus necesidades de aprendizaje desde su mismo

nacimiento (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). Más todavía, buscando reforzar la comprensión de que los niños pequeños también son portadores plenos de todos los derechos consagrados en la Convención, Naciones Unidas elaboró la Observación General N° 7, la cual especifica la realización de los derechos del niño en la primera infancia. Respecto al derecho a la educación, este documento señala que "el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible" (Naciones Unidas, 2005, artículo 28).

Sustentada por el consenso político concitado por principios éticos y evidencia de investigación científica, y ratificada por casi la totalidad de los países del mundo –con la excepción de Estados Unidos y Sudán del Sur- la Convención ha motivado un cambio radical en la concepción de la infancia, al reconocerla como sujeto pleno de todos los derechos humanos, de forma universal e inalienable, sin distinción alguna. Anteriormente, el concepto de derechos del niño había estado principalmente enmarcado en términos de sus necesidades, carencias y dependencia de los adultos (United Nations, 2017). Pese a esto, a lo largo de casi treinta años desde su aprobación, ha quedado en evidencia que en los distintos sectores del Estado –incluyendo el sector educacional- se observan, a nivel internacional, insuficientes avances en la implementación de la Convención. Más específicamente, la noción de derechos del niño en la primera infancia –incluyendo el derecho a la educación- ha resultado muy compleja de cristalizar en conductas, acciones, programas y/o políticas de parte de los garantes de derechos debido a la complejidad de conceptualizar y operacionalizar la concreción de estos derechos en el caso de los niños pequeños, así como debido a importantes resistencias encontradas entre distintos actores de la sociedad (los docentes, por lo pronto) (UNICEF - Bernard van Leer Foundation, 2006; Vaghri *et al.*, 2011).

En cuanto a la formación docente, pese a su reconocida relevancia para fomentar los derechos del niño, los escasos estudios existentes han dado cuenta de la ausencia de estrategias sistemáticas para que los egresados de las carreras de pedagogía orienten sus prácticas pedagógicas sobre la base del enfoque de derechos (Inter-American Institute

of Human Rights, 2004; Lundy, Kilkelly y Byrne, 2013; UNICEF, 2016).[51] No obstante, algunas prestigiosas carreras de educación parvularia sí han incluido cursos sobre derechos del niño en sus planes de estudios. Por ejemplo, en la Universidad de Oulu, en Finlandia, y en la Universidad de Estocolmo, en Suecia, esta carrera cuenta, en cada una, con un curso especialmente enfocado en los derechos del niño.[52] En la misma dirección, el Instituto de Ontario para Estudios en Educación creó, en conjunto con la oficina de UNICEF en Canadá, una guía para formar en los estudiantes de sus carreras de pedagogía la capacidad de promover en los niños el desarrollo de su voz y agencia, y de abogar en favor de los derechos del niño (UNICEF - University of Toronto, s.f.).

En tal contexto, es de destacar la fuerte penetración simbólica de la Convención dentro de la educación parvularia en Chile. Como un ejemplo contundente, las Bases Curriculares de este nivel educacional adhieren a la concepción antropológica y ética que orienta la Convención, la consideran dentro de los aprendizajes esperados para los niños, y enfatizan el enfoque de derechos entre las orientaciones pedagógicas para las educadoras de párvulos. Esta última, textualmente señala: "Respecto a los proyectos de bien común, cabe considerar desde aquellos que apuntan a temas locales hasta aquellos de tipo planetarios, que tienen que ver, por ejemplo, con situaciones de preservación del medio ambiente, o el respeto a los diferentes Derechos del Niño" (MINEDUC, 2001a: 55). Reafirmando dicho compromiso, los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia recomiendan abordar en la formación inicial los alcances de la Convención sobre los Derechos del Niño sobre la conducta profesional ética de las educadoras de párvulos (MINEDUC, 2012).

En tanto, el único estudio que ha explorado la incorporación del enfoque de derechos en la formación de educadoras de párvulos en el país muestra un desalentador

51. El enfoque de derechos es aquél que: (i) impulsa la realización de los derechos del niño, según lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño; (ii) se basa estándares derivados de los principios de la Convención (i.e. No discriminación, Interés superior del niño, Supervivencia, desarrollo y protección, Respeto por los puntos de vista del niño) y otros tratados internacionales de derechos humanos para guiar conductas, acciones, políticas y programas; y (iii) construye la capacidad de los niños como sujetos de derecho para reclamar sus propios derechos, y la de los garantes de derechos para cumplir sus obligaciones hacia los niños (UNICEF, 2014).

52. El curso en la Universidad de Oulu es "Children's rights and basics of child welfare"; ver https://weboodi.oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=6&Tunniste=442186A&html=1. El curso en la Universidad de Estocolmo es "Implementing the UN Convention on the Rights of the Child"; ver http://sisu.it.su.se/search/info/UB113F/en

panorama. Según sus hallazgos, pese a una muy favorable disposición del cuerpo académico a divulgar el enfoque de derechos en la formación de las estudiantes, éste resultó ser abordado pobremente. En específico, los correspondientes planes de estudios o de actividades extra-curriculares de los casos analizados lo incorporaban en grado ínfimo, a la vez que lo trataban sobre la base de una limitada comprensión de los conceptos relevantes de este enfoque, y de su vinculación con la práctica pedagógica. Así también –y de especial interés para esta investigación- este estudio encontró que las académicas de estas carreras acusaban serias limitaciones institucionales y de recursos como razón para no incorporar de mejor manera el enfoque de derechos dentro de los planes de estudios. Respecto a las limitaciones de recursos, reconocieron no contar con académicas especialistas en la materia, ni con material bibliográfico especializado en que apoyarse. En cuanto a las limitaciones institucionales, señalaron que el enfoque de derechos no representaba una prioridad dentro de las políticas formativas de las respectivas facultades, las que, en cambio, han dado preeminencia a los contenidos enfatizados por las políticas públicas, como ejemplificaron con el conocimiento disciplinar, el cual ha sido relevante para la Prueba Inicia (2.3) (Pardo y Jadue, en prensa).

También en los cinco casos de esta investigación el enfoque de derechos ha sido deficientemente abordado, como se detallará a continuación. Para partir, es interesante observar que todos ellos han declarado su adhesión a este enfoque en algunos de sus respectivos perfiles de egreso, en distintos momentos. El caso A declaraba en el perfil de egreso correspondiente al quinto de sus seis planes de estudios que el respeto a los derechos de la infancia constituía una de las competencias centrales de sus egresadas. El caso B declaraba en su perfil de egreso correspondiente al último de sus cinco planes de estudios que la aceptación y apoyo a los derechos del niño constituía un fundamento principal del diseño de su plan de estudios. El caso C ha declarado desde su misma creación y hasta el presente que el compromiso con los derechos humanos, en general, representa un valor primordial de la formación de las educadoras de párvulos, explicitando, en su perfil de egreso correspondiente al tercero de sus seis planes de estudios, el respeto por los derechos del niño como un elemento principal para comprender la educación. El caso D, en los perfiles de egreso correspondientes al segundo y al cuarto de sus cuatro planes de estudios, ha afirmado su compromiso con el

enfoque de derechos, el que, en el último de éstos, fue especificado como la competencia de las egresadas para respetar y promover los derechos del niño. El caso E, en su perfil de egreso del último de sus seis planes de estudios ha establecido como una competencia de las egresadas la capacidad para promover el resguardo de los derechos del niño. Es decir, la adhesión al enfoque de derechos se encuentra asistemáticamente plasmada dentro de los perfiles de egreso de los cinco casos de esta investigación. Por una parte, en los cinco casos el enfoque de derechos ha sido incorporado en una parcialidad de los correspondientes perfiles de egreso, lo que incluye que en los casos B y D lo ha sido en uno solo. También para el caso C puede considerarse un ejemplo de esta intermitencia, pues, si bien los derechos del niño forman parte de los derechos humanos –valor primordial de esta carrera desde su fundación- sólo uno de sus seis perfiles de egreso –y ni siquiera el vigente- los alude explícitamente. En tanto, los caso A y D han incorporado el enfoque de derechos de forma asistemática dentro de sus perfiles de egreso.

El análisis de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación es aún menos fecundo que el de los perfiles de egreso, ya que sólo dos de estos casos han incorporado el enfoque de derechos dentro de alguna actividad curricular, aunque asignándole una baja presencia. Por una parte, el caso D cuenta con un único curso, dentro del plan de estudios vigente, donde una unidad ha sido expresamente enfocada en los derechos del niño. Ésta presentaba la Convención sobre los Derechos del Niño, junto con tratar el debate internacional en torno a la ciudadanía en la infancia, y la aplicación del enfoque de derechos al diseño de políticas públicas, incluyendo tres referencias bibliográficas sobre la materia, además de la Convención misma.[53] Por otra parte, el caso C ha incorporado un enfoque de derechos humanos dentro de un componente de la formación práctica de las estudiantes, adaptando la metodología de una organización internacional sobre formación en esta materia. De acuerdo con esta descripción, no

53. Las referencias bibliográficas indicadas en el programa del curso son:
Farías, A. M. (2003) "El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos", Revista de Derechos del Niño, Nº2, 2003. Santiago: UDP.
Lansdown, G. (2005) "¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan". Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano N°36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
Pilotti, F. (2001) "Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño", Serie Políticas Sociales. Santiago: CEPAL.

parece arriesgado señalar que los derechos del niño están prácticamente ausentes de los planes de estudio incluso en los dos casos que los han incorporado en algunas de sus actividades curriculares. Ciertamente, más allá de la afirmación del enfoque de derechos en tanto principio orientador dentro de sus respectivos perfiles de egreso, con las excepciones mencionadas de los casos C y D, no se encontró ningún curso dentro de sus distintos planes de estudios ha abordado esta noción. En todo el resto de las actividades curriculares aquí revisadas, ni siquiera la Convención sobre los Derechos del Niño –como criterio mínimo para poder abordar el tema- ha formado parte de la bibliografía asignada a las estudiantes. Ni tampoco –si bien menos probable, dado ello- alguna profundización teórica sobre el enfoque de derechos, alcances sobre el debate respecto de su realización en la primera infancia, o de sus implicancias pedagógicas, según se encuentra en la literatura especializada.

En este contexto, no puede resultar sino llamativo que la mayoría de las académicas entrevistadas para esta investigación manifestara –una vez más- conformidad respecto de la incorporación del enfoque de derechos en la formación de las estudiantes, aun reconociendo que éste no ha estado decididamente presente dentro sus correspondientes planes de estudios. En concreto, estas académicas señalaron las siguientes tres principales vías mediante las cuales el enfoque de derechos se ha introducido en la formación de las estudiantes de educación parvularia. La primera es mediante la incorporación de bibliografía concerniente a los derechos del niño dentro de distintos cursos, con independencia de que éstos no hayan estado expresamente centrados en el enfoque de derechos. Como explicaron y puede verse ilustrado en las siguientes citas, ya que este enfoque trasciende las distintas materias tratadas en los cursos, constituye un tema de interés transversal en todas las actividades curriculares presentes dentro de los planes de estudios. Pese a su contundente afirmación –y como ya fue mencionado- salvo los ya citados, ninguno de los programas de curso disponibles para esta investigación incluía referencia bibliográfica alguna relacionada con el enfoque de derechos.

> IA-iii: “Bueno, nosotros no tenemos un curso sobre los derechos de los niños, que eso sea de lo que se trata el curso. Pero igual yo te diría que en casi todos los cursos esto se ve de alguna manera, por lo que conozco, se le da importancia. O sea, de hecho, yo te puedo decir que en casi todos los cursos se les da a las alumnas lecturas sobre los derechos de los niños, leen la Convención […] Por lo tanto, las egresadas manejan

> súper bien todo lo que tiene que ver con los derechos de los niños, y durante la carrera aprenden a respetarlos y a promover que los párvulos hagan valer sus derechos"
>
> ID-i: "Y también está presente lo de la agencia, el enfoque de derechos está presente, no es una cosa discursiva, está el enfoque de derechos, agencia, atención real y concreta en términos formativos al primer ciclo de educación parvularia. Estamos viendo de la mejor manera, a mí modo de ver, se está consciente que hay un problema con cómo articulamos de la mejor forma la situación de práctica"

La segunda vía de incorporación del enfoque de derechos dentro de la formación de las estudiantes de educación parvularia es mediante una variedad de actividades no curriculares –es decir, fuera de los planes de estudios- expresamente centrada en esta materia. Según relataron las académicas aquí entrevistadas, sus respectivas carreras ofrecen regularmente un conjunto diverso de actividades que entregan a las estudiantes la oportunidad de profundizar en este enfoque, incluyendo, por ejemplo, charlas, seminarios o visitas de especialistas en derechos del niño. Subrayando el valor formativo de este tipo de actividad, destacaron su alta convocatoria, la que interpretan como un reflejo del alto interés por los derechos del niño que han logrado generar entre las estudiantes, como explicaron las académicas citadas a continuación.

> IA-iii: "Es que nosotros siempre estamos organizando actividades relacionadas con los derechos del niño. Por ejemplo, el primer semestre tuvimos a una persona de UNICEF que vino a hablar sobre un estudio sobre las transiciones en la primera infancia que habían realizado en varios países latinoamericanos […]. Y el año pasado empezamos a hacer un taller, donde vimos cómo ellas pueden detectar y cómo tienen que proceder cuando se encuentran con casos de vulneración de derechos en los centros de práctica. Porque todos los semestres tenemos alumnas que llegan preocupadas por la vulneración de derechos, así es que nos decidimos a crear este espacio para que ellas sepan cómo actuar"
>
> IB-ii: "Esta carrera les da mucha importancia a los derechos del niño, a la Convención de los Derechos de los Niños. Es cierto que en los cursos no se ve mucho sobre la perspectiva de derechos, pero también están estas otras estrategias para que las alumnas conozcan sobre este tema. Como te explicaba, el próximo mes vamos a hacer como carrera una exposición para el Día del Niño, donde queremos difundir los derechos del niño: el derecho a tener un nombre, el derecho a opinar…"

La tercera forma declarada de incorporar el enfoque de derechos en la formación de las estudiantes es el discurso de las propias académicas, pues éstas, dada su transversal adhesión a él, permanentemente lo aluden al dictar sus cursos, en las actividades de formación práctica o en otras instancias. Según señalaron las académicas aquí entrevistadas, dado que los derechos del niño concitan transversal adhesión dentro del cuerpo académico, todo el proceso formativo de las estudiantes ha resultado permeado a

través la difusión discursiva que realizan espontáneamente las académicas, más allá de las actividades curriculares y extracurriculares presentes durante la formación. Así indican las siguientes citas.

> IB-ii: "Es que los derechos del niño están tan alineados con lo que siempre ha sido la educación parvularia, con los principios pedagógicos de la educación parvularia, que yo te puedo asegurar tranquilamente que todos los profesores acá los promueven, y que promueven el derecho a la educación desde la cuna. Los derechos están siempre presentes en toda la formación. Por ejemplo, a las alumnas en práctica siempre se les está recomendando que llamen a los niños por su nombre, que se agachen para hablarles a su misma altura. Ves tú, nosotros promovemos los derechos de los niños en cada momento"

> ID-ii: "Lo que pasa es que nuestras académicas se caracterizan por esta manera de entender la niñez, desde la perspectiva de los derechos de la infancia. [Los derechos del niño] Son parte de sus referentes teórico-conceptuales. Así como está también el tema de concebir la infancia, de estudiar la infancia, de pensar en el niño como un sujeto de derecho, de entender y de concebir la formación pedagógica en un campo que es diríamos casi de círculos concéntricos, desde el niño, a la familia, a la comunidad. Y en ese sentido, yo creo esto se plasma cotidianamente cuando hacen sus asignaturas, cuando entregan explicaciones, cuando dan opiniones, cuando razonan, cuando orientan"

Contradiciendo dichas positivas percepciones, una única académica, citada a continuación, expresó disconformidad por el mínimo tratamiento que su carrera da a los derechos del niño. Ésta planteó que, debido a divergencias sobre el enfoque formativo al interior de la carrera, un reciente intento de enfatizar el enfoque de derechos dentro del plan de estudios se diluyó en medio del predominio del enfoque psicologista dentro del cuerpo académico (para una discusión sobre la influencia de la psicología en la formación de educadoras de párvulos, ver 1.2).

> IE-i: "O sea, yo te diría que cuando partimos [los derechos del niño] tenían un posicionamiento central, central. Los primeros documentos de perfil y si tú lees el perfil como por competencias que hicimos, tiene que ver con que el niño es un ciudadano, es un sujeto de derecho y los distintos cursos abordaban y tributaban estándares que tiene que ver con eso, estaba súper puesto. Pero después de esos programas […] se renuevan los equipos y los sentidos también se renuevan, cobran nuevos énfasis, cosas que terminaron siendo súper importantes que al principio a lo mejor no las habíamos valorado tanto […] digamos se psicologizó mucho más y estas como prácticas apropiadas para el desarrollo fueron el centro, los derechos del niño quedaron relegados"

En resumen, el enfoque de derechos ha estado casi totalmente ausente de los distintos planes de estudio de los cinco casos de esta investigación, con puntuales excepciones en los casos C y D, pese a haber sido afirmado con entusiasmo en varios de

sus respectivos perfiles de egreso, y a ser percibido como adecuadamente abordado durante la formación de las estudiantes por parte de la mayoría de las académicas aquí entrevistadas.

Además de reiterar el insuficiente tratamiento de un elemento central de la identidad profesional de las educadoras de párvulos, junto con la escasa comprensión de las académicas sobre el problema –sumándose a lo expuesto en 4.1 y 4.2- no es evidente cómo interpretar estos hallazgos, puesto que no existen antecedentes en la literatura que hayan vinculado el enfoque de derechos con el profesionalismo. Aunque temerariamente, por su débil sostén en la evidencia previa, ellos dan pie para aventurar una interpretación desde la perspectiva ideológica. Recapitulando lo expuesto en la sección 1.2, esta perspectiva supone que la base de conocimientos cumple una función simbólica, pues su prestigio cultural –más allá de su función práctica- da sustento al estatus profesional de las distintas ocupaciones (Abbott, 1988: 52-59; Brante, 2011). Así también, plantea que el profesionalismo se asienta en la capacidad de las ocupaciones para, por una parte, elaborar un discurso que, al idealizar su trabajo, propicie su legitimidad social; y, por la otra, para emprender acciones estratégicas, que conduzcan a un mayor poder para controlar su propio trabajo (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990; Torstendahl, 1990). Desde este punto de vista, se puede entender que el enfoque de derechos ha abierto una rendija que puede reforzar los esfuerzos de profesionalización de las educadoras de párvulos, pues, al redefinirlas como garantes de derechos, reivindica la importancia social de su labor, elevándola en dimensiones siderales con respecto a su tradicional comprensión como meras madres sustitutas o guardadoras. Por cierto, Adlerstein (2012a) ya ha observado este potencial, afirmando que la adhesión de la educación parvularia a los derechos del niño ha permitido comenzar a despojar gradualmente a este nivel educacional de su tradicional imagen asistencialista remedial (ver 2.3). De acuerdo con esto, pareciera nítido el carácter estratégico que tendría realzar el enfoque de derechos en la formación de educadoras de párvulos, pues –aunque sin utilidad necesaria para el quehacer de las educadoras- permitiría designarlas formalmente como garante de derechos dentro de los planes de estudios, ensalzando su relevancia social y, así, allanando su camino de profesionalización. Sorprende, por tanto, el escaso cuestionamiento de las académicas

respecto de la incipiente incorporación de este enfoque en los planes de estudios de sus respectivas carreras.

A este último respecto, parece atingente volver a recuperar los planteamientos a algunos autores que han observado incongruencias entre la ideología del profesionalismo y el ideario fundante de educación parvularia. Específicamente, Silin (1998) ha señalado que las educadoras de párvulos han renegado expresamente de las dimensiones filosóficas y políticas del profesionalismo que subyacen a la definición de su rol profesional. Complementariamente, Yeo (2005) ha señalado que históricamente las educadoras de párvulos han rechazado las recompensas materiales –e.g. clausura del campo laboral- que el profesionalismo demanda (ver 1.1). Delineando una hipótesis desde este punto de vista, parece plausible proponer que la incipiente problematización de las académicas sobre la incipiente incorporación del enfoque de derechos como la ausencia de una visión instrumental, en favor de la propia profesionalización, de la base de conocimientos de la educación parvularia.

Sintetizando al cerrar, el conjunto de los análisis expuestos a través de este Capítulo 4 levanta alertas sobre la relación entre el profesionalismo y la identidad profesional de las educadoras de párvulos en Chile. En primer lugar, porque, al mostrar la incipiente presencia de tres saberes identitarios centrales dentro de los planes de estudios de los casos de esta investigación, cuestiona –contradiciendo el discurso de las propias académicas- la solvencia de las carreras para transmitir componentes fundamentales de la base de conocimientos del profesionalismo: su propósito primordial y su principal técnica, y un discurso sobre la relevancia social de la profesión. En segundo lugar –y tal vez más duramente- porque al hipotetizar que dichas insuficiencias pueden radicar en saberes maternales y en aproximaciones femeninas al trabajo profesional sostenidos por las académicas, sugiere –entorpeciendo sus propios empeños de profesionalización- que su propia identidad profesional puede constituir un obstáculo a sus esfuerzos de profesionalización.

Capítulo 5
Tensiones sobre la base de conocimientos de la educación parvularia y planes de estudios

Varios de los más importantes cambios que han experimentado los planes de estudios de los casos de esta investigación han puesto de relieve un conjunto de tensiones respecto de la base de conocimientos que es relevante en este campo. Este capítulo se centra en las tres más prominentes: la comprensión de la educación parvularia como una profesión singular versus una especialidad de la pedagogía; la visión de la formación de educadoras de párvulos desde un enfoque humanístico versus un enfoque cientificista; y el énfasis en las técnicas instruccionales versus los contenidos para la enseñanza. El análisis de cómo éstas se han incrustado dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia representa un ejercicio inédito que permite identificar insuficiencias en la base de conocimientos de las educadoras de párvulos, avanzando en la comprensión de sus implicancias respecto del profesionalismo.

5.1 Profesión singular versus especialidad de la pedagogía

Los planes de estudios de las carreras de educación parvularia consideradas para esta investigación han evolucionado desde un enfoque formativo deliberadamente singular, diferente a las otras carreras de pedagogía, hacia uno que entiende la educación parvularia como una especialidad de esta última. Para entender la significancia de este tránsito, es necesario tener presente que las fundadoras de esta carrera en la Universidad de Chile la concibieron con un ánimo declaradamente refundacional, diferenciado del enfoque instruccional que caracterizaba la formación normalista (ver 2.1). Esta singularidad se plasmó principalmente en el fuerte énfasis otorgado a la formación general de las estudiantes, la que constituía el pilar central del plan de estudios, como lo argumentó en reiteradas ocasiones Matilde Huici, una de las fundadoras de esta carrera, a quien por su claridad vale la pena citar extensamente.

En primer lugar, el énfasis en la formación general de las estudiantes fue justificado por la necesidad de dotarlas no solamente con “instrumentos de trabajo en la enseñanza

del párvulo" (Universidad de Chile, 1945: 2), sino, más ambiciosamente, con los atributos que les permitirían una vez en ejercicio fomentar el desarrollo integral del niño, pues "[educar] es formar desde dentro afuera. No puede formar quien no está formado" (Huici, 1949: 2). Fue éste, precisamente, el punto respecto del cual la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile estableció la diferencia con la formación impartida en las escuelas normales, como, nuevamente, se encuentra explicado por Huici: "'Enseñar a enseñar' ha sido tradicionalmente y aún es hoy la función de las Escuelas Normales […] hemos formado a las formadoras, educando a las que van a educar. De ese principio orientador deriva la importancia que hemos dado a ramas que generalmente no suelen tenerla. Por ejemplo, la rítmica, la música, el dibujo, las actividades manuales, las consideramos de gran trascendencia formativa. No se trata solamente de que nuestras alumnas sepan música, o sepan dibujo, o sepan hacer trabajos manuales. Deseamos que adquieran el ritmo de manera que llegue a ser un algo tan sustancial con ellas mismas que no puedan moverse sino de una manera rítmica; que lleguen a adquirir tal destreza y tal sentido artístico que sean capaces de construir objetos dentro de normas artísticas y sólo de acuerdo con ellas" (Universidad de Chile, 1956: 5-9).

Tal enfoque formativo se mantuvo vigente durante cerca de tres décadas. De hecho, si bien los siguientes dos planes de estudios aumentaron la extensión de esta carrera a tres años y modificaron ligeramente el énfasis de algunos cursos, básicamente mantuvieron su estructura. Ésta mantuvo un claro predominio de los cursos de formación general, congregando cerca de la mitad del tiempo de formación. Ciertamente, la principal modificación del plan de estudios inaugural se dio por medio de la agregación de los cursos "Dibujo", "Técnica de Manejo del Niño" y "Sociología", sin eliminar ninguno de los cursos originales. Continuando dicha visión, al inaugurar su carrera de educación parvularia en 1966, la Universidad de Concepción replicó el modelo de la Universidad de Chile, como fue descrito en 2.1. Más aún, la noción de que la educación parvularia constituye una profesión distinta a las demás carreras de pedagogía ha persistido dentro de la médula del ideario del campo hasta el presente. De hecho, es la idea que motivó la fundación del Colegio de Educadoras de Párvulos en 1984 como entidad independiente del ya existente Colegio de Profesores, al que se

afiliaban las educadoras de párvulos hasta entonces, como relata una de sus dirigentes en la siguiente cita.

> IP-i: "Y surge esta necesidad de las educadoras de tener representación […] Muchas educadoras tenemos esta doble afiliación, no es impedimento. Había un desafío de generar algo más particular, más propio, porque en el Colegio de Profesores estábamos todas. Ahora, en general, el Colegio de Profesores representa a las educadoras que están en el sistema de los colegios, básicamente […] Siempre ha habido educadoras, pero no ha habido en el Colegio de Profesores un ente que agrupe o que al menos tenga la vocería de las educadoras, nos ponen en el mismo sistema, con las mismas condiciones, y condiciones yo diría bastante en desventaja en relación a otros profesores, en términos de horario, no hay horas no lectivas, no hay hora de colación. Es muy diferente la función de la educadora de párvulos en el sistema municipalizado que en la JUNJI"

Más recientemente, esta noción ha cobrado nueva vigencia en la última década dentro del país, en el contexto de la creciente tendencia a la escolarización de los niveles que atienden a los niños de 4 y 5 años de edad en escuelas (ver 2.3). Al respecto, el estudio de Santibáñez *et al.* (2009) encontró que las educadoras de párvulos consideran que su diferencia respecto de la educación básica se basa en un conjunto de principios pedagógicos propios, constituyendo lo que estos investigadores denominaron el *ethos* de esta profesión. Complementariamente, Pardo y Opazo (2019) encontraron que educadoras de párvulos perciben que su identidad profesional, centrada en torno a la pedagogía basada en el juego, está siendo amenazada por la progresiva introducción de técnicas instruccionales propias de la educación básica.

Sin perjuicio de su preeminencia identitaria, la comprensión de la educación parvularia como una profesión singular se vio fuertemente lesionada con el primer cambio de plan de estudios de la carrera de la Universidad de Concepción, el año 1968, donde se estableció un tramo de formación común con las carreras de educación básica y media. Este cambio tuvo como marco la organización de una Escuela Única de Pedagogía en esta casa de estudios, en medio de un debate nacional sobre la posibilidad unificar la formación docente en Chile. En consecuencia, el tramo común buscaba superar la tradicional fragmentación entre los distintos niveles del sistema, instalando una misma visión del proceso educativo entre todos los estudiantes de pedagogía, sobre la base de tres áreas: problemas de la educación, psicología y didáctica, destinada a la preparación en técnicas pedagógicas (Cox y Gysling, 1990: 232). Cinco años después, otra carrera histórica, la recientemente creada carrera de educación parvularia de la

Pontificia Universidad Católica de Chile, seguiría la misma senda. Habiendo sido creada dos años antes, en 1974 modificó su plan de estudios, el cual definió un tramo común con las carreras de educación básica y media. Éste fue establecido con el fin de generar una identidad propia de esta institución sobre la base de un conjunto de principios comunes, dentro de la que destaca la noción del docente como un profesional de la educación (Cox y Gysling, 1990: 198). Reafirmando esta nueva comprensión, el primer plan de estudios de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Austral, de 1974, también contenía un tramo común con las carreras de educación básica y media, en el marco de la creación de una Escuela Única de Pedagogía al interior de esta casa de estudios (Universidad Austral, 1974). Con mayor impacto simbólico, también la carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile introdujo, en su plan de estudios de 1975, un tramo de formación común con las carreras de educación básica, media y diferencial. Éste tenía como propósito dotar a los estudiantes de una sólida cultura superior, y de conocimientos y técnicas pedagógicas para afrontar su práctica solventemente, a partir de una formación teórico-práctica (Cox y Gysling, 1990: 150).

En síntesis, a mediados de la década de los setenta, cuatro de las cinco carreras de educación parvularia entonces existentes en Chile (sin contar a la Universidad del Norte, por falta de datos) perdieron el carácter singular que las distinguía, como un sello fundante, de las otras carreras de pedagogía, al introducir un tramo común con éstas y reducir la relevancia de la Formación General dentro de los planes de estudios. Así lo ilustra el Gráfico N° 8, el que muestra la evolución del tiempo asignado proporcionalmente a las distintas áreas del conocimiento en los planes de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile, entre 1944 y 1975.

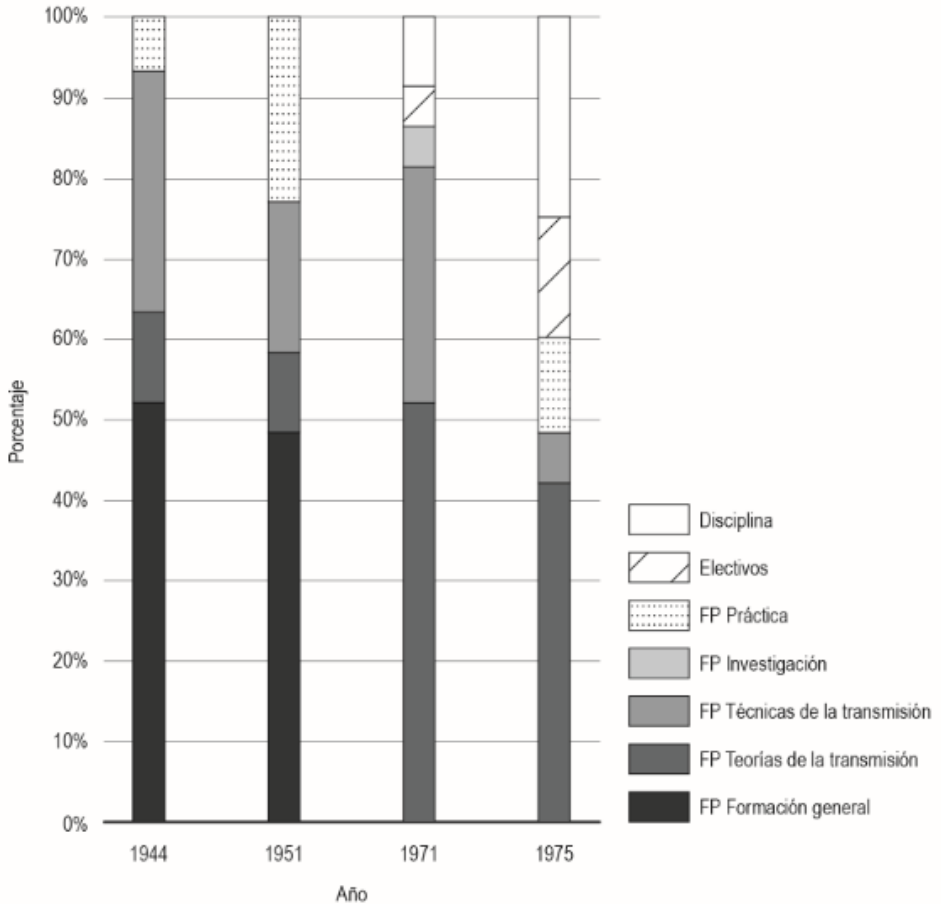
Dado que constituyó un elemento vertebral de la formación en los primeros planes de estudios de las carreras de educación parvularia históricas, llama la atención la incipiente reflexión sobre la pérdida de importancia de la Formación General al interior de los cuerpos académicos. Al respecto, Dina Alarcón, entonces académica de la carrera de la Universidad de Chile, ha constatado esta transformación, señalando que “Hubo un cambio de énfasis en la formación: de la importancia del desarrollo personal se pasó a la importancia de la formación teórica y la implementación instrumental” (citada en Arias

et al., 2006: 72). Complementariamente, una única académica entre las entrevistadas para esta investigación también reconoció este cambio en el caso E, aclarando que, con todo, la Formación General no perdió total relevancia en la formación de educadoras de párvulos, como muestra la siguiente cita.

