



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 3

Conocimiento profesional y planes de estudios

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

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

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

3.1 Materias tratadas en los planes de estudios

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

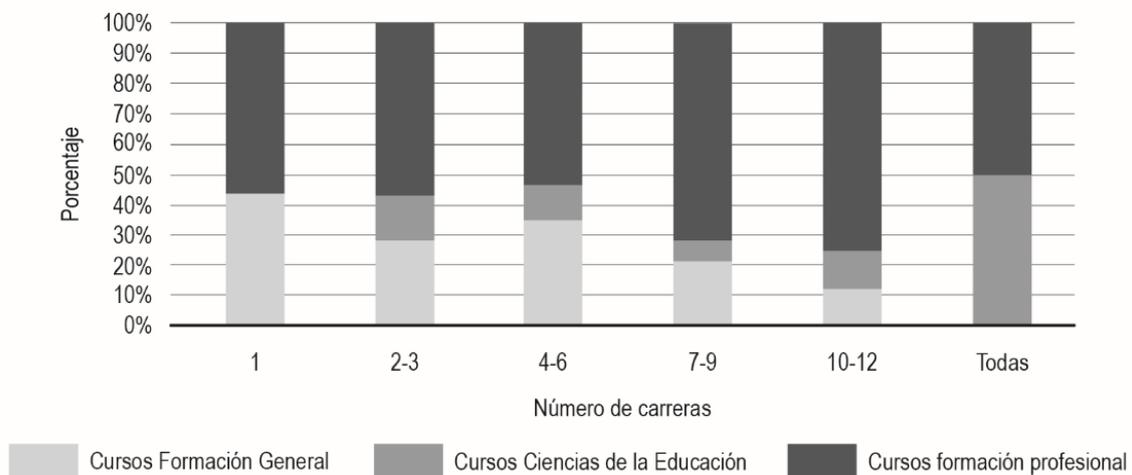
Complementariamente, según los resultados de una encuesta realizada el año 2010 a profesores de carreras de educación parvularia en universidades de 38 estados en Estados Unidos, menos de la mitad ofrecía cursos específicamente enfocados en temas de familia, escuela y comunidad, a la vez que no contaban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

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

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

Gráfico N° 1

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



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

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

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

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

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

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

Tabla N° 2

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

Áreas del conocimiento	Plan de estudios					
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6
FP Teorías de la Transmisión	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo Humano - Fundamentos de la Educación Parvularia - Sistema Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo Humano - Filosofía - Fundamentos de la Educación Parvularia - Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de la Educación Parvularia - Sistema Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de la Educación Parvularia - Psicología - Sistema Educacional
FP Técnicas de la Transmisión	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de Centros Educativos - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Currículum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de Centros Educativos - Comprensión del Medio Natural - Currículum - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de Centros Educativos - Currículum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del Medio Natural - Currículum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de Centros Educativos - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Currículum - Desarrollo Socioemocional - Diversidad en Educación - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad
FP Práctica	- No Disponible	- No Disponible	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos
Formación General	<ul style="list-style-type: none"> - Estadística - Ética 	<ul style="list-style-type: none"> - Ética - Formación Religiosa - Proyectos Educativos - Tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Ética - Formación Religiosa - Tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación Religiosa - Tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Campo Profesional - Ética - Formación Religiosa - Habilidades Blandas - Proyectos Educativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura General - Ética - Formación Religiosa - Tecnología

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

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

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

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

Tabla N° 3

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

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

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

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

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

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

Tabla N° 4

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

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

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

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

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

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

Tabla N° 5

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

Área del conocimiento	Plan de estudios			
	PD-1	PD-2	PD-3	PD-4
FP Teorías de la Transmisión	<ul style="list-style-type: none"> - Antropología - Psicología - Pensamiento Educacional - Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> - Antropología - Biología - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> - Antropología - Biología - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología - Sociología 	<ul style="list-style-type: none"> - Biología - Filosofía - Pensamiento Educacional - Psicología
FP Técnicas de la Transmisión	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Currículum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de Centros Educativos - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Currículum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de Centros Educativos - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Currículum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de Centros Educativos - Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Currículum - Diversidad en Educación - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Salud - Técnicas Instruccionales - Trabajo con Familia y Comunidad
FP Práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Curriculares en Centros Educativos, Supervisadas y Vinculadas con Cursos Lectivos
Formación General	<ul style="list-style-type: none"> - Campo Profesional - Ética - Habilidades Blandas - Tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Campo Profesional - Cultura General - Estadística - Ética - Inglés - Tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Campo Profesional - Ética - Habilidades Blandas 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura General - Inglés

