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 5
Tensiones sobre la base de conocimientos de la educación parvularia y planes de estudios

Varios de los más importantes cambios que han experimentado los planes de estudios de los casos de esta investigación han puesto de relieve un conjunto de tensiones respecto de la base de conocimientos que es relevante en este campo. Este capítulo se centra en las tres más prominentes: la comprensión de la educación parvularia como una profesión singular versus una especialidad de la pedagogía; la visión de la formación de educadoras de párvulos desde un enfoque humanístico versus un enfoque cientificista; y el énfasis en las técnicas instruccionales versus los contenidos para la enseñanza. El análisis de cómo éstas se han incrustado dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia representa un ejercicio inédito que permite identificar insuficiencias en la base de conocimientos de las educadoras de párvulos, avanzando en la comprensión de sus implicancias respecto del profesionalismo.

5.1 Profesión singular versus especialidad de la pedagogía

Los planes de estudios de las carreras de educación parvularia consideradas para esta investigación han evolucionado desde un enfoque formativo deliberadamente singular, diferente a las otras carreras de pedagogía, hacia uno que entiende la educación parvularia como una especialidad de esta última. Para entender la significancia de este tránsito, es necesario tener presente que las fundadoras de esta carrera en la Universidad de Chile la concibieron con un ánimo declaradamente refundacional, diferenciado del enfoque instruccional que caracterizaba la formación normalista (ver 2.1). Esta singularidad se plasmó principalmente en el fuerte énfasis otorgado a la formación general de las estudiantes, la que constituía el pilar central del plan de estudios, como lo argumentó en reiteradas ocasiones Matilde Huici, una de las fundadoras de esta carrera, a quien por su claridad vale la pena citar extensamente.

En primer lugar, el énfasis en la formación general de las estudiantes fue justificado por la necesidad de dotarlas no solamente con “instrumentos de trabajo en la enseñanza

del párvulo" (Universidad de Chile, 1945: 2), sino, más ambiciosamente, con los atributos que les permitirían una vez en ejercicio fomentar el desarrollo integral del niño, pues "[educar] es formar desde dentro afuera. No puede formar quien no está formado" (Huici, 1949: 2). Fue éste, precisamente, el punto respecto del cual la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile estableció la diferencia con la formación impartida en las escuelas normales, como, nuevamente, se encuentra explicado por Huici: "'Enseñar a enseñar' ha sido tradicionalmente y aún es hoy la función de las Escuelas Normales […] hemos formado a las formadoras, educando a las que van a educar. De ese principio orientador deriva la importancia que hemos dado a ramas que generalmente no suelen tenerla. Por ejemplo, la rítmica, la música, el dibujo, las actividades manuales, las consideramos de gran trascendencia formativa. No se trata solamente de que nuestras alumnas sepan música, o sepan dibujo, o sepan hacer trabajos manuales. Deseamos que adquieran el ritmo de manera que llegue a ser un algo tan sustancial con ellas mismas que no puedan moverse sino de una manera rítmica; que lleguen a adquirir tal destreza y tal sentido artístico que sean capaces de construir objetos dentro de normas artísticas y sólo de acuerdo con ellas" (Universidad de Chile, 1956: 5-9).

Tal enfoque formativo se mantuvo vigente durante cerca de tres décadas. De hecho, si bien los siguientes dos planes de estudios aumentaron la extensión de esta carrera a tres años y modificaron ligeramente el énfasis de algunos cursos, básicamente mantuvieron su estructura. Ésta mantuvo un claro predominio de los cursos de formación general, congregando cerca de la mitad del tiempo de formación. Ciertamente, la principal modificación del plan de estudios inaugural se dio por medio de la agregación de los cursos "Dibujo", "Técnica de Manejo del Niño" y "Sociología", sin eliminar ninguno de los cursos originales. Continuando dicha visión, al inaugurar su carrera de educación parvularia en 1966, la Universidad de Concepción replicó el modelo de la Universidad de Chile, como fue descrito en 2.1. Más aún, la noción de que la educación parvularia constituye una profesión distinta a las demás carreras de pedagogía ha persistido dentro de la médula del ideario del campo hasta el presente. De hecho, es la idea que motivó la fundación del Colegio de Educadoras de Párvulos en 1984 como entidad independiente del ya existente Colegio de Profesores, al que se

afiliaban las educadoras de párvulos hasta entonces, como relata una de sus dirigentes en la siguiente cita.

> IP-i: "Y surge esta necesidad de las educadoras de tener representación […] Muchas educadoras tenemos esta doble afiliación, no es impedimento. Había un desafío de generar algo más particular, más propio, porque en el Colegio de Profesores estábamos todas. Ahora, en general, el Colegio de Profesores representa a las educadoras que están en el sistema de los colegios, básicamente […] Siempre ha habido educadoras, pero no ha habido en el Colegio de Profesores un ente que agrupe o que al menos tenga la vocería de las educadoras, nos ponen en el mismo sistema, con las mismas condiciones, y condiciones yo diría bastante en desventaja en relación a otros profesores, en términos de horario, no hay horas no lectivas, no hay hora de colación. Es muy diferente la función de la educadora de párvulos en el sistema municipalizado que en la JUNJI"

Más recientemente, esta noción ha cobrado nueva vigencia en la última década dentro del país, en el contexto de la creciente tendencia a la escolarización de los niveles que atienden a los niños de 4 y 5 años de edad en escuelas (ver 2.3). Al respecto, el estudio de Santibáñez *et al.* (2009) encontró que las educadoras de párvulos consideran que su diferencia respecto de la educación básica se basa en un conjunto de principios pedagógicos propios, constituyendo lo que estos investigadores denominaron el *ethos* de esta profesión. Complementariamente, Pardo y Opazo (2019) encontraron que educadoras de párvulos perciben que su identidad profesional, centrada en torno a la pedagogía basada en el juego, está siendo amenazada por la progresiva introducción de técnicas instruccionales propias de la educación básica.

Sin perjuicio de su preeminencia identitaria, la comprensión de la educación parvularia como una profesión singular se vio fuertemente lesionada con el primer cambio de plan de estudios de la carrera de la Universidad de Concepción, el año 1968, donde se estableció un tramo de formación común con las carreras de educación básica y media. Este cambio tuvo como marco la organización de una Escuela Única de Pedagogía en esta casa de estudios, en medio de un debate nacional sobre la posibilidad unificar la formación docente en Chile. En consecuencia, el tramo común buscaba superar la tradicional fragmentación entre los distintos niveles del sistema, instalando una misma visión del proceso educativo entre todos los estudiantes de pedagogía, sobre la base de tres áreas: problemas de la educación, psicología y didáctica, destinada a la preparación en técnicas pedagógicas (Cox y Gysling, 1990: 232). Cinco años después, otra carrera histórica, la recientemente creada carrera de educación parvularia de la

Pontificia Universidad Católica de Chile, seguiría la misma senda. Habiendo sido creada dos años antes, en 1974 modificó su plan de estudios, el cual definió un tramo común con las carreras de educación básica y media. Éste fue establecido con el fin de generar una identidad propia de esta institución sobre la base de un conjunto de principios comunes, dentro de la que destaca la noción del docente como un profesional de la educación (Cox y Gysling, 1990: 198). Reafirmando esta nueva comprensión, el primer plan de estudios de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Austral, de 1974, también contenía un tramo común con las carreras de educación básica y media, en el marco de la creación de una Escuela Única de Pedagogía al interior de esta casa de estudios (Universidad Austral, 1974). Con mayor impacto simbólico, también la carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile introdujo, en su plan de estudios de 1975, un tramo de formación común con las carreras de educación básica, media y diferencial. Éste tenía como propósito dotar a los estudiantes de una sólida cultura superior, y de conocimientos y técnicas pedagógicas para afrontar su práctica solventemente, a partir de una formación teórico-práctica (Cox y Gysling, 1990: 150).

En síntesis, a mediados de la década de los setenta, cuatro de las cinco carreras de educación parvularia entonces existentes en Chile (sin contar a la Universidad del Norte, por falta de datos) perdieron el carácter singular que las distinguía, como un sello fundante, de las otras carreras de pedagogía, al introducir un tramo común con éstas y reducir la relevancia de la Formación General dentro de los planes de estudios. Así lo ilustra el Gráfico N° 8, el que muestra la evolución del tiempo asignado proporcionalmente a las distintas áreas del conocimiento en los planes de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile, entre 1944 y 1975.

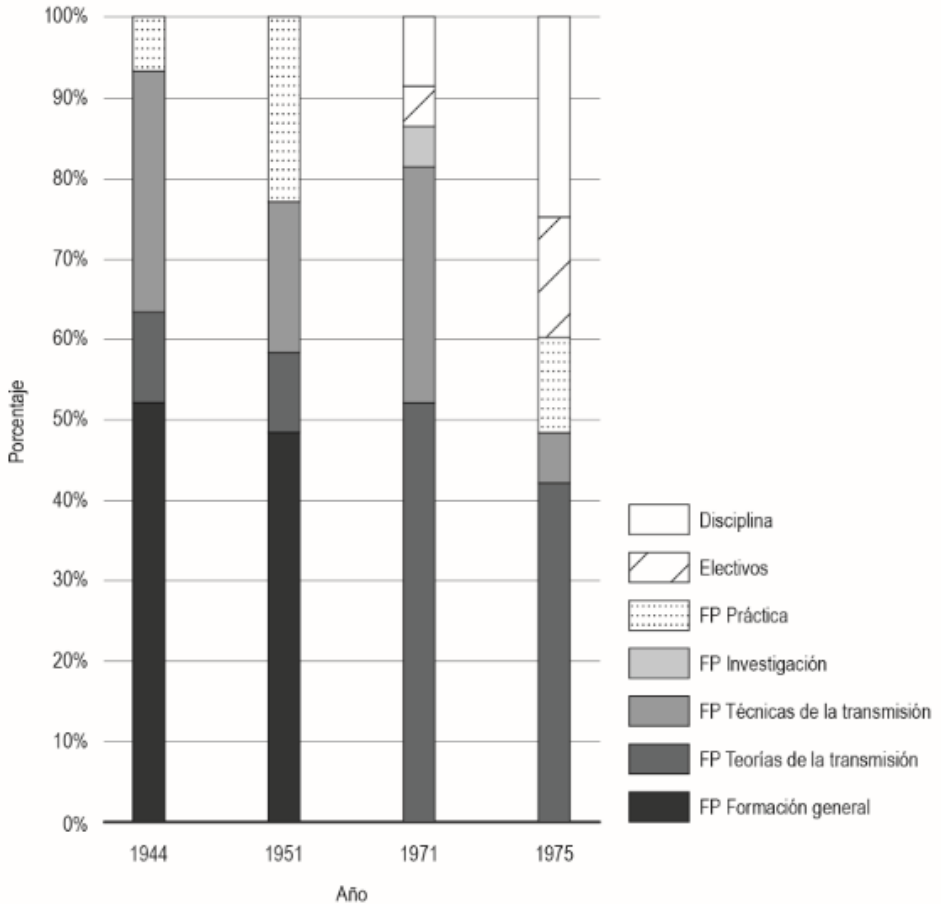
Dado que constituyó un elemento vertebral de la formación en los primeros planes de estudios de las carreras de educación parvularia históricas, llama la atención la incipiente reflexión sobre la pérdida de importancia de la Formación General al interior de los cuerpos académicos. Al respecto, Dina Alarcón, entonces académica de la carrera de la Universidad de Chile, ha constatado esta transformación, señalando que “Hubo un cambio de énfasis en la formación: de la importancia del desarrollo personal se pasó a la importancia de la formación teórica y la implementación instrumental” (citada en Arias

et al., 2006: 72). Complementariamente, una única académica entre las entrevistadas para esta investigación también reconoció este cambio en el caso E, aclarando que, con todo, la Formación General no perdió total relevancia en la formación de educadoras de párvulos, como muestra la siguiente cita.

> IE-ii: "[La formación general se mantuvo pues introducía a las estudiantes en] Conocimientos más avanzados, y además de ella que tomara conciencia de lo importante que es, por ejemplo, en arte ella experimentar con las diferentes técnicas que existen. Entonces, cómo yo la llevo después a los niños y cómo yo se las presento. O en expresión corporal cómo yo necesito expresarme, qué importante es expresar para yo después transmitirlo a los niños"

Gráfico N° 8

Tiempo proporcional asignado a áreas del conocimiento en planes de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile



Nota: FP es sigla para Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia, basada en (Universidad de Chile, 1946, 1951, 1974a, 1975).

Respecto a la introducción del tramo común con otras carreras de pedagogía, algunas académicas de la época manifestaron una opinión positiva, argumentando que implicó un enriquecimiento de la formación de educadoras de párvulos, al incorporar nuevas áreas del conocimiento en el plan de estudios y al realzar la importancia del proceso educativo y la gestión pedagógica, como indican las citas siguientes.

> IH-i: "Entonces, ellos [el Instituto Pedagógico, donde entonces se alojaba la carrera] le dieron un carácter más pedagógico quizás. Y se contrataron otras personas, se cambió el plan de estudios. El plan de estudios que teníamos nosotros al inicio era muy sencillo, cosas muy medulares, pero muy profundas. Después hubo más asignaturas, tales como las otras carreras, etc., etc. Y ahí tomó un carácter más pedagógico, quizás"

> IH-iv: "No, no, no [no fue negativo]. Yo creo todo lo contrario, [la incorporación del tramo común con otras carreras de pedagogía] profesionalizó la carrera, porque antes era como ensayo y error, no había una formación tan estructurada. Se hizo más profesional. Si antes era '¿qué le parece a usted?', les preguntabas a las profesoras, '¿qué les parece?, ¿un niño de dos años puede?'; 'mírelo, usted véalo'. No había un conocimiento…"

Complementariamente, otro beneficio atribuido a la introducción del tramo común fue la superación del tradicional aislamiento de las educadoras de párvulos dentro del sistema educativo, al integrarlas con estudiantes de las otras carreras de pedagogía, como indica la cita siguiente.