> IE-ii: "[La formación general se mantuvo pues introducía a las estudiantes en] Conocimientos más avanzados, y además de ella que tomara conciencia de lo importante que es, por ejemplo, en arte ella experimentar con las diferentes técnicas que existen. Entonces, cómo yo la llevo después a los niños y cómo yo se las presento. O en expresión corporal cómo yo necesito expresarme, qué importante es expresar para yo después transmitirlo a los niños"

Gráfico N° 8

Tiempo proporcional asignado a áreas del conocimiento en planes de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile



Nota: FP es sigla para Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia, basada en (Universidad de Chile, 1946, 1951, 1974a, 1975).

Respecto a la introducción del tramo común con otras carreras de pedagogía, algunas académicas de la época manifestaron una opinión positiva, argumentando que implicó un enriquecimiento de la formación de educadoras de párvulos, al incorporar nuevas áreas del conocimiento en el plan de estudios y al realzar la importancia del proceso educativo y la gestión pedagógica, como indican las citas siguientes.

> IH-i: "Entonces, ellos [el Instituto Pedagógico, donde entonces se alojaba la carrera] le dieron un carácter más pedagógico quizás. Y se contrataron otras personas, se cambió el plan de estudios. El plan de estudios que teníamos nosotros al inicio era muy sencillo, cosas muy medulares, pero muy profundas. Después hubo más asignaturas, tales como las otras carreras, etc., etc. Y ahí tomó un carácter más pedagógico, quizás"

> IH-iv: "No, no, no [no fue negativo]. Yo creo todo lo contrario, [la incorporación del tramo común con otras carreras de pedagogía] profesionalizó la carrera, porque antes era como ensayo y error, no había una formación tan estructurada. Se hizo más profesional. Si antes era '¿qué le parece a usted?', les preguntabas a las profesoras, '¿qué les parece?, ¿un niño de dos años puede?'; 'mírelo, usted véalo'. No había un conocimiento…"

Complementariamente, otro beneficio atribuido a la introducción del tramo común fue la superación del tradicional aislamiento de las educadoras de párvulos dentro del sistema educativo, al integrarlas con estudiantes de las otras carreras de pedagogía, como indica la cita siguiente.

> IH-iv: "No [fue negativa la introducción del tramo común], porque a mí me preocupaba mucho el que las educadoras de párvulos no se integraran con los otros, porque los profesores en las instituciones educativas eran como siempre aparte. Y nunca estaban a cargo de algún cargo directivo, era como algo diferente, algo distinto y esto tampoco era bueno"

Un elemento clave para entender estos profundos cambios es que ellos tuvieron lugar en el contexto de la Reforma Universitaria (2.2), en virtud de la cual –y junto con otros cambios de distinto nivel al interior de las universidades- las facultades de educación buscaron vincular la formación de docentes con los principios orientadores de este movimiento al interior de cada casa de estudios, con especial énfasis en la noción de acción educativa como motor del cambio social. En consecuencia, los ajustes curriculares de las carreras de pedagogía consistieron gruesamente –con diversos matices y distintos grados de profundidad en cada una- en la introducción de nuevas orientaciones teóricas y de algunos cursos orientados a vincular la educación con problemas sociales (Cox y Gysling, 1990). Habiendo constatado los cambios drásticos a

los planes de estudios que derivaron de la Reforma Universitaria, resulta llamativa la visión de las académicas de la época aquí entrevistadas –y sin ninguna literatura que afirme en contrario- sugiriendo que las carreras de educación parvularia fueron escasamente impactadas por este proceso. Según uno de sus planteamientos –respaldado por las citas siguientes- las desbordantes contingencias que las facultades de educación debieron afrontar en medio de la Reforma Universitaria permitieron a las carreras de educación parvularia mantenerse en buen grado al margen de este proceso.

> IH-i: "fue más de nombre. Puede que haya sido más de nombre […] Pero siempre se siguió dando el enfoque que correspondía, porque había dos cosas totalmente distintas de las otras carreras, lo que las otras carreras no tenían. Una, el trabajo con la familia y la comunidad […] Fue más una formalidad, más conocida nivel de oficina debo decirte, que a nivel de carrera"

> IH-iv: "En nuestro caso, no [supuso alteraciones relevantes al proceso de formación]. Porque fue una experiencia que también fue bastante dificultosa para la Universidad, porque además piensa tú que era un período de mucha efervescencia, hubo mucho problema"

Demostrando que los cambios descritos no obedecieron sólo a las contingencias de la época en que fueron introducidos, ellos se mantienen hasta el día de hoy en los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación. Es decir, la formación general persiste como un área de poca relevancia comparativa, y el tramo común con otras carreras de pedagogía permanece vigente. En cuanto a la categoría Formación General**,** en los cinco de los casos de esta investigación, ésta ha tendido a mantenerse en una baja proporción dentro de sus respectivos planes de estudios, llegando a estar reducida al mínimo de forma permanente en algunos de ellos, o durante ciertos períodos en otros. Esta tendencia sugiere que la reducción del tiempo asignado a esta área no debiese ser interpretada como un mero cambio de orden cuantitativo, sino como una transformación de carácter cualitativo, pues sugiere la pérdida de preponderancia de esta área como un eje vertebral de la formación de educadoras de párvulos, pese a que actualmente es una de las áreas estipuladas para la acreditación de carreras de pregrado (2.2).

En el extremo se encuentra el caso C, el cual en sus seis planes de estudios ha asignado a la Formación General como máximo un 4 por ciento del total del tiempo de formación. Similarmente, en otros tres casos esta área ha oscilado dentro de márgenes limitados: en el caso A, ha tendido a mantenerse en torno al 5 por ciento del tiempo total de formación en sus seis planes de estudios, con la excepción de su segundo plan

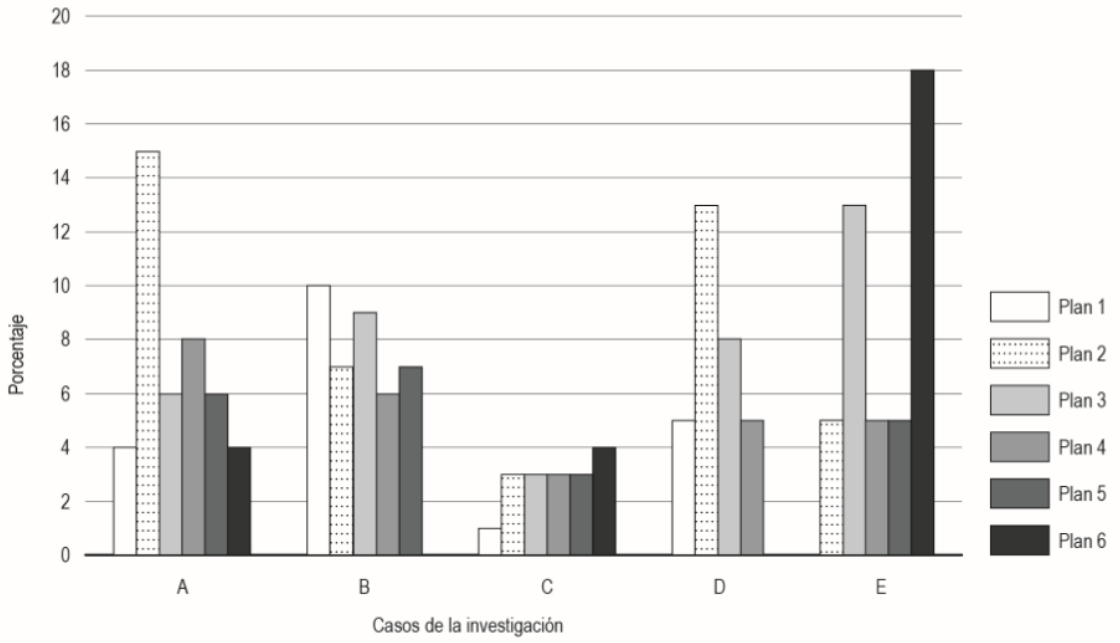
de estudios (PA-2), cuando se elevó a un 15 por ciento. En tanto, en el caso D la formación general ha variado entre un 5 y un 13 por ciento en sus cuatro planes de estudios; en el caso B, entre 6 y 10 por ciento en sus cuatro planes de estudios. Con mayor oscilación, la Formación General en el caso E ha ocupado entre un 4 a un 20 por ciento del tiempo total de formación en sus seis planes de estudios. Además de las respectivas variaciones a través del tiempo, resulta de interés observar que en los planes de estudios que estaban vigentes al año 2015 (el fin del período bajo análisis en esta investigación) en cada caso, la Formación General congregaba un bajo porcentaje del tiempo formativo total, con un 4 por ciento en dos de ellos (casos A y C), un 5 por ciento en otros dos (casos D y E), y un 7 por ciento en uno solo (caso B).

El Gráfico N° 9 muestra la proporción del tiempo total de los distintos planes de estudios asignada a la Formación General en cinco casos de esta investigación, dentro del período 1981-2015. Como se puede observar, ésta ha tendido a congregar un porcentaje de tiempo comparativamente bajo, en general, entre un 3 y un 10 por ciento, agregadamente, con contadas excepciones en que algunos planes han bordeado el 15 por ciento.

En cuanto al tramo común con otras carreras de pedagogía, los cinco de los casos de esta investigación han tendido a mantenerlo de forma permanente, si bien con importantes variaciones en cuanto a la fracción asignada dentro del total de tiempo de formación, y a las áreas formativas que han quedado comprendidas dentro de él, tanto entre estas carreras como la evolución de cada una en el tiempo. Así se puede observar en el Gráfico N° 10, donde es claro que el tramo común se ha instalado como un componente relevante de la formación en cinco de ellos, fluctuando, con distintos patrones. Recalcando la tendencia a concebir la carrera de educación parvularia como una especialidad de la pedagogía, al año 2015, cuando finaliza el período de análisis de esta investigación, los cinco casos de esta investigación contaban con un tramo común con otras carreras de pedagogía abarcando entre 3 y 40 por ciento de sus respectivos planes de estudios.

Gráfico N° 9

Tiempo proporcional asignado al área de Formación General en planes de estudios de casos de la investigación, 1981-2015



Nota: Para el caso E, no se tuvo información sobre el porcentaje de tiempo asignado a Formación General en el primero de sus seis planes de estudios, por lo que éste no ha sido considerado en la construcción de este gráfico.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de investigación.

Al analizar caso por caso, se puede ver que el caso E ha compartido un tramo común con otras carreras de pedagogía a lo largo de toda su trayectoria, el que ha fluctuado entre 14 y 40 por ciento del tiempo total de formación. Como aspectos relevantes de esta evolución se encuentra que este tramo ha abarcado, si bien con algunas discontinuidades, cursos en las áreas de Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión, Formación General, Investigación y Práctica, con presencia más estable de las dos primeras y más esporádica de las dos últimas. También resulta de interés observar que varios de los giros experimentados por el tramo de formación común de esta carrera respondieron a ajustes curriculares impulsados a nivel de su facultad, dentro de un contexto más amplio de políticas para la formación inicial docente propulsadas por el Ministerio de Educación. Así, en su tercer plan de estudios (PE-3), el tramo común llegó a su más bajo porcentaje histórico, un 14 por ciento del tiempo total, en el contexto de una reforma curricular orientada a conferir el grado académico de Licenciado en Educación a todas las carreras de pedagogía de esta universidad (2.3).

Asimismo, su plan cuarto de estudios (PE-4), donde el tramo común congregaba un 38 por ciento del tiempo total, en el marco de un ajuste curricular orientado, precisamente, a favorecer la formación de educadoras de párvulos y docentes de educación básica desde una perspectiva integrada, dentro del marco de la participación de esta facultad en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (2.3). En tanto, en su sexto plan de estudios (PE-6), el tramo común se elevó hasta un 40 por ciento del total de tiempo de formación –el más alto en la historia de esta carrera. Esto se debió a que en este plan de estudios la carrera incorporó el modelo formativo dispuesto para todas las carreras de su universidad, el cual contempla no sólo el desarrollo de competencias específicas de cada profesión, sino también competencias personales, culturales y sociales complementarias.

El caso A ha contado desde su creación con un tramo común con otras carreras de pedagogía, el que ha fluctuado entre un 14 y un 27 por ciento del tiempo total de formación. Como elementos que ameritan ser observados se encuentra que este tramo ha abarcado, con algunas intermitencias, cursos en las áreas de Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión, Formación General e Investigación, donde la primera ha tenido permanencia continua, mientras que las tres siguientes han tendido a mantenerse largamente. El caso C estableció un tramo común con la de educación básica en su segundo plan de estudios (PE-2), luego de varios años de existencia independiente. Este hito tuvo lugar en el marco de la participación de esta institución en el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación, para la cual propuso como uno de sus objetivos principales crear la necesaria conexión entre ambas. Desde entonces, este tramo común ha abarcado todo el primer año de ambas carreras, congregando un 25 por ciento del tiempo total de formación, incluyendo cursos –que han variado a lo largo de los años- en las áreas de Teorías de la Transmisión, Formación General y Práctica. Por su parte, el caso B estableció, luego de varios años de existencia independiente, un tramo común con las carreras de educación básica y diferencial en su tercer plan de estudios (PB-3). Este arreglo –promovido en el marco de la participación de su facultad en el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación, tuvo como como fin inculcar en los estudiantes de estas tres carreras un mismo sello valórico y capacidades pedagógicas compartidas. Más tarde, en el quinto plan de estudios (PB-

5), este tramo común se elevó a un 21 por ciento del tiempo total de formación, abarcando cursos en las áreas de Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión e Investigación.

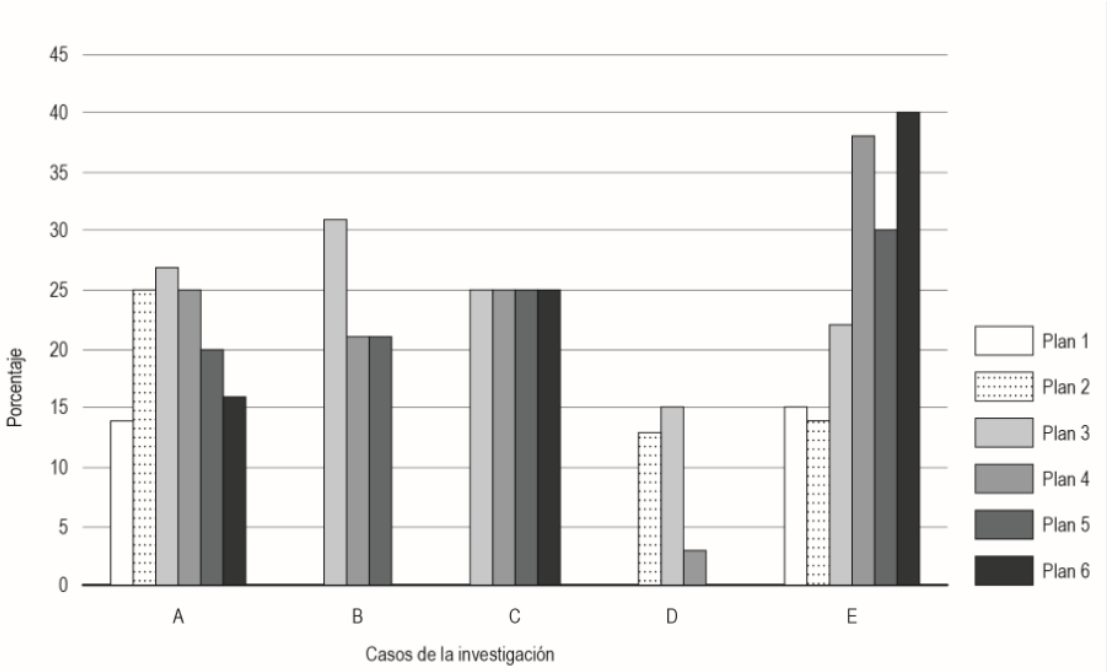
En tanto, el caso D es altamente peculiar. Dentro del período bajo análisis, el primer plan de estudios de esta carrera no compartía ni un solo curso con otras, pero, algunos años después, en el siguiente plan de estudios se estableció un tramo común, el que se ha mantenido hasta el presente, fluctuando entre un 3 y un 13 por ciento del tiempo total de formación. Notablemente, este tramo común no era compartido con carreras de pedagogía, por haber sido alojada en una facultad de otra área del conocimiento. Esta dependencia institucional, aunque resuelta por razones puramente pragmáticas –y no por una visión de la educación parvularia como parte de un área del saber distinta de la pedagogía- terminó derivando en la introducción de un tramo común, para responder a los criterios académicos dispuestos por esta facultad para otorgar títulos y grados. Lo interesante es que, pese a ello, esta carrera no escapó a la tendencia descrita tendencia anteriormente. Así, en su cuarto plan de estudios (PD-4) esta carrera pasó a ser denominada "Pedagogía en Educación Parvularia", demostrando una asumida nueva identidad, igual como había ocurrido dos años antes con el caso E, y también como aproximadamente un tercio de las carreras del país (es decir, cerca de un tercio del total) en los años recientes (Mi Futuro, 2017). De hecho, la declarada visión de la educación parvularia como una especialidad de la pedagogía fue el argumento expresamente esgrimido por las académicas de ambos casos, D y E, al impulsar la adopción de esta denominación.

Es necesario observar que –similar a lo descrito a través del Capítulo 3- no se encuentra en la evolución de los planes de estudios de ninguno de los casos de esta investigación un patrón que dé cuenta ni de las áreas formativas presentes dentro del tramo común, ni de sus correspondientes proporciones en ninguno de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación, sugiriendo la ausencia de una visión asentada respecto del respecto del fragmento del plan de estudios que representa la base de conocimientos que se intersecta con otras carreras de pedagogía, y aquélla que es estrictamente propia de la educación parvularia. Como se observa en el Gráfico N° 11, tanto al comparar entre los casos como la evolución interna de cada uno, la única área

del conocimiento siempre constante dentro de los respectivos tramos comunes es la de Teorías de la Transmisión, mientras que una segunda regularidad es la casi nula inclusión de las áreas de Electivos y Práctica. A la vez, las proporciones de tiempo asignadas a cada área dentro del tramo común muestran importantes oscilaciones.

Gráfico N° 10

Tiempo proporcional asignado al tramo común en planes de estudios de casos de la investigación, 1981-2015



Nota: Entre los cinco planes de estudios del caso B, los planes de estudios PB-1 y PB-2 no contaban con tramo común. Entre los seis planes de estudios del caso C, PC-1 y PC-2 no contaban con tramo común. Para el caso D, entre sus cuatro planes de estudios, el plan PD-1 no contaba con tramo común. Por tanto, ninguno de éstos fue considerado para la construcción de este gráfico.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de investigación.

Sosteniendo la visión de la educación parvularia como una especialidad pedagógica emergida cerca de cinco décadas atrás, otros cambios recientes de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación también han sido compartidos con otras carreras de pedagogía. Entre ellos destacan el otorgamiento del grado de licenciatura, instaurado el año 1991, y la adopción del modelo formativo por competencias, a contar de mediados de los 2000 (ver 2.3). Entre las académicas entrevistadas para esta investigación, la presencia del tramo común dentro de los planes de estudios fue descrita con una significación ampliamente positiva, al atribuirle ventajas relacionadas con, por

un lado, la necesidad de generar vínculos con otras carreras de pedagogía, dado el trabajo conjunto que cotidianamente realizan educadoras y docentes de ambos niveles dentro del sistema educacional.

> IB-iii: "porque obviamente son tres carreras que en la práctica [en el sistema educacional] en algún momento sí tienen que estar articuladas por el niño y por la niña. Porque en el algún momento el niño y la niña tiene algún tipo, cierto, de necesidad que puede ser abordada desde la educación diferencial y va a traspasar NT1 [Primer Nivel de Transición], NT2 [Segundo Nivel de Transición], cuando llegue a NB1 [Primero y Segundo Básico] va a necesitar, cierto, una continuidad, una articulación pedagógica principalmente ahí"

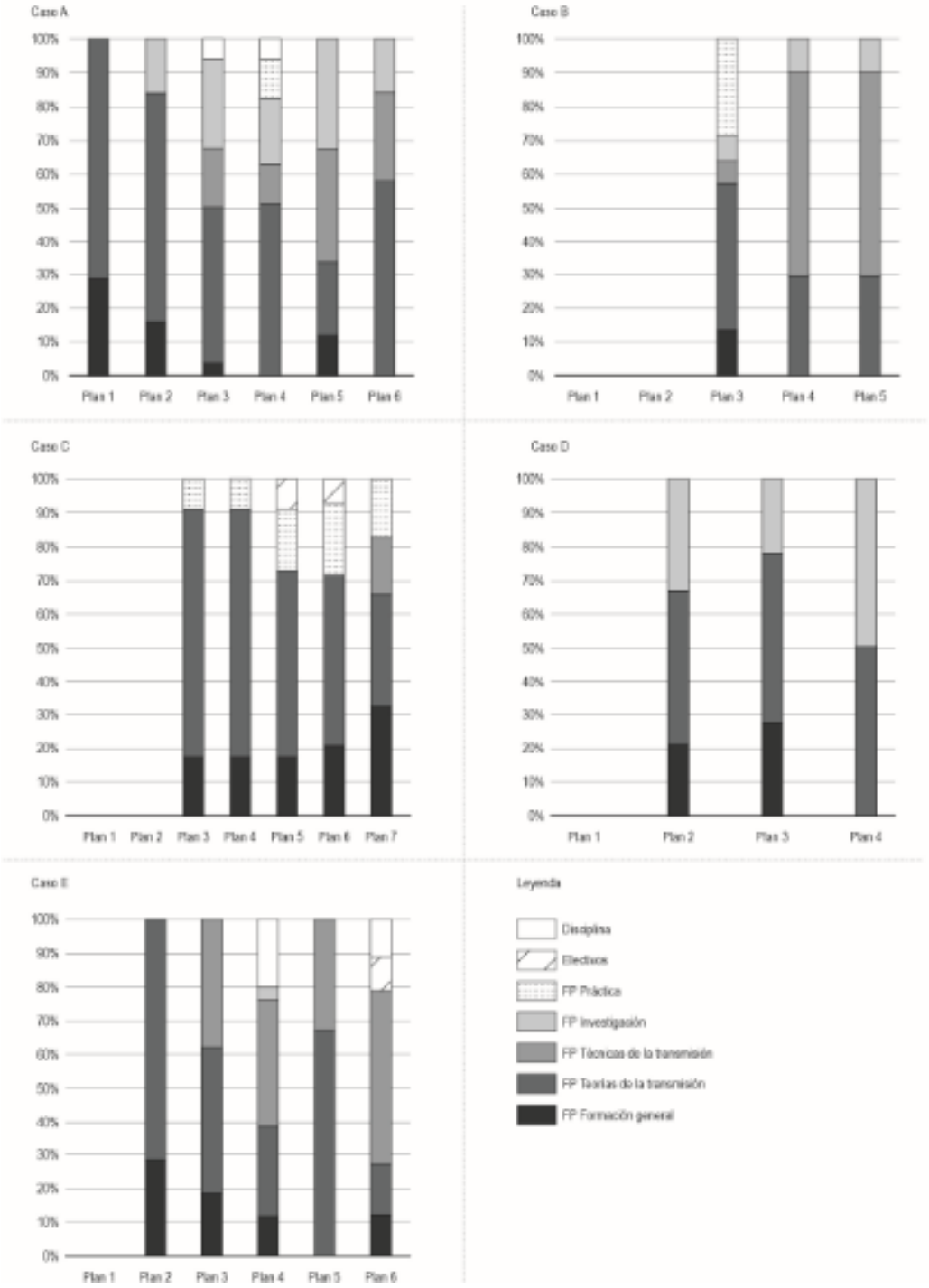
> IC-ii: "Beneficios del plan común, tener efectivamente antes de lo que la perfila profesionalmente, lo propio de su carrera, digamos, tener una formación o una mirada amplia de lo que es el sistema educativo, ya. Que en el sistema educativo existe educación general básica, que eso no es que tú tengas que estar acá y tener un plan común para saberlo, lo sabes desde la vida misma. Pero el impacto que tiene en la educación parvularia, en la educación básica, cómo se van articulando, qué pasa con la educación media, cuáles son los decretos que lo rige, las principales leyes, las normativas, que es lo que corresponde y no, que existe todo establecimiento un proyecto educativo institucional, un proyecto curricular de centro, cómo dialogan ambos elementos, lo que es una institución educativa en sí, cómo se organiza y todo, esa mirada la adquieren a partir de todas estas asignaturas de plan común"

Por el otro lado, y sorprendentemente, tales ventajas fueron relacionadas con la definición asumida de la educación parvularia como una especialidad de la pedagogía, en virtud de la cual resulta necesario que la carrera comparta algunos tramos del plan de estudios con las demás pedagogías.

> IC-ii: "[la educación parvularia se entiende] dentro de otras pedagogías y que, por lo tanto, para que la educación parvularia se pueda desarrollar no la puedo mirar fragmentadamente, sino que la tengo que mirar cómo dialoga con la educación básica, cuál es el aporte de la educación diferencial, qué pasa, cómo coexiste posteriormente el sistema con la educación media. Por lo tanto, si yo miro a un niño de educación media y yo estoy en el primer tramo, cómo yo voy a contribuir a ese ser integral que se va a ir desarrollando a través de todos los niveles del sistema educativo. Es una mirada bien linda, fíjate, que se las aporta efectivamente este plan común"

Gráfico N° 11

Distribución de áreas del conocimiento incluidas en el tramo común en casos de la investigación, según la proporción del tiempo asignada, 1981-2015



Nota: FP es sigla para Formación Profesional.

Para los casos B y C, los planes de estudios PB-1 y PB-2 y PC-1 y PC-2, respectivamente, no contaban con tramo común. Para el caso D, el primer plan de estudios (PD-1) no contaba con tramo común. Para el caso E, la información disponible no permitió determinar la proporción de tiempo asignada a cada área del tramo común. Ninguno de estos planes de estudios ha sido considerado para la construcción de los gráficos.

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de investigación.

Sin perjuicio de ello, varias académicas aquí entrevistadas plantearon reparos serios a los referidos cambios, pues, habiendo sido en su totalidad inducidos desde fuera de las carreras de educación parvularia –i.e. la facultad o rectoría de las respectivas casas de estudio, las que a su vez respondían a las políticas de la autoridad educacional nacional para la formación docente- y sin responder a necesidades de éstas, introdujeron distorsiones significativas a los planes de estudios, al desmedrar elementos estimados esenciales en la formación de educadoras de párvulos. En este escenario, estas académicas consideraron que su rol había quedado limitado a buscar ajustes que permitieran preservar en el mayor grado posible los elementos medulares de la educación parvularia, como lo reseñan las siguientes citas.

> ID-i: "esto [la introducción del tramo común] no fue un trabajo del Comité Académico. Esto fue un cambio que se promulgó en la dirección de Escuela de Pregrado y la jefatura de carrera se unió a los cambios y no hizo consulta […] y ahí hubo una cuestión administrativa compleja, como que hubo miembros del departamento que declararon públicamente que ellos no fueron consultados para el cambio de malla. De hecho, hubo personas del departamento que hablaron con el director de escuela, y el director de escuela pensó que eso había sido discutido. Entonces, quedó la sensación para muchos de que la jefatura de carrera acomodó de alguna manera el cambio"

> IE-ii: "Me acuerdo que nos preocupó bastante y tuvimos que luchar bastante entre los cambios que hubo cuando la universidad, no sé cuál será la palabra más exacta, pero implantó en la universidad la formación general de los estudiantes de la universidad. Entonces, ahí había una gran cantidad de créditos que se iban a la formación general […][54] que eran cinco créditos, se aumentaron a diez, o sea, dos cursos"

Además, varias entrevistadas plantearon reparos puntuales a la incorporación de un tramo común dentro del plan de estudios, los que apuntaron no hacia su sustancia, sino más bien hacia complejidades asociadas a su implementación. Por ejemplo, la proporción que este tramo llega a alcanzar dentro del plan de estudios, o la dificultad para que los cursos comunes consideren –en sus temas y ejemplos- la especificidad pedagógica de la educación parvularia.

> IA-ii: "Yo diría que una cosa negativa con esto de consensuar la formación del educador en su totalidad, porque nosotros tenemos parvularia, diferencial, básica, media, hay varias, se nos han arrancado un poco las formaciones generales, nos ha costado a nosotros retenerlas con profesores nuestros. Porque como somos pocos en la carrera, entonces, por ejemplo tú te encuentras con que [el curso sobre desarrollo

54. Denominación de cursos omitida para resguardar el anonimato de la fuente.

> humano],[55] que es un curso de psicología, lo hace un profesor que es de especialidad de educación física, y muchas veces no tiene idea de lo que es el aprendizaje de un niño menor de seis años. Y eso nos cuesta muchísimo, o sea, la formación común como que ha vuelto a estar así como marginada"
>
> IE-ii: "Y ahí [una reforma para todas las carreras de pregrado de esta universidad] perdimos mucho creditaje en relación a la especialidad, porque ahí tuvimos nosotros que ajustarnos mucho para que los alumnos pudieran tomar los cursos de formación general que ellos debieran de tomar en otras facultades una cierta cantidad de créditos, que no fueran de facultades de educación y humanismo. Ahí tuvimos que trabajar mucho en los ramos de la especialidad y con el paso del tiempo fuimos perdiendo un poco del área, fuimos perdiendo créditos ahí en el área de la expresión, te diría yo, esa ha sido el área en que más se perdió. Ahora, se pudo acomodar los cursos"

El tránsito de la educación parvularia desde una profesión singular hacia una especialidad de la pedagogía requiere ser problematizado desde la perspectiva del profesionalismo. En estos términos, no es el mero acoplamiento de los planes de estudios lo que interesa analíticamente con respecto a las educadoras de párvulos, pues la fusión de la base de conocimientos de distintas ocupaciones ha sido parte de la trayectoria seguida por varias profesiones, incluyendo a médicos e ingenieros (Burrage, 1993; Torstendahl, 1990a) (ver 1.2). En cambio, es el beneplácito de las académicas aquí entrevistadas con dicho tránsito el elemento que le otorga interés especial para el análisis, ya que, reconociendo las contradicciones que implica respecto del ideario identitario de la educación parvularia, lo han considerado como uno de los factores claves de la profesionalización de las educadoras de párvulos en el país, como muestran las siguientes citas.

> IH-ii: "Tenían más miedo [al tramo común] los de [la carrera de educación] básica […] Era al revés, al revés, porque [en la carrera de educación parvularia] éramos muy fuertes. Claro, un modelo claro, había una trayectoria y no era una carrera donde sólo había un plan de estudios que se aplicaba, había una revista, teníamos congresos, traíamos especialistas invitadas, jornadas de profesores, una serie de cosas en las que era muy fuerte la carrera. Por eso es que finalmente [el tramo común] fue beneficioso para la profesionalización de la carrera"
>
> IE-iii: "A ver, yo creo por el conocimiento que tengo yo, no sé hoy, no sé lo que está pasando hoy día, pero yo creo que a medida que, digamos, hubo mayores exigencias de este profesional de la educación, yo te diría que [esta universidad][56] sí tuvo esta idea [cuando se creó el tramo común], y así fueron profesionalizándose las mallas curriculares"

55. Denominación reemplazada para resguardar el anonimato de la fuente.
56. Idem.

Aunque los datos recolectados no permiten interpretar concluyentemente este paradojal beneplácito en los términos del profesionalismo, la perspectiva ideológica sobre las profesiones sí entrega algunas luces al respecto. En particular, pareciera en principio útil recurrir al concepto de credencialismo, el cual se refiere al excesivo valor concedido a las credenciales académicas, como una forma de adquirir estatus social (Collins, 1990a) (1.1). De acuerdo con él, el beneplácito de las académicas respecto de la pérdida de singularidad de la carrera de educación parvularia podría ser interpretado como muestra de una visión credencialista sobre la profesionalización. Sin embargo, un análisis más cuidadoso permite observar que este concepto no es del todo adecuado. A saber, el credencialismo constituye el dispositivo mediante el cual las profesiones establecen la clausura de su trabajo, al restringir el ingreso a aquéllos que cuentan con credenciales académicas válidas. Para esta especificación del concepto de credencialismo, la evidencia disponible para esta investigación no da señal alguna de que el tránsito de las carreras de educación parvularia hacia una especialidad de la pedagogía haya buscado clausurar el campo laboral de las educadoras de párvulos, sugiriendo, más bien, que su valoración se relaciona exclusivamente con la obtención de certificaciones académicas de mayor estatus.