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

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

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

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

Tabla N° 6

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

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

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

Nota: FP es sigla para Formación Profesional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Tiempo asignado a áreas del conocimiento

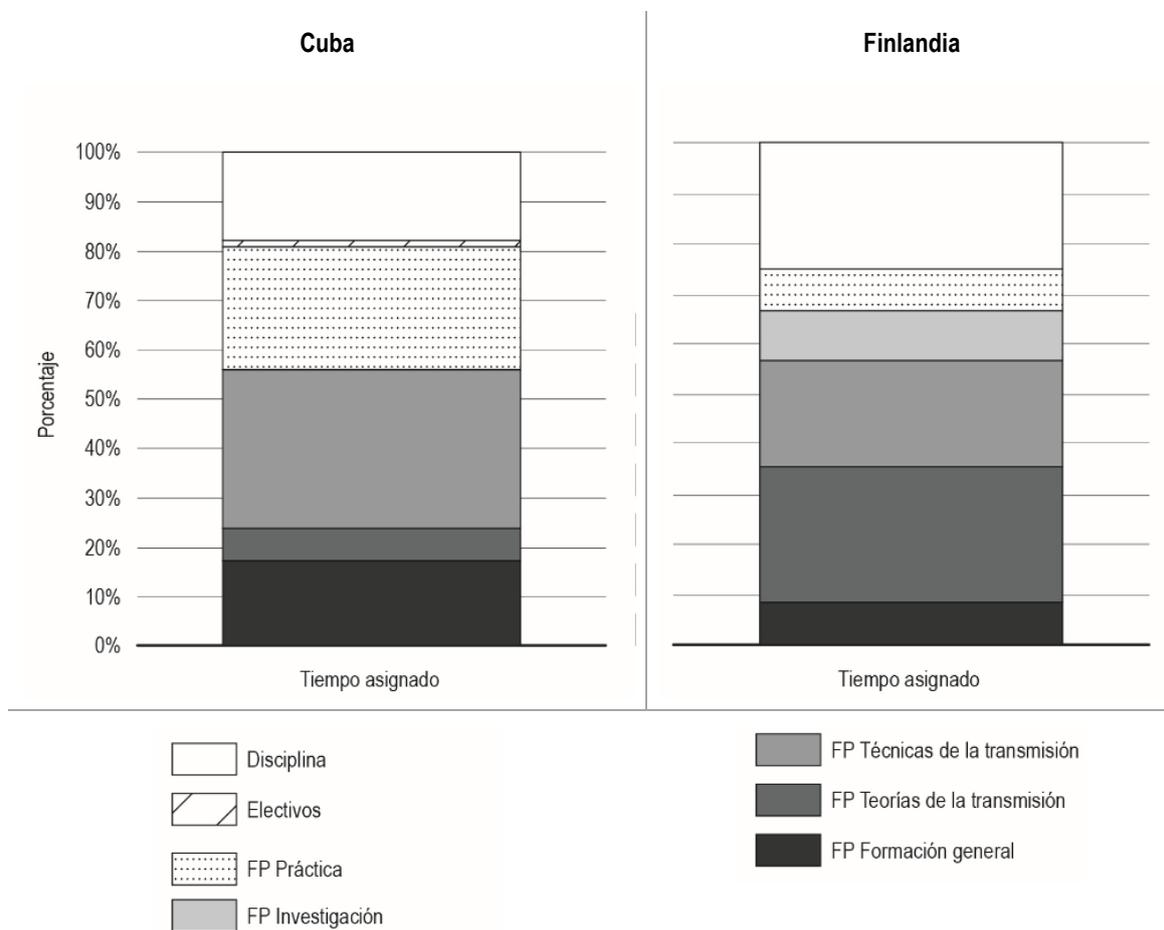
La literatura internacional sobre formación de educadoras de párvulos casi no se ha detenido en la proporción de tiempo asignado a las distintas áreas del saber dentro de los planes de estudios, por lo que se trata de un ángulo que ha sido aún menos explorado que los contenidos vistos en la sección anterior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

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

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

Gráfico N° 2

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



Nota: FP es sigla para Formación Profesional.