> IH-iv: "No [fue negativa la introducción del tramo común], porque a mí me preocupaba mucho el que las educadoras de párvulos no se integraran con los otros, porque los profesores en las instituciones educativas eran como siempre aparte. Y nunca estaban a cargo de algún cargo directivo, era como algo diferente, algo distinto y esto tampoco era bueno"

Un elemento clave para entender estos profundos cambios es que ellos tuvieron lugar en el contexto de la Reforma Universitaria (2.2), en virtud de la cual –y junto con otros cambios de distinto nivel al interior de las universidades- las facultades de educación buscaron vincular la formación de docentes con los principios orientadores de este movimiento al interior de cada casa de estudios, con especial énfasis en la noción de acción educativa como motor del cambio social. En consecuencia, los ajustes curriculares de las carreras de pedagogía consistieron gruesamente –con diversos matices y distintos grados de profundidad en cada una- en la introducción de nuevas orientaciones teóricas y de algunos cursos orientados a vincular la educación con problemas sociales (Cox y Gysling, 1990). Habiendo constatado los cambios drásticos a

los planes de estudios que derivaron de la Reforma Universitaria, resulta llamativa la visión de las académicas de la época aquí entrevistadas –y sin ninguna literatura que afirme en contrario- sugiriendo que las carreras de educación parvularia fueron escasamente impactadas por este proceso. Según uno de sus planteamientos –respaldado por las citas siguientes- las desbordantes contingencias que las facultades de educación debieron afrontar en medio de la Reforma Universitaria permitieron a las carreras de educación parvularia mantenerse en buen grado al margen de este proceso.

> IH-i: "fue más de nombre. Puede que haya sido más de nombre […] Pero siempre se siguió dando el enfoque que correspondía, porque había dos cosas totalmente distintas de las otras carreras, lo que las otras carreras no tenían. Una, el trabajo con la familia y la comunidad […] Fue más una formalidad, más conocida nivel de oficina debo decirte, que a nivel de carrera"

> IH-iv: "En nuestro caso, no [supuso alteraciones relevantes al proceso de formación]. Porque fue una experiencia que también fue bastante dificultosa para la Universidad, porque además piensa tú que era un período de mucha efervescencia, hubo mucho problema"

Demostrando que los cambios descritos no obedecieron sólo a las contingencias de la época en que fueron introducidos, ellos se mantienen hasta el día de hoy en los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación. Es decir, la formación general persiste como un área de poca relevancia comparativa, y el tramo común con otras carreras de pedagogía permanece vigente. En cuanto a la categoría Formación General**,** en los cinco de los casos de esta investigación, ésta ha tendido a mantenerse en una baja proporción dentro de sus respectivos planes de estudios, llegando a estar reducida al mínimo de forma permanente en algunos de ellos, o durante ciertos períodos en otros. Esta tendencia sugiere que la reducción del tiempo asignado a esta área no debiese ser interpretada como un mero cambio de orden cuantitativo, sino como una transformación de carácter cualitativo, pues sugiere la pérdida de preponderancia de esta área como un eje vertebral de la formación de educadoras de párvulos, pese a que actualmente es una de las áreas estipuladas para la acreditación de carreras de pregrado (2.2).

En el extremo se encuentra el caso C, el cual en sus seis planes de estudios ha asignado a la Formación General como máximo un 4 por ciento del total del tiempo de formación. Similarmente, en otros tres casos esta área ha oscilado dentro de márgenes limitados: en el caso A, ha tendido a mantenerse en torno al 5 por ciento del tiempo total de formación en sus seis planes de estudios, con la excepción de su segundo plan

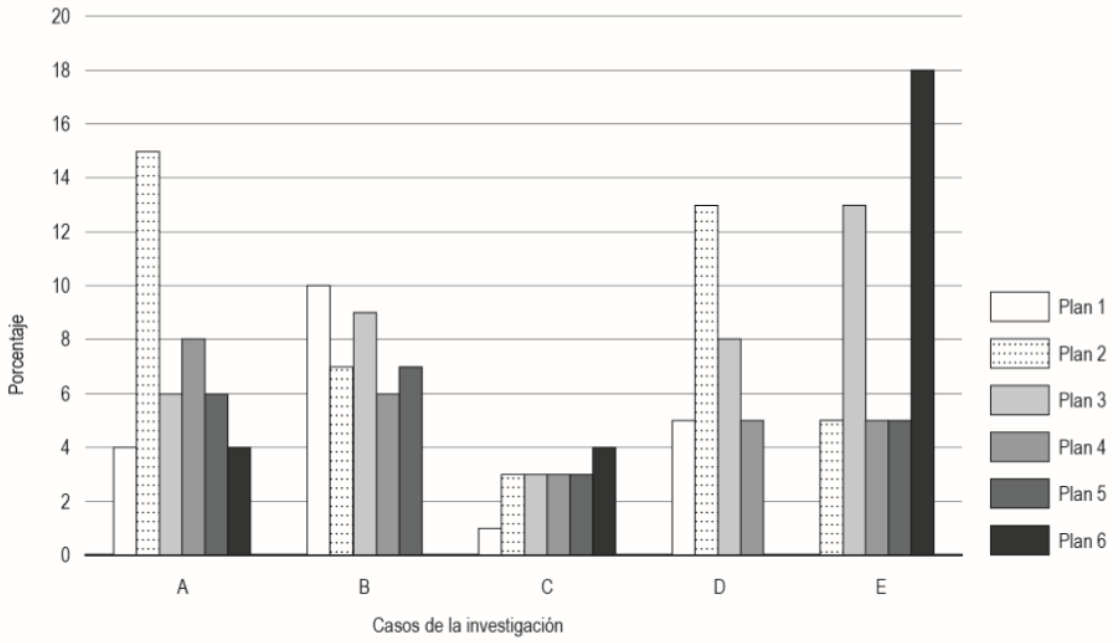
de estudios (PA-2), cuando se elevó a un 15 por ciento. En tanto, en el caso D la formación general ha variado entre un 5 y un 13 por ciento en sus cuatro planes de estudios; en el caso B, entre 6 y 10 por ciento en sus cuatro planes de estudios. Con mayor oscilación, la Formación General en el caso E ha ocupado entre un 4 a un 20 por ciento del tiempo total de formación en sus seis planes de estudios. Además de las respectivas variaciones a través del tiempo, resulta de interés observar que en los planes de estudios que estaban vigentes al año 2015 (el fin del período bajo análisis en esta investigación) en cada caso, la Formación General congregaba un bajo porcentaje del tiempo formativo total, con un 4 por ciento en dos de ellos (casos A y C), un 5 por ciento en otros dos (casos D y E), y un 7 por ciento en uno solo (caso B).

El Gráfico N° 9 muestra la proporción del tiempo total de los distintos planes de estudios asignada a la Formación General en cinco casos de esta investigación, dentro del período 1981-2015. Como se puede observar, ésta ha tendido a congregar un porcentaje de tiempo comparativamente bajo, en general, entre un 3 y un 10 por ciento, agregadamente, con contadas excepciones en que algunos planes han bordeado el 15 por ciento.

En cuanto al tramo común con otras carreras de pedagogía, los cinco de los casos de esta investigación han tendido a mantenerlo de forma permanente, si bien con importantes variaciones en cuanto a la fracción asignada dentro del total de tiempo de formación, y a las áreas formativas que han quedado comprendidas dentro de él, tanto entre estas carreras como la evolución de cada una en el tiempo. Así se puede observar en el Gráfico N° 10, donde es claro que el tramo común se ha instalado como un componente relevante de la formación en cinco de ellos, fluctuando, con distintos patrones. Recalcando la tendencia a concebir la carrera de educación parvularia como una especialidad de la pedagogía, al año 2015, cuando finaliza el período de análisis de esta investigación, los cinco casos de esta investigación contaban con un tramo común con otras carreras de pedagogía abarcando entre 3 y 40 por ciento de sus respectivos planes de estudios.

Gráfico N° 9

Tiempo proporcional asignado al área de Formación General en planes de estudios de casos de la investigación, 1981-2015



Nota: Para el caso E, no se tuvo información sobre el porcentaje de tiempo asignado a Formación General en el primero de sus seis planes de estudios, por lo que éste no ha sido considerado en la construcción de este gráfico.

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

Al analizar caso por caso, se puede ver que el caso E ha compartido un tramo común con otras carreras de pedagogía a lo largo de toda su trayectoria, el que ha fluctuado entre 14 y 40 por ciento del tiempo total de formación. Como aspectos relevantes de esta evolución se encuentra que este tramo ha abarcado, si bien con algunas discontinuidades, cursos en las áreas de Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión, Formación General, Investigación y Práctica, con presencia más estable de las dos primeras y más esporádica de las dos últimas. También resulta de interés observar que varios de los giros experimentados por el tramo de formación común de esta carrera respondieron a ajustes curriculares impulsados a nivel de su facultad, dentro de un contexto más amplio de políticas para la formación inicial docente propulsadas por el Ministerio de Educación. Así, en su tercer plan de estudios (PE-3), el tramo común llegó a su más bajo porcentaje histórico, un 14 por ciento del tiempo total, en el contexto de una reforma curricular orientada a conferir el grado académico de Licenciado en Educación a todas las carreras de pedagogía de esta universidad (2.3).

Asimismo, su plan cuarto de estudios (PE-4), donde el tramo común congregaba un 38 por ciento del tiempo total, en el marco de un ajuste curricular orientado, precisamente, a favorecer la formación de educadoras de párvulos y docentes de educación básica desde una perspectiva integrada, dentro del marco de la participación de esta facultad en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (2.3). En tanto, en su sexto plan de estudios (PE-6), el tramo común se elevó hasta un 40 por ciento del total de tiempo de formación –el más alto en la historia de esta carrera. Esto se debió a que en este plan de estudios la carrera incorporó el modelo formativo dispuesto para todas las carreras de su universidad, el cual contempla no sólo el desarrollo de competencias específicas de cada profesión, sino también competencias personales, culturales y sociales complementarias.

El caso A ha contado desde su creación con un tramo común con otras carreras de pedagogía, el que ha fluctuado entre un 14 y un 27 por ciento del tiempo total de formación. Como elementos que ameritan ser observados se encuentra que este tramo ha abarcado, con algunas intermitencias, cursos en las áreas de Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión, Formación General e Investigación, donde la primera ha tenido permanencia continua, mientras que las tres siguientes han tendido a mantenerse largamente. El caso C estableció un tramo común con la de educación básica en su segundo plan de estudios (PE-2), luego de varios años de existencia independiente. Este hito tuvo lugar en el marco de la participación de esta institución en el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación, para la cual propuso como uno de sus objetivos principales crear la necesaria conexión entre ambas. Desde entonces, este tramo común ha abarcado todo el primer año de ambas carreras, congregando un 25 por ciento del tiempo total de formación, incluyendo cursos –que han variado a lo largo de los años- en las áreas de Teorías de la Transmisión, Formación General y Práctica. Por su parte, el caso B estableció, luego de varios años de existencia independiente, un tramo común con las carreras de educación básica y diferencial en su tercer plan de estudios (PB-3). Este arreglo –promovido en el marco de la participación de su facultad en el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación, tuvo como como fin inculcar en los estudiantes de estas tres carreras un mismo sello valórico y capacidades pedagógicas compartidas. Más tarde, en el quinto plan de estudios (PB-

5), este tramo común se elevó a un 21 por ciento del tiempo total de formación, abarcando cursos en las áreas de Teorías de la Transmisión, Técnicas de la Transmisión e Investigación.

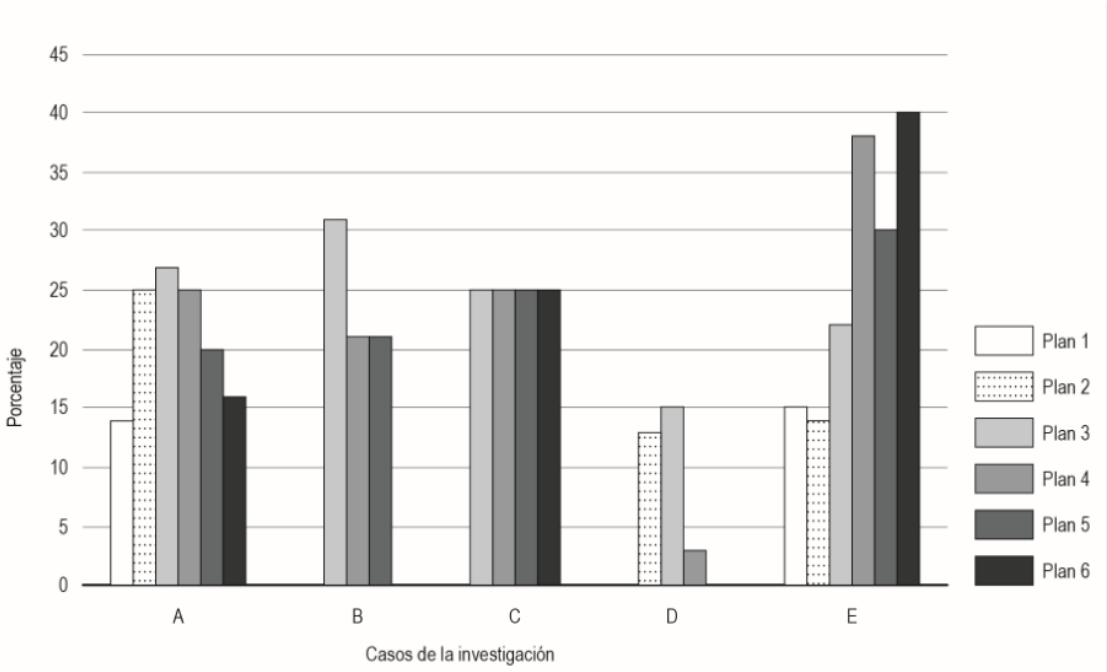
En tanto, el caso D es altamente peculiar. Dentro del período bajo análisis, el primer plan de estudios de esta carrera no compartía ni un solo curso con otras, pero, algunos años después, en el siguiente plan de estudios se estableció un tramo común, el que se ha mantenido hasta el presente, fluctuando entre un 3 y un 13 por ciento del tiempo total de formación. Notablemente, este tramo común no era compartido con carreras de pedagogía, por haber sido alojada en una facultad de otra área del conocimiento. Esta dependencia institucional, aunque resuelta por razones puramente pragmáticas –y no por una visión de la educación parvularia como parte de un área del saber distinta de la pedagogía- terminó derivando en la introducción de un tramo común, para responder a los criterios académicos dispuestos por esta facultad para otorgar títulos y grados. Lo interesante es que, pese a ello, esta carrera no escapó a la tendencia descrita tendencia anteriormente. Así, en su cuarto plan de estudios (PD-4) esta carrera pasó a ser denominada "Pedagogía en Educación Parvularia", demostrando una asumida nueva identidad, igual como había ocurrido dos años antes con el caso E, y también como aproximadamente un tercio de las carreras del país (es decir, cerca de un tercio del total) en los años recientes (Mi Futuro, 2017). De hecho, la declarada visión de la educación parvularia como una especialidad de la pedagogía fue el argumento expresamente esgrimido por las académicas de ambos casos, D y E, al impulsar la adopción de esta denominación.