En cambio, más adecuada parece la menos notoria noción de componente institucional del profesionalismo propuesta por Hoyle. Ésta se refiere a la pretensión de un grupo ocupacional de reunir los atributos de las profesiones, incluyendo, entre otros, las credenciales académicas universitarias (Hoyle, 2008: 287-288) (ver 1.1). De acuerdo con esta idea, el beneplácito de las académicas respecto del paso de la carrera de educación parvularia hacia una especialidad de la pedagogía puede ser interpretado como reflejo de su comprensión de que éste constituye un requisito para robustecer el componente institucional de su propio profesionalismo. Este planteamiento es, desde otro ángulo, coherente con el de Witz (1992), quien ha argumentado que el conocimiento asociado a lo femenino ha sido marginado por las visiones predominantes –i.e. patriarcales- del profesionalismo, de acuerdo con el cual el modelo formativo de las carreras de educación parvularia –i.e. maternales- sería inferior al de las menos feminizadas carreras de pedagogía. Así también, este planteamiento es consistente con los de Bloch (1987) y Finkelstein (1988) con respecto a los esfuerzos de profesionalización de las educadoras de párvulos en Estados Unidos. Ambas autoras

han señalado que desde la primera mitad del siglo XX éstos se han enfocado principalmente en la obtención de credenciales académicas universitarias –abandonando las instituciones kindergarteanas y las escuelas normales- sin una preocupación mayor por la coherencia teórica o la relevancia pedagógica de la base de conocimientos plasmada en los planes de estudios (ver 1.2).

Por tanto, parece plausible hipotetizar que, en aras de obtener credenciales universitarias de mayor jerarquía, las académicas han consentido en pasar a ser una especialidad de la pedagogía –reduciendo la importancia de la formación general e incorporando un tramo común con otras carreras en los planes de estudios- y abandonar, así, la singularidad de las carreras de educación parvularia. Es posible que este planteamiento suscite controversia dentro del campo de la educación parvularia en Chile, por una doble razón. La primera es que pone en cuestión que la singularidad de este grupo ocupacional tenga una expresión concreta dentro de los planes de estudios, socavando un pilar principal de su identidad profesional. La segunda es que atribuye un sentido instrumental a la formación universitaria de educadoras de párvulos-i.e. búsqueda de mayor estatus- contradiciendo su discurso público, fundamentado en la adquisición de saberes altamente especializados. Esta controversia puede abrir paso a un saludable debate, y mejor aún, a nueva investigación, sobre los deslindes cognitivos de la educación parvularia como profesión en Chile.

5.2 Enfoque formativo humanístico versus cientificista

La carrera de educación parvularia nació en Chile adoptando un explícito enfoque cientificista, inspirado por las ideas educacionales de la Escuela Nueva, que su fundadora Amanda Labarca había conocido durante su estancia en el Teachers College de la Universidad de Columbia y que difundía en el país (2.1). Específicamente en lo concerniente a la educación parvularia, Labarca era promotora del método pedagógico creado por María Montessori a inicios del siglo XX. Como otros exponentes de la Escuela Nueva, Montessori promovía una pedagogía centrada en el niño basada en los avances de la ciencia, enfatizando su libertad, auto-actividad y auto-educación de los niños, mediante actividades prácticas. En este modelo, el rol de la educadora era definido como una guía de los niños apenas perceptible, preparando el ambiente con un

conjunto determinado de actividades y materiales didácticos, y manifestándose disponible cuando ellos requirieran de su ayuda, pero sin interferir con la experiencia del propio niño (Lascarides y Hinitz, 2000; Röhrs, 1994). Labarca, junto con otros educadores chilenos que habían sido enviados a estudiar al exterior, era –en pleno apogeo del *kindergarten* froebeliano en Chile- una entusiasta promotora del método montessoriano, valorando su fundamento científico y su potencial para reformar la educación de los niños pequeños, como explicara en la siguiente cita: "Lo que tiene de verdaderamente grande i meritorio esta obra, es haber recogido ideas dispersas, suministradas por las ciencias biológicas i por las educativas, i haber construido con ese material, hasta entonces flotante e indeciso, un sistema completo cuyo espíritu es enteramente nuevo" (Labarca, 1913: 349). La premisa montessoriana de que los métodos educativos debían apoyarse en la observación de la "libertad activa" del niño representaba una crítica tanto al *kindergarten* froebeliano –por el protagonismo de la educadora en la estructuración de las actividades y el uso del espacio y material disponible- como a la escuela tradicional –por su verticalidad y excesiva relevancia puesta en el docente. Como lo explicara la misma Labarca (1913: 349), "esta institución quiere en cambio hacer del niño el sol del sistema y a su alrededor que jiren maestro y material didáctico".

De tal manera, la primera carrera de educación parvularia nace oponiéndose al enfoque froebeliano en lo que respecta a los métodos para educar a los niños pequeños. Como es conocido, al momento de su fundación se acumulaban más de tres décadas de públicas diferencias entre Amanda Labarca y Leopoldina Maluschka, directora del primer Curso Normal de Kindergartianas en Chile (ver 2.1), en relación a su propuesta de iniciar a los niños en la lectura y la escritura, como se constata en el siguiente extracto de la revista de esta organización: "[Amanda Labarca] Pidió por un momento la atención del auditorio para exponer lo que significaría en Chile la adopción del Método Montessori, explicando la trascendencia social i pedagógica del sistema. […] Las señoras Maluschka de Trupp i de Alarcón lo atacan por creer que el enseñar la lectura i la escritura antes de los seis años es antipedagógico, añadiendo otras consideraciones en que comparan el método Fröebeliano i sus resultados ciertos en Chile, con éste de éxito aún inseguro. La señora Labarca Hubertson responde dando a conocer cómo i por qué el método Montessori puede enseñar a los niños a escribir antes de los seis años, sin

causarles desgaste ni fatiga" (Asociación de Educación Nacional, 1913: 426). De hecho, la adhesión de esta carrera a los postulados de la Escuela Nueva quedó explícitamente señalada por Matilde Huici –también su fundadora- al explicar los principios que la orientaban: "La llamada *educación nueva* comenzó cuando psicólogos y pedagogos se dieron cuenta de que el niño es un ser completamente distinto del adulto, y no simplemente un individuo de menores dimensiones, aunque de la misma naturaleza de aquél; que la infancia es en sí misma un período de realizaciones plenas, además de ser base evolutiva para la formación del hombre" (Escuela de Educadoras de Párvulos, 1948: 21).

Así, el primer plan de estudios de esta carrera de educación parvularia constaba de un conjunto de cursos de base psicológica: "Psicología General", "Psicología del Niño" y "Psicología (problemas de adaptación y conducta)". Además, incluía cursos de énfasis biológico ("Fisiología General" y "Fisiología del Niño") y el curso "Sociología". En su conjunto, los cursos de énfasis cientificista abarcaban aproximadamente un 17 por ciento del tiempo total de formación (Universidad de Chile, 1946). En proporciones equivalentes, los siguientes planes de estudios de esta carrera también constaban de un conjunto de cursos de énfasis cientificista, abordando las materias ya indicadas, y agregando cursos sobre investigación científica. Así, el plan de estudios de 1951 incluía los cursos "Fisiología (general y especial del preescolar)", "Psicología general y especial del preescolar", "Psicología (problemas de adaptación y conducta)" y "Sociología aplicada al problema de la familia en Chile". El plan de estudios de 1971 constaba de los cursos "Psicología del párvulo", "Interpretación de la conducta infantil", "Investigación Científica", "Psicología general", "Psicología del aprendizaje" y "Sociología: comunidad". Y el plan de estudios de 1975 integraba los cursos "Fundamentos psicobiológicos de la educación", "Fisiología del párvulo", "Neurofisiología del párvulo", "Interpretación de la conducta infantil", "Psicopedagogía de los niveles del jardín infantil" y "Psicología del párvulo" (Universidad de Chile, 1951, 1974a, 1975). En todo caso, la adopción de un enfoque cientificista no implicó que la formación de las estudiantes de educación parvularia en la Universidad de Chile se basara en el tratamiento explícito de teorías científicas, sino que, más bien, se apoyaba en la presentación de prácticas pedagógicas fundamentadas científicamente,

como lo relata en la siguiente cita una egresada de las primeras promociones de esta carrera entrevistada para esta investigación.

> IH-i: "sin lugar a dudas se daban algunas referencias teóricas pero muy pocas, pero el grueso del trabajo de ese curso lo hacían todas las estudiantes trayendo a la clase los problemas y las situaciones con los niños […] La verdad es que en los inicios de la carrera se manejó más el enfoque desde una perspectiva empírica, con una base teórica no en el aire, por supuesto, una perspectiva empírica que de acuerdo a lo que se me ocurre o a lo que están haciendo en algún lado, no. Con una base teórica, pero sin darle una trascendencia a la base teórica"

Por cierto, la propuesta montessoriana difería en aspectos sustanciales de la de Froebel, pese a ser ambos representantes de la Escuela Nueva. Montessori buscó hacer de la educación una verdadera "ciencia de la observación", introduciendo controles científicos al proceso educativo. En palabras de la propia María Montessori: "La posibilidad de observar el desarrollo mental de los niños como fenómenos naturales y bajo condiciones experimentales convierte a la misma escuela en actividad, en un tipo de entorno científico dedicado al estudio psico-genético del hombre" (citado en Röhrs, 1994: 6-7)[57]. Por su parte, Federico Froebel se basó en la teoría de vertiente humanística de la educación, postulando –de acuerdo con sus creencias panteísticas, la unidad de los seres humanos, Dios y la naturaleza- una filosofía que él concebía como espiritual y mística, a la vez que práctica y pedagógica. Como él lo planteara: "Incumbe a la educación estimular y encauzar al hombre como ser consciente, pensante y sensitivo, a fin de que con conciencia y arbitrio plenos reproduzca la ley interior y el principio divino, y además facilitarle los medios de lograrlo" (citado en Heiland, 1993: 1). En consecuencia, para Froebel la educación representaba una tarea de orden moral, orientada a promover no sólo el desarrollo racional, sino también el desarrollo espiritual de las personas, para formar "seres humanos" y no simples ciudadanos "útiles", favoreciendo así el aprendizaje social (Heiland, 1993: 13).

Las diferentes filosofías de Froebel y Montessori también se expresaron en sus respectivas visiones del rol de la educadora y de los modelos para formarla. Montessori concibió un nuevo tipo de educadora, dotada de la capacidad de observar, en lugar de

57. "The possibility of observing the mental development of children as natural phenomena and under experimental conditions converts the school itself in activity, to a type of scientific environment devoted to the psychogenetic study of man" (citado en Röhrs, 1994, pp. 6-7). Traducción propia.

instruir, a partir de un más amplio "espíritu científico", derivados de un proceso sistemático de introducción a la ciencia. En su propia descripción, "este proceso es una verdadera introducción a la ciencia. Si algo no se ve conscientemente, es como si nunca hubiera existido. El alma del científico está llena de interés apasionado por lo que ve. Cuando uno ha aprendido a ver comienza a estar interesado. Y este interés es la fuerza motriz detrás del espíritu de la ciencia" (citada en Röhrs, 1994: 7).[58] En tanto, Federico Froebel, para quien las mujeres eran las educadoras naturales de los niños pequeños –y, más aún, el primer y más esencial eslabón en la cadena humana de la vida- pensaba que las prácticas maternas debían constituir el fundamento de la formación de las maestras kindergarteanas, por lo que basó la formación de éstas en sus propias observaciones naturalísticas de madres interactuando con sus hijos. En todo caso, Froebel no pensaba que los instintos maternales pudieran reemplazar la formación, sino, contrariamente, que ésta era necesaria para hacer de la maestra kindergarteana una "madre hecha consciente" (citado en Steedman, 1985: 153), debiendo extrapolar a partir de su práctica, lo que las buenas madres hacían naturalmente, haciéndolo manifiesto, y empleándolo (Smedley y Hoskins, 2017; Steedman, 1985). En palabras del propio Froebel, la educadora debía "despertar y desarrollar en el Ser Humano cada poder, cada disposición… Sin ninguna Enseñanza, Recordatorio o Aprendizaje, la verdadera madre hace esto por sí misma. Pero esto no es suficiente: Adicionalmente es necesario ser Consciente, y actuar sobre una Criatura que está creciendo Consciente, ella hace su parte Conscientemente y Consistentemente, como obligada a guiar al Ser Humano en sus desarrollo regular" (citado en Steedman, 1985: 153).[59]

Pese a la discrepancia de las fundadoras con la perspectiva de Froebel, ésta se integró rápidamente a la primera carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile a pocos años de su creación, con la acotada incorporación del currículum froebeliano como parte de algunos cursos. Además, esta carrera creó, apenas dos años

58. "this process is a true introduction to science. If something is not consciously seen, it is as if it had never existed. The scientist's soul is filled with passionate interest for that which he sees. When one has learned to see he begins to be interested. And this interest is the driving force behind the spirit of science" (citada en Röhrs, 1994: 7). Traducción propia.

59. "waken and develop in the Human Being every power, every disposition. . . Without any Teaching, Reminding or Learning, the true mother does this of herself. But this is not enough: in Addition is needed that being Conscious, and acting upon a Creature that is growing Conscious, she do her part Consciously and Consistently, as in Duty bound to guide the Human Being in its regular development" (citado en Steedman, 1985: 153). Traducción propia.

después de su fundación, un centro de investigación que recibió el nombre de este educador: el Centro de Estudios e Investigaciones Federico Froebel. Éste tenía por propósito difundir, a través de actos, conferencias y publicaciones, temas relativos a la educación parvularia (Peralta, 2012a), incluyendo trabajos de Leopoldina Maluschka, fundadora del Curso Normal de Kindergarten en Chile (Malushka, 1946) (ver 2.1). Así lo confirmó una egresada de las primeras promociones de esa carrera entrevistada para esta investigación, señalando la tenue presencia de Froebel dentro de un plan de estudios marcadamente cientificista.

> IH-i: "siempre hubo un enfoque científico, porque yo creo que el principal método del científico es la observación, a nosotros nos formaron así. Es decir, nos hacían desde observar un objeto inerte hasta observar un niño y describir […] Ellas [las fundadoras de la carrera en la Universidad de Chile] no fueron seguidoras de Froebel, ellas simplemente tomaron lo que había en el momento, ¿no? Vale decir las ideas de Froebel eran importantes, pero esas ideas de Froebel se trataban en un ámbito, en un área de la metodología de la educación parvularia"

Más todavía, en el plan de estudios 1971 el legado froebeliano adquirió mayor presencia dentro de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile. Éste, manteniendo un conjunto de cursos de orientación científica (como "Fisiología, Puericultura y Educación para la Salud" y "Psicología General del Niño"), agregó uno nunca antes impartido en esta carrera: "Introducción a la Educación Parvularia". Aquí se trataba la obra de los principales precursores del campo en el ámbito internacional, reconociendo a Federico Froebel como el padre de la educación parvularia (Simonstein, s.f.; Universidad de Chile, 1974a), como ya lo era en países como Estados Unidos e Inglaterra (Heiland, 1993). Este curso ha pasado a constituir –bajo una variedad de denominaciones similares- una de las escasas constantes de las carreras de educación parvularia en Chile hoy, encontrándose presente en los planes de estudios de cuatro casos de esta investigación (con la excepción del caso D), los que lo han ido incorporando paulatinamente a través de las últimas casi tres décadas: B en 1991, A en 1992, C en 1993, y E en 2012. Pese a la baja proporción de tiempo asignada en el plan de estudios, varias entrevistadas señalaron que este curso introductorio es crucial en la formación inicial de las educadoras de párvulos, pues en él se transmiten los fundamentos de la educación parvularia como profesión.

> ID-iii: "acá nosotros abordamos los precursores de la educación parvularia, que en todas las carreras de Chile se abordan, que es importante saber que desde 1844,

> aproximadamente, Froebel cuando inventó esto coincide con Decroly, con las hermanas Agazzi y Montessori"
>
> IC-iv: "una innovación que siempre estuvo presente, y hasta el día de hoy yo diría, yo trato de mantenerla fuerte en esta escuela, es toda la sabiduría, todo el saber pedagógico que nos heredan nuestros precursores, desde Comenio en adelante, Pestalozzi, Froebel […] nosotros quisimos darle mucho énfasis al tema de los precursores, en cómo nuestros precursores y todo lo que hoy día, eso lo creo firmemente, que gran parte del saber pedagógico que hoy día se plantea como muy novedoso tiene su origen en las ideas de nuestros precursores"

Consolidando su posición, cinco décadas más tarde, las ideas de Froebel quedaron oficialmente plasmadas como parte de los principios pedagógicos de la educación parvularia chilena en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los cuales también recogieron los planteamientos de otros educadores, algunos de enfoque también humanístico – Pestalozzi, Comenio, hermanas Agazzi- y otros, cientificista –Dewey, Montessori- (MINEDUC, 2001a). En todo caso, sin perjuicio de su glorificación como fundador del campo, las ideas de Federico Froebel han carecido de relevancia en su dimensión propiamente pedagógica dentro de los cinco casos de esta investigación, como también ha ocurrido, por ejemplo, en Estados Unidos (Provenzo, 2009). Así, la propuesta froebeliana es presentada como un antecedente no vigente de la educación parvularia.

> IB-i: "los considero [a los precursores de la educación parvularia] tremendamente importantes y siento que le dan el sello [a la profesión]. Siempre que hay una educadora de párvulos en algún espacio, las personas que no son de esa profesión dicen algo pasa, se nota. Y, no sé, entre todo lo que a lo mejor tiene como sello la carrera el tema del estudio de los precursores da un sello especial, diferente. Eso se hace en lo que habitualmente se llama introducción a la educación parvularia, pero nosotros acá le llamamos historia y proyección de la educación parvularia"
>
> IE-ii: "Bueno, todo lo que es la historia de la educación parvularia, todos los precursores son fundamentales, porque hoy día siguen presentes, que le pongan otro nombre es otra cosa. Si tú ves las distintas modalidades curriculares existentes hoy en día, todas tienen prácticamente la misma base de los precursores […] Los precursores, de lo que significan, de cuáles son sus principios, etc. Porque lo toman como después de ellos, o sea, existe esto, existe lo otro, pero de dónde viene todo eso".

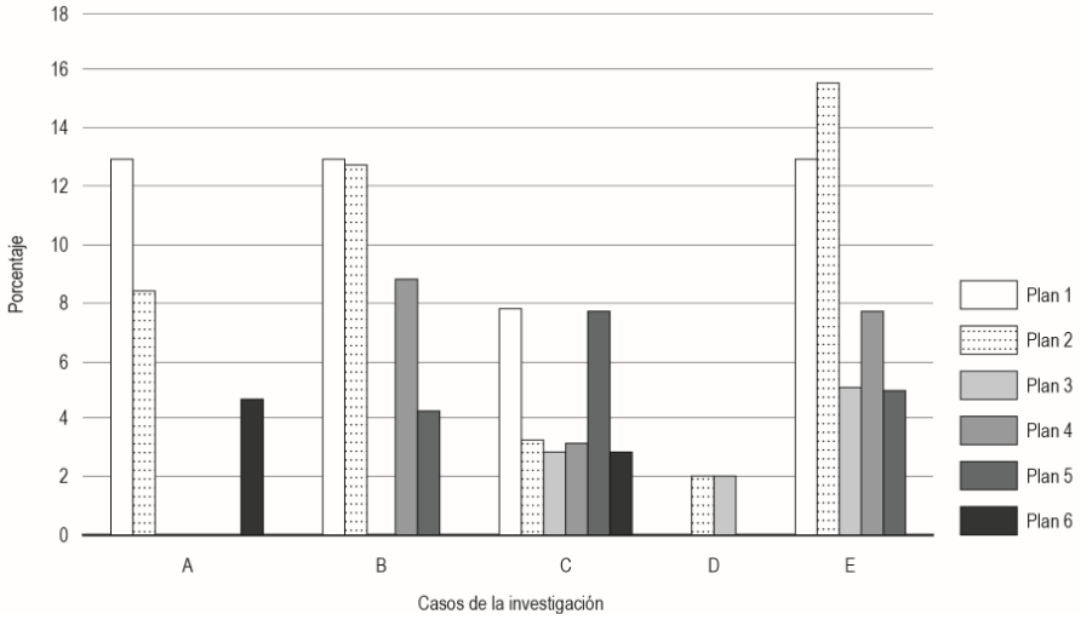
Así también, los cursos de orientación cientificista abarcaron parte importante de los planes de estudios de otras carreras históricas. De esta manera, el plan de estudios 1977-1982 de la Universidad Católica de Chile incluía los cursos "Taller Psicopedagogía del Aprendizaje", "Sociología de la Educación", "Observación Participante", "Taller

Psicopedagogía Edad Infantil", "Trastornos de la Personalidad y el Aprendizaje" (Universidad Católica de Chile, s.f.). Similarmente, el plan de estudios de 1975 de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Austral incluyó los cursos "Introducción a la Psicología General", "Psicología Evolutiva", "Trastornos del Aprendizaje", "Características Generales de los Retardos Mentales", "Trastornos del Lenguaje Infantil", "Técnicas de Observación e Interpretación de la Conducta Infantil", "Fisiología y Puericultura", "Nutrición y Economía Doméstica", "Sociología Educacional", "Teoría del Aprendizaje" y "Psicología de la Personalidad" (Universidad Austral, 1974).

También en los cinco casos de esta investigación los cursos de orientación cientificista han mantenido gran vigencia dentro de los respectivos planes de estudios de los cinco casos de esta investigación. Por una parte, los cursos de base psicológica han tenido presencia relevante en la mayoría de sus distintos planes de estudios, aunque con variaciones de importancia. Como muestra el Gráfico N° 12, la proporción que ha representado estos cursos ha variado entre un 2 y un 16 por ciento del tiempo total de formación, tendiendo a perder importancia en el correspondiente plan de estudios más reciente. Resulta destacable que los casos C y E han incorporado cursos de base psicológica invariablemente en todos sus planes de estudios, mientras que, en el otro extremo, el caso D lo ha hecho en la mitad de sus planes de estudios (dos de cuatro), asignándole en ambos un muy bajo porcentaje.

Gráfico N° 12

Porcentaje del tiempo de formación asignado a cursos de psicología en casos de la investigación, 1981-2015



Nota: Dentro de sus seis planes de estudios, el caso A no ha contado con cursos de psicología en sus planes de estudios PA-3, PA-4 y PA-5. En sus cinco planes de estudios, el caso B no ha contado con cursos de psicología en su plan de estudios PB-3. Por tanto, este gráfico no considera los planes que no han contado con cursos de psicología.

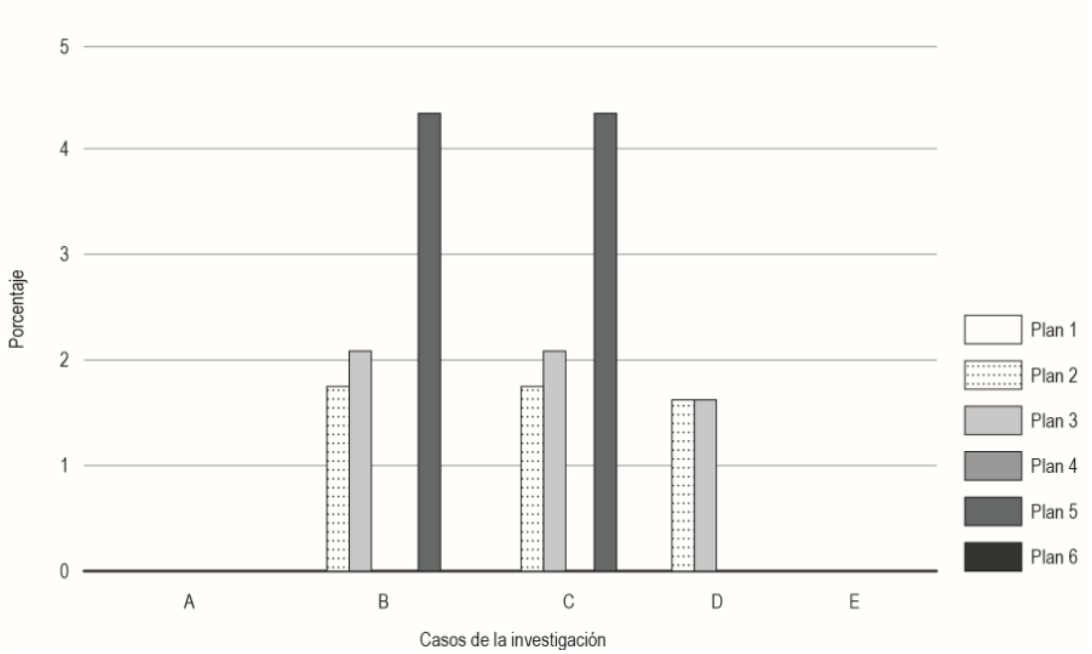
Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de investigación.

Complementariamente, la orientación cientificista de las carreras de educación parvularia también se ha plasmado en cursos de base biológica, con principal énfasis en la fisiología y las neurociencias. A este respecto, es de notar que la fisiología –importante en los planes de estudios de las carreras históricas de la Universidad de Chile y de la Universidad Austral- perdió casi total presencia dentro de los cinco casos de esta investigación, donde ni siquiera ha constituido una unidad de aprendizaje dentro de un curso. Como únicas excepciones, fisiología constituyó un curso en sí mismo en el primer plan de estudios del caso C (PC-1), y parte central de un curso del último plan de estudios del caso B (PB-5). En tanto, las neurociencias –siguiendo la tendencia internacional descrita en 1.2- han comenzado a ganar presencia como curso de base biológica en las carreras de educación parvularia en los años recientes. Así, los casos B, C y D han incorporado cursos sobre esta materia en sus planes de estudios desde inicios de los 2000. Notablemente, tres décadas antes, la carrera de educación parvularia en Universidad de Chile había incorporado en su plan de estudios de 1975 un curso sobre

la materia, denominado “Neurofisiología del Párvulo”. En síntesis, como muestra el Gráfico N° 13, los casos B, C y D han incorporado de forma intermitente cursos de base biológica en sus distintos planes de estudios, bordeando casi todos ellos un 2 por ciento del tiempo de formación, con la excepción de los planes de estudios vigentes de los casos B y C que han duplicado el tiempo asignado a estos cursos. Mientras, los casos A y E no han incorporado cursos de base biológica en ninguno de sus planes de estudios.

Gráfico N° 13

Tiempo proporcional asignado a cursos de base biológica en casos de la investigación: 1981-2015



Nota: Los casos A y E no han contado con cursos de base biológica en ninguno de sus planes de estudios. El caso B, entre sus cinco planes de estudios no contó con cursos de base biológica planes de estudios PB-1 y PB-4. El caso C, entre sus seis planes de estudios no ha contado con cursos de base biológica planes de estudios PC-1 y PC-4. El caso D, entre sus cuatro planes de estudios no ha contado con cursos de base biológica planes de estudios PD-1 y PD-4.

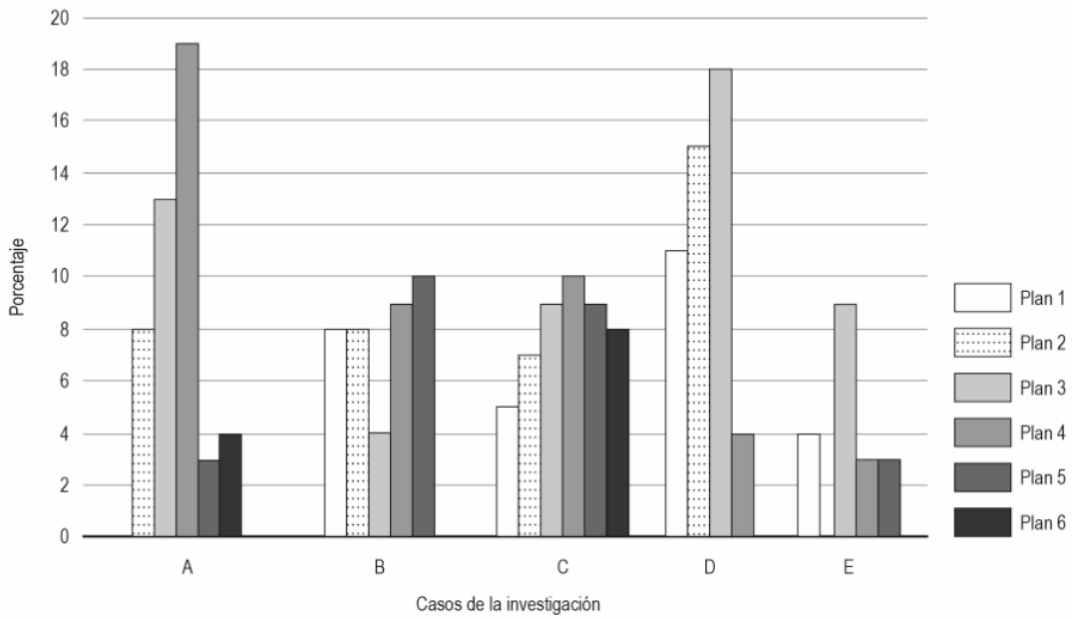
Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de investigación.

También dando cuenta de la orientación cientificista de la carrera de educación parvularia, los cinco casos de esta investigación han mantenido dentro de sus respectivos planes de estudios un conjunto de cursos enfocados en la investigación científica. Como indica en Gráfico N° 14, con la excepción de un solo plan de estudios del caso E, todos ellos han constado de cursos sobre metodología de la investigación, asignándoles, con distintas fluctuaciones dentro de cada uno, entre un 3 y un 19 por

ciento del tiempo total de formación. Es de destacar que en los planes de estudio vigentes de cuatro de estos casos el porcentaje del tiempo de formación asignado a esta categoría oscila entre un 4 y un 10 por ciento, con la excepción del caso E, que la eliminó de su plan de estudios.

Gráfico N° 14

Porcentaje del tiempo de formación asignado a cursos sobre investigación en casos, 1981-2015



Nota: En sus seis planes de estudios, los casos A y E no constaban de cursos de investigación en sus planes de estudios PA-1 y PA-2, y PE-1 y PE-2, respectivamente.

Fuente: Elaboración propia, basada en de estudios de casos de investigación.

Reafirmando dicha orientación, los cinco casos de esta investigación han comenzado, desde de la segunda mitad de la década de los noventa, a declarar explícitamente en sus distintos perfiles de egreso (es decir, la declaración de las competencias con que contarán las egresadas, según lo establece el proceso de acreditación, según lo descrito en la sección 2.3) el desarrollo de capacidades investigativas como un producto principal del proceso formativo. Al observar el tipo de investigación que se promueve, se encuentra considerable heterogeneidad, tanto al comparar los casos entre sí como la evolución interna de cada uno, presentando variantes como "investigación-acción", "investigación educativa", "investigación científica", "investigación descriptiva", "indagación", entre otras. En la misma línea, todos los casos de esta investigación han

establecido, desde mediados de la década de los noventa, el reporte de una investigación realizada por la propia estudiante como trabajo de finalización de la carrera, en tanto requisito para obtener el grado académico de licenciatura. Como indican los varios títulos consultados en el Portal de Tesis Electrónicas Chilenas, estas investigaciones se han enfocado en temas de la más variada índole en relación con la educación parvularia –no necesariamente pedagógica- incluyendo articulación curricular, la historia de la educación parvularia en Chile, o las percepciones de educadoras de párvulos sobre distintos aspectos del sistema educacional. El desarrollo de competencias investigativas en la formación de educadoras de párvulos fue positivamente valorado por las académicas entrevistadas para esta investigación, señalando que ella, como instancia para generar conocimiento relevante para el propio campo, es condición del estatus profesional.