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

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

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

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

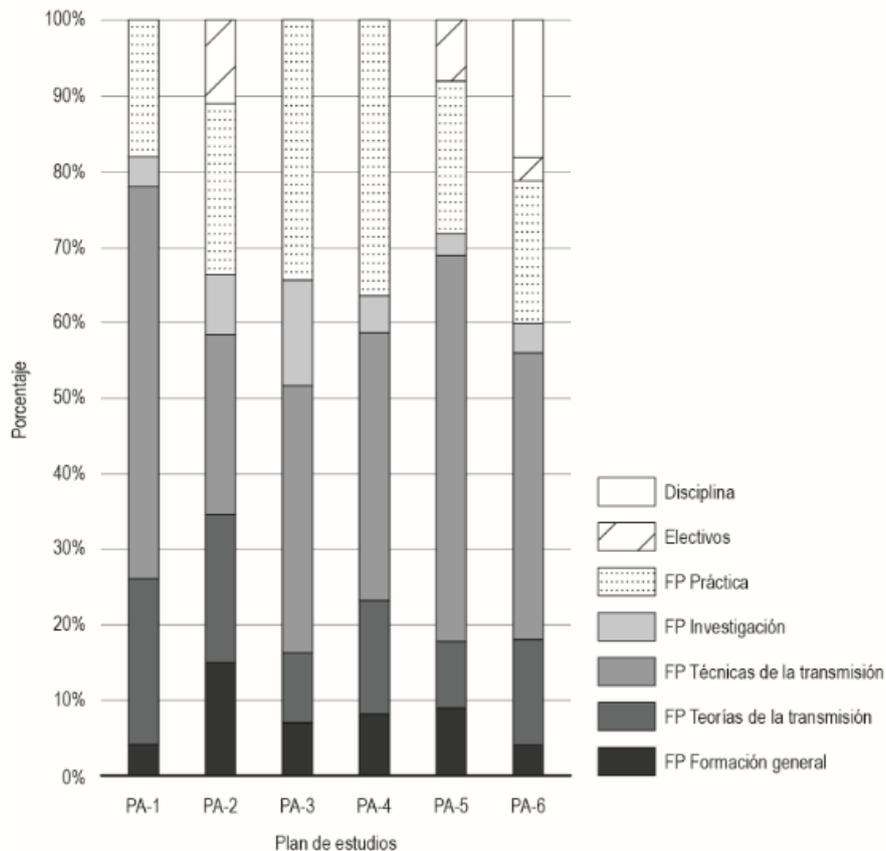
Como la principal similitud se encuentra la amplia predominancia de las categorías Técnicas de la Transmisión y Práctica en los planes de estudio analizados, al haber tendido a ser aquéllas que congregaron las más altas proporciones de tiempo asignado en casi todos ellos, con algunas excepciones. Similarmente,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