Es necesario observar que –similar a lo descrito a través del Capítulo 3- no se encuentra en la evolución de los planes de estudios de ninguno de los casos de esta investigación un patrón que dé cuenta ni de las áreas formativas presentes dentro del tramo común, ni de sus correspondientes proporciones en ninguno de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación, sugiriendo la ausencia de una visión asentada respecto del respecto del fragmento del plan de estudios que representa la base de conocimientos que se intersecta con otras carreras de pedagogía, y aquélla que es estrictamente propia de la educación parvularia. Como se observa en el Gráfico N° 11, tanto al comparar entre los casos como la evolución interna de cada uno, la única área

del conocimiento siempre constante dentro de los respectivos tramos comunes es la de Teorías de la Transmisión, mientras que una segunda regularidad es la casi nula inclusión de las áreas de Electivos y Práctica. A la vez, las proporciones de tiempo asignadas a cada área dentro del tramo común muestran importantes oscilaciones.

Gráfico N° 10

Tiempo proporcional asignado al tramo común en planes de estudios de casos de la investigación, 1981-2015



Nota: Entre los cinco planes de estudios del caso B, los planes de estudios PB-1 y PB-2 no contaban con tramo común. Entre los seis planes de estudios del caso C, PC-1 y PC-2 no contaban con tramo común. Para el caso D, entre sus cuatro planes de estudios, el plan PD-1 no contaba con tramo común. Por tanto, ninguno de éstos fue considerado para la construcción de este gráfico.

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

Sosteniendo la visión de la educación parvularia como una especialidad pedagógica emergida cerca de cinco décadas atrás, otros cambios recientes de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación también han sido compartidos con otras carreras de pedagogía. Entre ellos destacan el otorgamiento del grado de licenciatura, instaurado el año 1991, y la adopción del modelo formativo por competencias, a contar de mediados de los 2000 (ver 2.3). Entre las académicas entrevistadas para esta investigación, la presencia del tramo común dentro de los planes de estudios fue descrita con una significación ampliamente positiva, al atribuirle ventajas relacionadas con, por

un lado, la necesidad de generar vínculos con otras carreras de pedagogía, dado el trabajo conjunto que cotidianamente realizan educadoras y docentes de ambos niveles dentro del sistema educacional.

> IB-iii: "porque obviamente son tres carreras que en la práctica [en el sistema educacional] en algún momento sí tienen que estar articuladas por el niño y por la niña. Porque en el algún momento el niño y la niña tiene algún tipo, cierto, de necesidad que puede ser abordada desde la educación diferencial y va a traspasar NT1 [Primer Nivel de Transición], NT2 [Segundo Nivel de Transición], cuando llegue a NB1 [Primero y Segundo Básico] va a necesitar, cierto, una continuidad, una articulación pedagógica principalmente ahí"

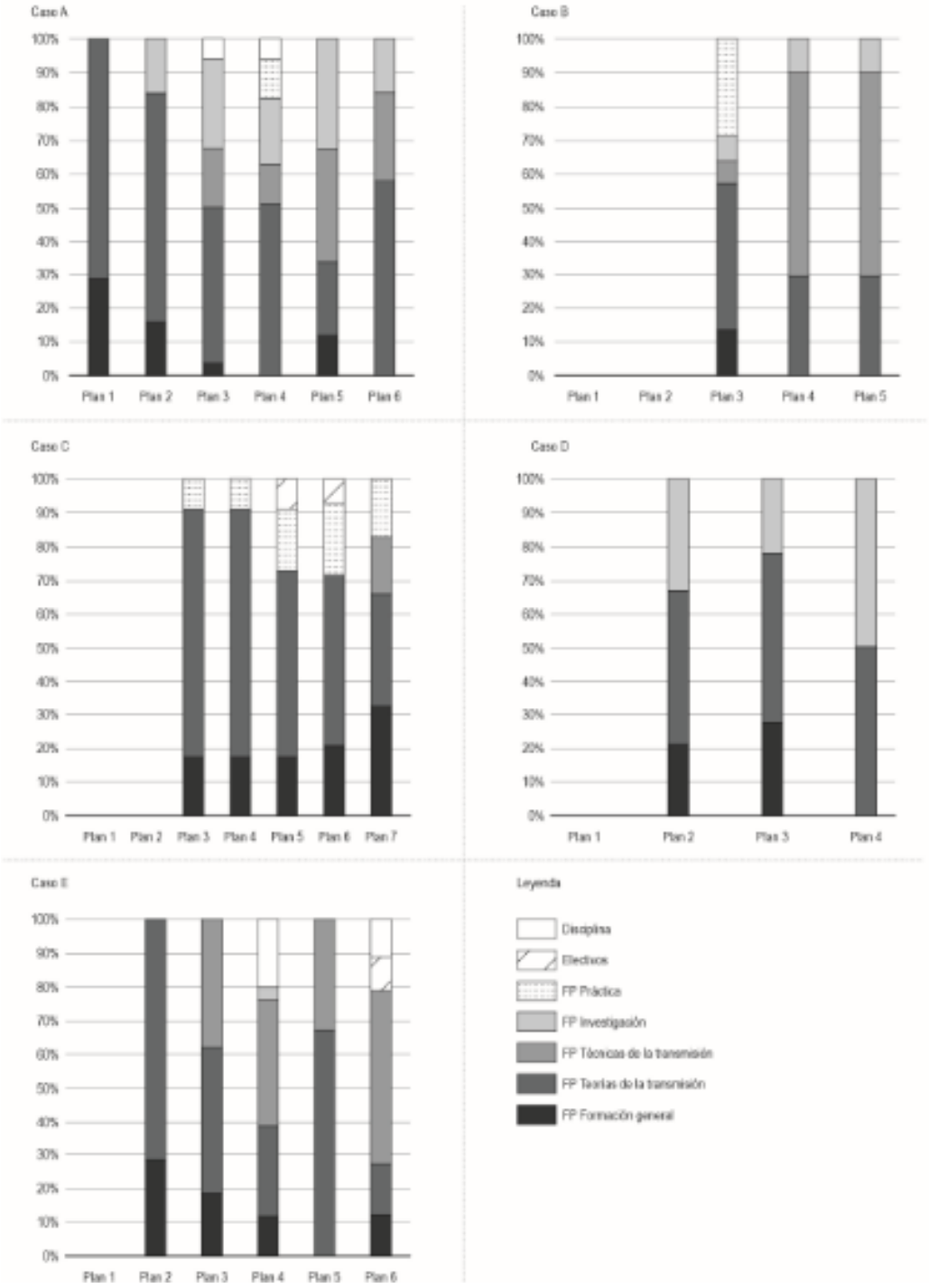
> IC-ii: "Beneficios del plan común, tener efectivamente antes de lo que la perfila profesionalmente, lo propio de su carrera, digamos, tener una formación o una mirada amplia de lo que es el sistema educativo, ya. Que en el sistema educativo existe educación general básica, que eso no es que tú tengas que estar acá y tener un plan común para saberlo, lo sabes desde la vida misma. Pero el impacto que tiene en la educación parvularia, en la educación básica, cómo se van articulando, qué pasa con la educación media, cuáles son los decretos que lo rige, las principales leyes, las normativas, que es lo que corresponde y no, que existe todo establecimiento un proyecto educativo institucional, un proyecto curricular de centro, cómo dialogan ambos elementos, lo que es una institución educativa en sí, cómo se organiza y todo, esa mirada la adquieren a partir de todas estas asignaturas de plan común"

Por el otro lado, y sorprendentemente, tales ventajas fueron relacionadas con la definición asumida de la educación parvularia como una especialidad de la pedagogía, en virtud de la cual resulta necesario que la carrera comparta algunos tramos del plan de estudios con las demás pedagogías.

> IC-ii: "[la educación parvularia se entiende] dentro de otras pedagogías y que, por lo tanto, para que la educación parvularia se pueda desarrollar no la puedo mirar fragmentadamente, sino que la tengo que mirar cómo dialoga con la educación básica, cuál es el aporte de la educación diferencial, qué pasa, cómo coexiste posteriormente el sistema con la educación media. Por lo tanto, si yo miro a un niño de educación media y yo estoy en el primer tramo, cómo yo voy a contribuir a ese ser integral que se va a ir desarrollando a través de todos los niveles del sistema educativo. Es una mirada bien linda, fíjate, que se las aporta efectivamente este plan común"

Gráfico N° 11

Distribución de áreas del conocimiento incluidas en el tramo común en casos de la investigación, según la proporción del tiempo asignada, 1981-2015



Nota: FP es sigla para Formación Profesional.

Para los casos B y C, los planes de estudios PB-1 y PB-2 y PC-1 y PC-2, respectivamente, no contaban con tramo común. Para el caso D, el primer plan de estudios (PD-1) no contaba con tramo común. Para el caso E, la información disponible no permitió determinar la proporción de tiempo asignada a cada área del tramo común. Ninguno de estos planes de estudios ha sido considerado para la construcción de los gráficos.

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

Sin perjuicio de ello, varias académicas aquí entrevistadas plantearon reparos serios a los referidos cambios, pues, habiendo sido en su totalidad inducidos desde fuera de las carreras de educación parvularia –i.e. la facultad o rectoría de las respectivas casas de estudio, las que a su vez respondían a las políticas de la autoridad educacional nacional para la formación docente- y sin responder a necesidades de éstas, introdujeron distorsiones significativas a los planes de estudios, al desmedrar elementos estimados esenciales en la formación de educadoras de párvulos. En este escenario, estas académicas consideraron que su rol había quedado limitado a buscar ajustes que permitieran preservar en el mayor grado posible los elementos medulares de la educación parvularia, como lo reseñan las siguientes citas.

> ID-i: "esto [la introducción del tramo común] no fue un trabajo del Comité Académico. Esto fue un cambio que se promulgó en la dirección de Escuela de Pregrado y la jefatura de carrera se unió a los cambios y no hizo consulta […] y ahí hubo una cuestión administrativa compleja, como que hubo miembros del departamento que declararon públicamente que ellos no fueron consultados para el cambio de malla. De hecho, hubo personas del departamento que hablaron con el director de escuela, y el director de escuela pensó que eso había sido discutido. Entonces, quedó la sensación para muchos de que la jefatura de carrera acomodó de alguna manera el cambio"

> IE-ii: "Me acuerdo que nos preocupó bastante y tuvimos que luchar bastante entre los cambios que hubo cuando la universidad, no sé cuál será la palabra más exacta, pero implantó en la universidad la formación general de los estudiantes de la universidad. Entonces, ahí había una gran cantidad de créditos que se iban a la formación general […][54] que eran cinco créditos, se aumentaron a diez, o sea, dos cursos"

Además, varias entrevistadas plantearon reparos puntuales a la incorporación de un tramo común dentro del plan de estudios, los que apuntaron no hacia su sustancia, sino más bien hacia complejidades asociadas a su implementación. Por ejemplo, la proporción que este tramo llega a alcanzar dentro del plan de estudios, o la dificultad para que los cursos comunes consideren –en sus temas y ejemplos- la especificidad pedagógica de la educación parvularia.

> IA-ii: "Yo diría que una cosa negativa con esto de consensuar la formación del educador en su totalidad, porque nosotros tenemos parvularia, diferencial, básica, media, hay varias, se nos han arrancado un poco las formaciones generales, nos ha costado a nosotros retenerlas con profesores nuestros. Porque como somos pocos en la carrera, entonces, por ejemplo tú te encuentras con que [el curso sobre desarrollo

54. Denominación de cursos omitida para resguardar el anonimato de la fuente.

> humano],[55] que es un curso de psicología, lo hace un profesor que es de especialidad de educación física, y muchas veces no tiene idea de lo que es el aprendizaje de un niño menor de seis años. Y eso nos cuesta muchísimo, o sea, la formación común como que ha vuelto a estar así como marginada"
>
> IE-ii: "Y ahí [una reforma para todas las carreras de pregrado de esta universidad] perdimos mucho creditaje en relación a la especialidad, porque ahí tuvimos nosotros que ajustarnos mucho para que los alumnos pudieran tomar los cursos de formación general que ellos debieran de tomar en otras facultades una cierta cantidad de créditos, que no fueran de facultades de educación y humanismo. Ahí tuvimos que trabajar mucho en los ramos de la especialidad y con el paso del tiempo fuimos perdiendo un poco del área, fuimos perdiendo créditos ahí en el área de la expresión, te diría yo, esa ha sido el área en que más se perdió. Ahora, se pudo acomodar los cursos"

El tránsito de la educación parvularia desde una profesión singular hacia una especialidad de la pedagogía requiere ser problematizado desde la perspectiva del profesionalismo. En estos términos, no es el mero acoplamiento de los planes de estudios lo que interesa analíticamente con respecto a las educadoras de párvulos, pues la fusión de la base de conocimientos de distintas ocupaciones ha sido parte de la trayectoria seguida por varias profesiones, incluyendo a médicos e ingenieros (Burrage, 1993; Torstendahl, 1990a) (ver 1.2). En cambio, es el beneplácito de las académicas aquí entrevistadas con dicho tránsito el elemento que le otorga interés especial para el análisis, ya que, reconociendo las contradicciones que implica respecto del ideario identitario de la educación parvularia, lo han considerado como uno de los factores claves de la profesionalización de las educadoras de párvulos en el país, como muestran las siguientes citas.

> IH-ii: "Tenían más miedo [al tramo común] los de [la carrera de educación] básica […] Era al revés, al revés, porque [en la carrera de educación parvularia] éramos muy fuertes. Claro, un modelo claro, había una trayectoria y no era una carrera donde sólo había un plan de estudios que se aplicaba, había una revista, teníamos congresos, traíamos especialistas invitadas, jornadas de profesores, una serie de cosas en las que era muy fuerte la carrera. Por eso es que finalmente [el tramo común] fue beneficioso para la profesionalización de la carrera"
>
> IE-iii: "A ver, yo creo por el conocimiento que tengo yo, no sé hoy, no sé lo que está pasando hoy día, pero yo creo que a medida que, digamos, hubo mayores exigencias de este profesional de la educación, yo te diría que [esta universidad][56] sí tuvo esta idea [cuando se creó el tramo común], y así fueron profesionalizándose las mallas curriculares"

55. Denominación reemplazada para resguardar el anonimato de la fuente.
56. Idem.

Aunque los datos recolectados no permiten interpretar concluyentemente este paradojal beneplácito en los términos del profesionalismo, la perspectiva ideológica sobre las profesiones sí entrega algunas luces al respecto. En particular, pareciera en principio útil recurrir al concepto de credencialismo, el cual se refiere al excesivo valor concedido a las credenciales académicas, como una forma de adquirir estatus social (Collins, 1990a) (1.1). De acuerdo con él, el beneplácito de las académicas respecto de la pérdida de singularidad de la carrera de educación parvularia podría ser interpretado como muestra de una visión credencialista sobre la profesionalización. Sin embargo, un análisis más cuidadoso permite observar que este concepto no es del todo adecuado. A saber, el credencialismo constituye el dispositivo mediante el cual las profesiones establecen la clausura de su trabajo, al restringir el ingreso a aquéllos que cuentan con credenciales académicas válidas. Para esta especificación del concepto de credencialismo, la evidencia disponible para esta investigación no da señal alguna de que el tránsito de las carreras de educación parvularia hacia una especialidad de la pedagogía haya buscado clausurar el campo laboral de las educadoras de párvulos, sugiriendo, más bien, que su valoración se relaciona exclusivamente con la obtención de certificaciones académicas de mayor estatus.

