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

Leiden University Repository

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

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.