> B-1: "hemos ido logrando que las estudiantes comprendan que finalmente investigar no tiene que ver así con una cuestión, un trámite nada más, un requisito que hay que cumplir para el título sino de que efectivamente les permite una perspectiva más amplia y más profesionalizante, sin tenerle temor a la posibilidad de comprender mejor lo que ocurre con sus niños, con su práctica, con su quehacer, me refiero en esta apropiación, digamos en definitiva con su espacio y contexto en donde ella está inserta"

> C-4: "Nosotros creíamos que el verdadero profesional de la educación parvularia tenía que ser capaz de investigar, de dar argumentos sólidos de por qué hacía lo que hacía o no hacía lo que no hacía. Y eso es investigación, es generación de conocimiento ahí, en la práctica. Y eso se ha continuado, eso yo encuentro que hasta el día de hoy se ha continuado y espero que nunca lo perdamos. Yo creo en eso"

Complementariamente, varias entrevistadas atribuyeron a la investigación la capacidad de desarrollar altas capacidades cognitivas en las estudiantes, como la organización del pensamiento, la problematización, la crítica, la innovación y, destacadamente, la reflexión.

> B-1: "desarrollar habilidades investigativas en las estudiantes que vayan ligadas a la práctica desde el primer año, desde instalar la observación, de que aprendan a observar, de qué se hace con esa investigación, de empezar a hacer análisis más complejos. Porque, o si no, pedíamos nosotros, que lo hemos declarado en todos nuestros documentos, el profesional reflexivo de hecho que tuvo tan fuertemente instalado en una época. Pero finalmente en un ninguna parte la enseñábamos a reflexionar, esperábamos que en cuarto casi apareciera por arte de magia esta capacidad instalada. Entonces en ese rediseño que estamos terminando yo creo que quedó bonito esa propuesta de ir vinculando, como te digo, desde las habilidades más

> simples hacia un análisis y reflexión con miras a ir construyendo conocimiento y no solo dando cuenta de lo que está ocurriendo"
>
> C-3: "la investigación te ordena el pensamiento. Las estudiantes aprenden a mirar la realidad desde otra forma. O sea, hacer un diagnóstico, formular hipótesis sobre los problemas que encontró en ese diagnóstico y ver cómo solucionarlo, ver que hay distintas miradas sobre una realidad y eso te cambia hasta la vida, creo yo. Ordenarte"

Bajo esta misma perspectiva, una académica del caso E consideró como una debilidad del plan de estudios vigente en su carrera el escaso énfasis depositado en la investigación, mermando el desarrollo de capacidades reflexivas en las estudiantes.

> E-1: "Yo creo que eso también es una debilidad en la malla. Los cursos de investigación las estudiantes, se llaman seminarios, los tienen recién en el último año, en cuarto año. No hay, cada semestre, en realidad cada año, las estudiantes tiene una práctica y esa práctica tiene un foco y ninguno de esos focos es investigación. Por lo tanto, la estudiante cuando llega a su año cuatro de práctica profesional y tiene una práctica que dura un año completo en un jardín con un grupo de niños, ahí toma un curso que se llama seminario. Y es cuando piensa o reflexiona más desde la indagación lo que está haciendo"

Como un ejemplo extremo del fuerte énfasis entregado a la Investigación es el segundo plan de estudios del caso D (PD-2), el cual llegó al punto de asignar más tiempo a los cursos de esta categoría que a los de pedagogía, entorpeciendo, a juicio del claustro académico de la época, el adecuado proceso de formación de las estudiantes de educación parvularia.

> ID-i: "tenían epistemología, estadística, metodología de la investigación uno, metodología de investigación dos, estudio de caso uno y estudio de caso dos. O sea, sí tú sacas la cuenta, tenían alrededor de seis asignaturas que versaban formativamente sobre el trabajo investigativo"
>
> ID-iii: "el perfil que estaba declarado, que no me lo sé en este minuto, pero sí estaba ahí explícito y la misma, bueno más allá del dibujo, del diagrama, pero la propuesta curricular tenía un sesgo más de investigación. Entonces, ahí decía en el perfil era ser investigadores. Entonces, ahí eso llevó creo a confusiones"

Por cierto, la capacidad reflexiva como atributo relevante de las educadoras de párvulos referida por las académicas entrevistadas ha comenzado ser declarada, con distinto realce, en los perfiles de egreso de todos los casos de esta investigación desde fines de la década de los noventa, y se encuentra en aquéllos vigentes de los casos A, B, C y D (es decir, con la excepción del caso E), dando cuenta de la extendida acogida con que las facultades de educación recibieron las perspectivas conceptuales sobre la profesión docente promovidas por el Programa de Fortalecimiento de la Formación

Inicial Docente del Ministerio de Educación (FFID). Como fue reseñado en 2.3, este programa promovía, junto con otros objetivos, nuevos modelos de formación docente, resaltando la articulación reflexiva entre la teoría y la práctica (Ávalos, 2002). La propuesta del FFID se apoyaba en modelos de formación docente emergidos en las décadas de los 70 y 80 en Estados Unidos, basados en evidencia de investigación que sugería que los docentes pueden ser productores legítimos de conocimiento profesional. En estos modelos, la práctica y la indagación docente se relacionan recíproca, recursiva y simbióticamente, poniendo de relieve que los docentes informan su práctica mediante la investigación, a la vez que generan conocimiento a partir de la indagación de su propia práctica.

Tal visión sobre la investigación docente constituye una ruptura deliberada con las distinciones tradicionales entre investigación conceptual y empírica, y entre conocimiento práctico y formal, al afirmar que éstas no sólo no pueden dar cuenta de toda la complejidad de la docencia, sino que, más aún, obstaculizan las posibilidades de transformar la práctica pedagógica, requiriendo, por tanto, avanzar hacia a lo que Schön (1995) ha llamado una "nueva epistemología de la práctica". Más en específico, estas formas de investigación docente difieren en aspectos fundamentales de la investigación en ciencias sociales, en términos de lo que se acepta como dato, método o criterio de validación. Por ejemplo, los datos pueden incluir narrativas autobiográficas, emails, apuntes, o conversaciones profesionales de los docentes. Y el análisis puede ser el método de indagación oral, el que se realiza verbalmente, a partir de las opiniones de docentes sobre observaciones realizadas sistemáticamente. Estas formas de indagación no necesariamente son consideradas válidas en el ámbito de la investigación universitaria, en particular, de las ciencias sociales, siendo en cualquier caso más afines a la tradición investigativa de las humanidades o a las perspectivas post-modernas sobre la naturaleza del conocimiento (Cochran-Smith y Donnell, 2006; Cochran-Smith y Lytle, 2011). Como fuera, la descrita indagación docente no es aquélla que se promueve en ninguno de los cinco casos de esta investigación, los que se apoyan principalmente en la investigación psicológica o educativa, como lo refrendan las siguientes citas.

> IC-ii: "Diseñar la investigación, aplicar la investigación, elaborar la problemática, las hipótesis, los supuestos, marco teórico, marco metodológico, las conclusiones, todo,

> pero a un nivel efectivamente micro. Piensa que las partes de una investigación, independiente del grado, del título, no cambian"

> ID-iii: "lo que queremos ahora que es la investigación pedagógica. Entonces, incluso tenemos cursos que se llaman investigación pedagógica porque no es cualquier investigación ni que vayan a salir educadoras investigadoras, así como aparte, sino cómo dentro, in situ, donde está trabajando pueda ser investigadora. Entonces, es una persona reflexiva, crítica, que apunte a la transformación social, investigadora y eso te lleva a ser una persona, que queremos por lo menos, que sea innovadora"

Como única excepción dentro de los casos de esta investigación se puede mencionar la aspiración de incorporar el Enfoque Mosaico como una metodología de investigación abordada en la carrera que manifestó una entrevistada del caso E, como se constata en la siguiente cita. Este enfoque es una metodología mixta que emplea fotografías, dibujos, mapas y tours realizados por los niños en educación parvularia para observar y comprender sus perspectivas acerca de los centros educativos a los que asisten (Clark, 2005).

> IE-i: "En parte porque queremos abrir a otras formas de indagación las prácticas de aula y queremos incorporar otras cosas que tiene que ver con más como *Mosaic Approach*, como etnografía, o sea, queremos incorporar otro tipo de formas de investigar en el aula"

Sin perjuicio de ello, pese a no haberlo hecho mediante la vía de la indagación docente, las perspectivas humanísticas han vuelto a penetrar incipientemente los planes de estudios de las carreras de educación parvularia, contribuyendo a redefinir el tipo de conocimiento que debiese informar la práctica de las educadoras de párvulos. Esto ha ocurrido principalmente por medio de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las que buscaron romper con los enfoques psicologistas sobre el desarrollo y el aprendizaje, asumiendo una comprensión posmoderna de este proceso la que acepta su diversidad (Peralta, 2012b). Junto con ello, las perspectivas humanísticas han comenzado a instalarse en los planes de estudios de las carreras mediante la introducción de una modalidad curricular altamente valorada en Chile: Reggio Emilia. Ésta concibe al centro educativo como un sistema donde se fomentan relaciones recíprocas entre los niños, las familias y las educadoras en un proceso continuo de investigación y aprendizaje, donde estas últimas asumen una perspectiva de investigadoras que co-construyen conocimiento con la comunidad educativa, buscando una comprensión más profunda de los niños y sus procesos de aprendizaje (Moss, 2006; Rinaldi y Moss, 2004).

> ID-iii: "también hay que ir avanzando a otras figuras y no quedarnos solamente con el pasado; por ejemplo, si uno tiene que hablar de los espacios, de la libertad de los niños, de los diferentes lenguajes de los niños, lo importante del movimiento, del arte, etc. como ejemplo, podríamos tomar a Reggio Emilia, con Malaguzzi"
>
> IE-i: "Cuando recién parte la nueva malla y yo estaba de jefa de carrera, la documentación pedagógica [componente de Reggio Emilia], y esta cosa de la construcción social de la infancia eran nodales en la malla. Y los equipos en el fondo trabajaban en eso"

En relación con el profesionalismo, la adopción de perspectivas cientificistas o humanísticas en la formación de educadoras de párvulos tiene importantes diferencias respecto de la base de conocimientos que debe informar su práctica y de la forma cómo ella debe ser incorporada en la formación. Como se vio en 1.1, un amplio debate sobre la formación docente ha puesto en cuestión el excesivo relieve concedido a las ciencias sociales como eje vertebral de la formación docente en las universidades, sin haber demostrado satisfactoriamente su capacidad para informar directamente la estructuración del proceso de enseñanza de los estudiantes en el sistema escolar, y, en consecuencia, los fundamentos cognitivos de su estatus profesional (D. Hargreaves, 2000). En educación parvularia esta discusión se ha desarrollado más acotadamente desde inicios de la década de los noventa, señalando que las perspectivas cientificistas –la corriente principal- enfatizan como fundamento del profesionalismo la aplicación de las teorías, modelos y conceptos provenientes del ámbito del desarrollo infantil (Bloch, 1991; Silin, 1986; Woodhead, 1997), llegando a constituir un régimen de verdad dentro del campo de la educación parvularia, según el planteamiento de Dahlberg *et al.* (2007). Así, por ejemplo, la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños de Estados Unidos, NAEYC (2010) ha establecido como criterio para la acreditación de programas de formación de nivel terciario la promoción de conocimientos robustos sobre desarrollo infantil.

En tanto, la tradición humanística actual plantea una visión del profesionalismo en educación parvularia a ser construida, proponiendo la pedagogía como la columna vertebral de su base de conocimientos, si bien informada por otras disciplinas, las que, por cierto, incluyen el desarrollo infantil (Dalli, 2008; McCarthy, 1990). Esta visión del profesionalismo es la plasmada en la tradición de la pedagogía social existente en los países nórdicos y de Europa Central, la cual tiene como objetivo mejorar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de la infancia a partir del conocimiento

teórico y personal sobre las necesidades de los niños, y sobre los recursos, valores y demandas de su comunidad (Cameron y Moss, 2011). Complementariamente, académicas post-estructuralistas feministas contemporáneas han buscado avanzar hacia una noción de profesionalismo en educación parvularia que revalora el acervo de saber tradicionalmente femenino –i.e. conocimiento no formal- destacando en particular la ética del cuidado y la afectividad (Davis y Dunn, 2018; Moyles, 2001; Osgood, 2006; Rouse y Hadley, 2018).

Así también, académicos posmodernistas han promovido una visión del profesionalismo en educación parvularia según la cual la educadora de párvulos es una co-constructora de conocimientos, enfatizando la naturaleza indagativa de la base de conocimientos relevante en este campo (Moss, 2006). En esta línea, Rinaldi y Moss han planteado que la indagación de parte de la educadora de párvulos debe constituir "un hábito mental, una actitud que puede ser desarrollada o descuidada. Es una respuesta a la curiosidad y la duda. Construye nuevo conocimiento, produce pensamiento crítico" (Rinaldi y Moss, 2004: 3).[60] Expandiéndose sobre esta idea, Rinaldi ha señalado que de esta manera, la investigación "deja el laboratorio científico –o, más bien, demanda salir de él- dejando de ser el privilegio de unos pocos (en universidades o en otros lugares designados) para llegar a ser la disposición, la actitud con la cual los educadores enfocan el sentido y significado de la vida" (Rinaldi, 2005).[61] En este proceso, la documentación pedagógica –un método no científico- ocupa un lugar preponderante, al constituir un método para hacer del trabajo pedagógico materia de interpretación, diálogo y confrontación (Rinaldi y Moss, 2004).[62] Como un desarrollo concreto de formación de educadoras de párvulos desde una perspectiva humanística de su base de conocimientos, el llamado Modelo Curricular Generativo defiende la

60. "a habit of mind, an attitude, that can be developed or neglected. It is a response to curiosity and doubt. It constructs new knowledge, it makes for critical thinking, it is part of citizenship and democracy. Like everything else in Reggio, research is not a solitary activity, but a process of relationships and dialogue" (Rinaldi y Moss, 2004: 3). Traducción propia.

61. "leaves – or rather, demands to come out of – the scientific laboratories, thus ceasing to be a privilege of the few (in universities and other designated places) to become the stance, the attitude with which teachers approach the sense and meaning of life" (Rinaldi, 2005: 148). Traducción propia.

62. La documentación pedagógica constituye tanto un contenido como un proceso que permite la reflexión rigurosa, metódica y democrática sobre el trabajo pedagógico. Esta reflexión es realizada tanto por la docente como por otros miembros de la comunidad educativa (entre ellos, los niños, sus familias, otras docentes y los tomadores de decisiones) (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

complementariedad de la investigación y la práctica. Inspirado en un enfoque posmodernista, éste valora no sólo el conocimiento proveniente de la investigación científica, sino también el de las estudiantes. Si bien compartiendo parte del contenido de los cursos con los programas tradicionales de formación de educadoras de párvulos en Canadá (incluyendo cursos sobre desarrollo infantil), este modelo desarrolla su curriculum en forma de espiral, recogiendo recursivamente los aportes de instructores y estudiantes (Ball y Pence, 2001; Pence, 1990).

Pese a tales importantes diferencias, tanto de las carreras históricas como los cinco casos de esta investigación han agregado las visiones humanísticas y cientificista dentro de los planes de estudios sin establecer una relación teórica entre ambas, sino más bien yuxtaponiéndolas. De hecho, ni siquiera es posible catalogar esta agregación como un tipo de conocimiento sincrético, pues éste supone una integración teóricamente coherente entre conocimiento normativo y descriptivo (ver 1.2). Más todavía, la casi totalidad de la evidencia recolectada para esta investigación indica que la divergencia entre perspectivas humanísticas y cientificista del profesionalismo, salvo en los años inaugurales de la carrera en la Universidad de Chile, no ha sido problematizada en lo que respecta a la base de conocimientos plasmada en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. De hecho, sólo dos de las entrevistadas reflexionaron sobre los dilemas pedagógicos que observaban en sus respectivas carreras, derivados del énfasis en la psicología.

> IC-iv: "El hecho de que nosotros, digamos, que no adherimos a un paradigma positivista no significa que demonicemos el paradigma positivista [propio de la psicología del desarrollo]. No es que lo consideremos que no sirve para nada, de ninguna manera, o sea, desconocer el aporte del paradigma positivista en la ciencia sería ridículo. Lo que sí es que creemos firmemente que el conocimiento no es solo el conocimiento científico. El conocimiento también es, como diría [indica un nombre], el conocimiento es un acercamiento que te da el arte. Y creemos que uno conoce mejor un fenómeno o un objeto o una persona o una situación si es que lo abordas de dos perspectivas"

> IE-i: "esta nueva malla tiene sus claves de poder, hay disputas todavía entre ciertas perspectivas, yo te diría que si buen hay una cierta visión de cómo pensamos a la educadora, todavía hay una disputa interna del valor del desarrollo en la psicología del desarrollo versus la pedagogía, no es una cuestión que tengamos muy resuelta […] Nosotros pasamos, o sea, en los años ochenta teníamos una malla que tenía el cincuenta por ciento de los cursos eran psicología o pedagogía de la uno a la ocho. Y todo era psicología del desarrollo y estimulación temprana y los cursos eran estimulación psicomotora, estimulación afectiva social, estimulación…Bueno, y

> hemos ido avanzando como de esa mucha psicología del desarrollo a pedagogía específica en primera infancia y específicamente primer ciclo, segundo ciclo"

Desde el punto de vista del profesionalismo, la descrita yuxtaposición de enfoques humanísticos y cientificistas en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia tiene gran interés analítico. Por una parte, al observarla a partir de la perspectiva esencialista, ella representa una nueva muestra de la condición de semi-profesión con que característicamente se ha catalogado a las educadoras de párvulos, al dar cuenta del insuficiente ensamblaje teórico de su base de conocimientos, en línea con lo analizado en el Capítulo 3. Desde este punto de vista, el amalgamiento de marcos teóricos diversos ha sido criticado antes en la literatura sobre profesionalismo en educación parvularia. Específicamente, Finkelstein (1988: 20, 22, 23) ha señalado que las académicas de las carreras de educación parvularia en Estados Unidos entre 1920 y 1980 demostraban "tolerancia a la ambigüedad intelectual […] sin compromiso con una disciplina en particular […] desarrollaron, aplicaron y transmitieron principios de crianza originados en Sigmund y Ana Freud, Erik Erikson, Margaret Mead y Ruth Benedict […] teorías de psicólogos cognitivos como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg" (1.2).[63] De forma concordante, Adlerstein (2012b: 120) observó en la provisión de educación parvularia en Chile una superposición "híbrida" de los enfoques froebeliano y montessoriano.

Sin perjuicio de ello, es la falta de problematización de las académicas (nuevamente) en torno a dicha yuxtaposición lo que aporta al debate, por su novedad en los debates sobre profesionalismo en educación parvularia. Aunque desafortunadamente tanto la teorización previa como los datos disponibles para esta investigación dificultan una interpretación bien fundada de este hallazgo, una pista relevante para avanzar en esta dirección parece ser el fundamento con que las académicas aquí entrevistadas –tanto de las carreras históricas como de los cinco casos de esta investigación- explicaron la presencia de los enfoques humanísticos y cientificistas en los respectivos planes de estudios. En concreto, al fundamentarla apelaron a la "tradición" y la "historia" de la

63. "the tolerance to intellectual ambiguity [...] committed to no particular discipline [...] to develop, apply and transmit principles of child rearing originating with Sigmund and Anna Freud, Erik Erikson, Margaret Mead and Ruth Benedict [...] theories of cognitive psychologists like Jean Piaget and Lawrence Kohlberg" (Finkelstein, 1988, pp. 20, 22, 23). Traducción propia.

educación parvularia en el país, junto con las "nuevas tendencias" y "avances" del conocimiento en el ámbito internacional.

De todos modos, el foco en la comprensión de la naturaleza de la base de conocimientos no es suficiente para interpretar adecuadamente la falta de problematización de las académicas sobre la yuxtaposición entre enfoques humanísticos y cientificistas. Otro elemento clave para una cabal interpretación son las condiciones institucionales en que los planes de estudios son definidos. Por cierto, Freidson ha señalado que la capacidad de generar y transmitir el conocimiento del propio campo depende en gran parte de la conformación de un cuerpo académico exclusivamente abocado a estas funciones (2001: 96-100) (ver 1.2). Con esto en cuenta, cobra realce la gran debilidad organizacional en que operan las facultades de educación en Chile, caracterizándose por sus reducidas plantas académicas estables, entre otros aspectos (Orellana *et al.*, s.f.). Y más aún, cabe traer a colación la internacional precariedad en que realizan su trabajo las ocupaciones altamente feminizadas y, en particular, las educadoras de párvulos (Shaeffer, 2015) (ver 2.3). Esto implica que es probable que los casos de esta investigación no cuenten con recursos académicos y materiales suficientes para definir planes de estudios teóricamente solventes, debiendo orientarse por, o incluso imitar a, referentes externos de alta reputación; es de hecho, lo que sugieren las numerosas menciones a la "tradición", "historia", "nuevas tendencias" y "avances" como fuentes consideradas.

A primera vista, la yuxtaposición entre enfoques humanísticos y cientificistas dentro de los planes de estudios pareciera dar cuenta de la noción de isomorfismo; no obstante, la gran diversidad de fórmulas empleadas por los casos para plasmar dichos enfoques sugiere que más bien se trata de un proceso de alomorfismo (Vaira, 2004). No obstante, parece ser mejor descrito como un proceso alomórfico con rasgos miméticos, dada la tendencia de las carreras a afirmarse en referentes considerados legítimos o exitosos (e.g. cursos de investigación científica en carreras prestigiosas). De todos modos, se debe subrayar en fosforescente que también parecen encontrarse aquí rasgos de normativos –es decir, provenientes de la propia profesión- teniendo en cuenta la transversal recuperación de distintas figuras del campo (e.g. Froebel, Montessori, Reggio Emilia) (ver 1.3).

De tal manera, resulta plausible hipotetizar que la transversal yuxtaposición de enfoques humanísticos y cientificistas en los planes de estudios representa una respuesta alomórfica, con rasgos miméticos y normativos, frente a la precariedad organizacional típica de las carreras de educación parvularia en Chile. Este planteamiento puede resultar polémico dentro del campo de la educación parvularia en el país, al dar cuenta contundente de la presencia de flagrantes inconsistencias teóricas al interior de los planes de estudios, haciendo notar su debilidad. Pero, junto con esto, puede ser visto como un llamado de atención más amplio a las propias universidades o a la autoridad educativa nacional, al develar el negativo impacto que la precariedad organizacional tiene sobre el trabajo académico en estas carreras.

5.3 Técnicas instruccionales versus contenidos para la enseñanza

La tercera tensión al interior de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia aquí analizadas es la que opone las técnicas instruccionales a los contenidos para la enseñanza. Como se mostrará en esta sección, se trata de una tensión que no es evidente al analizar los planes de estudios de las carreras aisladamente, sino que emerge desde los discursos de las académicas de las carreras. Para entender esta tensión en su especificidad, es necesario observar que sus dos polos han tenido muy distinta evolución dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia, por lo que conviene comenzar analizándolos por separado. Por una parte, los cursos sobre contenidos –entendidos como aquéllos enfocados en las materias contenidas en el curriculum oficial- se han incorporado dentro de los planes de estudios recién a contar de mediados de la década de los 2000, sin presencia alguna en su historia previa. Por otra parte, los cursos sobre técnicas instruccionales han estado presentes en los planes de estudios desde los mismos orígenes de la carrera de educación parvularia en Chile, como muestra el análisis de los planes de estudios de las carreras históricas. Estos cursos han tenido como rasgo común tradicional su foco en actividades pedagógicas a realizar con los niños en el aula para favorecer su aprendizaje en un conjunto de áreas, sin abordar la naturaleza de su contenido.

En cuanto a los cursos sobre técnicas instruccionales, en el primer plan de estudios de la carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile éstos eran tres:

"Trabajos Manuales (para el niño)", "Educación Física (para el adiestramiento sensorial del niño)", "Práctica de la Educación Física". Manteniendo un arreglo similar, en el siguiente plan de estudios, de 1951, los cursos sobre metodología pasaron a incluir "Literatura Infantil", en reemplazo de "Trabajos Manuales". Más tarde, en el plan de estudios de 1971, los cursos sobre metodología expandieron las áreas de aprendizaje abarcadas, pasando a incluir "Metodología de las Artes Plástico-Manual" y "Metodología Rítmico Musical". Continuando esta tendencia, en el plan de estudios de 1975 agregó los cursos "Metodología de la Educación Parvularia" (general y por niveles), "Artes Plásticas (Taller)", y "Educación Musical" (Universidad de Chile, 1946, 1951, 1974a). Por su parte, dentro del tramo común del plan de estudios de 1968 de la carrera histórica de la Universidad de Concepción se estableció el área de la didáctica, con el objetivo de preparar a las estudiantes en las técnicas instruccionales para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cox y Gysling, 1990: 232). La siguiente cita de una académica entrevistada para esta investigación entrega ejemplos de los cursos incluidos en esta área.

> IH-iii: "tratamos de hacer una asignatura, no me acuerdo cómo la llamamos en ese momento, en que tanto literatura como metodología, como arte, como música, como expresión plástica, digamos, expresión corporal, todos los profesores nos uníamos y hacíamos un taller con la alumna, dirigiendo metodología. De manera que la alumna pudiera integrar en sus actividades, en sus experiencias de aprendizaje todo junto y viéramos cómo le salía"

Similarmente, en su plan de estudios de 1974, la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Austral incluía los cursos "Didáctica General", "Metodología" (Globalizada y por Niveles), "Literatura Infantil", "Expresión Físico-Rítmica", "Expresión Musical del Párvulo", "Expresión Plástica", "Expresión Manual", "Taller de Títeres", "Taller de Teatro Infantil" (Universidad Austral, 1974). Así también, el plan de estudios 1977-1982 de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Católica de Chile constaba de los cursos "Taller de Expresión Musical", "Taller de Expresión Plástica y Manual", "Taller de Expresión Corporal", "Taller Apresto Cálculo", "Taller Apresto Lecto-Escritura" (Universidad Católica de Chile, s.f.). El énfasis de estos cursos en las actividades a realizar con los niños en el aula fue refrendado por varias académicas que formaban parte de dichas carreras en la época, como indican las siguientes citas.

IH-ii: "la metodología estuvo mucho en el quehacer propio, el cómo se trabajaban los recursos de la educación parvularia, la ambientación física pero no tenía una fuente sustento epistemológico. Yo pienso que, dentro de las didácticas, para tú poder enseñar, necesitas saber en qué paradigma te estás anclando, en el cual te estás sustentando […] cuando yo entré a estudiar acá en el sesenta y siete creo que teníamos como cuatro o cinco libros que venían de Argentina, a la Lydia P. de Bosch, la Celia Germani, esa era nuestra bibliografía"

IE-ii: "[Ejemplo] De estrategia, podría ser que yo quiero que el niño, por ejemplo, camine. Cuáles son las estrategias que yo voy a utilizar. Primero que nada, organizar muy bien el ambiente físico en el cual el niño va a estar, dándole alternativas para que él pueda desplazarse en forma autónoma o con ayuda, ¿ya? Entonces, tengo que tener ese ambiente muy bien orientado para ese aprendizaje. Al mismo tiempo, el educador en ciertos momentos poder llamar la atención del niño, acompañarlo y ayudarlo, te fijas, a que se pare, a que camine, etc."

También dentro de los casos de esta investigación los cursos sobre metodología pedagógica han tenido presencia permanente, aunque abarcando una gama variable de áreas, dentro de sus respectivos planes de estudios, sea desde un enfoque general, planteando criterios comunes para el quehacer de las educadoras de párvulos en su conjunto, o desde enfoques específicos para las distintas áreas de aprendizaje del niño, como se puede ver en la Tabla N° 11.

Tabla N° 11

Materias comprendidas por cursos sobre técnicas instruccionales en planes de estudio de casos de la investigación, 1981-2015

Caso	Plan de estudios					
	1	2	3	4	5	6
A	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Socioemocional - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)

B	- Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	-
C	- Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)
D	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión Del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Desarrollo Socioemocional - Técnicas Instruccionales (General)	-	-
E	- Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio	- Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Desarrollo	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio

	- Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Espiritual en la Infancia - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Espiritual en la Infancia - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)

Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de esta investigación.

Más allá de la distinta gama de áreas de aprendizaje abarcada por los cursos de metodología en los distintos planes de estudios de los casos de esta investigación, lo importante de subrayar es que hasta hace algo más de una década, éstos, sin excepción, mantenían el énfasis en el tipo de actividades a realizar en el aula para favorecer el aprendizaje de los niños en ciertas áreas, deteniéndose apenas en la naturaleza de su contenido, similar a lo que ocurría en las carreras históricas.

> IC-iii: "Antes se decía que en educación parvularia no se trabajaba contenidos. Yo, en mi formación, contenidos en educación parvularia, no […] Yo creo que nosotros no nos enseñaron todo eso, salimos con cero conocimientos"

> IE-i: "Es súper importante porque en realidad el cambio está en lo siguiente: todos esos cursos que tú ves con nombres de disciplina en realidad lo que hacían era decirle a la educadora de párvulos cuáles eran las cinco estrategias principales para enseñar matemáticas. Pero el educador de párvulos no aprendía matemáticas"

Así lo ratifican los programas de cursos sobre metodología disponibles para esta investigación. Por ejemplo, el programa de un curso sobre lenguaje del segundo plan de estudios del caso C (PC-2). Éste tenía como objetivo inculcar a las estudiantes la capacidad para promover la expresión verbal de los niños, enfatizando el uso de recursos metodológicos fundamentados en los procesos de desarrollo en la primera infancia, incluyendo juegos de imaginería, sociodramas, actividades de creación oral, rituales lúdicos, entre otros. Así también, un curso sobre expresión artística del mismo plan de estudios tenía como objetivo que las estudiantes desarrollaran la capacidad de aplicar un conjunto de técnicas plásticas en educación parvularia, entre las cuales se encontraban acuarela, grabado, hilografía, collage, plegado, entre otras. Similarmente, el programa de un curso sobre matemáticas del segundo plan de estudios del caso D (PD-2) tenía como

objetivo explícito inculcar en las estudiantes disposiciones relevantes para la educación matemática, más que conocimientos de esta disciplina, enfatizando la elaboración de material concreto, y la generación de estrategias didácticas donde se utilicen dichos materiales. Igualmente, en este mismo plan de estudios un curso sobre comprensión del medio social tenía como objetivo desarrollar en las estudiantes la capacidad para construir propuestas pedagógicas en la materia, enfatizando el uso de recursos para el aprendizaje y el diseño curricular. Convergiendo, los testimonios de las académicas entrevistadas para esta investigación señalaron consistentemente que la histórica falta de tratamiento sistemático de materias disciplinares en la formación de educadoras de párvulos no ha sido accidental, sino que ha obedecido a un precepto sostenido dentro de las carreras del país. Éste, preservando el enfoque formativo no instruccional inaugural de la carrera (ver 2.1), propone el carácter accesorio de dichas materias, por no deber ser enseñadas a los niños.

> IB-i: "yo también de hace treinta años atrás en que me formé, también tuve formación en matemáticas, en lenguaje, pero estábamos más centrados, creo yo si yo miro mi formación, en la cuestión metodológica […] Más en el cómo enseñar ciertas cosas, y parecía, así como en la línea de la receta, ¿no? De la metodología mirada desde la perspectiva del método, de haga esto primero, luego esto y era casi aberrante pensar en que si uno ponía la mirada en el niño y los procesos iban distintos –porque este niño fue cambiando- tú no te podías saltar ese paso porque el método te lo indicaba que era de ese modo"

> IC-iv: "Y esa es la manera de trabajar en educación parvularia, creo yo, es lo que nos heredaron nuestros precursores, todas las estrategias metodológicas de nuestros precursores son estrategias integradoras. Nunca, nunca nuestros precursores nos habrían dicho que pudiéramos trabajar hora de matemáticas, no, la matemática integrada al quehacer diario, a la actividad natural, en el lenguaje, en la ciencia, todo integrado ahí"

A dicha razón debe agregarse una segunda, de orden formal: sólo desde el año 2001 el país cuenta con un referente curricular oficial nacional para la educación parvularia –i.e. las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a)- del cual las carreras pudieran derivar los contenidos a ser abordados en educación parvularia, al establecer objetivos nacionales de aprendizaje para los niños (ver 2.3).

