



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 4

Saberes identitarios de la educación parvularia y planes de estudios

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

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

4.1 Desarrollo integral del niño

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

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

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

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

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

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

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

del Curriculum Cognitivo] y que lo aplicó en la Universidad Católica por muchos años. Pero nosotros acá qué era lo que teníamos en la parte, las bases sociológicas de la educación, las bases psicológicas, los fundamentos biológicos, psicológicos, antropológicos de la educación. Y estudiamos lo que era, las bases legales, qué era lo que las leyes estaban diciendo respecto de este problema. Entonces, era una cosa muy, muy actualizada. Ahora, en toda esta divulgación indudablemente que había cosas que quedaban bien y otras que no se daban tan bien, ¿te fijas?”

IC-iii: “[Curriculum] Cognitivo se llamaba en esa época y, bueno, de ahí, aunque tú no creas, surgió el [Curriculum] Integral. Yo te puedo contar esa historia [...] entonces llegó ella [Sylvia Lavanchy] con esto maravilloso. Pero el gran equipo que estaba acá, liderado por la Dina Alarcón, dijo ‘pero lo que nosotros hacemos también está bien’. Y ahí se creó el Currículum Integral, en contraposición al Cognitivo, porque en el Cognitivo todo el centro era hacia el desarrollo cognitivo del niño, y ellos decían que por gracia se desarrollaba lo demás, lo afectivo, lo social y lo motor. No pues, Dina Alarcón y su equipo, dijo ‘no, nosotros vamos a escribir sobre lo que se hace’, porque hasta ese momento en Chile no había nada”

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

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

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

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

Tabla N° 7

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

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

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

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

Tabla N° 8

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

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

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

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

Tabla N° 9
Áreas de desarrollo y aprendizaje presentes en el plan de estudios 1977-1982 de la carrera de educación parvularia de la Universidad Católica de Chile

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25. Idem.

26. Idem.

27. Idem.

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

29. Idem.

30. Idem.

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

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

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

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

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

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

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

Tabla N° 10

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

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

Leyenda:



Presente en planes de estudios



Ausente en planes de estudios

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Juego

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Saiz, I. (2004). Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Villaruel, I. (2001). Jugando con las matemáticas. Santiago: MINEDUC.

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

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

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

Rodríguez, M. (1992). Juegos y juguetes. México, D.F.: Editorial Pax México.

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

Peavey, D. (1982). Juegos de Expresión Plástica. Barcelona: Ediciones CEAC.

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

De López Ganivet, P. (1977). El juego teatral en la escuela. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

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

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

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

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

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

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

42. Idem.

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

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

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

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

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

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

Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). El derecho al juego. La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Clouder, C. y Janni, N. (2008). Juegos creativos para tu bebé. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Howard, S. (2008): El Juego: su acción saludable en el desarrollo del Niño. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.

Clouder, C. y Janni, N. (2009). Juegos creativos para tu hijo. Proyectos de juguetes educativos para niños De 2 a 4 Años. Barcelona: Editorial Grijalbo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Derechos del niño

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

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

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

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

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

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

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

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

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

52. El curso en la Universidad de Oulu es “Children’s rights and basics of child welfare”; ver <https://webodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=6&Tunniste=442186A&html=1>. El curso en la Universidad de Estocolmo es “Implementing the UN Convention on the Rights of the Child”; ver <http://sisu.it.su.se/search/info/UB13F/en>

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

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

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

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

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

Farías, A. M. (2003) “El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos”, *Revista de Derechos del Niño*, N°2, 2003. Santiago: UDP.

Lansdown, G. (2005) “¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan”. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano* N°36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Pilotti, F. (2001) “Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño”, *Serie Políticas Sociales*. Santiago: CEPAL.

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

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

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

súper bien todo lo que tiene que ver con los derechos de los niños, y durante la carrera aprenden a respetarlos y a promover que los párvulos hagan valer sus derechos”

ID-i: “Y también está presente lo de la agencia, el enfoque de derechos está presente, no es una cosa discursiva, está el enfoque de derechos, agencia, atención real y concreta en términos formativos al primer ciclo de educación parvularia. Estamos viendo de la mejor manera, a mí modo de ver, se está consciente que hay un problema con cómo articulamos de la mejor forma la situación de práctica”

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

IA-iii: “Es que nosotros siempre estamos organizando actividades relacionadas con los derechos del niño. Por ejemplo, el primer semestre tuvimos a una persona de UNICEF que vino a hablar sobre un estudio sobre las transiciones en la primera infancia que habían realizado en varios países latinoamericanos [...]. Y el año pasado empezamos a hacer un taller, donde vimos cómo ellas pueden detectar y cómo tienen que proceder cuando se encuentran con casos de vulneración de derechos en los centros de práctica. Porque todos los semestres tenemos alumnas que llegan preocupadas por la vulneración de derechos, así es que nos decidimos a crear este espacio para que ellas sepan cómo actuar”

IB-ii: “Esta carrera les da mucha importancia a los derechos del niño, a la Convención de los Derechos de los Niños. Es cierto que en los cursos no se ve mucho sobre la perspectiva de derechos, pero también están estas otras estrategias para que las alumnas conozcan sobre este tema. Como te explicaba, el próximo mes vamos a hacer como carrera una exposición para el Día del Niño, donde queremos difundir los derechos del niño: el derecho a tener un nombre, el derecho a opinar...”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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