En cambio, más adecuada parece la menos notoria noción de componente institucional del profesionalismo propuesta por Hoyle. Ésta se refiere a la pretensión de un grupo ocupacional de reunir los atributos de las profesiones, incluyendo, entre otros, las credenciales académicas universitarias (Hoyle, 2008: 287-288) (ver 1.1). De acuerdo con esta idea, el beneplácito de las académicas respecto del paso de la carrera de educación parvularia hacia una especialidad de la pedagogía puede ser interpretado como reflejo de su comprensión de que éste constituye un requisito para robustecer el componente institucional de su propio profesionalismo. Este planteamiento es, desde otro ángulo, coherente con el de Witz (1992), quien ha argumentado que el conocimiento asociado a lo femenino ha sido marginado por las visiones predominantes –i.e. patriarcales- del profesionalismo, de acuerdo con el cual el modelo formativo de las carreras de educación parvularia –i.e. maternales- sería inferior al de las menos feminizadas carreras de pedagogía. Así también, este planteamiento es consistente con los de Bloch (1987) y Finkelstein (1988) con respecto a los esfuerzos de profesionalización de las educadoras de párvulos en Estados Unidos. Ambas autoras

han señalado que desde la primera mitad del siglo XX éstos se han enfocado principalmente en la obtención de credenciales académicas universitarias –abandonando las instituciones kindergarteanas y las escuelas normales- sin una preocupación mayor por la coherencia teórica o la relevancia pedagógica de la base de conocimientos plasmada en los planes de estudios (ver 1.2).

Por tanto, parece plausible hipotetizar que, en aras de obtener credenciales universitarias de mayor jerarquía, las académicas han consentido en pasar a ser una especialidad de la pedagogía –reduciendo la importancia de la formación general e incorporando un tramo común con otras carreras en los planes de estudios- y abandonar, así, la singularidad de las carreras de educación parvularia. Es posible que este planteamiento suscite controversia dentro del campo de la educación parvularia en Chile, por una doble razón. La primera es que pone en cuestión que la singularidad de este grupo ocupacional tenga una expresión concreta dentro de los planes de estudios, socavando un pilar principal de su identidad profesional. La segunda es que atribuye un sentido instrumental a la formación universitaria de educadoras de párvulos-i.e. búsqueda de mayor estatus- contradiciendo su discurso público, fundamentado en la adquisición de saberes altamente especializados. Esta controversia puede abrir paso a un saludable debate, y mejor aún, a nueva investigación, sobre los deslindes cognitivos de la educación parvularia como profesión en Chile.

5.2 Enfoque formativo humanístico versus cientificista

La carrera de educación parvularia nació en Chile adoptando un explícito enfoque cientificista, inspirado por las ideas educacionales de la Escuela Nueva, que su fundadora Amanda Labarca había conocido durante su estancia en el Teachers College de la Universidad de Columbia y que difundía en el país (2.1). Específicamente en lo concerniente a la educación parvularia, Labarca era promotora del método pedagógico creado por María Montessori a inicios del siglo XX. Como otros exponentes de la Escuela Nueva, Montessori promovía una pedagogía centrada en el niño basada en los avances de la ciencia, enfatizando su libertad, auto-actividad y auto-educación de los niños, mediante actividades prácticas. En este modelo, el rol de la educadora era definido como una guía de los niños apenas perceptible, preparando el ambiente con un

conjunto determinado de actividades y materiales didácticos, y manifestándose disponible cuando ellos requirieran de su ayuda, pero sin interferir con la experiencia del propio niño (Lascarides y Hinitz, 2000; Röhrs, 1994). Labarca, junto con otros educadores chilenos que habían sido enviados a estudiar al exterior, era –en pleno apogeo del *kindergarten* froebeliano en Chile- una entusiasta promotora del método montessoriano, valorando su fundamento científico y su potencial para reformar la educación de los niños pequeños, como explicara en la siguiente cita: "Lo que tiene de verdaderamente grande i meritorio esta obra, es haber recogido ideas dispersas, suministradas por las ciencias biológicas i por las educativas, i haber construido con ese material, hasta entonces flotante e indeciso, un sistema completo cuyo espíritu es enteramente nuevo" (Labarca, 1913: 349). La premisa montessoriana de que los métodos educativos debían apoyarse en la observación de la "libertad activa" del niño representaba una crítica tanto al *kindergarten* froebeliano –por el protagonismo de la educadora en la estructuración de las actividades y el uso del espacio y material disponible- como a la escuela tradicional –por su verticalidad y excesiva relevancia puesta en el docente. Como lo explicara la misma Labarca (1913: 349), "esta institución quiere en cambio hacer del niño el sol del sistema y a su alrededor que jiren maestro y material didáctico".

De tal manera, la primera carrera de educación parvularia nace oponiéndose al enfoque froebeliano en lo que respecta a los métodos para educar a los niños pequeños. Como es conocido, al momento de su fundación se acumulaban más de tres décadas de públicas diferencias entre Amanda Labarca y Leopoldina Maluschka, directora del primer Curso Normal de Kindergartianas en Chile (ver 2.1), en relación a su propuesta de iniciar a los niños en la lectura y la escritura, como se constata en el siguiente extracto de la revista de esta organización: "[Amanda Labarca] Pidió por un momento la atención del auditorio para exponer lo que significaría en Chile la adopción del Método Montessori, explicando la trascendencia social i pedagógica del sistema. […] Las señoras Maluschka de Trupp i de Alarcón lo atacan por creer que el enseñar la lectura i la escritura antes de los seis años es antipedagógico, añadiendo otras consideraciones en que comparan el método Fröebeliano i sus resultados ciertos en Chile, con éste de éxito aún inseguro. La señora Labarca Hubertson responde dando a conocer cómo i por qué el método Montessori puede enseñar a los niños a escribir antes de los seis años, sin

causarles desgaste ni fatiga" (Asociación de Educación Nacional, 1913: 426). De hecho, la adhesión de esta carrera a los postulados de la Escuela Nueva quedó explícitamente señalada por Matilde Huici –también su fundadora- al explicar los principios que la orientaban: "La llamada *educación nueva* comenzó cuando psicólogos y pedagogos se dieron cuenta de que el niño es un ser completamente distinto del adulto, y no simplemente un individuo de menores dimensiones, aunque de la misma naturaleza de aquél; que la infancia es en sí misma un período de realizaciones plenas, además de ser base evolutiva para la formación del hombre" (Escuela de Educadoras de Párvulos, 1948: 21).

Así, el primer plan de estudios de esta carrera de educación parvularia constaba de un conjunto de cursos de base psicológica: "Psicología General", "Psicología del Niño" y "Psicología (problemas de adaptación y conducta)". Además, incluía cursos de énfasis biológico ("Fisiología General" y "Fisiología del Niño") y el curso "Sociología". En su conjunto, los cursos de énfasis cientificista abarcaban aproximadamente un 17 por ciento del tiempo total de formación (Universidad de Chile, 1946). En proporciones equivalentes, los siguientes planes de estudios de esta carrera también constaban de un conjunto de cursos de énfasis cientificista, abordando las materias ya indicadas, y agregando cursos sobre investigación científica. Así, el plan de estudios de 1951 incluía los cursos "Fisiología (general y especial del preescolar)", "Psicología general y especial del preescolar", "Psicología (problemas de adaptación y conducta)" y "Sociología aplicada al problema de la familia en Chile". El plan de estudios de 1971 constaba de los cursos "Psicología del párvulo", "Interpretación de la conducta infantil", "Investigación Científica", "Psicología general", "Psicología del aprendizaje" y "Sociología: comunidad". Y el plan de estudios de 1975 integraba los cursos "Fundamentos psicobiológicos de la educación", "Fisiología del párvulo", "Neurofisiología del párvulo", "Interpretación de la conducta infantil", "Psicopedagogía de los niveles del jardín infantil" y "Psicología del párvulo" (Universidad de Chile, 1951, 1974a, 1975). En todo caso, la adopción de un enfoque cientificista no implicó que la formación de las estudiantes de educación parvularia en la Universidad de Chile se basara en el tratamiento explícito de teorías científicas, sino que, más bien, se apoyaba en la presentación de prácticas pedagógicas fundamentadas científicamente,

como lo relata en la siguiente cita una egresada de las primeras promociones de esta carrera entrevistada para esta investigación.

> IH-i: "sin lugar a dudas se daban algunas referencias teóricas pero muy pocas, pero el grueso del trabajo de ese curso lo hacían todas las estudiantes trayendo a la clase los problemas y las situaciones con los niños […] La verdad es que en los inicios de la carrera se manejó más el enfoque desde una perspectiva empírica, con una base teórica no en el aire, por supuesto, una perspectiva empírica que de acuerdo a lo que se me ocurre o a lo que están haciendo en algún lado, no. Con una base teórica, pero sin darle una trascendencia a la base teórica"

Por cierto, la propuesta montessoriana difería en aspectos sustanciales de la de Froebel, pese a ser ambos representantes de la Escuela Nueva. Montessori buscó hacer de la educación una verdadera "ciencia de la observación", introduciendo controles científicos al proceso educativo. En palabras de la propia María Montessori: "La posibilidad de observar el desarrollo mental de los niños como fenómenos naturales y bajo condiciones experimentales convierte a la misma escuela en actividad, en un tipo de entorno científico dedicado al estudio psico-genético del hombre" (citado en Röhrs, 1994: 6-7)[57]. Por su parte, Federico Froebel se basó en la teoría de vertiente humanística de la educación, postulando –de acuerdo con sus creencias panteísticas, la unidad de los seres humanos, Dios y la naturaleza- una filosofía que él concebía como espiritual y mística, a la vez que práctica y pedagógica. Como él lo planteara: "Incumbe a la educación estimular y encauzar al hombre como ser consciente, pensante y sensitivo, a fin de que con conciencia y arbitrio plenos reproduzca la ley interior y el principio divino, y además facilitarle los medios de lograrlo" (citado en Heiland, 1993: 1). En consecuencia, para Froebel la educación representaba una tarea de orden moral, orientada a promover no sólo el desarrollo racional, sino también el desarrollo espiritual de las personas, para formar "seres humanos" y no simples ciudadanos "útiles", favoreciendo así el aprendizaje social (Heiland, 1993: 13).

Las diferentes filosofías de Froebel y Montessori también se expresaron en sus respectivas visiones del rol de la educadora y de los modelos para formarla. Montessori concibió un nuevo tipo de educadora, dotada de la capacidad de observar, en lugar de

57. "The possibility of observing the mental development of children as natural phenomena and under experimental conditions converts the school itself in activity, to a type of scientific environment devoted to the psychogenetic study of man" (citado en Röhrs, 1994, pp. 6-7). Traducción propia.

instruir, a partir de un más amplio "espíritu científico", derivados de un proceso sistemático de introducción a la ciencia. En su propia descripción, "este proceso es una verdadera introducción a la ciencia. Si algo no se ve conscientemente, es como si nunca hubiera existido. El alma del científico está llena de interés apasionado por lo que ve. Cuando uno ha aprendido a ver comienza a estar interesado. Y este interés es la fuerza motriz detrás del espíritu de la ciencia" (citada en Röhrs, 1994: 7).[58] En tanto, Federico Froebel, para quien las mujeres eran las educadoras naturales de los niños pequeños –y, más aún, el primer y más esencial eslabón en la cadena humana de la vida- pensaba que las prácticas maternas debían constituir el fundamento de la formación de las maestras kindergarteanas, por lo que basó la formación de éstas en sus propias observaciones naturalísticas de madres interactuando con sus hijos. En todo caso, Froebel no pensaba que los instintos maternales pudieran reemplazar la formación, sino, contrariamente, que ésta era necesaria para hacer de la maestra kindergarteana una "madre hecha consciente" (citado en Steedman, 1985: 153), debiendo extrapolar a partir de su práctica, lo que las buenas madres hacían naturalmente, haciéndolo manifiesto, y empleándolo (Smedley y Hoskins, 2017; Steedman, 1985). En palabras del propio Froebel, la educadora debía "despertar y desarrollar en el Ser Humano cada poder, cada disposición… Sin ninguna Enseñanza, Recordatorio o Aprendizaje, la verdadera madre hace esto por sí misma. Pero esto no es suficiente: Adicionalmente es necesario ser Consciente, y actuar sobre una Criatura que está creciendo Consciente, ella hace su parte Conscientemente y Consistentemente, como obligada a guiar al Ser Humano en sus desarrollo regular" (citado en Steedman, 1985: 153).[59]

Pese a la discrepancia de las fundadoras con la perspectiva de Froebel, ésta se integró rápidamente a la primera carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile a pocos años de su creación, con la acotada incorporación del currículum froebeliano como parte de algunos cursos. Además, esta carrera creó, apenas dos años

58. "this process is a true introduction to science. If something is not consciously seen, it is as if it had never existed. The scientist's soul is filled with passionate interest for that which he sees. When one has learned to see he begins to be interested. And this interest is the driving force behind the spirit of science" (citada en Röhrs, 1994: 7). Traducción propia.

59. "waken and develop in the Human Being every power, every disposition. . . Without any Teaching, Reminding or Learning, the true mother does this of herself. But this is not enough: in Addition is needed that being Conscious, and acting upon a Creature that is growing Conscious, she do her part Consciously and Consistently, as in Duty bound to guide the Human Being in its regular development" (citado en Steedman, 1985: 153). Traducción propia.

después de su fundación, un centro de investigación que recibió el nombre de este educador: el Centro de Estudios e Investigaciones Federico Froebel. Éste tenía por propósito difundir, a través de actos, conferencias y publicaciones, temas relativos a la educación parvularia (Peralta, 2012a), incluyendo trabajos de Leopoldina Maluschka, fundadora del Curso Normal de Kindergarten en Chile (Malushka, 1946) (ver 2.1). Así lo confirmó una egresada de las primeras promociones de esa carrera entrevistada para esta investigación, señalando la tenue presencia de Froebel dentro de un plan de estudios marcadamente cientificista.

