



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

Capítulo 2

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

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

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

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

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

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

2.1 Formación técnica para una naciente parvularia: 1944-1967

2.1.1 Educación parvularia en germinación

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Una carrera técnica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.1 Educación parvularia en consolidación

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

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

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

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

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

comenzó a regir a las escuelas municipales y particulares gratuitas en 1980.⁸ Como una consecuencia de la asignación de subvención escolar, la expansión de la matrícula de los niños de 5 años de edad se realizó a través de las escuelas, en lugar de los jardines infantiles, donde había estado radicada la mayor parte de matrícula en educación parvularia a lo largo de su historia en el país. De hecho, el aumento de la matrícula en la Junta Nacional de Jardines Infantiles durante esta fase fue mínima en comparación (JUNJI, 2005). Como resultado de dicha medida, la matrícula total en educación parvularia creció ostensiblemente en las siguientes dos décadas, pasando desde un 4 por ciento en 1970 (Rojas Flores, 2010: 544) a un 23,7 por ciento en 1996, como años de referencias para el período aquí analizado, siendo desde entonces en su mayor parte (hoy, más del 90 por ciento) financiada por el Estado (MDS, 2015).

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

8. La subvención escolar es un monto en dinero *per-capita* de origen fiscal que el Ministerio de Educación transfiere a centros educacionales públicos y privados a fin de solventar su actividad educacional. Este mecanismo de financiamiento universal cubre 14 años de escolaridad, entre Primer Nivel de Transición de Educación Parvularia (i.e. 4 años de edad) hasta el último año de Educación Media. La subvención escolar fue establecida por el Ministerio de Educación en 1980, mediante el Decreto Ley N° 3.476, y luego el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 1996.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Educación parvularia como especialidad de la pedagogía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.1 Educación parvularia erigida a nivel educacional

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

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

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

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

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

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

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

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

referente que apunta a todas las áreas de desarrollo, que apunta al favorecimiento integral, cada una de las disciplinas lo acoge desde su punto de vista. Lenguaje artístico, lenguaje y comunicación, pensamiento lógico-matemático”

ID-iii: “Mira, los principios pedagógicos de las Bases [Curriculares de la Educación Parvularia] acá nosotros los incorporamos, en todas las carreras de Chile se abordan ahora. O sea, los principios pedagógicos son importantes relevarlos y recordar que esto nace de los precursores, pero complementado con referentes actuales, como los derechos del niño, de donde viene el principio de bienestar, de singularidad”

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

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

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

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

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

2.3.2 Formación de educadoras de párvulos como profesionales

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

la reforma del modelo de acreditación de la educación superior vigente hasta ese momento, la que se inició el mismo año 1999, a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, organismo que fue especialmente creado en este marco. Una medida relevante de esta reforma fue el establecimiento de la acreditación experimental y voluntaria de carreras, con el objetivo de apoyar a las instituciones de educación superior para el desarrollo de su capacidad de autoevaluación de la calidad (CNA y MINEDUC, 2007). En las carreras de educación parvularia este proceso tuvo resultados desalentadores: sólo siete de las cerca de cincuenta carreras existentes hasta 2005 se sometieron voluntariamente a acreditación, resultando rechazadas dos de ellas¹³ (MINEDUC, 2015a).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

17. Ésta es la Universidad del Mar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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