



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

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 conceptualizada, 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 carreras¹ 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 (Bredkamp, 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 (García-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 aquellas 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 - Currículum - 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 aquellas 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 científicista; 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 científicistas 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 incompreensión 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.