> IH-i: "siempre hubo un enfoque científico, porque yo creo que el principal método del científico es la observación, a nosotros nos formaron así. Es decir, nos hacían desde observar un objeto inerte hasta observar un niño y describir […] Ellas [las fundadoras de la carrera en la Universidad de Chile] no fueron seguidoras de Froebel, ellas simplemente tomaron lo que había en el momento, ¿no? Vale decir las ideas de Froebel eran importantes, pero esas ideas de Froebel se trataban en un ámbito, en un área de la metodología de la educación parvularia"

Más todavía, en el plan de estudios 1971 el legado froebeliano adquirió mayor presencia dentro de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile. Éste, manteniendo un conjunto de cursos de orientación científica (como "Fisiología, Puericultura y Educación para la Salud" y "Psicología General del Niño"), agregó uno nunca antes impartido en esta carrera: "Introducción a la Educación Parvularia". Aquí se trataba la obra de los principales precursores del campo en el ámbito internacional, reconociendo a Federico Froebel como el padre de la educación parvularia (Simonstein, s.f.; Universidad de Chile, 1974a), como ya lo era en países como Estados Unidos e Inglaterra (Heiland, 1993). Este curso ha pasado a constituir –bajo una variedad de denominaciones similares- una de las escasas constantes de las carreras de educación parvularia en Chile hoy, encontrándose presente en los planes de estudios de cuatro casos de esta investigación (con la excepción del caso D), los que lo han ido incorporando paulatinamente a través de las últimas casi tres décadas: B en 1991, A en 1992, C en 1993, y E en 2012. Pese a la baja proporción de tiempo asignada en el plan de estudios, varias entrevistadas señalaron que este curso introductorio es crucial en la formación inicial de las educadoras de párvulos, pues en él se transmiten los fundamentos de la educación parvularia como profesión.

> ID-iii: "acá nosotros abordamos los precursores de la educación parvularia, que en todas las carreras de Chile se abordan, que es importante saber que desde 1844,

> aproximadamente, Froebel cuando inventó esto coincide con Decroly, con las hermanas Agazzi y Montessori"
>
> IC-iv: "una innovación que siempre estuvo presente, y hasta el día de hoy yo diría, yo trato de mantenerla fuerte en esta escuela, es toda la sabiduría, todo el saber pedagógico que nos heredan nuestros precursores, desde Comenio en adelante, Pestalozzi, Froebel […] nosotros quisimos darle mucho énfasis al tema de los precursores, en cómo nuestros precursores y todo lo que hoy día, eso lo creo firmemente, que gran parte del saber pedagógico que hoy día se plantea como muy novedoso tiene su origen en las ideas de nuestros precursores"

Consolidando su posición, cinco décadas más tarde, las ideas de Froebel quedaron oficialmente plasmadas como parte de los principios pedagógicos de la educación parvularia chilena en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los cuales también recogieron los planteamientos de otros educadores, algunos de enfoque también humanístico – Pestalozzi, Comenio, hermanas Agazzi- y otros, cientificista –Dewey, Montessori- (MINEDUC, 2001a). En todo caso, sin perjuicio de su glorificación como fundador del campo, las ideas de Federico Froebel han carecido de relevancia en su dimensión propiamente pedagógica dentro de los cinco casos de esta investigación, como también ha ocurrido, por ejemplo, en Estados Unidos (Provenzo, 2009). Así, la propuesta froebeliana es presentada como un antecedente no vigente de la educación parvularia.

> IB-i: "los considero [a los precursores de la educación parvularia] tremendamente importantes y siento que le dan el sello [a la profesión]. Siempre que hay una educadora de párvulos en algún espacio, las personas que no son de esa profesión dicen algo pasa, se nota. Y, no sé, entre todo lo que a lo mejor tiene como sello la carrera el tema del estudio de los precursores da un sello especial, diferente. Eso se hace en lo que habitualmente se llama introducción a la educación parvularia, pero nosotros acá le llamamos historia y proyección de la educación parvularia"
>
> IE-ii: "Bueno, todo lo que es la historia de la educación parvularia, todos los precursores son fundamentales, porque hoy día siguen presentes, que le pongan otro nombre es otra cosa. Si tú ves las distintas modalidades curriculares existentes hoy en día, todas tienen prácticamente la misma base de los precursores […] Los precursores, de lo que significan, de cuáles son sus principios, etc. Porque lo toman como después de ellos, o sea, existe esto, existe lo otro, pero de dónde viene todo eso".

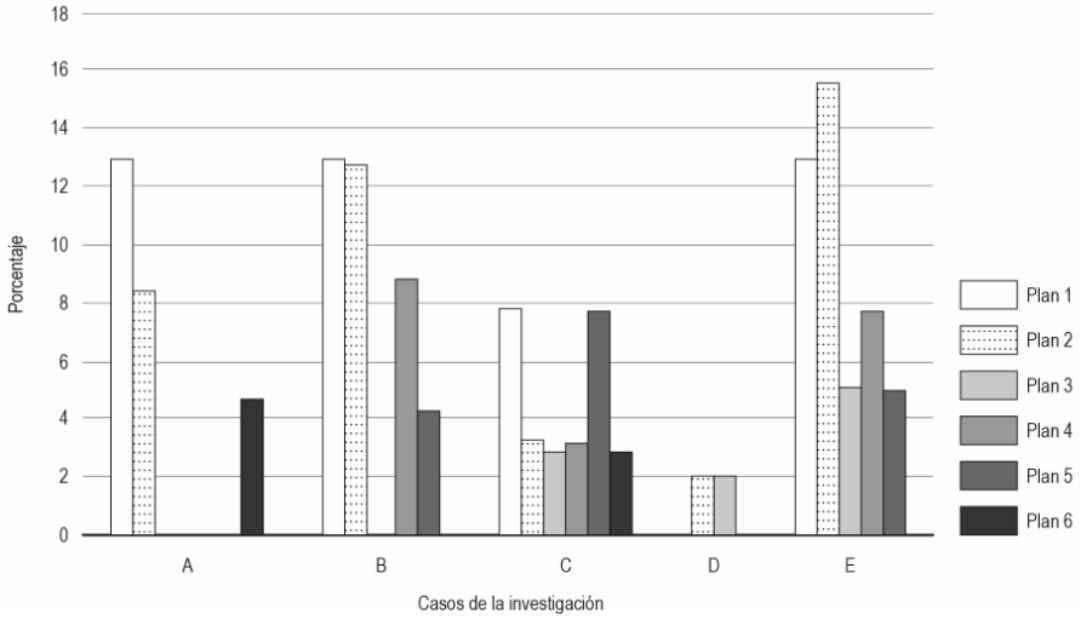
Así también, los cursos de orientación cientificista abarcaron parte importante de los planes de estudios de otras carreras históricas. De esta manera, el plan de estudios 1977-1982 de la Universidad Católica de Chile incluía los cursos "Taller Psicopedagogía del Aprendizaje", "Sociología de la Educación", "Observación Participante", "Taller

Psicopedagogía Edad Infantil", "Trastornos de la Personalidad y el Aprendizaje" (Universidad Católica de Chile, s.f.). Similarmente, el plan de estudios de 1975 de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Austral incluyó los cursos "Introducción a la Psicología General", "Psicología Evolutiva", "Trastornos del Aprendizaje", "Características Generales de los Retardos Mentales", "Trastornos del Lenguaje Infantil", "Técnicas de Observación e Interpretación de la Conducta Infantil", "Fisiología y Puericultura", "Nutrición y Economía Doméstica", "Sociología Educacional", "Teoría del Aprendizaje" y "Psicología de la Personalidad" (Universidad Austral, 1974).

También en los cinco casos de esta investigación los cursos de orientación cientificista han mantenido gran vigencia dentro de los respectivos planes de estudios de los cinco casos de esta investigación. Por una parte, los cursos de base psicológica han tenido presencia relevante en la mayoría de sus distintos planes de estudios, aunque con variaciones de importancia. Como muestra el Gráfico N° 12, la proporción que ha representado estos cursos ha variado entre un 2 y un 16 por ciento del tiempo total de formación, tendiendo a perder importancia en el correspondiente plan de estudios más reciente. Resulta destacable que los casos C y E han incorporado cursos de base psicológica invariablemente en todos sus planes de estudios, mientras que, en el otro extremo, el caso D lo ha hecho en la mitad de sus planes de estudios (dos de cuatro), asignándole en ambos un muy bajo porcentaje.

Gráfico N° 12

Porcentaje del tiempo de formación asignado a cursos de psicología en casos de la investigación, 1981-2015



Nota: Dentro de sus seis planes de estudios, el caso A no ha contado con cursos de psicología en sus planes de estudios PA-3, PA-4 y PA-5. En sus cinco planes de estudios, el caso B no ha contado con cursos de psicología en su plan de estudios PB-3. Por tanto, este gráfico no considera los planes que no han contado con cursos de psicología.

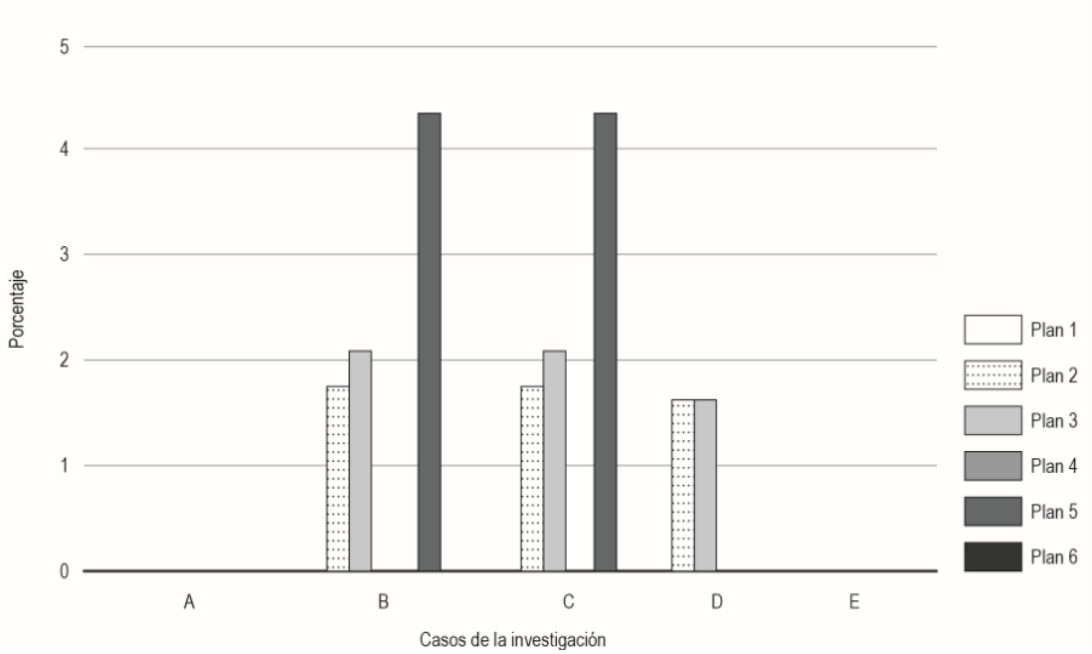
Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de investigación.

Complementariamente, la orientación cientificista de las carreras de educación parvularia también se ha plasmado en cursos de base biológica, con principal énfasis en la fisiología y las neurociencias. A este respecto, es de notar que la fisiología –importante en los planes de estudios de las carreras históricas de la Universidad de Chile y de la Universidad Austral- perdió casi total presencia dentro de los cinco casos de esta investigación, donde ni siquiera ha constituido una unidad de aprendizaje dentro de un curso. Como únicas excepciones, fisiología constituyó un curso en sí mismo en el primer plan de estudios del caso C (PC-1), y parte central de un curso del último plan de estudios del caso B (PB-5). En tanto, las neurociencias –siguiendo la tendencia internacional descrita en 1.2- han comenzado a ganar presencia como curso de base biológica en las carreras de educación parvularia en los años recientes. Así, los casos B, C y D han incorporado cursos sobre esta materia en sus planes de estudios desde inicios de los 2000. Notablemente, tres décadas antes, la carrera de educación parvularia en Universidad de Chile había incorporado en su plan de estudios de 1975 un curso sobre

la materia, denominado “Neurofisiología del Párvulo”. En síntesis, como muestra el Gráfico N° 13, los casos B, C y D han incorporado de forma intermitente cursos de base biológica en sus distintos planes de estudios, bordeando casi todos ellos un 2 por ciento del tiempo de formación, con la excepción de los planes de estudios vigentes de los casos B y C que han duplicado el tiempo asignado a estos cursos. Mientras, los casos A y E no han incorporado cursos de base biológica en ninguno de sus planes de estudios.

Gráfico N° 13

Tiempo proporcional asignado a cursos de base biológica en casos de la investigación: 1981-2015



Nota: Los casos A y E no han contado con cursos de base biológica en ninguno de sus planes de estudios. El caso B, entre sus cinco planes de estudios no contó con cursos de base biológica planes de estudios PB-1 y PB-4. El caso C, entre sus seis planes de estudios no ha contado con cursos de base biológica planes de estudios PC-1 y PC-4. El caso D, entre sus cuatro planes de estudios no ha contado con cursos de base biológica planes de estudios PD-1 y PD-4.