Cabe advertir que la común ausencia de tratamiento del contenido dentro de los cursos de metodología no ha implicado necesariamente una semejanza de enfoques teóricos, tal como parece indicar la variedad de denominaciones asignadas a estos

cursos dentro de cada carrera, las que incluyen, entre otras, las de "Metodología de…", "Didáctica de…" o "Iniciación a…". De hecho, tres casos de esta investigación han utilizado estas denominaciones no sólo a través de sus distintos planes de estudios, sino al interior de ellos. Según la explicación de varias académicas, ello no se relaciona con el debate sobre los conceptos de metodología y didáctica dentro del campo de la educación más amplio (de Tezanos, 2006), pues éste no se ha desarrollado dentro de las carreras de educación parvularia del país. Más bien, las distintas denominaciones de los cursos correspondientes no tienen necesario significado sustantivo, sino más bien nominativo, como también ha ocurrido con cursos de otras áreas.

> IA-ii: "por ejemplo, tú miras la malla de nosotros y suponte tú que Psicología se llamaba 'Formación Humana y Trabajo Pedagógico'. Si tú leías el nombre del curso no necesariamente pensabas en psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje. Después otro se llamaba, por ejemplo, 'Escenarios para el Aprendizaje'; no necesariamente al mirar la malla entendías que era de sociología, tenemos un tema con los nombres, un tema con los nombres"

> IE-ii: "Te tomaba de toda la metodología. Era totalmente integral la metodología y ahí, porque no teníamos currículum ni teníamos evaluación, porque ese es otro problema de la disciplina. Si tú tienes una disciplina, bueno, fuera de tener la parte didáctica, ya, que tiene que integrar la disciplina, dónde está la evaluación, cómo evalúas, qué evalúas, cuáles serían los aprendizajes que tiene que evaluar. Claro. Entonces, ahí también tienes otra…No teníamos evaluación tampoco antiguamente como curso de evaluación. Era parte de la metodología que tú tenías que evaluar"

La tensión entre técnicas instruccionales y contenidos para la enseñanza dentro de los planes de estudios de los casos de esta investigación se produce al entreverarse la disciplina en su interior. Ello comenzó a ocurrir recién, durante la segunda mitad de la década de los 2000, no por una reconceptualización de la formación de educadoras de párvulos al interior de las carreras, sino para responder a las nuevas exigencias planteadas por la Prueba Inicia, establecida por el Ministerio de Educación. Como se explicó en la sección 2.3, esta prueba nacional sobre conocimientos pedagógicos y disciplinares para estudiantes de pedagogía, construida a partir de los Núcleos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pasó rápidamente a constituirse en un referente principal de la construcción de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia.

> IA-i: "Y de alguna manera se generan estos vacíos, que después comienzan en la Facultad, en particular, a tratar de revertir en conjunto con toda la institucionalidad, digamos. Pero efectivamente se da en estos tránsitos donde el cambio de paradigma

> es bien notable, se dan estos procesos de péndulo, de un lado hacia el otro. Y claramente, además, mediados por la política pública, porque yo recuerdo que el año 2010, 2012, cuando salen los resultados de [la Evaluación] Inicia, nosotros sufrimos como Facultad bastante, porque efectivamente ahí ocurrió que, de alguna manera, estos cambios en la política interna nos cuestionaron respecto de los aprendizajes reales de los estudiantes"
>
> IE-iii: "Pero, llegó un minuto, llegó un minuto en que digamos, la Universidad y yo creo que también el medio, digamos, empezó como a presionar, a decir, a ver, si el alumno va a enseñarle matemáticas a los niños tiene que tener un curso de matemáticas. Entonces, vamos sacando y vamos, ahí comenzó el tema de las disciplinas en ciencias sociales, en ciencias naturales, en lenguaje, la matemática […] Y ha sido también una presión al interior de la universidad también, esto de ser mucho más teórico, de tener más fundamentos teóricos, etc. más que enfatizar lo metodológico, la práctica"

De tal manera, para responder a la Prueba Inicia, los cinco casos de esta investigación comenzaron a abordar, como una experiencia inédita en la historia de la carrera de educación parvularia en el país, el conocimiento disciplinar subyacente a dichas áreas, principalmente a través de sus cursos de técnicas instruccionales, pero también de cursos enfocados expresamente en la disciplina.

> IE-i: "eso antes no existía. Lo que existía antes, por ejemplo, en matemáticas hoy día las estudiantes aprenden datos, números y geometría, razonamiento cuantitativo. Ellas antes lo que nosotros les enseñábamos en matemáticas era cuáles son las actividades o las estrategias para que el niño aprenda a clasificar, seriar y cuantitativa, pero la educadora no entendía que es el número. La educadora no entendía que el niño construía el concepto de número aprendiendo a clasificar, seriar y conservar la cantidad, pero ella en sí misma, ella como adulto, como profesional, no sabía qué era el número, cómo se usaba, para qué se podía usar. Ella no tenía ese conocimiento"
>
> IC-iv: "Ahora, hay disciplinas que son para ellas entre comillas obligatorias, por ejemplo, matemáticas. Tienen que conocer el ámbito de las matemáticas, qué es la clasificación, la seriación desde una perspectiva mucho más teórica, disciplinar, para después generar la estrategia para los niños. Pero, nuevamente, es trasposición didáctica"

Si bien la introducción de la disciplina implicó un giro dramático en la construcción de los programas de los cursos de los casos de esta investigación, los cinco casos de esta investigación ya contaban con un antecedente que revela una antigua preocupación al interior de las carreras de educación parvularia, vigente hasta hoy: la nivelación de las deficiencias académicas que las estudiantes han arrastrado desde la educación media. Para resolverla, estas carreras han propiciado instancias formales –i.e. los programas de los cursos- o informales –i.e. talleres- por considerarlas como un grave obstáculo para

el adecuado desempeño de las estudiantes en la realización de sus estudios superiores o, posteriormente, en su ejercicio profesional, como indican las citas siguientes.

> IA-i: "Era como un poco separar los contenidos, pero, por otra parte, los profesores que eran más de la línea disciplinar decían 'ok, los vamos a integrar en este curso, pero cómo los estudiantes van a asumir la didáctica sin tener los conceptos previos bien instalados'"

> IC-iv: "Es un propedéutico, pero obligatorio. Pero, por ejemplo, nos pasa de pronto llegar a… a mí no me pasa tanto porque no hago ninguna disciplina muy específica, pero por ejemplo la profe que hace matemáticas, ella me cuenta, o sea, los vacíos en el ámbito de las matemáticas que existen. Bueno, yo hago métodos de investigación y me doy cuenta que cuando tengo que ver algo de estadística, que les cuesta armar una tabla de doble entrada, por ejemplo, o que les cuesta una tabla de frecuencia, que les cuesta entender lo que es una frecuencia acumulada, una frecuencia acumulativa, porque hay conocimientos matemáticos que están muy débiles. Y claro, ahí uno les refuerza dentro de la misma clase"

Argumentando la misma razón, una académica de la carrera histórica de la Universidad de Concepción señaló que ésta fue pionera nacional en la introducción del conocimiento disciplinar en la formación de educadoras de párvulos, al establecer, en su segundo plan de estudios, de 1968, cursos de carácter propedéutico orientados a suplir con seriedad las insuficiencias académicas de las estudiantes, como una reformulación de su área de Formación General.

> IH-iv: "algo que ha distinguido siempre a la Universidad de Concepción, fue que los ramos de contenido, qué se yo, matemáticas, lenguaje, física, química, fueron dado siempre por especialistas de las facultades de ciencias. Ha costado mucho mantenerlo, porque se quejan las alumnas, se quejan los profesores, se queja todo el mundo. En las otras carreras es que los ramos de física, química o ciencia los hagan los mismos profesores de básica o profesores de la especialidad, pero acá no, siempre hemos pedido respecto al contenido que se le enseñe bien el contenido, más que nada para formación del alumno, porque si vienen mal formadas del liceo, se les piden conceptos, pero como no los tienen… las leyes de gravedad, la aceleración, los principios científicos fueron formados por profesores de las facultades"

Observada desde el presente, la introducción de la disciplina en la formación de educadoras de párvulos ha recibido interpretaciones divergentes entre las académicas entrevistadas para esta investigación. La mayoría de ellas la han considerado perjudicial, por dos razones principales relacionadas con la escolarización de la educación parvularia (ver 2.3). La primera es la consecuente merma del tiempo destinado a la formación de las estudiantes en técnicas instruccionales, la que deriva en el manejo de un menor repertorio de estrategias pedagógicas apropiadas para

implementar en el aula; la segunda es la pérdida del énfasis integral de la formación de educadoras de párvulos –que entregaba el carácter fundante de la carrera (ver 2.1)- en favor de un enfoque más instruccional, como derivación de la preeminencia asignada a los contenidos.

> IH-iii: "Es que yo creo que se le han quitado las asignaturas que son herramientas de la carrera y eso ha perjudicado mucho. Fíjate, por ejemplo, que yo hago clases en la Universidad [nombre omitido], las chiquillas no tienen primero que nada ningún repertorio de canciones para trabajar con los niños, no tiene idea de cantar nada, ¡nada!, ¡pero nada! Tú le dices, por ejemplo, cuando yo voy a supervisar les digo 'pero canten con los niños, jueguen con los niños'; 'no sabemos ningún juego, profesora'. No saben ni canciones ni juego. '¡Pero cómo no van a saber! ¿Qué han hecho en artes plásticas, qué hicieron?'. Yo me recuerdo que a uno le enseñaban desde estas cuestiones con los papelitos, uno hacía de todo y hoy día no saben hacer ¡nada!"

> IC-iii: "Yo creo que se ha ido mucho a la disciplina y no a la cosa práctica […] siento que ahora a la estudiante le dan demasiada teoría, la alumna sabe… Fíjate que yo creo que tres años es poco, cuatro es el ideal, pero nosotras tuvimos muchos años cinco años y la estudiante sabía, no sabía, recibía información disciplinar, pero inmensa. Y cuando llegaba a la práctica, no sabía qué hacer con todo lo que traía porque, por mucho que tuvimos práctica siempre, desde primer año, no era suficiente como para que la alumna cuando llegara a la práctica sabía perfectamente lo que tenía que hacer. Necesitaba de mucha orientación y de mucha guía porque, mira, ellas te nombran los teóricos de esto, de lo otro, pero llevarlo al aula y al trabajo con los niños les cuesta tremendamente ese aterrizaje"

Secundariamente, otras académicas aquí entrevistadas también consideraron que la introducción de contenidos al interior de los planes de estudios ha sido negativa para la formación de educadoras de párvulos, aunque por una razón práctica: la carencia de especialistas dentro de las carreras de educación parvularia del país.

> IH-iv: "no ha sido lo exitoso que hubiéramos querido. Nosotros tratamos de conversar con el profesor de zoología o de botánica y explicarle que lo que queríamos era formación para la alumna y la alumna elegir del contenido qué era lo que les enseñaba a los niños. Y ella tiene que tener un *background* sólido desde el contenido. Y eso los profesores dicen 'mira, yo sé lo que enseño', el profesor de la facultad de ciencias, 'no me venga usted a decir qué le voy a enseñar o cómo lo voy a enseñar'. Entonces, ese no te voy a decir que fue todos, pero había una resistencia de los profesores a enseñarles a estas alumnas que eran como allegadas aquí"

> IA-i: "Por lo tanto, el problema que se nos presentaba era operativo. Qué profesional estaba tan capacitado para trabajar ese pensamiento científico tanto de la línea más de la iniciación a las matemáticas, digamos, como a las ciencias naturales. Finalmente, no tuvimos cómo resolverlo y terminamos, de alguna manera, haciendo una división de ese curso con dos módulos, en el fondo eran como dos cursos en uno, y con dos

> profesores distintos. Lo cual, de alguna manera, borraba la intención que hubo en diseñar esa didáctica integrada"

Sin perjuicio de ello, algunas de estas académicas han considerado positiva la introducción de la disciplina en los planes de estudios de los casos de esta investigación, ya que en su visión el dominio de materias disciplinares permite robustecer los fundamentos con que las educadoras de párvulos toman decisiones pedagógicas.

> ID-iii: "Entonces, es una mirada…nuestra propuesta curricular como creo bien contemporánea a lo que se está trabajando hoy en día. Y, por otra parte, está el desarrollo integral visto no solamente desde la didáctica que hay carreras que caen o propuestas curriculares mucho en la didáctica, otros mucho en la pedagogía. Entonces, está ese equilibrio entre didáctica y pedagogía, lo disciplinar donde tenemos pensamiento lógico matemático, donde tenemos ciencias naturales, ciencias sociales"

> IE-i: "[lo que] la Facultad estaba tratando de hacer era formar profesores que pudiesen tomar decisiones pedagógicas en contextos de incertidumbre, pero basado en el conocimiento profundo de la disciplina y en ese giro agarran también a la educación parvularia […] Hoy día qué es lo que aprenden cuando nosotros, cuando la malla dice que las educadoras van a aprender ciencias sociales y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica. Lo que decimos es lo siguiente, que el educador de párvulo es una persona que tiene que tener conocimientos disciplinares mínimos que hacen referencia a entender cuál es el objeto de estudio de ese campo disciplinar, cuáles son las formas de acceso al conocimiento y de producción de conocimientos y cuáles son los conceptos estructurantes de ese campo disciplinar que el niño tiene que aprender en su escolaridad"

Tal argumento es, por cierto, convergente con el de Morales *et al.* (2010), basado en su estudio sobre saber pedagógico y disciplinario de educadoras de párvulos en el sur de Chile. Habiendo encontrado que éstas carecían de manejo conceptual y de conocimientos sobre las tendencias pedagógicas contemporáneas, plantearon la necesidad de actualizar su formación inicial, introduciendo los avances en las áreas de las neurociencias y desarrollo infantil. En la misma línea, varias de las académicas entrevistadas desestimaron el riesgo de que la introducción de la disciplina dentro de los planes de estudios de la carrera sea un factor necesariamente promotor de la escolarización de la educación parvularia, enfatizando la importancia de abordar también en la formación técnicas instruccionales apropiadas en la educación de los niños pequeños, como una forma de evitarlo.

> IC-iv: "Yo creo que uno de las cosas que más nos ha ayudado es el tema de la transposición didáctica […] Y eso nos ha permitido ver claramente cómo tenemos que conectar la disciplina con la didáctica para el párvulo. O sea, que nuestras

> estudiantes tienen que tener absolutamente claro que, si yo le voy a enseñar a los niños sobre los dinosaurios, no basta el saber cotidiano de los dinosaurios. Yo, profesional de la educación parvularia, tengo que investigar en serio. Y voy a tener que aprender varias cosas de los períodos en que vivieron, de qué tipo de dinosaurios había, qué pasaba con su sistema digestivo, etc. Y de allí, y de ese saber disciplinario profundo, extraigo lo que puedo llevar a los niños. Yo creo que ese proceso de la trasposición didáctica nos ha permitido que las alumnas se aproximen mucho más a las disciplinas"

> ID-i: "trabajamos con el fin de que las alumnas fueran críticas respecto de la escolarización sin dejar que supieran que dentro de su formación tenían que disciplinarmente ser fuertes. Pero eso, el ser sólidas en la disciplina no significa que tenga que escolarizar a los niños […] Tú puedes ser muy sólido en tus contenidos, pero con didácticas que permitan"

De particular interés para esta investigación, algunas de estas académicas también plantearon que la incorporación de la disciplina dentro de los planes de estudios ha contribuido positivamente a la profesionalización de las educadoras de párvulos.

> IA-i: "Yo siento que, de alguna manera, nos cuesta cada vez más que los sentidos de la educación parvularia permanezcan en este escenario de profesionalización, del perfil y de más disciplina. Yo creo que era necesario ir avanzando hacia una profesionalización, si tú quieres más centrada en lo disciplinar, eso era una tierra de nadie. Porque éramos 'todólogas', todavía lo somos, pero con muy poco. Pero sabíamos más del niño, sabíamos más del niño y teníamos una sensibilidad mayor a estar centralizados en los principios, en la educación parvularia, en los sentidos, en las características que el niño tenía. Y hoy día yo siento que de alguna manera es tratar de aproximarnos, estar a la altura de las exigencias, porque por cierto no son nuestras, porque vienen de todos lados; desde los papás que quieren que los niños salgan leyendo en transición uno"

> IE-i: "Entonces, hacemos un giro que pretende buscar el conocimiento disciplinar profundo en el educador de párvulos, que además pretende que el educador de párvulo se forme como un profesional y, por tanto, que se forme con otros profesionales"

Reconociendo los dilemas derivados de la tensión entre técnicas instruccionales y contenidos para la enseñanza en la formación de educadoras de párvulos, varias académicas aquí entrevistadas esbozaron una reflexión en torno a las opciones disponibles para conciliar solventemente ambos elementos, sin atentar contra los principios pedagógicos de la educación parvularia. Más específicamente en tal sentido, algunas de ellas apuntaron hacia perspectivas teóricas que recientemente están siendo introducidas dentro de algunas carreras de pedagogía del país. En particular, los conceptos de Conocimiento Práctico (Elbaz, 1983) y de Conocimiento Pedagógico del

Contenido (CPC) (Shulman, 1986) (ver 1.2) fueron destacados a modo de ejemplo, como ilustran las siguientes citas.

> IB-i: "Todavía no logramos llegar, yo siento, al equilibro en que es un poco lo que están haciendo algunas mallas con esta compresión pedagógica del contenido, ¿no? los CPC. Yo creo que ese es un avance que en general todavía no logramos como comprender a cabalidad, esto de poder en la formación con las estudiantes trabajar tanto el contenido o la habilidad y la metodología desde esta perspectiva, otra vez volviendo desde este niño integral, de este niño comunidad, de este niño potente, eso"

> IE-i: "Entonces, con el ánimo de formarlas disciplinarmente con un conocimiento sólido, con conocimientos de didáctica de las disciplinas, con un conocimiento práctico muy, diría yo profesionalizado, es que asumimos el desafío de una nueva malla"

La tensión entre técnicas instruccionales y contenidos para la enseñanza dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia contiene una importante particularidad, en comparación con las dos anteriormente descritas en este capítulo (5.1 y 5.2): es la única de las tres aquí tratadas que ha sido espontáneamente discutida por las educadoras de párvulos en Chile. Pese a esto, la evidencia recolectada para esta investigación no da cuenta de acción alguna de parte de las carreras de educación parvularia orientadas a revertirla. Según la única académica que reflexionó sobre el punto, citada a continuación, la respuesta acrítica de los cuerpos académicos de las carreras de educación parvularia frente a las políticas públicas ha sido consecuencia de las insalvables constricciones impuestas por políticas públicas a las universidades en general, y a las facultades de educación en particular.

> IP-ii: "tampoco hay un plan [del Ministerio de Educación] de apoyo a las carreras […] [El problema es] En lo que está metida la educación superior en este minuto. Piensa que es una mirada pequeña de la educación superior […] Pero aquí no hemos discutido qué universidades queremos para el país, ¿ya?, cuál es el rol de esa universidad y, por tanto, los profesionales, y, por tanto, los educadores. ¿Queremos un educador, como decía un Ministro de Educación que no lo voy a identificar tampoco, para leer la partitura hecha que les ha dado a otros?, ¿queremos un educador que sea capaz de ser un verdadero profesional, un diagnóstico de su realidad, un diagnóstico participativo, que sea capaz de hacer propuestas innovadoras, pertinentes a esas necesidades? ¿O simplemente, ya, aplicar los mil instrumentos que hay en este momento, por exagerar, el Marco para la Buena Enseñanza, las Bases Curriculares, los Mapas de Progreso, los Programas que los van actualizando? Un montón de cosas ya hechas y dadas. Entonces, las universidades más bien enseñan cómo tratar de aplicar esas cosas"

Profundizando en su planteamiento, esta misma académica criticó severamente la perspectiva, a su juicio estrecha, con que los cuerpos académicos han tendido a analizar

los problemas de la formación de educadoras de párvulos, al no comprender la complejidad de los problemas que enfrentan las instituciones formadoras en el país.

> IP-vii: "Y me da la idea que este análisis [sobre la formación de educadoras de párvulos] que siempre se lee desde la propia entidad y no desde el contexto ni desde un paradigma de la complejidad, cómo va afectando todo eso, limitando, etc. […] El nivel de análisis, te fijas, es lo que ha sido muchas veces el mal de la educación parvularia, esta mirada infantil, por eso te decía esta mirada desde un paradigma de la simplicidad, no de la complejidad […] Yo primero creo que hay que saber contextualizar la educación, contextualizar en el mundo, qué pasa en el mundo de hoy, por eso te digo, desde un paradigma de la complejidad. La complejidad no en el sentido de lo complicado, no, sino que hay muchas lecturas, muchas situaciones que inciden en la educación y la educación infantil"

Para interpretar esta coyuntura, tienta volver a considerar las debilidades organizacionales de las carreras de educación parvularia como la razón a la base de la tensión entre técnicas instruccionales y contenidos, entendiéndola, esta vez, como el resultado de presiones isomórficas de tipo coercitivo (Vaira, 2004), provenientes de políticas públicas y universitarias (ver 1.3). Aunque tal vez plausible, los datos recolectados para esta investigación sugieren otro ángulo, que aporta un nuevo elemento al análisis: la nula resistencia de las académicas frente a una tendencia tan amplia y enérgicamente rechazada. Como se vio a través del Capítulo 2, ésta no parece tratarse de una respuesta aislada, pues no hay registro de que a lo largo de su historia las educadoras de párvulos –en general, no sólo las carreras- en Chile hayan desplegado acciones colectivas relevantes en favor de su profesionalización. Más aún, parece ser un común denominador de las educadoras de párvulos en el mundo, pues similar situación se ha observado en Estados Unidos y la mayor parte de los países de Europa (Cameron y Moss, 2012; Goffin, 2013).

En los términos de la perspectiva ideológica del profesionalismo, este escenario puede ser visto como problemático, pues indica la ausencia de un atributo indispensable del desarrollo de las profesiones: el despliegue de acciones estratégicamente orientadas al control del propio campo laboral (Burrage, Jarausch, y Siegrist, 1990; Torstendahl, 1990), que es lo que representa la definición de los planes de estudios en este caso. Sin que los datos recolectados para esta investigación permitan explicar esta insuficiencia, los análisis de Finkelstein (1988) y Silin (1998) ofrecen pistas de interés (ver 1.1). Aunque con matices, ambos han planteado que la histórica renuencia a la confrontación

de las educadoras de párvulos radica en los cimientos más profundos de su identidad profesional, los que derivan de una visión conservadora (i.e. cándida, no contestaria) sobre el rol de la mujer en la sociedad y en el mundo del trabajo. Sin ser para nada concluyente, este punto de vista hace sentido al dispar grado de activismo que han demostrado las organizaciones profesionales y sindicales de educadoras de párvulos y docentes, pues mientras estas últimas han hecho de las movilizaciones un recurso privilegiado de su profesionalización, las primeras lo han desestimado casi en absoluto. De acuerdo con ello, parece plausible hipotetizar que la ausencia de acciones organizadas para resistir la introducción de la disciplina dentro de los planes de estudios de los casos de esta investigación puede ser indicio de la falta de desarrollo de la ideología del profesionalismo al interior de las carreras de educación parvularia. Este planteamiento interpela severamente a las carreras estudiadas como actor del profesionalismo en Chile, al hacer notar no sólo su inacción, sino que, antes, su falta de comprensión sobre el rol crítico que pueden cumplir, al disputar el contenido de los planes de estudios, en la construcción de la base de conocimientos de la propia profesión.

Al cerrar este capítulo, lo que se quiere resaltar es que los hallazgos expuestos en sus tres secciones señalan convergentemente la debilidad de las carreras aquí analizadas para contrarrestar debidamente la presencia de tensiones sobre el contenido de los planes de estudios. Sin darles tregua, los argumentos expuestos han mostrado que ésta es una debilidad multidimensional, pues se compone del desconocimiento sobre dos de estas tres tensiones, de la carencia de recursos institucionales para resolverlas, y de la incomprensión sobre el propio rol como actor del profesionalismo.

Conclusiones

La presente investigación ha buscado indagar en el rol que han cumplido las carreras de educación parvularia en la construcción de la base de conocimientos de la propia profesión en Chile, a través de la definición de sus planes de estudios dentro del período 1981-2015. Parte de un contexto internacional de creciente valoración de la educación de los niños pequeños (OECD, 2001; UNESCO, 2007), esta pregunta emergió en medio de un fuerte cuestionamiento internacional a la formación de educadoras de párvulos, derivado del insatisfactorio desempeño demostrado por éstas en el aula (Bowman, Donovan y Burns, 2000: 270-272; Horm-Wingerd y Hyson, 2000).

La investigación sobre formación de educadoras de párvulos ha señalado que las carreras de educación parvularia adolecen de un conjunto de deficiencias, incluyendo la precariedad de recursos materiales, la falta de especialización de los cuerpos académicos, y –como el punto clave para esta investigación- la enorme heterogeneidad existente entre los planes de estudio de las distintas carreras de educación parvularia (Horm *et al.*, 2013; Winton, McCollum y Catlett, 1997). Esta última ha levantado una preocupación más amplia sobre el profesionalismo en educación parvularia, concerniente específicamente a la base de conocimientos de este grupo ocupacional. Al respecto, se ha argumentado que la educación parvularia no constituye una profesión propiamente tal, debido a que, entre otros elementos, carece de una base de conocimientos común relevante para la práctica. En la tarea de construir esa base de conocimientos y lograr la aspiración histórica de la profesionalización de este grupo ocupacional, las carreras de educación parvularia han sido señaladas como actores clave (Goffin, 2013; Saracho y Spodek, 1993).

Frente a la escasez de investigación internacional sobre la formación inicial de educadoras de párvulos en su relación con el profesionalismo, la presente investigación se propuso avanzar en esta línea. Chile representa un caso de interés intrínseco para avanzar el conocimiento sobre el tema, por ser pionero mundial en la formación universitaria de educadoras de párvulos (habiéndola iniciado en 1944), la que en las últimas décadas ha pasado a ser requisito legal para el ejercicio en este campo.

Diseñada como un estudio de casos múltiples de nivel descriptivo (Stake, 2006), analizó la evolución de los planes de estudios de cinco de las carreras de educación parvularia más solventes del país, entre los años 1981 y 2015, explorando el grado relativo de influencia de los propios cuerpos académicos y de otros actores del campo sobre este proceso.

El Capítulo 1 presentó las principales perspectivas teóricas sobre la construcción de la base de conocimientos del profesionalismo, explicando los debates existentes entre las perspectivas esencialista e ideológica. Al respecto, destacó que la primera comprende el profesionalismo como la posesión de atributos distintivos, mientras que la segunda como una ideología orientada al control del propio trabajo (Evetts, 2013). Al rescatar el debate sobre educación parvularia, mostró que el conocimiento acumulado sobre este campo es aún incipiente, aunque se encuentra consenso transversal respecto de que las educadoras de párvulos constituyen un grupo ocupacional de bajo estatus profesional (ver 1.1).

Este capítulo también describió los atributos de la base de conocimientos del profesionalismo, enfocándose en los principales tipos asociados al trabajo en esta esfera: formal, práctico y cotidiano. Exponiendo sus funciones práctica y simbólica, estableció que sólo el primero ha sido entendido como legítimo en el trabajo profesional, por gozar del mayor prestigio cultural. Respecto a las educadoras de párvulos, el capítulo señaló que su bajo estatus profesional deriva centralmente de su carencia de una base de conocimientos formales, pese a sus largos esfuerzos por hacer de la psicología, en tanto conocimiento científico, el cimiento de esta plataforma (Bloch, 1987). Más todavía, planteó que su asociación con saberes maternales y nociones de puericultura tradicionales –i.e. conocimiento cotidiano- ha afianzado dicha posición (Dalli, 2002; Katz, 1980) (ver 1.2).

El primer capítulo explicó además el rol de la universidad en la construcción y transmisión de la base de conocimientos de las profesiones, enfatizando la centralidad de la definición de los planes de estudios respecto de esta última tarea (Freidson, 1986: 83-104). Al dar cuenta de su permanente interacción (i.e. negociación, disputa) con otros actores, planteó que la autonomía de la universidad como actor del profesionalismo es restringida en grado variable, según el grupo ocupacional de que se

trate (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990: 215-218). Para las carreras de educación parvularia, reseñó la existencia de posiciones ambivalentes respecto de la influencia del Estado en la definición de los planes de estudios, entendiéndola, respectivamente, como un positivo impulso profesionalizante (Miller, 2008a), y como un menoscabo de su capacidad de agencia (Fenech y Sumsion, 2007) (ver 1.3).

El Capítulo 2 analizó la evolución de la formación de educadoras de párvulos en Chile entre 1944 y 2015, planteando que tres procesos socioculturales han inducido profundos cambios en la comprensión de este proceso. El primero es el sostenido incremento de la participación femenina en el mercado laboral, al requerir aumentar la provisión de educación parvularia, y, derivadamente, motivar la apertura de carreras de educación parvularia en el país (Peralta, 2012; Rojas Flores, 2010: 544-550). El segundo proceso es la creciente valoración social de la educación parvularia, al implicar una comprensión de la mayor complejidad del quehacer de las educadoras de párvulos y, en consecuencia, nuevas demandas a su formación (Whitebook y Ryan, 2011). El tercer proceso es el aumento de la regulación estatal de las carreras de pedagogía en Chile (Ávalos, 2014), al introducir crecientes disposiciones externas en la definición de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia.

Como un aporte de esta investigación, este capítulo propuso que la formación universitaria de educadoras de párvulos en el país ha atravesado tres fases. La primera fue demarcada entre 1944 y 1967, y se caracterizó por tener como contexto general una educación parvularia germinal, y un sistema de educación superior selectivo académicamente. Definida por el carácter técnico de la formación, los planes de estudios en esta fase abarcaban 2 ó 3 años, enfatizando la Formación General (ver 2.1). La segunda fase fue delimitada entre 1968 y 1998, cuando la educación parvularia estaba aún en consolidación, y el sistema de educación superior se abrió al mercado. Definida por la comprensión de la educación parvularia como especialidad de la pedagogía, los planes de estudios elevaron a 4 años la duración de la carrera, implantaron un tramo común con otras carreras de pedagogía, e incluyeron cursos que teorizaban sobre el fenómeno educacional (ver 2.2). La tercera fase fue circunscrita entre 1999 y 2015, teniendo a la educación parvularia erigida a nivel educacional, y un sistema de educación superior con creciente regulación estatal. Especificada por el

rango profesional otorgado a la formación de educadoras de párvulos, los planes de estudios incorporaron cursos sobre metodología de la investigación, y la realización de una tesis al finalizar la carrera (ver 2.3).

El Capítulo 3 describió la evolución de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación entre 1981 y 2015, en cuanto a los contenidos incorporados y al tiempo proporcional asignado a cada área del conocimiento. En términos generales, este análisis mostró una importante heterogeneidad con respecto a ambos criterios de análisis, tanto al interior de cada caso como al compararlos entre sí. Específicamente, con respecto a los contenidos, éstos se caracterizaron por su gran variedad, tanto por las materias tratadas como por los tópicos enfatizados en cada una. Transversal a todas las áreas del conocimiento aquí consideradas, esta dispersión ha sido particularmente aguda dentro de las categorías Formación General, Investigación, Electivos y Disciplina, donde se observa mayor dispersión (ver 3.1). Con respecto a las proporciones de tiempo asignadas a cada área del conocimiento, el análisis también encontró grandes diferencias para todas las áreas del conocimiento, tanto al interior de cada caso, como al compararlos entre ellos, resultando más acentuada dentro de las categorías Electivos y Disciplina (ver 3.2).