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

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

Gráfico N° 3

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



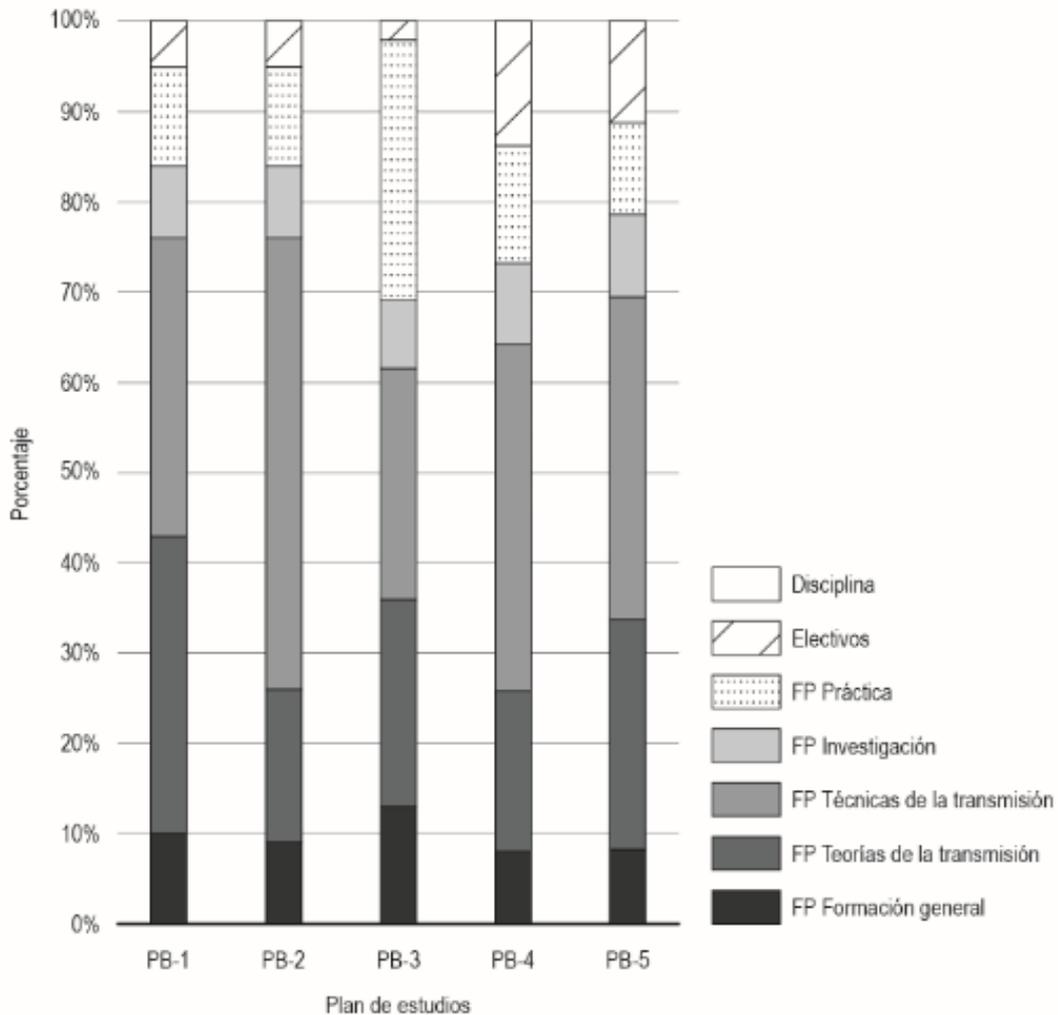
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PA es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso A.

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

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

Gráfico N° 4

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



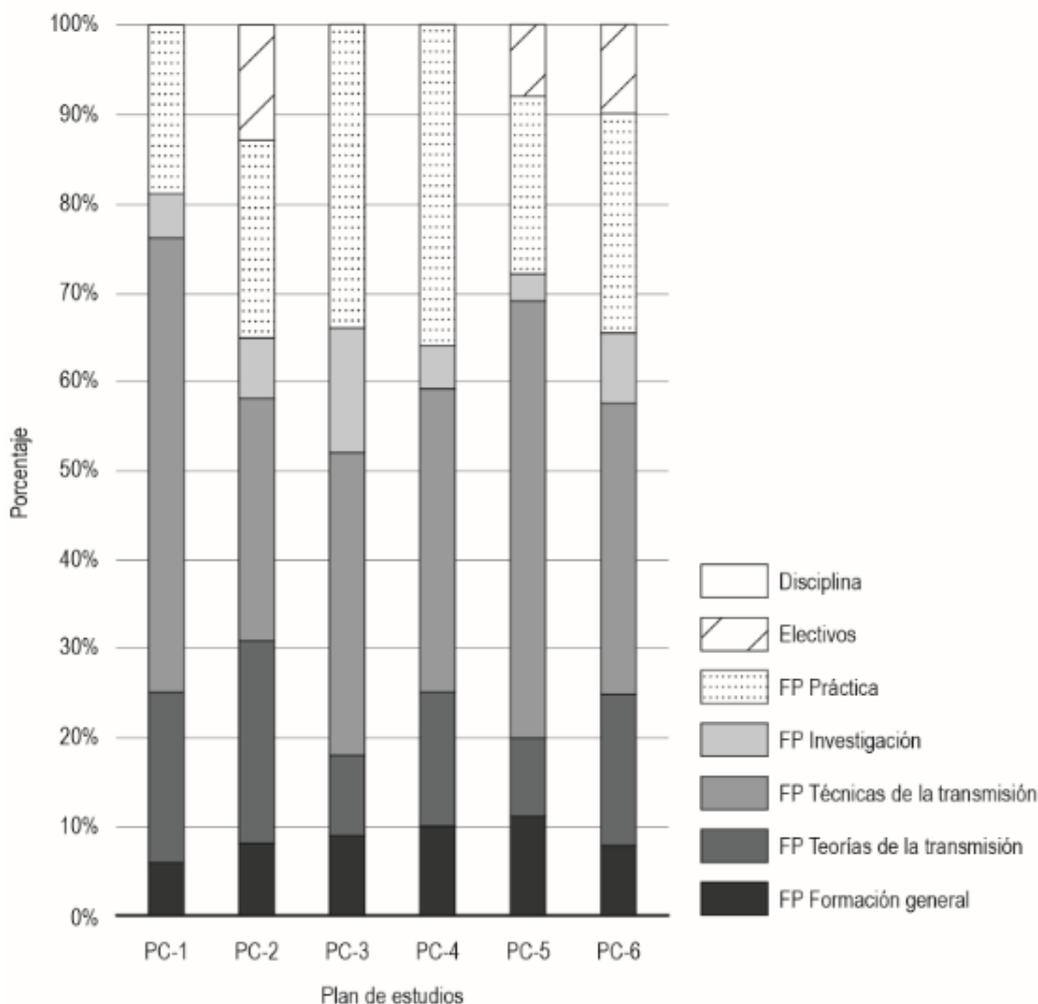
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PB es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso B.