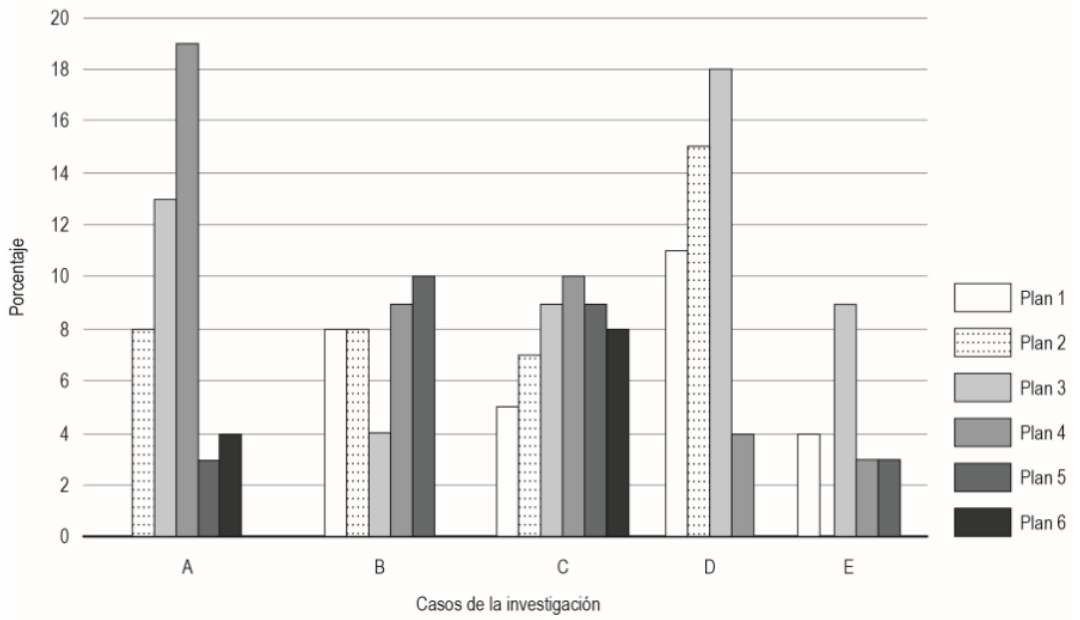
Fuente: Elaboración propia, basada en planes de estudios de casos de investigación.

También dando cuenta de la orientación cientificista de la carrera de educación parvularia, los cinco casos de esta investigación han mantenido dentro de sus respectivos planes de estudios un conjunto de cursos enfocados en la investigación científica. Como indica en Gráfico N° 14, con la excepción de un solo plan de estudios del caso E, todos ellos han constado de cursos sobre metodología de la investigación, asignándoles, con distintas fluctuaciones dentro de cada uno, entre un 3 y un 19 por

ciento del tiempo total de formación. Es de destacar que en los planes de estudio vigentes de cuatro de estos casos el porcentaje del tiempo de formación asignado a esta categoría oscila entre un 4 y un 10 por ciento, con la excepción del caso E, que la eliminó de su plan de estudios.

Gráfico N° 14

Porcentaje del tiempo de formación asignado a cursos sobre investigación en casos, 1981-2015



Nota: En sus seis planes de estudios, los casos A y E no constaban de cursos de investigación en sus planes de estudios PA-1 y PA-2, y PE-1 y PE-2, respectivamente.

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

Reafirmando dicha orientación, los cinco casos de esta investigación han comenzado, desde de la segunda mitad de la década de los noventa, a declarar explícitamente en sus distintos perfiles de egreso (es decir, la declaración de las competencias con que contarán las egresadas, según lo establece el proceso de acreditación, según lo descrito en la sección 2.3) el desarrollo de capacidades investigativas como un producto principal del proceso formativo. Al observar el tipo de investigación que se promueve, se encuentra considerable heterogeneidad, tanto al comparar los casos entre sí como la evolución interna de cada uno, presentando variantes como "investigación-acción", "investigación educativa", "investigación científica", "investigación descriptiva", "indagación", entre otras. En la misma línea, todos los casos de esta investigación han

establecido, desde mediados de la década de los noventa, el reporte de una investigación realizada por la propia estudiante como trabajo de finalización de la carrera, en tanto requisito para obtener el grado académico de licenciatura. Como indican los varios títulos consultados en el Portal de Tesis Electrónicas Chilenas, estas investigaciones se han enfocado en temas de la más variada índole en relación con la educación parvularia –no necesariamente pedagógica- incluyendo articulación curricular, la historia de la educación parvularia en Chile, o las percepciones de educadoras de párvulos sobre distintos aspectos del sistema educacional. El desarrollo de competencias investigativas en la formación de educadoras de párvulos fue positivamente valorado por las académicas entrevistadas para esta investigación, señalando que ella, como instancia para generar conocimiento relevante para el propio campo, es condición del estatus profesional.

> B-1: "hemos ido logrando que las estudiantes comprendan que finalmente investigar no tiene que ver así con una cuestión, un trámite nada más, un requisito que hay que cumplir para el título sino de que efectivamente les permite una perspectiva más amplia y más profesionalizante, sin tenerle temor a la posibilidad de comprender mejor lo que ocurre con sus niños, con su práctica, con su quehacer, me refiero en esta apropiación, digamos en definitiva con su espacio y contexto en donde ella está inserta"

> C-4: "Nosotros creíamos que el verdadero profesional de la educación parvularia tenía que ser capaz de investigar, de dar argumentos sólidos de por qué hacía lo que hacía o no hacía lo que no hacía. Y eso es investigación, es generación de conocimiento ahí, en la práctica. Y eso se ha continuado, eso yo encuentro que hasta el día de hoy se ha continuado y espero que nunca lo perdamos. Yo creo en eso"

Complementariamente, varias entrevistadas atribuyeron a la investigación la capacidad de desarrollar altas capacidades cognitivas en las estudiantes, como la organización del pensamiento, la problematización, la crítica, la innovación y, destacadamente, la reflexión.

> B-1: "desarrollar habilidades investigativas en las estudiantes que vayan ligadas a la práctica desde el primer año, desde instalar la observación, de que aprendan a observar, de qué se hace con esa investigación, de empezar a hacer análisis más complejos. Porque, o si no, pedíamos nosotros, que lo hemos declarado en todos nuestros documentos, el profesional reflexivo de hecho que tuvo tan fuertemente instalado en una época. Pero finalmente en un ninguna parte la enseñábamos a reflexionar, esperábamos que en cuarto casi apareciera por arte de magia esta capacidad instalada. Entonces en ese rediseño que estamos terminando yo creo que quedó bonito esa propuesta de ir vinculando, como te digo, desde las habilidades más

> simples hacia un análisis y reflexión con miras a ir construyendo conocimiento y no solo dando cuenta de lo que está ocurriendo"
>
> C-3: "la investigación te ordena el pensamiento. Las estudiantes aprenden a mirar la realidad desde otra forma. O sea, hacer un diagnóstico, formular hipótesis sobre los problemas que encontró en ese diagnóstico y ver cómo solucionarlo, ver que hay distintas miradas sobre una realidad y eso te cambia hasta la vida, creo yo. Ordenarte"

Bajo esta misma perspectiva, una académica del caso E consideró como una debilidad del plan de estudios vigente en su carrera el escaso énfasis depositado en la investigación, mermando el desarrollo de capacidades reflexivas en las estudiantes.

> E-1: "Yo creo que eso también es una debilidad en la malla. Los cursos de investigación las estudiantes, se llaman seminarios, los tienen recién en el último año, en cuarto año. No hay, cada semestre, en realidad cada año, las estudiantes tiene una práctica y esa práctica tiene un foco y ninguno de esos focos es investigación. Por lo tanto, la estudiante cuando llega a su año cuatro de práctica profesional y tiene una práctica que dura un año completo en un jardín con un grupo de niños, ahí toma un curso que se llama seminario. Y es cuando piensa o reflexiona más desde la indagación lo que está haciendo"

Como un ejemplo extremo del fuerte énfasis entregado a la Investigación es el segundo plan de estudios del caso D (PD-2), el cual llegó al punto de asignar más tiempo a los cursos de esta categoría que a los de pedagogía, entorpeciendo, a juicio del claustro académico de la época, el adecuado proceso de formación de las estudiantes de educación parvularia.

> ID-i: "tenían epistemología, estadística, metodología de la investigación uno, metodología de investigación dos, estudio de caso uno y estudio de caso dos. O sea, sí tú sacas la cuenta, tenían alrededor de seis asignaturas que versaban formativamente sobre el trabajo investigativo"
>
> ID-iii: "el perfil que estaba declarado, que no me lo sé en este minuto, pero sí estaba ahí explícito y la misma, bueno más allá del dibujo, del diagrama, pero la propuesta curricular tenía un sesgo más de investigación. Entonces, ahí decía en el perfil era ser investigadores. Entonces, ahí eso llevó creo a confusiones"

Por cierto, la capacidad reflexiva como atributo relevante de las educadoras de párvulos referida por las académicas entrevistadas ha comenzado ser declarada, con distinto realce, en los perfiles de egreso de todos los casos de esta investigación desde fines de la década de los noventa, y se encuentra en aquéllos vigentes de los casos A, B, C y D (es decir, con la excepción del caso E), dando cuenta de la extendida acogida con que las facultades de educación recibieron las perspectivas conceptuales sobre la profesión docente promovidas por el Programa de Fortalecimiento de la Formación

Inicial Docente del Ministerio de Educación (FFID). Como fue reseñado en 2.3, este programa promovía, junto con otros objetivos, nuevos modelos de formación docente, resaltando la articulación reflexiva entre la teoría y la práctica (Ávalos, 2002). La propuesta del FFID se apoyaba en modelos de formación docente emergidos en las décadas de los 70 y 80 en Estados Unidos, basados en evidencia de investigación que sugería que los docentes pueden ser productores legítimos de conocimiento profesional. En estos modelos, la práctica y la indagación docente se relacionan recíproca, recursiva y simbióticamente, poniendo de relieve que los docentes informan su práctica mediante la investigación, a la vez que generan conocimiento a partir de la indagación de su propia práctica.

Tal visión sobre la investigación docente constituye una ruptura deliberada con las distinciones tradicionales entre investigación conceptual y empírica, y entre conocimiento práctico y formal, al afirmar que éstas no sólo no pueden dar cuenta de toda la complejidad de la docencia, sino que, más aún, obstaculizan las posibilidades de transformar la práctica pedagógica, requiriendo, por tanto, avanzar hacia a lo que Schön (1995) ha llamado una "nueva epistemología de la práctica". Más en específico, estas formas de investigación docente difieren en aspectos fundamentales de la investigación en ciencias sociales, en términos de lo que se acepta como dato, método o criterio de validación. Por ejemplo, los datos pueden incluir narrativas autobiográficas, emails, apuntes, o conversaciones profesionales de los docentes. Y el análisis puede ser el método de indagación oral, el que se realiza verbalmente, a partir de las opiniones de docentes sobre observaciones realizadas sistemáticamente. Estas formas de indagación no necesariamente son consideradas válidas en el ámbito de la investigación universitaria, en particular, de las ciencias sociales, siendo en cualquier caso más afines a la tradición investigativa de las humanidades o a las perspectivas post-modernas sobre la naturaleza del conocimiento (Cochran-Smith y Donnell, 2006; Cochran-Smith y Lytle, 2011). Como fuera, la descrita indagación docente no es aquélla que se promueve en ninguno de los cinco casos de esta investigación, los que se apoyan principalmente en la investigación psicológica o educativa, como lo refrendan las siguientes citas.

> IC-ii: "Diseñar la investigación, aplicar la investigación, elaborar la problemática, las hipótesis, los supuestos, marco teórico, marco metodológico, las conclusiones, todo,

> pero a un nivel efectivamente micro. Piensa que las partes de una investigación, independiente del grado, del título, no cambian"

> ID-iii: "lo que queremos ahora que es la investigación pedagógica. Entonces, incluso tenemos cursos que se llaman investigación pedagógica porque no es cualquier investigación ni que vayan a salir educadoras investigadoras, así como aparte, sino cómo dentro, in situ, donde está trabajando pueda ser investigadora. Entonces, es una persona reflexiva, crítica, que apunte a la transformación social, investigadora y eso te lleva a ser una persona, que queremos por lo menos, que sea innovadora"

Como única excepción dentro de los casos de esta investigación se puede mencionar la aspiración de incorporar el Enfoque Mosaico como una metodología de investigación abordada en la carrera que manifestó una entrevistada del caso E, como se constata en la siguiente cita. Este enfoque es una metodología mixta que emplea fotografías, dibujos, mapas y tours realizados por los niños en educación parvularia para observar y comprender sus perspectivas acerca de los centros educativos a los que asisten (Clark, 2005).

> IE-i: "En parte porque queremos abrir a otras formas de indagación las prácticas de aula y queremos incorporar otras cosas que tiene que ver con más como *Mosaic Approach*, como etnografía, o sea, queremos incorporar otro tipo de formas de investigar en el aula"

Sin perjuicio de ello, pese a no haberlo hecho mediante la vía de la indagación docente, las perspectivas humanísticas han vuelto a penetrar incipientemente los planes de estudios de las carreras de educación parvularia, contribuyendo a redefinir el tipo de conocimiento que debiese informar la práctica de las educadoras de párvulos. Esto ha ocurrido principalmente por medio de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las que buscaron romper con los enfoques psicologistas sobre el desarrollo y el aprendizaje, asumiendo una comprensión posmoderna de este proceso la que acepta su diversidad (Peralta, 2012b). Junto con ello, las perspectivas humanísticas han comenzado a instalarse en los planes de estudios de las carreras mediante la introducción de una modalidad curricular altamente valorada en Chile: Reggio Emilia. Ésta concibe al centro educativo como un sistema donde se fomentan relaciones recíprocas entre los niños, las familias y las educadoras en un proceso continuo de investigación y aprendizaje, donde estas últimas asumen una perspectiva de investigadoras que co-construyen conocimiento con la comunidad educativa, buscando una comprensión más profunda de los niños y sus procesos de aprendizaje (Moss, 2006; Rinaldi y Moss, 2004).

> ID-iii: "también hay que ir avanzando a otras figuras y no quedarnos solamente con el pasado; por ejemplo, si uno tiene que hablar de los espacios, de la libertad de los niños, de los diferentes lenguajes de los niños, lo importante del movimiento, del arte, etc. como ejemplo, podríamos tomar a Reggio Emilia, con Malaguzzi"
>
> IE-i: "Cuando recién parte la nueva malla y yo estaba de jefa de carrera, la documentación pedagógica [componente de Reggio Emilia], y esta cosa de la construcción social de la infancia eran nodales en la malla. Y los equipos en el fondo trabajaban en eso"

En relación con el profesionalismo, la adopción de perspectivas cientificistas o humanísticas en la formación de educadoras de párvulos tiene importantes diferencias respecto de la base de conocimientos que debe informar su práctica y de la forma cómo ella debe ser incorporada en la formación. Como se vio en 1.1, un amplio debate sobre la formación docente ha puesto en cuestión el excesivo relieve concedido a las ciencias sociales como eje vertebral de la formación docente en las universidades, sin haber demostrado satisfactoriamente su capacidad para informar directamente la estructuración del proceso de enseñanza de los estudiantes en el sistema escolar, y, en consecuencia, los fundamentos cognitivos de su estatus profesional (D. Hargreaves, 2000). En educación parvularia esta discusión se ha desarrollado más acotadamente desde inicios de la década de los noventa, señalando que las perspectivas cientificistas –la corriente principal- enfatizan como fundamento del profesionalismo la aplicación de las teorías, modelos y conceptos provenientes del ámbito del desarrollo infantil (Bloch, 1991; Silin, 1986; Woodhead, 1997), llegando a constituir un régimen de verdad dentro del campo de la educación parvularia, según el planteamiento de Dahlberg *et al.* (2007). Así, por ejemplo, la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños de Estados Unidos, NAEYC (2010) ha establecido como criterio para la acreditación de programas de formación de nivel terciario la promoción de conocimientos robustos sobre desarrollo infantil.