Al discutir las implicancias de dichos hallazgos en los términos del profesionalismo, este capítulo sugirió que la enorme heterogeneidad de contenidos y tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento dentro de los planes de estudios de las carreras analizadas indica la inexistencia de una base de conocimientos ajustada a los criterios del profesionalismo. Por una parte, la heterogeneidad de contenidos fue tratada como la ausencia de una base de conocimientos compartida al interior de las carreras de educación parvularia (Collins, 1979; Freidson, 2001). Por otra parte, la heterogénea asignación de tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento fue discutida como una muestra de la ausencia de un modelo teórico que oriente la construcción de los planes de estudios (Brante, 2011). Así también, las incipientes reflexiones de las académicas al respecto fueron interpretadas como una barrera para la conformación de una comunidad de conciencia (Collins, 1979: 58-59, 134, 171), entendida como cimiento para la construcción del profesionalismo en este campo.

El Capítulo 4 analizó la presencia de tres principios identitarios del campo dentro de los planes de estudios: desarrollo integral del niño (Bowman *et al.*, 2000: 37-58), juego (Whitebread *et al.*, 2012) y derechos del niño (UNICEF - Bernard van Leer Foundation, 2006), constatando para los tres una presencia incipiente –aunque en distinto grado- dentro de los planes de estudios. En cuanto al desarrollo integral, el capítulo propuso que, en términos del profesionalismo, esta insuficiencia pone en entredicho la solvencia de la formación para transmitir los conocimientos necesarios para satisfacer el propósito de la educación parvularia (Abbott, 1988). Respecto del juego, desde la perspectiva del profesionalismo, el capítulo cuestionó la solvencia de la formación para transmitir el procedimiento distintivo de este grupo ocupacional (Abbott, 1988). Frente a la complaciente visión de las académicas sobre el tratamiento del desarrollo integral y del juego en la formación, el capítulo hipotetizó el supuesto –tácito- de que estos conocimientos pueden ser adquiridos en la esfera familiar, implicando la presencia de conocimiento de tipo cotidiano –i.e. no profesional- (ver 4.1 y 4.2). Referente a los derechos del niño, el capítulo planteó que, desde la perspectiva del profesionalismo, su incipiente presencia desaprovecha el potencial que, por su alta legitimidad social, tienen los derechos del niño para elevar el prestigio de la base de conocimientos de la educación parvularia. Al observar la satisfacción de las académicas sobre el abordaje de este principio, el capítulo postuló la inexistencia de un discurso coherentemente articulado (Burrage *et al.*, 1990) que ensalce la propia base de conocimientos, desechando, de esta manera, uno de los recursos principales de la ideología del profesionalismo (ver 4.3).

El Capítulo 5 analizó tres tensiones presentes dentro de los planes de estudio de los casos de esta investigación. La primera –educación parvularia como profesión singular versus especialidad de la pedagogía- fue observada en la pérdida de preponderancia de la Formación General, y en la inserción de un tramo común con carreras de pedagogía, mermando la declarada singularidad de la carrera (Universidad de Chile, 1956: 5-9). Observando su mayoritaria complacencia frente a esta tendencia, el capítulo propuso que, buscando afirmar el componente institucional del profesionalismo, es decir, la obtención de credenciales universitarias de mayor estatus (Hoyle, 2008: 287-288), las académicas han valorado pasar a ser una especialidad de la pedagogía (ver 5.1).

La segunda tensión –enfoque formativo humanístico versus cientificista (Asociación de Educación Nacional, 1913: 426)- se observó en la yuxtaposición de ambos enfoques dentro de los planes de estudios de los cinco casos. Sin que las académicas problematizaran la falta de integración conceptual en este arreglo, el capítulo hipotetizó que estas carreras, situadas todas en un contexto de importante debilidad organizacional, han definido sus planes de estudios imitando a diversos referentes del campo, sugiriendo un proceso de alomorfismo con rasgos miméticos y normativos (Vaira, 2004) (ver 5.2). La tercera tensión –técnicas instruccionales versus contenidos para la enseñanza- fue observada en el transversal repudio de las académicas frente a la introducción de la disciplina dentro de los planes de estudios. Sin indicios de acciones de resistencia ante lo que señalaron como una ruptura forzosa –inducida por políticas públicas- de su tradición formativa, el capítulo avanzó hacia una interpretación desde el punto de vista del profesionalismo. Así, hipotetizó la ausencia de la ideología del profesionalismo al interior de las carreras estudiadas, según la cual éstas debiesen emprender acciones estratégicas para disputar el contenido de los planes de estudios, buscando controlar el contenido de la propia base de conocimientos (Burrage *et al.*, 1990) (ver 5.3).

El resultado de esta investigación entrega una respuesta convergente a la pregunta investigativa: las cinco carreras estudiadas han sido actores débiles de la construcción de la propia base de conocimientos, dentro del período analizado. Sintetizando los hallazgos discutidos en los capítulos anteriores, la evolución de los planes de estudios muestra que estas carreras no han logrado ni construir una base de conocimientos compartida teóricamente solvente (Capítulo 3), ni incorporar decididamente tres saberes identitarios de gran consenso (Capítulo 4), ni resolver a satisfacción tensiones sobre la propia base de conocimientos (Capítulo 5). Confirmando esta conclusión, tanto la perspectiva esencialista como la perspectiva ideológica del profesionalismo apuntan en la misma dirección. De acuerdo con la primera, tanto el contenido como el proceso de definición de los planes de estudios de estas carreras distan de reunir los atributos del conocimiento profesional. Según la perspectiva ideológica, ninguna de estas carreras ha demostrado perseguir, mediante los planes de estudios, la legitimación de la propia base de conocimientos en favor de su profesionalización. Para mayor desconsuelo, es necesario recordar que estos hallazgos –contundentes para los cinco casos- dan cuenta

de carreras que se encuentran entre las más consolidadas del país, sin representar lo que ocurre en la mayoría de ellas, donde probablemente el panorama sea aún más oscuro.

De particular interés resulta observar que aquellos ajustes de los planes de estudios que, en la percepción de las académicas, han contribuido a la mayor profesionalización de las educadoras de párvulos no han sido resultado de reflexiones o debates apoyadas en el ideario del propio campo. A gran distancia de esto, estos ajustes han sido promovidos, sin excepción, por el Ministerio de Educación, a través de un conjunto diverso de iniciativas (destacadamente, el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la acreditación de carreras, y los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia). En los términos del profesionalismo, esta visión sugiere que la evolución de los planes de estudios analizados se asemeja a un proceso de profesionalización impulsado "desde arriba", es decir, por actores externos al propio grupo ocupacional, principalmente el Estado (McClelland, 1990). Este planteamiento cobra más fuerza al tener presente el rol gravitante que ha jugado el Estado de Chile en la consolidación de las educadoras de párvulos como grupo ocupacional, al establecer regulaciones a su trabajo y al financiar los salarios de la casi totalidad de las educadoras de este nivel educacional (MINEDUC, 2014) (ver 1.1). Esto último puede implicar que las educadoras de párvulos tengan una percepción general de que su profesionalización ha sido en gran parte impulsada mediante políticas estatales. De todos modos, es importante advertir que esta trayectoria no responde totalmente al concepto de profesionalización desde arriba, pues la profesionalización desde arriba implica colaboración y negociación entre el grupo ocupacional y la otra parte. En cambio, como se ha mostrado en los capítulos anteriores, las académicas entrevistadas acusaron haber ocupado una posición marginal en el diseño de la fórmula de implementación de dichas políticas en sus respectivas carreras, reconociendo haberlas percibido inicialmente como una imposición ilegítima.

En su conjunto, los resultados obtenidos contradicen fuertemente las optimistas reivindicaciones de la mayoría de los autores que han indagado en el estatus profesional actual de las educadoras de párvulos. Por ejemplo, Urban y Dalli (2012) han planteado que la educación parvularia ha madurado como profesión, encontrándose hoy en condiciones de "hablar por sí misma" en la discusión sobre profesionalismo en este

campo. Señalando en contrario, los hallazgos obtenidos más bien sugieren que la formación de educadoras de párvulos no se ha consolidado académicamente en Chile, extendiendo para este contexto la proposición de Shulman (2005b) para las carreras de pedagogía en Estados Unidos.

De acuerdo con lo señalado, esta investigación representa una triple contribución al debate internacional sobre profesionalismo en educación parvularia. La primera es haber puesto de relieve el interés teórico de los planes de estudios, al definirlos como la cristalización de la base de conocimientos de las profesiones, abriendo este ángulo para la investigación en este campo. La segunda es haber problematizado a un actor del propio campo –i.e. las carreras de educación parvularia- en la construcción del profesionalismo, avanzando más allá del ánimo reivindicativo que ha predominado en la literatura sobre el tema. La tercera contribución es haber generado evidencia para un país en desarrollo –excepcional en la literatura- permitiendo contrastar la formación de educadoras de párvulos en diferentes contextos y, así, profundizar en la comprensión del profesionalismo en este campo.

Sin perjuicio de esto, es importante notar que el análisis realizado se apoyó en un marco teórico que ha sido construido principalmente a partir del análisis de grupos ocupacionales de alto estatus profesional –i.e. médicos, abogados, ingenieros- adentrándose con menor profundidad en grupos de muy inferior posición –donde se sitúan las educadoras de párvulos. Más todavía, el estudio de la base de conocimientos de estos últimos ha sido raramente abordado en la investigación sobre profesionalismo (Furlong *et al.,* 2000). Esta observación es clave para extraer conclusiones, pues el aparataje conceptual disponible no siempre mostró acomodo a varias de las peculiaridades de las educadoras de párvulos, permitiendo en general análisis gruesos teóricamente, con escasos matices para la interpretación. Por ejemplo, si bien las educadoras de párvulos se emparentan con las enfermeras –para las cuales hay mayor abundancia de investigación- en su composición casi enteramente femenina, se diferencian de ellas por estar libres de otra profesión de mayor estatus (i.e. médicos) bloqueando sus esfuerzos de profesionalización. Similarmente, si bien las educadoras de párvulos guardan semejanza con los docentes –también estudiados con más

profundidad- por su común asiento laboral en el sistema educacional, se diferencian de ellos por su escaso despliegue de acciones colectivas para la reivindicación profesional.

De todas maneras, los resultados de esta investigación sugieren que para poder entender cabalmente la evolución de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia es necesario ir más allá de la teoría sobre las profesiones, puesto que este proceso parece haber sido también fuertemente influenciado desde otras esferas. En primer lugar, parece ineludible introducir la dimensión de género en el análisis del profesionalismo en educación parvularia, pues varios de los hallazgos obtenidos encontraban una interpretación plausible en la visión femenina que ha dado impronta a este grupo ocupacional. En particular, la presencia de saberes maternos y la aproximación femenina (i.e. dócil) para enfrentar la influencia externa en la definición de los planes de estudios sugirieron reiteradamente en este sentido, por lo que, aunque están lejos de ser concluyentes, invitan a avanzar en esta línea mediante nuevas investigaciones.

En segundo lugar, también parece forzoso considerar la influencia de las condiciones organizacionales en que operan las carreras de educación parvularia en Chile, pues varios de los hallazgos obtenidos permitían una interpretación razonable derivada de su precariedad como organizaciones académicas. Específicamente, el reducido tamaño de sus cuerpos académicos y su sobrecarga de docencia (i.e. en desmedro de la investigación) sugirieron un obstáculo para afrontar solventemente la definición de sus planes de estudios. A este respecto, los resultados de esta investigación emplazan a la autoridad educacional del país a propiciar su mayor solvencia en esta tarea, promoviendo mejores condiciones organizacionales para las carreras de educación parvularia. Este llamado tiene, por cierto, alcances éticos, pues las enormes expectativas sociales generadas sobre la educación parvularia de parte de los últimos gobiernos simplemente no tendrán lugar mientras la base de conocimientos de este campo mantenga su vaguedad actual.

Por último, los resultados de esta investigación también instan a las carreras de educación parvularia a asumir un rol principal en el robustecimiento de sus planes de estudios. Sobreponiéndose a su transversal debilidad en esta tarea, en aras de su histórico proyecto de profesionalización, estas carreras no pueden sino buscar su

autoridad cognitiva en la construcción de la propia base de conocimientos. Así, luego de más de siete décadas desde su creación, las carreras de educación parvularia en Chile están llamadas a asumir nuevamente un desafío de escala mundial.

Bibliografía

Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

Abett de la Torre, P. (2013). Conformación y desarrollo del sistema parvulario chileno, 1905-1973: un camino profesional condicionado por el género. Memoria para optar al grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Geografía e Historia.

Abuchaim, B. (2015). Políticas de formación y carrera de los docentes de educación infantil en Brasil. Estrategia Regional de Docentes de OREALC UNESCO. Santiago: CEPPE - OREALC UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Brasil-politicas-formacion-carrera-docentes-prim.pdf

Adlerstein, C. (2012a). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Revista Docencia*, *48*, 30–45.

Adlerstein, C. (2012b). Las Metáforas Organizacionales y los Modelos de Gestión del Jardín Infantil Público: Reconceptualizando la Institución Educativa para la Primera Infancia en Chile. Tesis doctoral no publicada. Buenos Aires: FLACSO.

Ailwood, J. (2007). Mothers, teachers, maternalism and early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *8*(2), 157–165.

AITSL. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Allen, A. (1982). Spiritual motherhood: German feminists and the kindergarten movement, 1848-1911. *History of Education Quarterly*, *22*(3), 319–339.

Andren, G., Bauer, M. W., Bauer, M., Ragnarsdottir, A., Rudolfsdottir, A., Durant, J., … Weber, R. (2011). Classical Content Analysis: a Review. En M. W. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound* (pp. 132–151). Londres, Thousand Oaks CA, Nueva Delhi: Sage Publications.

Arias, P., Castañeda, C., Hernández, C., Herrera, C., Sagredo, B., Santibáñez, A., … Villavicencio, M. (2006). Representaciones sociales de la formación y práctica del rol de las educadoras de párvulos en Chile, según profesionales en actual ejercicio. Tesis de licenciatura no publicada. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Asociación de Educación Nacional. (1913). Revista de la Asociación de Educación Nacional. *Revista de La Asociación de Educación Nacional*, *3*, 165–171.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. Santiago: Ministerio de Educación.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, *XL*(1), 11–28.

Ball, J., y Pence, A. (2001). A "Generative Curriculum Model" for Supporting Child Care and Development Programs in First Nations Communities. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *25*(2), 114–124.

Barnett, S. (2008). Preschool education and its lasting effects: research and policy implications. Boulder, Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.

BCN. (2015). Reforma universitaria. *Memoria Chilena*. Santiago: Biblioteca del Congreos Nacional.

BCN. (2016a). Historia de la Ley N^{o} 17.301. Crea corporación denominada Junta Nacional de Jardines

Infantiles. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional.

BCN. (2016b). Historia de la Ley N° 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Valparaíso: Biblioteca del Congreos Nacional.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto - Universidad de Groninga.

Berliner, D. C. (1991). Educational Psychology and Pedagogical Expertise: New Findings and New Opportunities for Thinking About Training. *Educational Psychologist*, *26*(2), 145–155.

Bernasconi, A., y Rojas, F. (2003). Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Santiago: UNESCO-IESALC y Editorial Universitaria.

Black, A. L., y Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, *16*(1), 103–115.

Bloch, M. (1987). Becoming scientific and professional: an historical perspective on the aims and effects of early education. En T. Popkewitz (Ed.), *The formation of the school subjects. The struggle for creating an American institution* (pp. 25–62). Nueva York, Filadelfia y Londres: The Falmer Press.

Bloch, M. (1991). Critical Science and the History of Child Development's Influence on Early Education Research. *Early Education and Development*, *2*(2), 95–108.

Bodrova, E., y Leong, D. (2010). Curriculum and Play in Early Child Development. En *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/curriculum-and-play-early-child-development

Bornfreund, L. (2011). Getting in Sync: Revamping Licensing and Preparation for Teachers in Pre-K, Kindergarten, and the Early Grades. Washington, DC: America Foundation.

Bowman, B., Donovan, S., y Burns, S. (Eds.). (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: The National Academies Press.

Brailovsky, D. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Argentina. Estrategia Regional de Docentes OREALC UNESCO. Retrieved August 26, 2015, from http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-ARGENTINA.pdf

Brante, T. (1988). Sociological Approaches to the Professions. *Acta Sociologica*, *31*(2), 119–142.

Brante, T. (2010). Professional Fields and Truth Regimes: En Search of Alternative Approaches. *Comparative Sociology*, *9*(6), 843–886.

Brante, T. (2011). Professions as Science-Based Occupations. *Professions and Professionalism*, *1*, 4–20.

Bredekamp, S. (1990). Preparation and Professional Development Programs for Early Childhood Educators: Adequacy of the Knowledge Base. Nueva York: Conference on Preparation and Professional Development Programs for Early Childhood Educators: Emerging Needs for the Next Decade. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328339.pdf

Brooker, L., Blaise, M., y Edwards, S. (Eds.). (2014). *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Londres, Thousand Oaks CA, Nueva Delhi: Sage Publications.

Bruce, T. (2015). Friedrich Froebel. En T. David, K. Goouch, y S. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*. Abingdon, Nueva York: Routledge.

Brunner, J. J. (1994). *Educación Superior: Chile en el contexto internacional comparado* (Serie Educación y Cultura, N° 44). Santiago: FLACSO.

Brunner, J. J., y Briones, G. (1992). *Higher Education in Chile: Effects of the 1980 Reform*. Washington D.C.: The World Bank.

Buitrago, N. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Colombia. Estrategia Regional de Docentes OREALC UNESCO. Retrieved August 26, 2015, from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Colombia-politicas-formacion-carrera-docentes-pr.pdf

Burrage, M. (1990). Introduction: the professions in sociology and history. En M. Burrage y R. Torstendahl (Eds.), *Professions in theory and history: rethinking the study of professions*. Londres, Newbury Park y Nueva Delhi: Sage Publications.

Burrage, M. (1993). From practice to school-based professional education: patterns of conflict and accommodation in England, France, and the United States. En B. Wittrock y S. Rothblatt (Eds.), *The European and American University since 1800* (pp. 142–188). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Burrage, M., Jarausch, K., y Siegrist, H. (1990). Actor-based framework for the study of the professions. En M. Burrage y R. Torstendahl (Eds.), *Professions in theory and history: rethinking the study of professions*. Londres, Newbury Park y Nueva Delhi: Sage Publications.

Cameron, C., y Moss, P. (Eds.). (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley Publishers.

Cameron, C., y Moss, P. (2012). *Care work in Europe: current understandings and future directions*. Londres y Nueva York: Routledge.

Cannella, G. (2008). *Deconstructing Early Childhood Education: Social justice and Revolution*. Nueva York: Peter Lang.

CEPPE. (2013). El lucro en la educación superior: ¿En qué consiste? ¿Cómo se regula en Chile? ¿Qué factores considerar para formarse una opinión? *Notas Para Educación, N° 13*. Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Universidad Católica de Chile.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. En A. Clark, A. T. Kjørholt, y P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.

CNA, y MINEDUC. (2007). *CNAP 1999–2007. El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado - Ministerio de Educación.

Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, *11*(1), 13–24.

Cochran-Smith, M. (2013). Introduction: The Politics of Policy in Teacher Education: International Perspectives. *The Educational Forum*, *77*(1), 3–4.

Cochran-Smith, M., y Donnell, K. (2006). Practitioner Inquiry: Blurring the Boundaries of Research and Practice. En J. Green, G. Camilli, P. Elmore, A. Skukauskaiti, y E. Grace (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 503–518). Washington DC: Routledge.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2011). Changing Perspectives on Practitioner Research. *Learning Landscapes*, *4*(2), 17–24.

Cochran-Smith, M., Piazza, P., y Power, C. (2013). The Politics of Accountability: Assessing Teacher Education in the United States. *The Educational Forum*, *77*(1), 6–27.

Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. Nueva York: Academic Press.

Collins, R. (1990a). Changing conceptions in the sociology of the professions. En *The formation of professions. Knowledge, state and strategy* (pp. 11–23). Londres, California y Nueva Delhi: Sage Publications.

Collins, R. (1990b). Market closure and the conflic theory of the professions. En M. Burrage y R. Torstendahl (Eds.), *Professions in theory and history: rethinking the study of professions* (pp. 24–

43). Londres, Newbury Park y Nueva Delhi: Sage Publications.

Comisión Ingresa. (2016). Estadísticas. Santiago: Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores. Retrieved from http://portal.ingresa.cl/estadisticas-y-estudios/estadisticas/

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de Políticas de Infancia. Santiago: Gobierno de Chile.

Contreras, D., y González, S. (2015). Determinants of early child development in Chile: Health, cognitive and demographic factors. *International Journal of Educational Development*, *40*, 217–230.

Cortázar, A. (2011). Long-term effects of early childhood education on academic achievement in Chile. Unpublished doctoral dissertation. Nueva York: Teachers College, Universidad de Columbia.

Cox, C., y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842 - 1987*. Santiago: CIDE.

Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (s.f.). Teacher Education Policies in Chile: From Invitation to Prescription.

CRUCH. (s.f.). *Anuarios Estadísticos 1975-2001*. Santiago: Consejo de Rectores de Chile.

Cuba. Ministerio de Educación. (2018). Plan de Estudio de la especialidad Educadores de Preescolar. Retrieved March 2, 2018, from http://www.mined.gob.cu/img/Plan de Estudio de la especialidad Educadores de Preescolar.pdf

Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., y Boyd, W. (2014). Play-Based Learning in Early Childhood Education. En *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education* (pp. 9–24). Heidelberg, Nueva York, Dordretch, Londres: Springer.

Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a Loci of an Ethics of an Encounter. En M. Bloch, K. Holmund, I. Moqvist, y T. Popkewitz (Eds.), *Governing Children, Families, and Education* (pp. 261–286). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. Nueva York: Routledge.

Dalli, C. (2002). Constructing identities: Being a "Mother" and being a "Teacher" during the experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(2), 85–101.

Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(1), 171–185.

Dalli, C., Miller, L., y Urban, M. (2012). Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession. En L. Miller, C. Dalli, y M. Urban (Eds.), *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession* (pp. 3–20). Dordretch, Heidelberg, Londres, Nueva York: Springer.

Davies, S., y Trinidad, S. (2013). Australian Early Childhood Educators: From Government Policy to University Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *34*(1), 73–79.

Davis, B., y Dunn, R. (2018). Making the personal visible: emotion in the nursery. *Early Child Development and Care*, 1–19.

de Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, *XVIII*(46), 33–57.

DiMaggio, P., y Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147–160.

ECCE Study Group. (1999). European Child Care And Education Study. School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relationships. Berlin: European Union.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.

Epstein, D., y Barnett, S. (2012). Early education in the United States. Programs and access. En R. Pianta,

S. Barnett, L. Justice, y S. Sheridan (Eds.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 3–21). Nueva York: Guilford Press.

Eraut, M. (1988). Knowledge creation and knowledge use in in professional contexts. *Studies in Higher Education*, *10*(2), 117–132.

Escuela de Educadoras de Párvulos-Universidad de Chile. (1947). Condiciones de la maestra de párvulos. *Boletín Del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Froebel*, *4*.

Escuela de Educadoras de Párvulos. (1948). La Escuela de Párvulos. *Boletín Del Centro de Estudios e INvestigaciones Federico Froebel*, *5–6*.

Evetts, J. (2012). Similarities in contexts and theorizing: professionalism and inequality. *Professions and Professionalism*, *2*(2), 322–336.

Evetts, J. (2013). Professionalism: value and ideology. *Current Sociology*, *61*(5–6), 778– 796.

Fandiño, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A. Castro (Ed.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54–64). Bogotá: OEI Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.

Farquhar, S., y White, E. J. (2014). Philosophy and Pedagogy of Early Childhood. *Educational Philosophy and Theory*, *46*(8), 821–832.

Fenech, M., y Sumsion, J. (2007). Early childhood teachers and regulation: complicating power relations using a Foucauldian lens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *8*(2), 109–122.

Fenech, M., Sumsion, J., y Sheperd, W. (2010). Promoting early childhood teacher professionalism in the Australian context: the place of resistance. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *11*(1), 89–105.

Finkelstein, B. (1988). The revolt against selfishness: Women and the dilemmas of professionalism in early childhood education. En *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 10–28). New Haven y Londres: Teachers College Press.

Finkelstein, B., y Efthimiou, H. (2000). The United States of America. En P. Morris (Ed.), *Teacher education in the Asia-Pacific Region* (pp. 245–263). Nueva York: Garland Publishing.

Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Paris: UNESCO.

Freidson, E. (1986). *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago, Londres: The University of Chicago Press.

Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy*. Chicago: The University of Chicago Press.

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic on the practice of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Fromberg, D. (1999). The Role of Higher Education in Professional Preparation for Early Childhood Education. *Child and Youth Care Forum*, *28*(1), 33–42.

Fromberg, D. (2003a). Professionalism in early childhood teacher education in an era of elevated standardization and minimalist testing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *24*(2), 103–109.

Fromberg, D. (2003b). The professional and social status of the early childhood educator. En J. Isenberg y M. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education. Challenges, controversies and insights* (pp. 177–192). Nueva York: Columbia University Press.

Fukkink, R., y Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(3), 294–311.

Fuller, B. (2007). *Standardized childhood. The political and cultural struggle over early education*.

Stanford, CA: Stanford University Press.

Furlong, J. (2008). Does teaching still need universities? En D. Johnson y R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalism, development and leadership* (pp. 85–98). Dordretch: Springer.

Furlong, J. (2013). Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England. *The Educational Forum*, *77*(1), 28–50.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., y Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition. Re-forming professionalism?* Buckingham, Filadelfia PA: Open University Press.

Furlong, J., Cochran-Smith, M., y Brennan, M. (2008). Editorial. *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*, *14*(4), 265–269.

García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. Santiago: Expansiva.

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., y Cribb, A. (Eds.). (2009). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. Londres y Nueva York: Routledge.

Ginsburg, M., y Megahed, N. (2009). Comparative perspectives on teachers, teaching and professionalism. En L. Saha y G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 539–556). Nueva York: Springer.

Goffin, S. (2009). *Field-Wide Leadership: Insights from Five Fields of Practice*. Washington, DC: Goffin Strategy Group.

Goffin, S. (2013). *Early childhood education for a new era: Leading for our profession*. New Haven y Londres: Teachers College Press.

González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2015). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto-University of Groninger. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html

Grieshaber, S., y Cannella, G. (2005). De la identidad a las identidades: como aumentar las posibilidades en la educación temprana. En G. Cannella y S. Grieshaber (Eds.), *Las identidades en la educación temprana diversidad y posibilidades* (pp. 15–43). México DF: Fondo de Cultura Económica.

Grimmett, P., Fleming, R., y Trotter, L. (2009). Legitimacy and identity in teacher education: a micro-political struggle constrained by macro-political pressures. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(1), 5–26.

Halliday, T. (1987). *Beyond Monopoly: Lawyers, State Crises, and Professional Empowerment*. Chicago, IL: University Of Chicago Press.

Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' Work: an analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, *94*(1), 87–108.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, *6*(2), 151–182.

Hargreaves, D. (1996). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching y Teacher Education*, *10*(4), 423–438.

Hargreaves, D. (2000). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. En *Knowledge management in the learning society* (pp. 219–238). Paris: OECD Publishing.

Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel (1872-1852). *Perspectivas*, *XXIII*(3–4), 501–519.

Heredia, R. M. (2014). La formación del educador preescolar en Santiago de Cuba (1959- 2010). *Revista Pedagógica Maestro y Sociedad*, *1*(4), 77–86.

Herrera, M. O., Fernández, C., Mathiesen, M. E., Moreno, L., y Narváez, L. (2007). Estudio Pedagógico de Prácticas de Calidad. Concepción: Ministerio de Educación.

Hevey, D., y Miller, L. (2012). Reconceptualising Policy Making in the Early Years. En L. Miller y D. Hevey (Eds.), *Policy issues in the early years* (pp. 169–179). Londres, Thousand Oaks CA, Nueva Delhi, Singapur: SAGE Publications.

Hewes, D. (1990). Historical foundations of early childhood teacher training: The evolution of kindergarten teacher preparation. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *Early Childhood Teacher Preparation1* (pp. 1–22). Nueva York: Teachers College Press.

Hinitz, L., Liebovich, B., y Anderson, C. (2015). History of early childhood teacher education. En L. Couse y S. Recchia (Eds.), *Handbook of early childhood teacher education* (pp. 20–37). Nueva York, Londres: Routledge.

Horm-Wingerd, D., y Hyson, M. (Eds.). (2000). *New teachers for a new century: The future of early childhood professional preparation*. Washington, DC: National Institute on Early Childhood Development and Education, U.S. Dept. of Education.

Horm, D. M., Hyson, M., y Winton, P. J. (2013). Research on Early Childhood Teacher Education: Evidence From Three Domains and Recommendations for Moving Forward. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *34*(1), 95–112.

Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. En D. Johnson y R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 285–304). Houten: Springer.

Hoyle, E., y John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Londres y Nueva York: Cassell.

Huici, M. (1946). Razón de fin. *Boletín Del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Froebel*, *1*, 1–2.

Huici, M. (1949). Nuestro aniversario: 1944-1949. *Boletín Del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Froebel*, *12*, 1–5.

Hyson, M., Horm, D., y Winton, P. (2013). Higher education for early childhood educators and outcomes. En R. Pianta, S. Barnett, L. Justice, y S. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education*. Nueva York: The Guilford Press.

Hyson, M., Tomlinson, H., y Morris, C. (2008). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early Childhood Research and Practice*, *11*(1).

IIHR. (2004). Inter-American report on human rights education. A study in 19 countries. The development of teacher education. San Jose: Inter-American Institute of Human Rights.

Institute of Medicine and National Research Council. (2012). *The early childhood care and education workforce: challenges and opportunities. A workshop report*. Washington D.C.: The National Academies Press.

Jiménez, G. (2012). Chile. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (Eds.), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012* (pp. 221–232). Santiago: Unión Europea-Universia-Cinda.

Johnson, J., Fiene, R., McKinnon, K., y Babu, S. (2010). Policy Brief: Penn State Study of Early Childhood Teacher Education. Pensilvania: The Pennsylvania State University. Retrieved from https://ed.psu.edu/news/news-items-oct2013dec-2010/FINAL FCD Report.pdf

JUNJI. (2005). *35 años trabajando por los niños y niñas de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Kagan, S. L., Kauerz, K., y Tarrant, K. (2008). *Early care and education teaching workforce at the fulcrum: An agenda for reform*. New Haven y Londres: Teachers College Press.

Karlsson Lohmander, M. (2017). Sweden. ECEC workforce profile. En P. Oberhuemer y I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Munich: Workforce

Profiles in Systems of Early Childhoodo.eu/English/pdfs/SWEDEN_ECEC_Workforce.pdf.

Katz, L. (1980). Mothering and teaching: Some significant distinctions. *Opinion Paper*. Urbana, IL: Illinois University, Urbana. Department of Elementary Education.

Katz, L. (1988). Where is early childhood as a profession? En O. Saracho, B. Spodek, y D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner*. Londres y Nueva York: Teachers College Press.

Labarca, A. (1913). El Método de María Montessori. *Revista de Educación Nacional*, 343–351.

Labarca, A. (1946). Carta a la sección Bienestar de la Universidad de Chile. Santiago: Universidad de Chile, Escuela de Educadoras de Párvulos.

Labarca, A. (2011). *Bases para una política educacional*. (R. Sagredo, Ed.). Santiago: Cámara Chilena de la Construcción - Pontificia Universidad Católica de Chile - Biblioteca Nacional.

Labaree, D. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genalogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review1*, *62*(2), 123–154.

Labaree, D. (2004a). The peculiar problems of doing educational research. En *The trouble wirh Ed Schools* (pp. 62–82). Nueva Haven, Londres: Yale University Press.

Labaree, D. (2004b). *The trouble with Ed Schools*. Nueva Haven y Londres: Yale University Press.

Lagemann, E. (2002). *An elusive science: the troubling history of education research*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.

Lascarides, C., y Hinitz, B. (2000). *History of early childhood education*. Nueva York, Oxon: Routledge.

Lemaitre, M. J. (2011). Un recorrido histórico por los procesos de aseguramiento de la calidad 1981 – 2011. En M. Jiménez y F. Durán (Eds.), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena, 1967-2011* (pp. 155–162). Santiago: AEQUALIS.