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

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

Gráfico N° 5

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



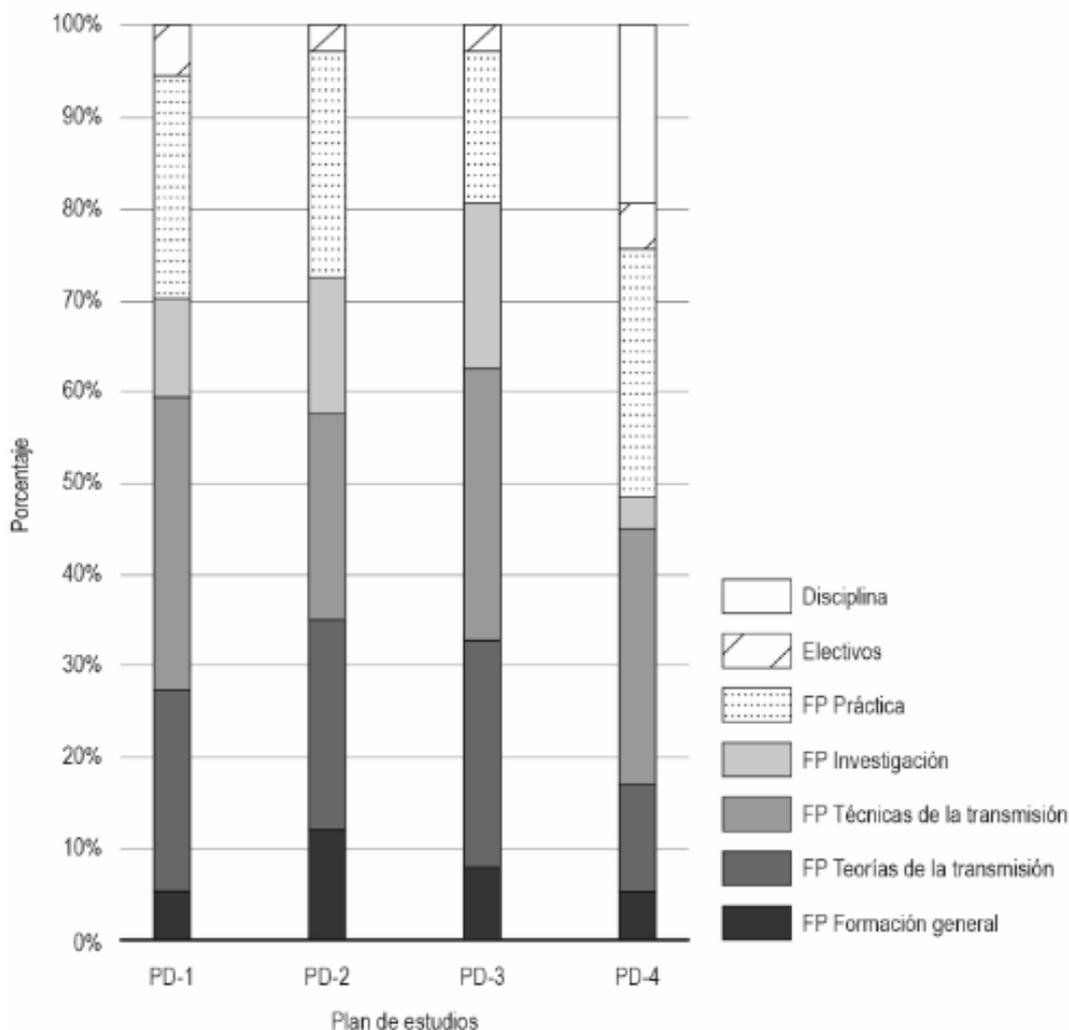
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PC es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso C.