En tanto, la tradición humanística actual plantea una visión del profesionalismo en educación parvularia a ser construida, proponiendo la pedagogía como la columna vertebral de su base de conocimientos, si bien informada por otras disciplinas, las que, por cierto, incluyen el desarrollo infantil (Dalli, 2008; McCarthy, 1990). Esta visión del profesionalismo es la plasmada en la tradición de la pedagogía social existente en los países nórdicos y de Europa Central, la cual tiene como objetivo mejorar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de la infancia a partir del conocimiento

teórico y personal sobre las necesidades de los niños, y sobre los recursos, valores y demandas de su comunidad (Cameron y Moss, 2011). Complementariamente, académicas post-estructuralistas feministas contemporáneas han buscado avanzar hacia una noción de profesionalismo en educación parvularia que revalora el acervo de saber tradicionalmente femenino –i.e. conocimiento no formal- destacando en particular la ética del cuidado y la afectividad (Davis y Dunn, 2018; Moyles, 2001; Osgood, 2006; Rouse y Hadley, 2018).

Así también, académicos posmodernistas han promovido una visión del profesionalismo en educación parvularia según la cual la educadora de párvulos es una co-constructora de conocimientos, enfatizando la naturaleza indagativa de la base de conocimientos relevante en este campo (Moss, 2006). En esta línea, Rinaldi y Moss han planteado que la indagación de parte de la educadora de párvulos debe constituir "un hábito mental, una actitud que puede ser desarrollada o descuidada. Es una respuesta a la curiosidad y la duda. Construye nuevo conocimiento, produce pensamiento crítico" (Rinaldi y Moss, 2004: 3).[60] Expandiéndose sobre esta idea, Rinaldi ha señalado que de esta manera, la investigación "deja el laboratorio científico –o, más bien, demanda salir de él- dejando de ser el privilegio de unos pocos (en universidades o en otros lugares designados) para llegar a ser la disposición, la actitud con la cual los educadores enfocan el sentido y significado de la vida" (Rinaldi, 2005).[61] En este proceso, la documentación pedagógica –un método no científico- ocupa un lugar preponderante, al constituir un método para hacer del trabajo pedagógico materia de interpretación, diálogo y confrontación (Rinaldi y Moss, 2004).[62] Como un desarrollo concreto de formación de educadoras de párvulos desde una perspectiva humanística de su base de conocimientos, el llamado Modelo Curricular Generativo defiende la

60. "a habit of mind, an attitude, that can be developed or neglected. It is a response to curiosity and doubt. It constructs new knowledge, it makes for critical thinking, it is part of citizenship and democracy. Like everything else in Reggio, research is not a solitary activity, but a process of relationships and dialogue" (Rinaldi y Moss, 2004: 3). Traducción propia.

61. "leaves – or rather, demands to come out of – the scientific laboratories, thus ceasing to be a privilege of the few (in universities and other designated places) to become the stance, the attitude with which teachers approach the sense and meaning of life" (Rinaldi, 2005: 148). Traducción propia.

62. La documentación pedagógica constituye tanto un contenido como un proceso que permite la reflexión rigurosa, metódica y democrática sobre el trabajo pedagógico. Esta reflexión es realizada tanto por la docente como por otros miembros de la comunidad educativa (entre ellos, los niños, sus familias, otras docentes y los tomadores de decisiones) (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

complementariedad de la investigación y la práctica. Inspirado en un enfoque posmodernista, éste valora no sólo el conocimiento proveniente de la investigación científica, sino también el de las estudiantes. Si bien compartiendo parte del contenido de los cursos con los programas tradicionales de formación de educadoras de párvulos en Canadá (incluyendo cursos sobre desarrollo infantil), este modelo desarrolla su curriculum en forma de espiral, recogiendo recursivamente los aportes de instructores y estudiantes (Ball y Pence, 2001; Pence, 1990).

Pese a tales importantes diferencias, tanto de las carreras históricas como los cinco casos de esta investigación han agregado las visiones humanísticas y cientificista dentro de los planes de estudios sin establecer una relación teórica entre ambas, sino más bien yuxtaponiéndolas. De hecho, ni siquiera es posible catalogar esta agregación como un tipo de conocimiento sincrético, pues éste supone una integración teóricamente coherente entre conocimiento normativo y descriptivo (ver 1.2). Más todavía, la casi totalidad de la evidencia recolectada para esta investigación indica que la divergencia entre perspectivas humanísticas y cientificista del profesionalismo, salvo en los años inaugurales de la carrera en la Universidad de Chile, no ha sido problematizada en lo que respecta a la base de conocimientos plasmada en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. De hecho, sólo dos de las entrevistadas reflexionaron sobre los dilemas pedagógicos que observaban en sus respectivas carreras, derivados del énfasis en la psicología.

> IC-iv: "El hecho de que nosotros, digamos, que no adherimos a un paradigma positivista no significa que demonicemos el paradigma positivista [propio de la psicología del desarrollo]. No es que lo consideremos que no sirve para nada, de ninguna manera, o sea, desconocer el aporte del paradigma positivista en la ciencia sería ridículo. Lo que sí es que creemos firmemente que el conocimiento no es solo el conocimiento científico. El conocimiento también es, como diría [indica un nombre], el conocimiento es un acercamiento que te da el arte. Y creemos que uno conoce mejor un fenómeno o un objeto o una persona o una situación si es que lo abordas de dos perspectivas"

> IE-i: "esta nueva malla tiene sus claves de poder, hay disputas todavía entre ciertas perspectivas, yo te diría que si buen hay una cierta visión de cómo pensamos a la educadora, todavía hay una disputa interna del valor del desarrollo en la psicología del desarrollo versus la pedagogía, no es una cuestión que tengamos muy resuelta […] Nosotros pasamos, o sea, en los años ochenta teníamos una malla que tenía el cincuenta por ciento de los cursos eran psicología o pedagogía de la uno a la ocho. Y todo era psicología del desarrollo y estimulación temprana y los cursos eran estimulación psicomotora, estimulación afectiva social, estimulación…Bueno, y

> hemos ido avanzando como de esa mucha psicología del desarrollo a pedagogía específica en primera infancia y específicamente primer ciclo, segundo ciclo"

Desde el punto de vista del profesionalismo, la descrita yuxtaposición de enfoques humanísticos y cientificistas en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia tiene gran interés analítico. Por una parte, al observarla a partir de la perspectiva esencialista, ella representa una nueva muestra de la condición de semi-profesión con que característicamente se ha catalogado a las educadoras de párvulos, al dar cuenta del insuficiente ensamblaje teórico de su base de conocimientos, en línea con lo analizado en el Capítulo 3. Desde este punto de vista, el amalgamiento de marcos teóricos diversos ha sido criticado antes en la literatura sobre profesionalismo en educación parvularia. Específicamente, Finkelstein (1988: 20, 22, 23) ha señalado que las académicas de las carreras de educación parvularia en Estados Unidos entre 1920 y 1980 demostraban "tolerancia a la ambigüedad intelectual […] sin compromiso con una disciplina en particular […] desarrollaron, aplicaron y transmitieron principios de crianza originados en Sigmund y Ana Freud, Erik Erikson, Margaret Mead y Ruth Benedict […] teorías de psicólogos cognitivos como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg" (1.2).[63] De forma concordante, Adlerstein (2012b: 120) observó en la provisión de educación parvularia en Chile una superposición "híbrida" de los enfoques froebeliano y montessoriano.

Sin perjuicio de ello, es la falta de problematización de las académicas (nuevamente) en torno a dicha yuxtaposición lo que aporta al debate, por su novedad en los debates sobre profesionalismo en educación parvularia. Aunque desafortunadamente tanto la teorización previa como los datos disponibles para esta investigación dificultan una interpretación bien fundada de este hallazgo, una pista relevante para avanzar en esta dirección parece ser el fundamento con que las académicas aquí entrevistadas –tanto de las carreras históricas como de los cinco casos de esta investigación- explicaron la presencia de los enfoques humanísticos y cientificistas en los respectivos planes de estudios. En concreto, al fundamentarla apelaron a la "tradición" y la "historia" de la

63. "the tolerance to intellectual ambiguity [...] committed to no particular discipline [...] to develop, apply and transmit principles of child rearing originating with Sigmund and Anna Freud, Erik Erikson, Margaret Mead and Ruth Benedict [...] theories of cognitive psychologists like Jean Piaget and Lawrence Kohlberg" (Finkelstein, 1988, pp. 20, 22, 23). Traducción propia.

educación parvularia en el país, junto con las "nuevas tendencias" y "avances" del conocimiento en el ámbito internacional.

De todos modos, el foco en la comprensión de la naturaleza de la base de conocimientos no es suficiente para interpretar adecuadamente la falta de problematización de las académicas sobre la yuxtaposición entre enfoques humanísticos y cientificistas. Otro elemento clave para una cabal interpretación son las condiciones institucionales en que los planes de estudios son definidos. Por cierto, Freidson ha señalado que la capacidad de generar y transmitir el conocimiento del propio campo depende en gran parte de la conformación de un cuerpo académico exclusivamente abocado a estas funciones (2001: 96-100) (ver 1.2). Con esto en cuenta, cobra realce la gran debilidad organizacional en que operan las facultades de educación en Chile, caracterizándose por sus reducidas plantas académicas estables, entre otros aspectos (Orellana *et al.*, s.f.). Y más aún, cabe traer a colación la internacional precariedad en que realizan su trabajo las ocupaciones altamente feminizadas y, en particular, las educadoras de párvulos (Shaeffer, 2015) (ver 2.3). Esto implica que es probable que los casos de esta investigación no cuenten con recursos académicos y materiales suficientes para definir planes de estudios teóricamente solventes, debiendo orientarse por, o incluso imitar a, referentes externos de alta reputación; es de hecho, lo que sugieren las numerosas menciones a la "tradición", "historia", "nuevas tendencias" y "avances" como fuentes consideradas.

A primera vista, la yuxtaposición entre enfoques humanísticos y cientificistas dentro de los planes de estudios pareciera dar cuenta de la noción de isomorfismo; no obstante, la gran diversidad de fórmulas empleadas por los casos para plasmar dichos enfoques sugiere que más bien se trata de un proceso de alomorfismo (Vaira, 2004). No obstante, parece ser mejor descrito como un proceso alomórfico con rasgos miméticos, dada la tendencia de las carreras a afirmarse en referentes considerados legítimos o exitosos (e.g. cursos de investigación científica en carreras prestigiosas). De todos modos, se debe subrayar en fosforescente que también parecen encontrarse aquí rasgos de normativos –es decir, provenientes de la propia profesión- teniendo en cuenta la transversal recuperación de distintas figuras del campo (e.g. Froebel, Montessori, Reggio Emilia) (ver 1.3).

De tal manera, resulta plausible hipotetizar que la transversal yuxtaposición de enfoques humanísticos y cientificistas en los planes de estudios representa una respuesta alomórfica, con rasgos miméticos y normativos, frente a la precariedad organizacional típica de las carreras de educación parvularia en Chile. Este planteamiento puede resultar polémico dentro del campo de la educación parvularia en el país, al dar cuenta contundente de la presencia de flagrantes inconsistencias teóricas al interior de los planes de estudios, haciendo notar su debilidad. Pero, junto con esto, puede ser visto como un llamado de atención más amplio a las propias universidades o a la autoridad educativa nacional, al develar el negativo impacto que la precariedad organizacional tiene sobre el trabajo académico en estas carreras.

5.3 Técnicas instruccionales versus contenidos para la enseñanza

La tercera tensión al interior de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia aquí analizadas es la que opone las técnicas instruccionales a los contenidos para la enseñanza. Como se mostrará en esta sección, se trata de una tensión que no es evidente al analizar los planes de estudios de las carreras aisladamente, sino que emerge desde los discursos de las académicas de las carreras. Para entender esta tensión en su especificidad, es necesario observar que sus dos polos han tenido muy distinta evolución dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia, por lo que conviene comenzar analizándolos por separado. Por una parte, los cursos sobre contenidos –entendidos como aquéllos enfocados en las materias contenidas en el curriculum oficial- se han incorporado dentro de los planes de estudios recién a contar de mediados de la década de los 2000, sin presencia alguna en su historia previa. Por otra parte, los cursos sobre técnicas instruccionales han estado presentes en los planes de estudios desde los mismos orígenes de la carrera de educación parvularia en Chile, como muestra el análisis de los planes de estudios de las carreras históricas. Estos cursos han tenido como rasgo común tradicional su foco en actividades pedagógicas a realizar con los niños en el aula para favorecer su aprendizaje en un conjunto de áreas, sin abordar la naturaleza de su contenido.

En cuanto a los cursos sobre técnicas instruccionales, en el primer plan de estudios de la carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile éstos eran tres:

"Trabajos Manuales (para el niño)", "Educación Física (para el adiestramiento sensorial del niño)", "Práctica de la Educación Física". Manteniendo un arreglo similar, en el siguiente plan de estudios, de 1951, los cursos sobre metodología pasaron a incluir "Literatura Infantil", en reemplazo de "Trabajos Manuales". Más tarde, en el plan de estudios de 1971, los cursos sobre metodología expandieron las áreas de aprendizaje abarcadas, pasando a incluir "Metodología de las Artes Plástico-Manual" y "Metodología Rítmico Musical". Continuando esta tendencia, en el plan de estudios de 1975 agregó los cursos "Metodología de la Educación Parvularia" (general y por niveles), "Artes Plásticas (Taller)", y "Educación Musical" (Universidad de Chile, 1946, 1951, 1974a). Por su parte, dentro del tramo común del plan de estudios de 1968 de la carrera histórica de la Universidad de Concepción se estableció el área de la didáctica, con el objetivo de preparar a las estudiantes en las técnicas instruccionales para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cox y Gysling, 1990: 232). La siguiente cita de una académica entrevistada para esta investigación entrega ejemplos de los cursos incluidos en esta área.