Lemaitre, M. J. (2015). Aseguramiento de la calidad: una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Lightfoot, C., Cole, M., y Cole, S. (2012). *The Development of Children*. Nueva York: Worth Publishers.

Lillard, A. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, *5*(2), 157–186.

Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociology study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lundy, L., Kilkelly, U., y Byrne, B. (2013). Incorporation of the United Nations Convention on the Rights of the Child in Law: A Comparative Review. *The International Journal of Children's Rights*, *21*(3), 442–463.

Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas (Contesting early childhood)*. Nueva York: Routledge.

Mahon, R. (2011). Transnationalizing (Child) Care Policy: The OECD and the World Bank. En R. Mahon y F. Robinson (Eds.), *Feminist Ethics and Social Policy Towards a New Global Political Economy of Care* (pp. 77–93). Vancouver, BC: University of British Columbia Press.

Malushka, L. (1946). Necesidad de influjos metódicos antes de la entrada a la escuela. *Boletín Del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Froebel*, *1*.

Maxwell, L., y Early, D. (2006). Early childhood teacher preparation programs in the United States. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute, University of North Carolina.

McCarthy, J. (1990). The content of teacher education programs: pedagogy. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *Early Childhood Teacher Preparation* (pp. 82–101). Nueva York: Teachers College Press.

McClelland, C. (1990). Escape from freedom? Reflections on German professionalization, 1970-1933. En R. Torstendahl y M. Burrage (Eds.), *The formation of professions. Knowledge, state and strategy*. Londres, California y Nueva Delhi: Sage Publications.

McGillivray, G. (2008). Nannies, nursery nurses and early years professionals: constructions of professional identity in the early years workforce in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(2), 242–254.

McLean, V. (1992). *Developing personal practical knowledge in early childhood teacher education*. Flagstaff AZ: World Congress of the World Organization for Early Childhood Education.

MDS. (2015). Educación: síntesis de resultados. CASEN 2015. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. Retrieved from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf

Meijer, P., Verloop, N., y Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality and Quantity*, (36), 145–167.

Melendez, L. (2008). Pedagogical content knowledge in early childhood: A study of teachers' knowledge. Unpusblished doctoral dissertation. Chicago, IL.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., … Broekhuisen, M. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. CARE. Curriculum and quality analysis and impact review of European Early Childhood Education and Care. Retrieved from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf

Mi Futuro. (2017). Pedagogía en Educación Parvularia. Retrieved August 14, 2017, from http://www.mifuturo.cl/index.php/donde-y-que-estudiar/buscador-de-carreras?tecnico=false&cmbregiones=0&cmbareas=7&cmbcanombres=1005&cmbinnombres=0

Miller, L. (2008a). Developing new professional roles in the early years. En L. Miller y C. Cable (Eds.), *Professionalism in the early years* (pp. 20–30). Londres: Hodder.

Miller, L. (2008b). Developing professionalism within a regulatory framework in England: challenges and possibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(2), 255–268.

Miller, L., y Cable, C. (Eds.). (2011). *Professionalization, leadership and management in the early years*. Los Ángeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur y Washington DC: Sage Publications.

MINEDUC. (1974). *Programa de estudio educación parvularia. Nivel de Transición*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1998). *La educación parvularia en la Reforma. Una contribución a la equidad*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2001a). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2001b). *La Educación Parvularia en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2012). Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2014). *Estado del arte de la educación parvularia en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015a). Carreras de educación parvularia en Chile. Base de datos histórica 1983-2006. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015b). Matrícula en carreras de educación parvularia 2007-2015. Santiago: Mi Futuro - MINEDUC. Retrieved from http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados

MINEDUC. (2016). *Estándares Orientadores para los Egresados de las Carreras de Pedagogía*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/

Morales, S., Quilaqueo, D., y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, *XXXII*(130), 49–66.

Moss, P. (2000). Training of early childhood education and care staff. *International Journal of Educational Research*, *33*(1), 31–53.

Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *7*(1), 30–41.

Moss, P. (2012). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. En P. Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship (Contesting Early Childhood)* (pp. 2–50). Londres y Nueva York: Routledge.

Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years: Journal of International Research and Development*, *21*(2), 81–95.

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2005). Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Nueva York: Naciones Unidas.

National Association for the Education of Young Children. (2010). 2010 NAEYC Standards for Initial and Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs. Washington, DC: NAEYC.

Noboa-Hidalgo, G. E., y Urzúa, S. S. (2012). The Effects of Participation in Public Child Care Centers: Evidence from Chile. *Journal of Human Capital*, *6*(1), 1–34.

Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education, Second Edition*. Berkeley, CA: University of California Press.

Núñez, I. (2004). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 455–518). Santiago: Editorial Universitaria.

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, *41*(2), 149–164.

Oberhuemer, P. (2008). Who is an early years professional? Reflections on policy diversity in Europe. En L. Miller y C. Cable (Eds.), *Professionalism in the early years*. Londres y Filadelfia: Hodder.

Oberhuemer, P., y Schreyer, I. (Eds.). (2018). *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*. Munich: German Federal Ministry for Family and Youth Affairs. Retrieved from www.seepro.eu

Oberhuemer, P., Schreyer, I., y Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.

Ochoa, S. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Perú. Estrategia Regional de Docentes. Retrieved August 26, 2015, from http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Informe Primera Infancia PERÚ web.pdf

OECD. (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. París: OECD Publishing.

OECD. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Paris: OECD Publishing.

OEI. (2006). Sistemas Educativos Nacionales. Chile. Washington DC: Organización de Estados Iberoamericanos. Retrieved from http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL02.PDF

Ojala, M. (2005). How Finland is researching early childhood education. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *international perspectives on research in early childhood education* (pp. 79–118). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Olgiati, V. (2010). The Concept of Profession Today: A Disquieting Misnomer? *Comparative Sociology*, *9*(6), 804–842.

OMEP. (2010). World declaration about the right and the joy to learn through play. Retrieved from http://www.worldomep.org/file/1316663_omep-world-declaration-2010-eng.pdf

OMEP América Latina. (2018). *El conocimiento construido en América Latina: la educación y atención en la primera infancia. Estado del arte de publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016*. Antioquia: OMEP América Latina.

Onnismaa, E.-L. (2017). Kindergarten Teacher study programme, University of Helsinki. En P. Oberhuemer y I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Munich: State Institute of Early Childhood Research. Retrieved from http://www.seepro.eu/English/pdfs/FINLAND_ECEC_Workforce.pdf

Orellana, R., Bascopé, M., y Cox, C. (s.f.). Capacidades Organizacionales para el Cambio en Carreras Formadoras de Profesores. En C. Cox y L. Meckes (Eds.), *Formación de Profesores en Chile: Nudos y Oportunidades para su Transformación*. Santiago: CEPPE - Ediciones Universidad Católica.

Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *7*(1), 5–14.

Osgood, J. (2011). Contested construction of professionalism within the nursery. En L. Miller y C. Cable (Eds.), *Professionalization, leadership and management in the early years*. Sage Publications.

Paine, L., Aydarova, E., y Syahril, I. (2017). Globalization and Teacher Education. En *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (p. 1.133-1.148). Londres, Thousand Oaks CA, Nueva Delhi, Singapur: Sage Publications.

Panel de Expertos para una Educación de Calidad. (2010). Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Santiago: Gobierno de Chile.

Pardo, M., y Adlerstein, C. (2015). Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile. Estrategia Regional de Docentes. Santiago: CEPPE - UNESCO OREALC. Retrieved from http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-CHILE.pdf

Pardo, M., y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Proyecto Regional de Docentes*. Santiago: OREALC-UNESCO.

Pardo, M., y Jadue, D. (s.f.). Fledgling embeddedness of the child rights approach in ECEC undergraduate programs in Chile: Any possibilities for the enactment of children's rights for infants and toddlers in ECEC programs? (En prensa). En *Conceptualising and reconceptualising children's rights in infant-toddler ECEC*. Dordrecht: Springer.

Pardo, M., y Opazo, M. J. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*. DOI: 10.1080/11356405.2018.1559490.

Pardo, M., y Woodrow, C. (2014). Improving the quality of early childhood education in Chile: tensions between public policy and teacher discourses over the schoolarisation of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, *46*(1), 101–115.

Parke, R., y Gauvain, M. (2008). *Child Psychology: A Contemporary View Point*. Nueva York: McGraw-Hill.

Pellegrini, A. (2013). Play. En P. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 2: Self and Other* (pp. 276–299). Nueva York: Oxford University Press.

Pence, A. (1990). Worlds Apart? Integrating Research and Practice in Professional Child and Youth Care Training. *Child y Youth Services*, *13*(2), 235–242.

Penn, H. (2002). The World Bank's view of early childhood. *Childhood*, *9*(1), 118–132.

Peralta, V. (1993). *El currículo en el jardín infantil: un análisis crítico*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Peralta, V. (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el sistema público: el Primer Kindergarten Fiscal*. Santiago: Instituto Internacional de Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.

Peralta, V. (2012a). La formación de los educadores de la primera infancia en Chile. Una extensa e intensa historia: los comienzos. En T. Goldrine (Ed.), *Contextos y desafíos para la formación del educador/a de párvulos* (pp. 61–77). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peralta, V. (2012b). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Revista Docencia*, *48*, 59–71.

Provenzo, E. (2009). Friedrich Froebel's Gifts: Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American Journal of Play*, *2*(1), 85–99.

Quintanilla, G. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: México. Proyecto Regional de Docentes OREALC UNESCO. Retrieved August 26, 2015, from http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-MEXICO.pdf

Rebello Britto, P., Engle, P., y Super, C. (2013). Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy. Nueva York: Oxford University Press.

Rinaldi, C. (2005). *En Dialogue with Reggio Emilia*. Londres: Routledge Falmer.

Rinaldi, C., y Moss, P. (2004). What is Reggio? *Children in Europe*, 2–3.

Röhrs, H. (1994). Maria Montessori. *Prospects*, *XXIV*(1/2), 169–183.

Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010 [History of childhood in the Republic of Chile: 1810-2010]*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Rojas, M., Gorichon, S., Falabella, A., y Lee, M. (2008). Propuestas de mejoramiento para la formación de profesionales de educación parvularia. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Romo, V., Simonstein, S., Peralta, V., y Mayorga, L. (2009). Especialización en la formación inicial y continua de educadores de párvulos en los primeros cuatro años de vida de niños/as. Santiago: Universidad Central.

Rouse, E., y Hadley, F. (2018). Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 1–14.

Rubilar, L. (2014). *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex-Pedagógico), 1889-2010*. Santiago: UMCE.

Ryan, S., y Gibson, M. (2016). Preservice Early Childhood Teacher Education. En L. Couse y S. Recchia (Eds.), *Handbook of early childhood teacher education* (pp. 195–208). Nueva York, Abingdon: Routledge.

Ryan, S., y Grieshaber, S. (2005). Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *56*(1), 34–45.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, *22*(4), 413–425.

Santibañez, D., Meersohn, C., Lasnibat, M., Torrejón, M. J., Raglianti, F., Egaña, G., y Jorquera, P. (2009). Requerimientos técnicos pedagógicos de las/los educadoras/es de párvulos en el marco de la Ley SEP. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Saracho, O. (2013). Early childhood teacher preparation programmes in the USA. *Early Child Development and Care*, *183*(5), 571–588.

Saracho, O. N., y Spodek, B. (1993). Professionalism and the preparation of early childhood education practitioners. *Early Child Development and Care*, *89*(1), 1–17.

Saracho, O., y Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. *The Journal of Education*, *177*(3), 129–148.

Saracho, O., y Spodek, B. (2004). *Contemporary perspectives on early childhood Ed Personnel: Preparation, practice and professionalism*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Saracho, O., y Spodek, B. (2013). Introduction: A contemporary research's Vade Mecum (redux). En *Handbook of Research on the Education of Young Children* (3rd Editio, pp. 1–18). Nueva York, Oxon UK: Routledge.

Schiller, W. (2005). Early childhood education in Australia. Approaches, issues, policies and research. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *international perspectives on research in early childhood education* (pp. 1–54). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Abingdon, Nueva York: Basic Books.

Schön, D. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *27*(6), 27–34.

Sciulli, D. (2010). Structural or institutional invariance in professions and professionalism. En *Sociology of professions. Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 37–74). Gotemburgo: Daidalos.

Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A., … Margarita Chadwick, H. G. y A. S. (2012). ¿Qué Efecto Tiene Asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil Desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad? Estudio Longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psykhe*, *21*(2), 87–104.

Shaeffer, S. (2015). The promotion of decent work for early childhood education personnel: The professionalization of a neglected profession. Paris: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART). Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_364829.pdf

Shahjahan, R. (2012). The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy. En J. Smart y M. Paulsen (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 369–407). Dordretch, Heidelberg, Londres y Nueva York: Springer.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14.

Shulman, L. (2005a). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, *134*(3), 52–59.

Shulman, L. (2005b). Teacher Education Does Not Exist. *Stanford Educator*, *Fall*, 7.

Siegrist, H. (2002). Professionalization/Professions in History. En *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.

Silin, J. (1986). The Early Childhood Educator's Knowledge Base: A Reconsideration. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.

Silin, J. (1998). On becoming knowledgeable professionals. En D. Spodek, B., Saracho, O.; Peters (Ed.), *Professionalism and the early childhood practitioner.* Nueva York: Teachers College Press.

Simonstein, S. (s.f.). *Formación de educadoras de párvulos en la Universidad de Chile: 1944-1981 (Manuscrito sin publicar)*. Santiago.

Smedley, S., y Hoskins, K. (2017). Learning to be Froebelian: student teachers' life histories 1952–1965.

European Early Childhood Education Research Journal, *25*(1), 36–54.

Snyder, A. (1972). Dauntless women in childhood education, 1856-1931. Washington, DC: Association for Childhood Education International.

Spodek, B., y Davis, M. (1982). A study of programs to prepare early childhood personnel. *Journal of Teacher Education*, *33*(2), 42–44.

Spodek, B., Davis, M., y Saracho, O. (1983). Early Childhood Teacher Education and Certification. *Journal of Teacher Education*, *34*(5), 50–52.

Spodek, B., y Saracho, O. (1990). Preparing early childhood teachers. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *Early Childhood Teacher Preparation* (pp. 23–44). Nueva York: Teachers College Press.

Spodek, B., y Saracho, O. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Spodek, B., Saracho, O., y Peters, D. (Eds.). (1988). *Professionalism and the early childhood practitioner*. Londres y Nueva York: Teachers College Press.

Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Nueva Jersey: The Guilford Press.

Steedman, C. (1985). 'The mother made conscious': The historical development of a primary school pedagogy. *History Workshop Journal*, *20*(1), 149–163.

Strasser, K., Lissi, M., y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhe (Santiago)*, *18*, 85–96.

Svensson, L., y Evetts, J. (2003). Introduction. En L. Svensson y J. Evetts (Eds.), *Conceptual and comparative studies of continental and anglo-american professions. Research report N° 129*. Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo.

Sykes, G. (1999). The "New Professionalism" in education: an appraisal. En J. Murphy y L. Seahore (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

TDA. (2007). *Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status*. Londres: Training and Development Agency for Schools.

Thompson, D. (1992). A Historical Perspective of the Training and Education of Early Childhood Education Teachers. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse.

Torres, E. (2015). La atención a la primera infancia en Cuba. La Habana: CELEP.

Torstendahl, R. (1990a). Essential properties, strategic aims and historical development: three approaches to theories of professionalism. En M. Burrage y R. Torstendahl (Eds.), *Professions in theory and history: rethinking the study of professions* (pp. 44–61). Londres, Newbury Park y Nueva Delhi: Sage Publications.

Torstendahl, R. (1990b). Introduction: promotion and strategies of knowledge groups. En R. Torstendahl y M. Burrage (Eds.), *The formation of professions. Knowledge, state and strategy1* (pp. 1–10). Londres, Newbury Park, Nueva Delhi: SAGE Publications.

Torstendahl, R. (1991). Knowledge and power. Constraints and expansion of professional influence in Western capitalist society. En M. Trow y N. Thorsten (Eds.), *University and Society* (pp. 35–46). Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Torstendahl, R. (2005). The Need for a Definition of 'Profession.' *Current Sociology*, *53*(6), 947–951.

UNESCO. (2007). *Bases sólidas Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.* UNESCO.

UNICEF. (2014). *Child Rights Education Toolkit*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF. (2016). Convention on the Rights of the Child. Teaching and learning about child rights. Nueva

York: UNICEF.

UNICEF - Bernard van Leer Foundation. (2006). A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood.' La Haya: Bernard van Leer Foundation.

UNICEF - University of Toronto. (s.f.). Children's rights in education: applying a rights-based approach to education. A Resource Guide and Activity Toolkit. Retrieved from http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY NAV/TEACHERS/DOCS/GC/Childrens_Rights_in_Education.pdf

United Nations. (2017). Convention on the Rights of the Child. Nueva York: United Nations.

Universidad Austral. (1974). Fundamentos de la Escuela Única de Pedagogía. Valdivia: Facultad de Letras y Educación.

Universidad Austral. (1984). Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Valdivia: Escuela de Pedagogía en Educación Parvularia.

Universidad Austral. (1988). Programa de Licenciatura en Educación, menciones Educación Parvularia y Educación Diferencial. Valdivia: Universidad Austral-Facultad de Filosofía y Humanidades.

Universidad Católica de Chile. (s.f.). Plan de estudios de Educación Parvularia 1977-1982. *Revista Anales de Educación*, *1*.

Universidad Católica de Chile. (1979). La formación de educadoras de párvulos (Separata). *Revista Anales de La Educación*, *1*, 5–30.

Universidad de Chile. (1945). Escuela de Educadoras de Párvulos. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (1946). Decreto N° 1.067. Anexa la Escuela de Educadoras de Párvulos. Santiago: Universidad de Chile - Facultad de Filosofía y Educación.

Universidad de Chile. (1951). Decreto N° 1238. Santiago: Universidad de Chile - Rectoría.

Universidad de Chile. (1956). Escuela de Educadoras de Párvulos. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (1974a). Decreto N° 3.145. Aprueba plan de estudios del curso especial de formación de educadoras de párvulos. Santiago: Universidad de Chile - Oficina Técnica de la Pro-Rectoría.

Universidad de Chile. (1974b). Decreto N° 3.248. Plan de estudios para la formación de profesores de educación pr-escolar, básica, doferencial y de adultos. Santiago: Universidad de Chile-Rectoría.

Universidad de Chile. (1975). Decreto Universitario N° 001841. Aprueba planes de estudio para las carreras de Pedagogía en Educación Media (con mención), Pedagogía General Basica (con y sin mención), Educación Parvularia y Educación Diferencial (con mención). Santiago: Universidad de Chile - Facultad de Flilosofía y Educación.

Universidad de Deusto, y Groninger, U. de. (2015). Proyecto ALFA Tuning – América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groninger.

University of Ghent, y University of East London. (2011). CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. Londres, Gante: General for Education and Culture (European Commission).

Urban, M., y Dalli, C. (2012). A profession speaking and thinking for itself. En L. Miller, C. Dalli, y M. Urban (Eds.), *Early chilhood grows up. Towards a critical ecology of the profession* (pp. 3–20). Dordretch, Heidelberg, Londres y Nueva York: Springer.

Vaghri, Z., Arkadas, A., Kruse, S., y Hertzman, C. (2011). CRC General Comment 7 Indicators Framework: A Tool for Monitoring the Implementation of Child Rights in Early Childhood. *Journal of Human Rights*, *10*(2), 178–188.

Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher Education*, *48*(4), 483–510.

Vandenbroeck, M., Vos, J. De, Fias, W., Olsson, L. M., Penn, H., Wastell, D., y White, S. (2017). *Constructions of Neuroscience in Early Childhood Education*. Abingdon, Nueva York: Routledge.

Verger, A., Novelli, M., y Altinyelken, H. K. (2012). Global Education Policy and International Development New Agendas, Issues and Policies. En *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 3–32). Londres: Bloomsbury Publishing.

Viviani, M. (2016). Creating dialogues: Exploring the 'good early childhood educator' in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *17*(1), 92–105.

Walkerdine, V. (1998). Developmental psychology and child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. En C. Henriques, J. Urwin, C.; Hollway, W; Venn (Ed.), *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 153–202). Londres: Routledge.

Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K. S., y Wyver, S. (Eds.). (2015). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. Los Angeles, Londres, Nueva Dehli, Singapur, Washington DC, Melbourne: Sage Publications.

Waters, J., y Payler, J. (2018). Introduction: the professional development of early years educators - achieving systematic, sustainable and transformative change. En J. Waters, J. Payler, y K. Jones (Eds.), *The professional development of early years educators* (pp. 3–10). Abingdon, Nueva York: Routledge.

Weidman, J., Jacob, A., y Casebeer, D. (2014). Conceptualizing Teacher Education in Comparative and International Context. En *Annual Review of Comparative and International Education 2014* (pp. 115–145). Bristol, UK: Emerald.

Whitebook, M., Austin, L., Ryan, S., Kipnis, F., Almaraz, M., y Sakai, L. (2012). By default or by design? Berkeley: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley.

Whitebook, M., y Ryan, S. (2011). Degrees in context: asking the right questions about preparing skilled and effective teachers of young children. Preschool Policy Brief. Issue 22. Nueva Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., y Verma, M. (2012). The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. Bruselas: Toy Industries of Europe.

Whitebread, D., Kuvalja, M., y O'Connor, A. (2015). *Quality in Early Childhood Education: an International Review and Guide for Policy Makers*. Cambridge, UK: University of Cambridge.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, *26*(2), 281–295.

Winton, P., McCollum, J. A., y Catlett, C. (1997). Reforming Personnel Preparation in Early Intervention. Baltimore, MD: Brookes.

Witz, A. (1992). *Professions and Patriarchy*. Londres y Nueva York: Routledge.

Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of childrens' needs. En A. Prout y A. James (Eds.), *Construction and Reconstruction of Childhood*. Londres: Falmer.

World Conference on Education for All. (1990). World Declaration on Education for A ll and its companion Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Paris: UNESCO.

Yeo, E. (2005). Constructing and contesting motherhood, 1750-1950. *Hecate*, *31*(2), 4–20.

Zabalza, M. (2005). Early childhood education research in Spain. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *international perspectives on research in early childhood education* (pp. 293–335). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Samenvatting

Lerarenopleiding voor het peuter- en kleuteronderwijs in Chili: professionaliteit en identiteitskennis in de ontwikkeling van de curricula, 1981-2015

Deze studie onderzoekt hoe de lerarenopleidingen voor het peuter- en kleuteronderwijs in Chili middels de definiëring van curricula hebben bijgedragen aan de opbouw van een relevante kennisbasis voor de eigen beroepsgroep. Om deze vraag te beantwoorden, wordt in dit onderzoek specifiek getracht een beschrijving te geven van de relatieve mate waarin de meest geconsolideerde Chileense opleidingen van invloed zijn geweest op het definiëren van de curricula die van kracht waren tussen 1981 en 2015.

Een relevante factor in dit onderzoek is de internationale context van groeiende politieke en maatschappelijke waardering van de individuele en maatschappelijke voordelen van peuter- en kleuteronderwijs. Binnen die visie wordt de bevordering van de ontwikkeling en het leren in de vroege kinderjaren benadrukt als het hoofddoel van dit onderwijsniveau, waarbij het traditionele beeld dat verband houdt met verzorging en spel wordt losgelaten. In deze context zijn leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs – aan wie ongekende geschiktheidseisen worden gesteld - een essentiële bijdrage gaan leveren aan de kwaliteit van de onderwijscentra.

De belangstelling voor professionaliteit in het peuter- en kleuteronderwijs is op internationaal niveau pas gedurende de laatste twintig jaar ontstaan. Vrijwel al het bestaande wetenschappelijk onderzoek naar dit onderwerp heeft in deze periode plaatsgevonden. Hetzelfde geldt voor het beleidsvorming vanuit de overheid gericht op het professionaliseren van kleuterleiders. De belangstelling voor beleid was het gevolg van de hevige onrust die werd veroorzaakt door onderzoeksresultaten waaruit consequent blijkt dat de kwaliteit van de meeste vroegschoolse onderwijsprogramma's laag is. Met name de onderzoeksresultaten die aantonen dat leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs over onvoldoende vaardigheden beschikken om de ontwikkeling en leerproces van kinderen te bevorderen, vormde een punt van zorg. Dientengevolge hebben nationale overheden van veel landen beleid gepropageerd dat gericht is op het

versterken van het hoger onderwijs voor leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs, als strategie om hun vakbekwaamheid te bevorderen. Voorbeelden hiervan kunnen worden gevonden in Australië, Nieuw-Zeeland, het Verenigd Koninkrijk en in verschillende staten van de Verenigde Staten, maar ook in Brazilië, Colombia en Cuba.

In wetenschappelijke context ontstond midden jaren tachtig van de twintigste eeuw belangstelling voor de professionaliteit binnen het vroegschoolse onderwijs toen duidelijk werd dat de docentenopleidingen voor de sector van gebrekkige kwaliteit waren, het beroep maatschappelijk gezien weinig waardering genoot en de leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs hun werkzaamheden tegen lage salarissen en onder precaire arbeidsomstandigheden verrichten. De relatief beperkte hoeveelheid academische onderzoek dat sindsdien is gedaan, heeft voornamelijk plaatsgevonden in Engelstalige landen als Australië, de Verenigde Staten, Engeland en Nieuw-Zeeland. In Latijns-Amerika is het onderwerp in een beperkt aantal onderzoeken tangentieel aangekaart. Waarschijnlijk is deze schaarste te wijten aan het feit dat het aanbod van universitaire docentenopleidingen peuter- en kleuteronderwijs in vrijwel de gehele regio een meer recente ontwikkeling is.

De scholing van leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs wordt aangemerkt als één van de voornaamste belemmeringen voor de professionaliteit in de sector, waarbij de capaciteit van de docentenopleidingen om bij hun studenten de benodigde competenties te ontwikkelen om jonge kinderen passend onderwijs te geven, in twijfel wordt getrokken. Hierbij wordt in het bijzonder de enorme heterogeniteit van de curricula van de docentenopleidingen voor het vroegschoolse onderwijs genoemd. Deze heterogeniteit wordt geïnterpreteerd als de afspiegeling van het niet naleven van één van de kerncriteria voor professionaliteit, namelijk; het bestaan van een gedeelde kennisbasis. Daarom hebben prominente actoren uit het veld benadrukt dat het noodzakelijk is om consensus te bereiken over de kennisbasis die binnen de opleidingen wordt overgedragen. De lerarenopleidingen voor peuter- en kleuteronderwijs worden hiertoe aangemerkt als essentiële actoren om bovengenoemd doel te bereiken.

Gezien het gebrek aan internationaal onderzoek naar het verband tussen de opleiding van peuter- en kleuterleiders en hun professionaliteit, beoogt dit onderzoek hierin vooruitgang te boeken. Het onderzoek is opgezet als een meervoudige casestudy die

beschrijvend van aard is en de evolutie van de curricula van vijf van de meest solide lerarenopleidingen voor het peuter- en kleuteronderwijs in Chili gedurende de periode 1981-2015 analyseert. Hierbij wordt de relatieve mate van invloed van de academische instellingen zelf, alsmede de invloed van andere actoren in het veld op dit proces onderzocht.

In het eerste hoofdstuk worden de belangrijkste theoretische perspectieven op de constructie van de kennisbasis van professionaliteit uiteengezet, waarbij de actuele discussies tussen essentialistische en ideologische visies worden toegelicht. Geconcludeerd wordt dat de essentialistische visie professionaliteit beschouwt als het bezit van onderscheidende eigenschappen, terwijl de ideologische visie haar beschouwt als een ideologie die is gericht op de beheersing van het eigen werk. Bij het ophalen van het beginnende onderzoek naar vroegschools onderwijs, laat dit hoofdstuk zien dat er een transversale consensus bestaat dat leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs als beroepsgroep een lage professionele status genieten.

Dit hoofdstuk beschrijft ook de attributen van de kennisbasis van professionaliteit, waarbij de nadruk ligt op de drie hoofdtypen die geassocieerd worden met de werkzaamheden van de beroepen: namelijk de formele, praktische en dagelijkse. Bij het bespreken van hun praktische en symbolische functies, wordt opgemerkt dat alleen het eerste type als legitieme professionele werkzaamheden worden beschouwd, vanwege haar grotere culturele prestige. De geringe professionele status die leerkrachten peuter- en kleuteronderwijs genieten, wordt beschouwd als het gevolg van het gebrek aan een formele kennisbasis. Specifiek wordt betoogd dat ontwikkelingspsychologie, als wetenschappelijke kennis, dit platform niet heeft kunnen vormen. Bovendien wordt gesteld dat de mate waarin deze beroepsgroep geassocieerd wordt met maternale kennis en noties van traditionele kinderverzorging, als dagelijkse kennis, de positie van geringe status heeft versterkt.

Het eerste hoofdstuk gaat tevens in op de rol van de universitaire instellingen bij de constructie en overdracht van de bij de beroepen behorende kennisbasis en benadrukt de centrale rol die het definiëren van de curricula hierbij speelt. Gezien haar permanente interactie met andere actoren, wordt in dit hoofdstuk gesteld dat de autonomie van de universiteit al naargelang de betreffende beroepsgroep in wisselende mate beperkt is.

Met betrekking tot de docentenopleidingen peuter- en kleuteronderwijs wordt verslag gedaan van het bestaan van ambivalente standpunten omtrent de invloed van de overheid op de definitie van de curricula: enerzijds wordt haar invloed opgevat als een positieve professionaliseringsimpuls; anderzijds wordt het beschouwd, als een vermindering van hun agentschapscapaciteit.

Hoofdstuk twee analyseert de ontwikkeling van de docentenopleidingen peuter- en kleuteronderwijs in Chili in de periode van 1944 tot 2015 en zet uiteen dat drie specifieke sociaal-culturele processen hebben geleid tot veranderingen in het begrip van dit ontwikkelingstraject. Het eerste proces is de aanhoudende toename van de participatie van vrouwen op de arbeidsmarkt, waardoor de vraag naar vroegschools onderwijs is toegenomen en, dientengevolge, het oprichten van opleidingen voor peuter- en kleuteronderwijs werd gestimuleerd. Het tweede proces is de toegenomen maatschappelijke waardering voor het peuter- en kleuteronderwijs, als gevolg van de toegenomen kennis over de grote complexiteit van de rol van leerkrachten in het vroegschoolse onderwijs. Deze ontwikkeling heeft op zijn beurt geleid tot een groeiende vraag naar opleidingen in dit onderwijsveld. Het derde proces is de intensivering van de overheidsregulering van pedagogische opleidingen in Chili en is het resultaat van de verminderde autonomie van de docentenopleidingen voor het peuter- en kleuronderwijs als gevolg van het definiëren van hun curricula.

In overeenstemming met deze processen, wordt in dit hoofdstuk – en als bijdrage aan dit onderzoek - gesteld dat de docentenopleidingen voor het peuter- en kleuteronderwijs in Chile zich in drie fases hebben ontwikkeld. De eerste fase is te herleiden naar de periode van 1944 tot 1967 en laat zich in algemene bewoordingen omschrijven als de oorsprong van het peuter- en kleuteronderwijs. Deze fase werd gekenmerkt door een context van selectief academisch onderwijs. Gekenmerkt door de technische aard van de opleidingen uit die tijd, bestreken de curricula in deze fase twee of drie jaar, waarbij de nadruk lag op vakken op het gebied van algemene vorming. De periode van 1968 tot 1998 geldt als de tweede fase en wordt in algemene context gekenmerkt door de consolidering van het peuter- en kleuteronderwijs alsmede door de introductie van marktwerking in het hoger onderwijs. Doordat vroegschoolse educatie in deze periode werd aangemerkt als een specialisme binnen de pedagogiek, laten de

curricula uit de tweede fase de introductie zien van een gemeenschappelijk traject met andere pedagogische opleidingen. Tevens werd de opleidingsduur verhoogd tot 4 jaar en het cursusaanbod uitgebreid met vakken die aandacht besteedden aan de theorie rond het fenomeen onderwijs. Gedurende de derde fase, van 1999 tot 2015, werd het peuter- en kleuteronderwijs verheven tot een formeel onderwijsniveau binnen de context van een hoger onderwijsstelsel dat gekenmerkt werd door toenemende overheidsregulering. Ingegeven door de professionele status die inmiddels werd toegekend aan de docentenopleidingen voor peuter- en kleuteronderwijs, werden in het curriculum cursussen opgenomen die onderzoeksmethodologie behandelden, evenals de voltooiing van een scriptie aan het einde van de opleiding.