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

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

Gráfico N° 6

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



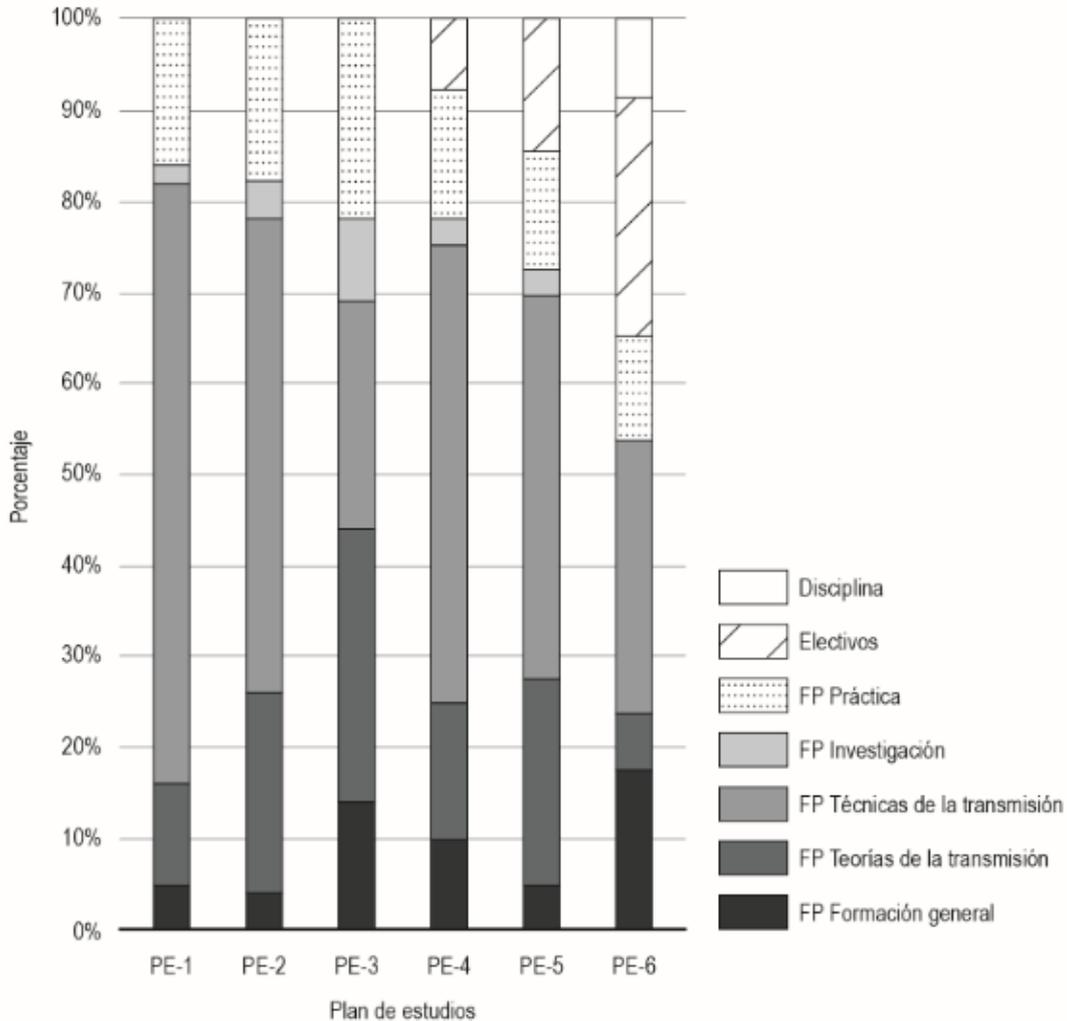
Nota: FP es sigla para Formación Profesional; PD es sigla para Plan de estudios correspondiente al caso D.

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

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

Gráfico N° 7

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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