Hoofdstuk drie beschrijft de ontwikkeling van de curricula van de voor dit onderzoek geanalyseerde casussen uit de periode van 1981 tot 2015, waarbij de focus ligt op de inhoud van de curricula en de studielast die naar verhouding aan elk kennisgebied is toegewezen. De analyse uit dit hoofdstuk laat met betrekking tot beide criteria een belangrijke heterogeniteit zien, zowel binnen elke afzonderlijk casus, als in de vergelijking tussen de verschillende casussen. Inhoudelijk worden deze gekenmerkt door hun grote verscheidenheid, zowel wat betreft het cursusaanbod, als de specifieke onderwerpen die binnen elke cursus aan bod komen. Transversaal door alle in dit onderzoek geanalyseerde kennisgebieden, blijkt deze verscheidenheid het sterkst aanwezig te zijn binnen de categorieën Algemene Vorming, Onderzoeksvaardigheden, Keuzevakken en Specialisatie, waar de grootste spreiding wordt waargenomen. Ook wat betreft de studielast die per kennisgebied is vastgesteld, laat de analyse voor alle kennisgebieden grote verschillen zien. Deze verschillen worden zowel binnen de casussen waargenomen, als in de vergelijking tussen de verschillende casussen en zijn het sterkst binnen de categorieën Keuzevakken en Specialisatie.

In dit hoofdstuk wordt ook aandacht besteed aan de implicaties van de bovengenoemde bevindingen voor de professionaliteit. Daar wordt gesuggereerd dat de enorme heterogeniteit van de inhoud en de proportionele studielast die binnen de curricula is toegewezen aan de kennisgebieden, het bewijs is van het ontbreken van een kennisbank die is aangepast aan de criteria van professionaliteit. Enerzijds wordt de heterogeniteit van de inhoud geïnterpreteerd als het ontbreken van een gedeelde

kennisbasis binnen de bestaande docentenopleidingen voor het peuter- en kleuteronderwijs. Anderzijds wordt het heterogene karakter van de aan de kennisgebieden toegewezen proportionele studielast beschouwd als een voorbeeld van het ontbreken van een theoretisch model dat richting geeft aan de constructie van de curricula. Tevens worden de beginnende academische beschouwingen hierover geïnterpreteerd als een obstakel voor vorming van een kennisgemeenschap die dient als fundament voor de opbouw van professionaliteit in die veld.

Het vierde hoofdstuk analyseert de aanwezigheid van drie voor het veld kenmerkende principes binnen de curricula: de integrale ontwikkeling van het kind, het spel en de rechten van het kind, waarbij voor alle drie de principes geldt dat hun opneming binnen de curricula van recente aard was. Op het gebied van integrale ontwikkeling, wordt in het hoofdstuk gesteld dat gezien het gebrek aan professionaliteit, vraagtekens worden geplaatst bij het vermogen van de opleidingen om de kennisoverdracht te realiseren die noodzakelijk is om te kunnen voldoen aan de doelstellingen van het peuter- en kleuteronderwijs. Wat betreft het spel en met betrekking tot de professionaliteit, wordt ook de capaciteit van de desbetreffende docentenopleidingen om de voor deze beroepsgroep kenmerkende werkwijze over te dragen in twijfel getrokken. Geconfronteerd met de zelfgenoegzame visie van de academisch instellingen op de behandeling van integrale ontwikkeling en spel binnen de opleidingen, wordt in het hoofdstuk het vermoeden geuit van het bestaan van een ongeschreven aanname die ervan uitgaat dat kennis over deze twee principes opgedaan kan worden binnen de familiesfeer; hetgeen de aanwezigheid van alledaagse – niet professionele – kennis hierover impliceert.

Met betrekking tot de rechten van het kind stelt het hoofdstuk, vanuit het oogpunt van professionaliteit, dat gezien de recentelijke introductie van deze principes in de curricula, het potentieel dat de rechten van het kind als principe biedt – vanwege het grote maatschappelijke draagvlak dat ervoor bestaat – om het aanzien van de kennisbasis van het peuter- en kleuteronderwijs te vergroten, onvoldoende wordt benut. Wanneer we de tevredenheid van de academici over de wijze waarop dit principe wordt benaderd observeren, blijkt dat een coherent gearticuleerd discours dat de eigen

kennisbasis prijst, ontbreekt. Daarmee wordt één van de voornaamste bronnen van de ideologie van professionaliteit genegeerd.

In het vijfde hoofdstuk worden de drie spanningsvelden geanalyseerd die naar voren komen in de curricula van de casussen die in dit onderzoek zijn opgenomen. Het eerste kan worden omschreven als de spanning tussen de benadering van peuter- en kleuteronderwijs als op zichzelf staand uniek vakgebied versus vroegschoolse educatie als zijnde een specialisme binnen de pedagogie. Dit spanningsveld blijkt uit het verlies van de dominante rol van Algemene Vorming en de integratie van een gemeenschappelijk traject binnen andere pedagogische opleidingen. Hierdoor verminderde het singuliere karakter van de opleidingstrajecten voor het peuter- en kleuteronderwijs. Aangezien deze tendens overwegend inschikkelijk werd geaccepteerd, wordt in dit hoofdstuk geconcludeerd dat de opleidingstrajecten en academici in dit veld – in hun zoektocht naar bevestiging van de institutionele component van hun professionaliteit, dat wil zeggen het verkrijgen van een universitaire accreditatie met meer aanzien – waardering hebben voor het feit dat het vakgebied een specialisme van de pedagogie is geworden.

Het tweede spanningsveld – dat van de humanistische versus de wetenschappelijke onderwijskundige benadering – wordt waargenomen in de nevenschikking van beide benaderingen binnen de curricula van alle vijf de geanalyseerde casussen. Zonder dat de desbetreffende opleidingen en academici het gebrek aan conceptuele integratie binnen deze ordening als problematisch beschouwen, wordt in dit hoofdstuk gesteld dat de desbetreffende opleidingstrajecten - die allen worden gekenmerkt door een zeer zwakke organisatiecapaciteit - hun curricula hebben gedefinieerd door diverse aan het veld verwante actoren te imiteren. Daarom wordt het bestaan van een proces van allomorfisme met mimetische en normatieve kenmerken gesuggereerd. Het derde spanningsveld – dat van instructietechnieken versus de inhoud van het onderwijs – wordt waargenomen in de transversale wijze waarop de opleidingen en academici de introductie van de discipline binnen de curricula afwijzen. Zonder tekenen van verzet tegen wat aangeduid wordt als een - door het publiek onderwijsbeleid veroorzaakte - geforceerde breuk met hun onderwijstraditie werkt het hoofdstuk vanuit het oogpunt van professionaliteit toe naar een conclusie. Zo wordt geconcludeerd dat het binnen de

geanalyseerde opleidingstrajecten ontbreekt aan een ideologie van professionaliteit op basis waarvan strategische acties zouden moeten worden ondernomen om de inhoud van de curricula te betwisten en controle te krijgen over de inhoud van de eigen kennisbasis.

Het resultaat van dit onderzoek geeft een convergerend antwoord op de onderzoeksvraag: de vijf geanalyseerde opleidingstrajecten kunnen – gedurende het tijdskader van 1981 tot 2015 – beschouwd worden als zwakke actoren in de constructie van de eigen kennisbasis. De bevindingen uit de vorige hoofdstukken samenvattend, laat de ontwikkeling van de curricula zien dat deze opleidingstrajecten er niet in zijn geslaagd om een gedeelde en theoretisch geloofwaardig kennisbasis op te bouwen. Ze zijn evenmin in staat geweest om op doortastende wijze de drie algemeen erkende kennisvelden op het gebied van eigen identiteit te incorporeren. Noch is het hen gelukt om naar tevredenheid de spanningen rond de eigen kennisbasis op te lossen. Deze conclusie bevestigend, wijzen zowel het essentialistische perspectief als de ideologische benadering van professionaliteit in dezelfde richting. Overeenkomstig het eerste perspectief, zijn zowel de inhoud als het proces van het definiëren van de curricula van de opleidingstrajecten nog ver verwijderd van het bundelen van de kenmerken van professionele kennis. Volgens het ideologische perspectief heeft geen enkele van opleidingstrajecten aangetoond dat ze ten gunste van hun professionalisering middels de curricula de legitimatie van hun eigen kennisbasis nastreven. Nog meer aanleiding tot wanhoop is het besef dat deze resultaten – waar binnen de casussen afdoende bewijs voor is geleverd – betrekking hebben op de vijf meest gedegen opleidingstrajecten van het land en derhalve geen afspiegeling zijn van de praktijk van het merendeel van opleidingen, waar de realiteit waarschijnlijk nog meer zorgwekkend is.

Het is specifiek van belang om op te merken dat juist die aanpassingen aan de curricula die worden beschouwd als een bijdrage aan de professionalisering van docenten in het peuter- en kleuteronderwijs, zonder uitzondering allemaal zijn geïnitieerd door het Ministerie van onderwijs. Onderdeel van de gevarieerde verzameling aan initiatieven die het ministerie heeft gerealiseerd, is bijvoorbeeld het programma Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente dat beoogt de initiële lerarenopleiding voor onderwijzend personeel te versterken. Tevens werden opleidingen geaccrediteerd en richtlijnen opgesteld voor zowel de leerlijnen binnen het

vroegschoolse onderwijs zelf, als voor de docentenopleidingen peuter- en kleuteronderwijs. Op het gebied van professionaliteit suggereert deze benadering dat de ontwikkeling van de geanalyseerde curricula een top-down professionaliseringsproces lijkt te zijn, dat werd aangejaagd door actoren die zich buiten de desbetreffende beroepsgroep zelf bevinden. Het betreft hier voornamelijk overheidsactoren. Aangezien top-down professionalisering een mate van samenwerking en onderhandeling tussen de beroepsgroep en een andere partij impliceert, is het hoe dan belangrijk om te vermelden dat het in Chili gevolgde professionaliseringstraject niet volledig overeenkomt met dit concept. Zoals in de verschillende hoofdstukken van dit proefschrift is aangetoond, blijken de geïnterviewde academici en opleidingen - die erkennen de maatregelen in eerste instantie te hebben beschouwd als zijnde illegitiem en van bovenaf opgelegd - slechts een marginale rol te hebben gespeeld in de vormgeving van de wijze waarop de beleidsmaatregelen binnen de betreffende opleidingstrajecten uitgevoerd dienden te worden.

Over het geheel genomen zijn de resultaten van dit onderzoek sterk in tegenspraak met de optimistische beweringen van de meeste auteurs die de huidige professionele status van docenten in het peuter- en kleuteronderwijs hebben onderzocht. Volgens hen is het vroegschoolse onderwijs als beroepsgroep volwassen geworden en is ze vandaag de dag in staat om in het debat over de professionaliteit van de beroepsgroep ¨voor zichzelf te spreken¨. De resultaten van het voorliggende onderzoek daarentegen suggereren eerder dat de Chileense docentenopleidingen voor het peuter- en kleuteronderwijs er nog niet in geslaagd zijn zich academisch gezien te consolideren.

Dit onderzoek levert dan ook een drievoudige bijdrage aan het internationale debat over professionaliteit in het vroegschoolse onderwijs. Ten eerste benadrukken de resultaten het theoretische belang van de curricula, door ze te definiëren als de kristallisering van de kennisbasis van de beroepsgroep en daardoor deze invalshoek te openen voor nader onderzoek op dit gebied. Ten tweede heeft dit onderzoekt een actor uit het veld zelf geïdentificeerd - zijnde de opleidingstrajecten voor het vroegschoolse onderwijs – die een problematisch rol heeft in de constructie van professionaliteit. Hierdoor kan in het debat verder worden gekeken dan de wraakzuchtige tendentie die overheerst in de literatuur over het onderwerp. Het feit dat de resultaten van deze

analyse betrekking hebben op de context van een ontwikkelingsland, iets wat uitzonderlijk is binnen de bestaande literatuur, geldt als de derde bijdrage die het onderzoek aan het internationale debat levert. Hierdoor wordt het immers mogelijk om vergelijkend onderzoek te doen naar docentenopleidingen voor peuter- en kleuteronderwijs in verschillende contexten en de kennis over professionaliteit binnen dit veld te verdiepen.

Zonder hier een oordeel over te vellen, is het belangrijk om op te merken dat het uitgevoerde onderzoek is gebaseerd op een theoretisch kader dat voornamelijk is opgebouwd uit de analyse van beroepsgroepen met een hoge professionele status, zoals bijvoorbeeld artsen, advocaten, ingenieurs. Hierdoor is minder diepgaand ingegaan op beroepsgroepen met een zeer lage professionele status, waar docenten in het peuter- en kleuteronderwijs onder worden geschaard. Bovendien is de kennisbasis van deze laatste groep als relevante factor zelden aangekaart in onderzoek naar professionaliteit. Deze observatie is van essentieel belang bij het trekken van conclusies, omdat het beschikbare conceptuele kader niet altijd geschikt is voor verschillende specifieke karaktereigenschappen van docenten in het peuter- en kleuteronderwijs. Hierdoor zijn vrijwel uitsluitend algemene theoretische analyses mogelijk en bestaat weinig ruimte voor nuances in de interpretatie. Hoewel het beroep van leerkracht in het peuter- en kleuteronderwijs bijvoorbeeld raakvlakken heeft met dat van verpleegkundige – waar overigens veel meer onderzoek naar is gedaan – aangezien beide beroepen een bijna volledig vrouwelijke samenstelling hebben, onderscheiden de eerste zich van deze tweede beroepsgroep doordat leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs niet gehinderd worden door de nabije aanwezigheid van een beroep dat meer aanzien geniet (te weten artsen) en waardoor hun inspanningen tot professionalisering worden belemmerd. En hoewel leerkrachten in het peuter- en kleuteronderwijs, gezien het feit dat ze allen werkzaam zijn in het onderwijssysteem, overeenkomsten vertonen met andere leraren - waar ook meer onderzoek over beschikbaar is - onderscheiden ze zich van leraren uit andere onderwijsniveaus doordat ze slechts in beperkte mate blijk geven van collectieve actie ten behoeve van professionele herbezinning.

Hoe dan ook suggereren de resultaten van dit onderzoek dat, om de ontwikkeling van de curricula van docentenopleidingen voor peuter- en kleuteronderwijs volledig te

kunnen begrijpen, het noodzakelijk is verder te kijken dan de beroepstheorie, aangezien het ontwikkelingsproces ook sterk beïnvloed lijkt te zijn door andere factoren. In de eerste plaats lijkt het onontkoombaar om de gender-dimensie te introduceren in de analyse van professionaliteit in het vroegschoolse onderwijs, omdat verschillende resultaten van het voorliggende onderzoek een plausibele interpretatie vinden in de vrouwelijke visie die haar stempel heeft gedrukt op deze beroepsgroep. De aanwezigheid van maternale kennis en de gedweeë reactie op de externe beïnvloeding van de definiëring van de curricula wijzen specifiek en herhaaldelijk in deze richting, zodat ze, hoewel ze verre van overtuigend zijn, uitnodigen om middels nieuwe onderzoeken in deze lijn door te gaan.

Ten tweede lijkt het ook noodzakelijk om de invloed van de organisatorische omstandigheden waarin de docentenopleidingen voor het vroegschoolse onderwijs in Chili opereren in overweging te nemen, aangezien een aantal van de onderzoeksresultaten ruimte bieden voor een plausibele interpretatie die is afgeleid van het precaire karakter van de academische instellingen. Met name de gereduceerde omvang van hun onderzoeksafdelingen en overbelasting van het onderwijzend personeel (ten koste van het onderzoek) lijken een obstakel voor het succesvol definiëren van hun curricula. In dit opzicht roepen de resultaten van dit onderzoek de onderwijsautoriteit van het land op om zich tot het uiterste in te spannen om betere organisatorische omstandigheden voor de opleidingstrajecten voor het vroegschoolse onderwijs te realiseren. Deze oproep heeft overigens een ethische reikwijdte, omdat de enorme maatschappelijke verwachtingen die de meest recente regeringscoalities in Chili met betrekking tot peuter- en kleuteronderwijs hebben gecreëerd, kunnen simpelweg niet gerealiseerd worden zolang de kennisbasis van dit veld zijn huidige vaagheid behoudt.

Ten slotte sporen de resultaten van dit onderzoek de desbetreffende opleidingstrajecten voor het vroegschoolse onderwijs aan om een leidende rol te nemen bij de versterking van hun curricula. Door hun transversale zwakte te overwinnen, kunnen deze instellingen, omwille van hun historische professionaliseringsproject, niet anders dan hun cognitieve autoriteit zoeken in de constructie van hun eigen kennisbasis. Dus, na meer dan zeven decennia sinds hun oprichting, worden de docentenopleidingen

voor peuter- en kleuteronderwijs in Chili opgeroepen om opnieuw een uitdaging van internationaal niveau aan te gaan.

Summary

Early childhood teacher undergraduate preparation in Chile: professionalism and identity knowledge in the evolution of plans of study, 1981-2015

This study explores how undergraduate programmes in early childhood education in Chile have, through the definition of their plans of study, contributed to the construction of a knowledge base relevant to the profession. To address this issue, it specifically aims to describe the extent of the influence of the most consolidated programmes in the country regarding the process of defining their plans of study between 1981 and 2015.

This work is set in an international context in which growing political and social value is placed on the individual and social benefits derived from early childhood education. This understanding emphasises fostering development and learning in early childhood as the main aim of this level of education, abandoning the traditional image mainly associated with welfare and recreation. In this framework, early childhood teachers are understood as key to the quality of educational centres, thus receiving unprecedented demands for good practices.

Professionalism in early childhood education has recently become a matter of world-wide interest, emerging importantly in its own right over the last two decades. Almost all the academic research on the topic has been produced in this period, as well as government policies aimed at early childhood teachers' professionalisation. As far as policies are concerned, this interest has arisen as a result of the keen concern caused by the evidence of research consistently indicating that the quality of most early childhood education centres is poor. In particular, the evidence showing that early childhood teachers' practices are lacking and do not foster children's development and learning has become a concern in itself. As a result, governments in numerous countries have supported policies aimed at improving early childhood teacher preparation as a strategy for their professionalisation. Examples of this type of effort can be found in Australia, New Zealand, the United Kingdom, and in several states in the United States of America, as well as in Brazil, Colombia and Cuba.

In the academic realm, interest in professionalism in early childhood education emerged in the middle of the eighties in the United States, after deficient preparation, low salaries, precarious working conditions and low social recognition for early childhood teachers were confirmed. The comparatively limited research accumulated since then has concentrated on English-speaking countries, specifically Australia, the United States, England and New Zealand. In Latin America, this topic has been addressed incidentally in a limited amount of research. This is probably due to the fact that university preparation of early childhood teachers has only occurred recently in almost this entire region.

Early childhood teacher preparation has been identified as one of the most important deficits of professionalism in this field. In this sense, the ability of programmes in early childhood education to develop students' capabilities to properly educate young children has been questioned. In particular, the broad heterogeneity of these programmes in early childhood education has been highlighted. This has been interpreted as reflecting a lack of one of the core criteria of professionalism, which is the existence of shared knowledge base. Therefore, prominent representatives in the field have emphasised the need to agree the knowledge base imparted during preparation. In this context, early childhood teacher programmes have been identified as key actors to taking on this challenge.

Noting the lack of international research on early childhood teacher preparation and its relationship with professionalism, this work aims to further develop this research strand. Designed as a descriptive multiple case study, it analyses the evolution of the plans of study in five of the most consolidated undergraduate early childhood teacher programmes in Chile between 1981 and 2015, exploring the relative degrees of influence of their own faculties and other actors in the field on this process.

Chapter 1 presents the main theoretical views on the construction of the knowledge base of professionalism, expounding the existing debate between the essentialistic and ideological perspectives. It establishes that the essentialistic viewpoint understands professionalism as having distinct traits, while the ideological view sees professionalism as aimed at controlling their own work. By referring to the fledgling research on early

childhood education, this chapter shows that there is widespread agreement that early childhood teachers constitute an occupation whose professional status is low.

This chapter also describes the attributes of the knowledge base of professionalism, focusing on the three main types associated with the professional work: formal, practical and everyday. When discussing their practical and symbolic functions, the chapter asserts that only the first one has been understood as legitimate in professional work, given its higher cultural status. As far as early childhood teachers are concerned, their low professional status is explained as an offshoot of their lack of formal knowledge. Specifically, it argues that developmental psychology –as a form of scientific knowledge- has not succeeded in setting up this platform. Moreover, it suggests that the association of this occupation with maternal knowledge and notions of traditional childcare –everyday knowledge- has reinforced this position.

The first chapter also explains the role of universities in constructing and transmitting the professions' knowledge base, highlighting the importance of defining the plans of study regarding the latter task. Accounting for their permanent interaction with other actors, this chapter suggests that universities' autonomy is restricted to varying degrees, according to the occupation being dealt with. As regards early childhood teacher programmes, the chapter describes ambivalence concerning state influence over defining their plans of study: on one hand, this is interpreted as a boost that encourages professionalisation, but, on the other, it is seen as a factor that undermines their capacity for agency.

Chapter 2 analyses the evolution of early childhood teacher preparation in Chile between 1944 and 2015, suggesting that three sociocultural processes have led to transformations in how this process is understood. The first is the sustained increase in women's participation in the labour market, which increased the demand for early childhood education and, as a result, promoted the creation of undergraduate programmes in early childhood education. The second process is the greater value society now places on early childhood education, which implies an understanding of the complexity of the early childhood teacher's role and, as a result, stricter requirements regarding their preparation. The third process refers to the intensification of state

regulations on teaching programmes in Chile, as they reduced undergraduate programmes in early childhood education's autonomy to define their plans of study.

In accordance with these processes, this chapter suggests –as part of this research contribution- that undergraduate preparation of early childhood teachers in Chile has gone through three phases. The first was between 1944 and 1967 in the general context of fledgling early childhood teacher programmes and an academically selective higher education system. Defined as technical preparation, the plans of study in this phase lasted two or three years, with an emphasis on General Preparation. The second phase occurred between 1968 and 1998 in the context of the consolidation of early childhood teacher undergraduate preparation and a higher education system that was opening up to the market. Characterised by understanding early childhood education as a teaching specialty, the plans of study in this phase introduced courses that were common to other pedagogy programmes. Likewise, they were extended to four years and included courses involving theorising on the educational phenomenon. The third phase occurred between 1999 and 2015, with early childhood education declared part of the national educational system, and higher education being subject to stricter state regulation. Having been awarded professional recognition, the plans of study of undergraduate programmes in early childhood education began to incorporate courses in research methodology as well as a thesis as a requirement to obtain the degree.

Chapter 3 describes the evolution of the plans of study between 1981 and 2015 in the cases included in this research, with a focus on the content incorporated and the amount of time assigned to each area of knowledge. This analysis reflects the important heterogeneity between the two criteria, both for each case individually as well as when they are compared. Specifically regarding their content, these are characterised by their great variety, both in the subject matter they deal with as well as the topics each puts an emphasis on. Common to all the areas of knowledge considered here, the way this is dispersed is seen particularly clearly in the categories of General Preparation, Research, Electives and Disciplines. As far as the timeframes assigned to each area of knowledge are concerned, the analysis also finds important differences in all of them. These differences occur in each case individually as well as when they are compared and are more pronounced in the Elective and Disciplines categories.

This chapter also discusses the implications of these findings in terms of professionalism. It is suggested that the important heterogeneity in content and the time assigned proportionally to the areas of knowledge within the plans of study accounts for the lack of a knowledge base in accordance with the criteria of professionalism. On one hand, the heterogeneous contents are interpreted as a demonstration of the absence of a shared knowledge base within undergraduate programmes in early childhood education. On the other hand, the heterogeneous time assigned proportionally to areas of knowledge is interpreted as evidence of the lack of a theoretical model that guides the definition of the plans of study. In the same way, the fledgling reflections of scholars on this matter are understood as an obstacle to creating a consciousness community, that is to say, one of the foundations for constructing professionalism in this field.

Chapter 4 analyses the existence of three of this field's identity principles within the plans of study: holistic development, play and children's rights, confirming the fledgling presence for all three. Regarding holistic development, this chapter suggests that, in terms of professionalism, this lack questions the preparation's capability to transmit the knowledge needed to comply with early childhood education's very purpose. As to play, from the point of view of professionalism, this chapter casts serious doubts on preparation's ability to comply with this occupation's distinctive procedure. Faced with scholars' complacent vision of how holistic development and play have been addressed during preparation, this chapter hypothesises on the –tacit- supposition that this knowledge can be obtained from the family milieu, implying the presence of everyday –i.e. non-professional- knowledge.

With regard to children's rights, this chapter proposes that, from the perspective of professionalism, their fledgling presence does not seize the potential that this principle –because of its important level of social legitimacy- has to increase the prestige of the knowledge base of early childhood education. When observing the scholars' satisfaction with how children's rights have been approached, this chapter suggests that they lack a coherently articulated discourse that exalts their own knowledge base, thus casting aside one of the main resources of the ideology of professionalism.

Chapter 5 analyses three sources of tension contained in the plans of study of the cases included in this research. The first –early childhood education as a singular

profession versus a teaching specialty- can be observed in the loss of the preponderance of General Preparation and in the insertion of core courses common to all teaching programmes, reducing the declared singularity of early childhood teaching. Noting the scholars' complacency about this trend, this chapter suggests that they have valued it becoming a teaching specialty, looking to establish the institutional component of professionalism by obtaining university credentials of a higher status.

The second source of tension –a humanistic preparation approach versus a scientific one- can be seen in the juxtaposition of both approaches within the five cases' plans of study. With scholars not making an issue of the lack of conceptual integration in this arrangement, this chapter hypothesises that these early childhood teacher programmes – all situated in a context of important organisational weakness- have defined their plans of study by imitating diverse examples in the field. Therefore, it is suggested that a process of allomorphism, with traces of mimetic and normative types, occurs. The third source of tension –instructional techniques versus teaching content- is observed in scholars' widespread rejection of introducing Disciplines into the plans of study. With no evidence of resistance to what they describe as a forced rupture with the history of preparation induced by public policies, this chapter proposes an interpretation from a professionalism point of view. Thus, it hypothesises on the absence of the ideology of professionalism in the programmes studied, according to which strategic actions should be taken to dispute the content of the plans of study, aiming to control their own knowledge base.

This study gives a converging answer to the research question: the five cases studied have had little influence on constructing their own knowledge base in the period analysed. Summarising the findings discussed in the previous chapters, the evolution of the plans of study shows that these programmes have not been able to construct a theoretically solid knowledge base. Nor have they been able to decisively incorporate three largely agreed-upon elements of their identity knowledge, or to satisfactorily resolve tensions regarding their own knowledge base. Confirming this conclusion, both the essentialistic as well as the ideological perspective of professionalism point in the same direction. According to the first, both the content and the process of defining these plans of study are a long way from bringing together the attributes of professional

knowledge. According to the ideological perspective, none of these programmes has pursued the legitimisation of their knowledge base with the aim of driving their own professionalisation. Even more worrying, it should be remembered that these findings – conclusive in all the five cases- account for programmes that are among some of the most consolidated in the country and do not represent what occurs in the majority, whose situation is probably worse.

It is particularly interesting to observe that the adjustments to the plans of study that have been understood as contributing to the professionalisation of early childhood teachers have, without exception, all been encouraged by the Ministry of Education through a diverse collection of initiatives. Standing out among these are the Programme for the Strengthening of Teacher Initial Preparation, the National Curriculum for Early Childhood Education, the Accreditation of Undergraduate Programmes, and the Standards for Early Childhood Teacher Undergraduate Programmes. In terms of professionalism, this viewpoint suggests that the evolution of the plans of study analysed is similar to a professionalisation process constructed "from above": in other words, by actors external to the occupation, mainly the state. Nevertheless, it is important to mention that this trajectory does not completely comply with this concept, since professionalisation from above implies collaboration and negotiation between the occupation itself and the other part. Rather, as seen in the different chapters, the scholars interviewed claim to have been excluded from how these policies were designed and implemented in their respective programmes, recognising that they initially perceived them as an illegitimate imposition.

Altogether, the results of this research strongly contradict the optimism of the majority of authors who have investigated the current professional status of early childhood teachers. According to these, early childhood education has matured as an occupation and is today in conditions to "speak for itself" in the debate on professionalism in this field. On the contrary, these results suggest that early childhood teacher preparation in Chile has still not been consolidated academically.

This research provides a threefold contribution to the international debate on professionalism in early childhood education. The first is that it highlights the theoretical interest in plans of study by defining them as the crystallisation of the

professions' knowledge base, opening up this angle for research in this field. The second is that it questions the role of one of the actors in the field –i.e. undergraduate programmes in early childhood education themselves- in the construction of professionalism, surpassing the vindictive perspective that has predominated in literature on the issue. The third contribution involves generating evidence for a developing country –something exceptional in literature– allowing for contrasts to be made between early childhood teacher preparation in different contexts and thus looking deeper into the understanding of professionalism in this field.

Nonetheless, it is also important to note that the analysis carried out is supported by a theoretical framework that has mainly been developed by analysing high status occupations –i.e. doctors, lawyers, engineers- and paying less attention to inferior groups, where early childhood teachers are found. Moreover, the study of the latter's knowledge base has rarely been studied in research on professionalism. This observation is key to drawing conclusions, since the available conceptual framework does not always fit the special features of early childhood teachers, allowing, in general, a broad theoretical analysis with few interpretative nuances. For example, although early childhood teachers are similar to nurses – a profession on whom there is abundant research – in their almost exclusively female composition, they are different because early childhood teachers do not deal with an occupation with greater status (i.e. doctors) blocking their attempts for professionalisation. Likewise, although early childhood teachers have certain similarities with teachers –also studied in more depth- as they hold a similar position in the educational system, they are different because early childhood teachers rarely act as a group in order to gain professional recognition.

Nevertheless, the results of this research suggest that, in order to fully understand the evolution of early childhood teacher undergraduate preparation, it is necessary to go further into the theory of professions, since this process also seems to have been strongly influenced by other spheres. First, the dimension of gender seems to be unavoidable for the analysis of professionalism in early childhood education, since several findings can be plausibly interpreted in the light of the feminine vision that has been imprinted on this occupation. In particular, the presence of maternal knowledge and the docile way of dealing with external influences when defining their plans of

study emerge repeatedly in this sense, suggesting –but being far from conclusive- that further research on this strand is needed.

Secondly, it seems it is also obligatory to consider the influence of the organisational conditions in which early childhood teacher programmes operate in Chile, since several of the findings allow for a reasonable interpretation derived from their precariousness as academic organisations. Specifically, the reduced faculty size and the overburdening of their scholars (to the detriment of research) are obstacles for them properly defining their plans of study. In this regard, the results of this research require the country's educational authority to ensure the programmes' greater proficiency in this task, contributing to establishing better organisational conditions. Certainly, this demand has an ethical scope, since the enormous social expectations that the country's latest governments have placed on early childhood education simply cannot be complied with while the knowledge base in this field maintains its current ambiguity.

Lastly, the results of this research also urge early childhood teacher undergraduate programmes to assume a key role in improving their own plans of study. Overcoming their traditional weakness in this respect, and in the interest of their longstanding professionalisation project, these programmes are to pursue becoming the cognitive authority in the construction of their own knowledge base. Thus, more than seven decades after their creation, early childhood teacher undergraduate programmes in Chile are called upon to take on a new world-class challenge.

Curriculum Vitae

Marcela Pardo nació el 10 de junio de 1971 en Santiago de Chile. Obtuvo el grado de Licenciada en Antropología en la Universidad de Chile en 1998, y el grado de M.A. en Psicología Educacional, Primera Infancia, en el Boston College, EE.UU. en 2004.

Actualmente es Investigadora Asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, donde coordina el área de Educación Inicial. Ha sido consultora sobre materias de educación parvularia para la oficina de UNICEF en Chile y de OREALC-UNESCO.