> IH-iii: "tratamos de hacer una asignatura, no me acuerdo cómo la llamamos en ese momento, en que tanto literatura como metodología, como arte, como música, como expresión plástica, digamos, expresión corporal, todos los profesores nos uníamos y hacíamos un taller con la alumna, dirigiendo metodología. De manera que la alumna pudiera integrar en sus actividades, en sus experiencias de aprendizaje todo junto y viéramos cómo le salía"

Similarmente, en su plan de estudios de 1974, la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Austral incluía los cursos "Didáctica General", "Metodología" (Globalizada y por Niveles), "Literatura Infantil", "Expresión Físico-Rítmica", "Expresión Musical del Párvulo", "Expresión Plástica", "Expresión Manual", "Taller de Títeres", "Taller de Teatro Infantil" (Universidad Austral, 1974). Así también, el plan de estudios 1977-1982 de la histórica carrera de educación parvularia de la Universidad Católica de Chile constaba de los cursos "Taller de Expresión Musical", "Taller de Expresión Plástica y Manual", "Taller de Expresión Corporal", "Taller Apresto Cálculo", "Taller Apresto Lecto-Escritura" (Universidad Católica de Chile, s.f.). El énfasis de estos cursos en las actividades a realizar con los niños en el aula fue refrendado por varias académicas que formaban parte de dichas carreras en la época, como indican las siguientes citas.

IH-ii: "la metodología estuvo mucho en el quehacer propio, el cómo se trabajaban los recursos de la educación parvularia, la ambientación física pero no tenía una fuente sustento epistemológico. Yo pienso que, dentro de las didácticas, para tú poder enseñar, necesitas saber en qué paradigma te estás anclando, en el cual te estás sustentando […] cuando yo entré a estudiar acá en el sesenta y siete creo que teníamos como cuatro o cinco libros que venían de Argentina, a la Lydia P. de Bosch, la Celia Germani, esa era nuestra bibliografía"

IE-ii: "[Ejemplo] De estrategia, podría ser que yo quiero que el niño, por ejemplo, camine. Cuáles son las estrategias que yo voy a utilizar. Primero que nada, organizar muy bien el ambiente físico en el cual el niño va a estar, dándole alternativas para que él pueda desplazarse en forma autónoma o con ayuda, ¿ya? Entonces, tengo que tener ese ambiente muy bien orientado para ese aprendizaje. Al mismo tiempo, el educador en ciertos momentos poder llamar la atención del niño, acompañarlo y ayudarlo, te fijas, a que se pare, a que camine, etc."

También dentro de los casos de esta investigación los cursos sobre metodología pedagógica han tenido presencia permanente, aunque abarcando una gama variable de áreas, dentro de sus respectivos planes de estudios, sea desde un enfoque general, planteando criterios comunes para el quehacer de las educadoras de párvulos en su conjunto, o desde enfoques específicos para las distintas áreas de aprendizaje del niño, como se puede ver en la Tabla N° 11.

Tabla N° 11

Materias comprendidas por cursos sobre técnicas instruccionales en planes de estudio de casos de la investigación, 1981-2015

Caso	Plan de estudios					
	1	2	3	4	5	6
A	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Socioemocional - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)

B	- Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	-
C	- Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Lenguaje - Técnicas Instruccionales (General)	- Expresión Artística - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)
D	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión Del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Desarrollo Socioemocional - Técnicas Instruccionales (General)	-	-
E	- Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio	- Comprensión del Medio Natural - Curriculum - Desarrollo	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio	- Comprensión del Medio Natural - Comprensión del Medio

	- Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Espiritual en la Infancia - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Espiritual en la Infancia - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)	Social - Desarrollo Físico y Motor - Expresión Artística - Lenguaje - Pensamiento Lógico-Matemático - Técnicas Instruccionales (General)

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

Más allá de la distinta gama de áreas de aprendizaje abarcada por los cursos de metodología en los distintos planes de estudios de los casos de esta investigación, lo importante de subrayar es que hasta hace algo más de una década, éstos, sin excepción, mantenían el énfasis en el tipo de actividades a realizar en el aula para favorecer el aprendizaje de los niños en ciertas áreas, deteniéndose apenas en la naturaleza de su contenido, similar a lo que ocurría en las carreras históricas.

> IC-iii: "Antes se decía que en educación parvularia no se trabajaba contenidos. Yo, en mi formación, contenidos en educación parvularia, no […] Yo creo que nosotros no nos enseñaron todo eso, salimos con cero conocimientos"

> IE-i: "Es súper importante porque en realidad el cambio está en lo siguiente: todos esos cursos que tú ves con nombres de disciplina en realidad lo que hacían era decirle a la educadora de párvulos cuáles eran las cinco estrategias principales para enseñar matemáticas. Pero el educador de párvulos no aprendía matemáticas"

Así lo ratifican los programas de cursos sobre metodología disponibles para esta investigación. Por ejemplo, el programa de un curso sobre lenguaje del segundo plan de estudios del caso C (PC-2). Éste tenía como objetivo inculcar a las estudiantes la capacidad para promover la expresión verbal de los niños, enfatizando el uso de recursos metodológicos fundamentados en los procesos de desarrollo en la primera infancia, incluyendo juegos de imaginería, sociodramas, actividades de creación oral, rituales lúdicos, entre otros. Así también, un curso sobre expresión artística del mismo plan de estudios tenía como objetivo que las estudiantes desarrollaran la capacidad de aplicar un conjunto de técnicas plásticas en educación parvularia, entre las cuales se encontraban acuarela, grabado, hilografía, collage, plegado, entre otras. Similarmente, el programa de un curso sobre matemáticas del segundo plan de estudios del caso D (PD-2) tenía como

objetivo explícito inculcar en las estudiantes disposiciones relevantes para la educación matemática, más que conocimientos de esta disciplina, enfatizando la elaboración de material concreto, y la generación de estrategias didácticas donde se utilicen dichos materiales. Igualmente, en este mismo plan de estudios un curso sobre comprensión del medio social tenía como objetivo desarrollar en las estudiantes la capacidad para construir propuestas pedagógicas en la materia, enfatizando el uso de recursos para el aprendizaje y el diseño curricular. Convergiendo, los testimonios de las académicas entrevistadas para esta investigación señalaron consistentemente que la histórica falta de tratamiento sistemático de materias disciplinares en la formación de educadoras de párvulos no ha sido accidental, sino que ha obedecido a un precepto sostenido dentro de las carreras del país. Éste, preservando el enfoque formativo no instruccional inaugural de la carrera (ver 2.1), propone el carácter accesorio de dichas materias, por no deber ser enseñadas a los niños.

> IB-i: "yo también de hace treinta años atrás en que me formé, también tuve formación en matemáticas, en lenguaje, pero estábamos más centrados, creo yo si yo miro mi formación, en la cuestión metodológica […] Más en el cómo enseñar ciertas cosas, y parecía, así como en la línea de la receta, ¿no? De la metodología mirada desde la perspectiva del método, de haga esto primero, luego esto y era casi aberrante pensar en que si uno ponía la mirada en el niño y los procesos iban distintos –porque este niño fue cambiando- tú no te podías saltar ese paso porque el método te lo indicaba que era de ese modo"

> IC-iv: "Y esa es la manera de trabajar en educación parvularia, creo yo, es lo que nos heredaron nuestros precursores, todas las estrategias metodológicas de nuestros precursores son estrategias integradoras. Nunca, nunca nuestros precursores nos habrían dicho que pudiéramos trabajar hora de matemáticas, no, la matemática integrada al quehacer diario, a la actividad natural, en el lenguaje, en la ciencia, todo integrado ahí"

A dicha razón debe agregarse una segunda, de orden formal: sólo desde el año 2001 el país cuenta con un referente curricular oficial nacional para la educación parvularia –i.e. las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a)- del cual las carreras pudieran derivar los contenidos a ser abordados en educación parvularia, al establecer objetivos nacionales de aprendizaje para los niños (ver 2.3).

Cabe advertir que la común ausencia de tratamiento del contenido dentro de los cursos de metodología no ha implicado necesariamente una semejanza de enfoques teóricos, tal como parece indicar la variedad de denominaciones asignadas a estos

cursos dentro de cada carrera, las que incluyen, entre otras, las de "Metodología de…", "Didáctica de…" o "Iniciación a…". De hecho, tres casos de esta investigación han utilizado estas denominaciones no sólo a través de sus distintos planes de estudios, sino al interior de ellos. Según la explicación de varias académicas, ello no se relaciona con el debate sobre los conceptos de metodología y didáctica dentro del campo de la educación más amplio (de Tezanos, 2006), pues éste no se ha desarrollado dentro de las carreras de educación parvularia del país. Más bien, las distintas denominaciones de los cursos correspondientes no tienen necesario significado sustantivo, sino más bien nominativo, como también ha ocurrido con cursos de otras áreas.

> IA-ii: "por ejemplo, tú miras la malla de nosotros y suponte tú que Psicología se llamaba 'Formación Humana y Trabajo Pedagógico'. Si tú leías el nombre del curso no necesariamente pensabas en psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje. Después otro se llamaba, por ejemplo, 'Escenarios para el Aprendizaje'; no necesariamente al mirar la malla entendías que era de sociología, tenemos un tema con los nombres, un tema con los nombres"

> IE-ii: "Te tomaba de toda la metodología. Era totalmente integral la metodología y ahí, porque no teníamos currículum ni teníamos evaluación, porque ese es otro problema de la disciplina. Si tú tienes una disciplina, bueno, fuera de tener la parte didáctica, ya, que tiene que integrar la disciplina, dónde está la evaluación, cómo evalúas, qué evalúas, cuáles serían los aprendizajes que tiene que evaluar. Claro. Entonces, ahí también tienes otra…No teníamos evaluación tampoco antiguamente como curso de evaluación. Era parte de la metodología que tú tenías que evaluar"

La tensión entre técnicas instruccionales y contenidos para la enseñanza dentro de los planes de estudios de los casos de esta investigación se produce al entreverarse la disciplina en su interior. Ello comenzó a ocurrir recién, durante la segunda mitad de la década de los 2000, no por una reconceptualización de la formación de educadoras de párvulos al interior de las carreras, sino para responder a las nuevas exigencias planteadas por la Prueba Inicia, establecida por el Ministerio de Educación. Como se explicó en la sección 2.3, esta prueba nacional sobre conocimientos pedagógicos y disciplinares para estudiantes de pedagogía, construida a partir de los Núcleos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pasó rápidamente a constituirse en un referente principal de la construcción de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia.

> IA-i: "Y de alguna manera se generan estos vacíos, que después comienzan en la Facultad, en particular, a tratar de revertir en conjunto con toda la institucionalidad, digamos. Pero efectivamente se da en estos tránsitos donde el cambio de paradigma

> es bien notable, se dan estos procesos de péndulo, de un lado hacia el otro. Y claramente, además, mediados por la política pública, porque yo recuerdo que el año 2010, 2012, cuando salen los resultados de [la Evaluación] Inicia, nosotros sufrimos como Facultad bastante, porque efectivamente ahí ocurrió que, de alguna manera, estos cambios en la política interna nos cuestionaron respecto de los aprendizajes reales de los estudiantes"
>
> IE-iii: "Pero, llegó un minuto, llegó un minuto en que digamos, la Universidad y yo creo que también el medio, digamos, empezó como a presionar, a decir, a ver, si el alumno va a enseñarle matemáticas a los niños tiene que tener un curso de matemáticas. Entonces, vamos sacando y vamos, ahí comenzó el tema de las disciplinas en ciencias sociales, en ciencias naturales, en lenguaje, la matemática […] Y ha sido también una presión al interior de la universidad también, esto de ser mucho más teórico, de tener más fundamentos teóricos, etc. más que enfatizar lo metodológico, la práctica"

De tal manera, para responder a la Prueba Inicia, los cinco casos de esta investigación comenzaron a abordar, como una experiencia inédita en la historia de la carrera de educación parvularia en el país, el conocimiento disciplinar subyacente a dichas áreas, principalmente a través de sus cursos de técnicas instruccionales, pero también de cursos enfocados expresamente en la disciplina.

> IE-i: "eso antes no existía. Lo que existía antes, por ejemplo, en matemáticas hoy día las estudiantes aprenden datos, números y geometría, razonamiento cuantitativo. Ellas antes lo que nosotros les enseñábamos en matemáticas era cuáles son las actividades o las estrategias para que el niño aprenda a clasificar, seriar y cuantitativa, pero la educadora no entendía que es el número. La educadora no entendía que el niño construía el concepto de número aprendiendo a clasificar, seriar y conservar la cantidad, pero ella en sí misma, ella como adulto, como profesional, no sabía qué era el número, cómo se usaba, para qué se podía usar. Ella no tenía ese conocimiento"
>
> IC-iv: "Ahora, hay disciplinas que son para ellas entre comillas obligatorias, por ejemplo, matemáticas. Tienen que conocer el ámbito de las matemáticas, qué es la clasificación, la seriación desde una perspectiva mucho más teórica, disciplinar, para después generar la estrategia para los niños. Pero, nuevamente, es trasposición didáctica"

Si bien la introducción de la disciplina implicó un giro dramático en la construcción de los programas de los cursos de los casos de esta investigación, los cinco casos de esta investigación ya contaban con un antecedente que revela una antigua preocupación al interior de las carreras de educación parvularia, vigente hasta hoy: la nivelación de las deficiencias académicas que las estudiantes han arrastrado desde la educación media. Para resolverla, estas carreras han propiciado instancias formales –i.e. los programas de los cursos- o informales –i.e. talleres- por considerarlas como un grave obstáculo para

el adecuado desempeño de las estudiantes en la realización de sus estudios superiores o, posteriormente, en su ejercicio profesional, como indican las citas siguientes.

> IA-i: "Era como un poco separar los contenidos, pero, por otra parte, los profesores que eran más de la línea disciplinar decían 'ok, los vamos a integrar en este curso, pero cómo los estudiantes van a asumir la didáctica sin tener los conceptos previos bien instalados'"

> IC-iv: "Es un propedéutico, pero obligatorio. Pero, por ejemplo, nos pasa de pronto llegar a… a mí no me pasa tanto porque no hago ninguna disciplina muy específica, pero por ejemplo la profe que hace matemáticas, ella me cuenta, o sea, los vacíos en el ámbito de las matemáticas que existen. Bueno, yo hago métodos de investigación y me doy cuenta que cuando tengo que ver algo de estadística, que les cuesta armar una tabla de doble entrada, por ejemplo, o que les cuesta una tabla de frecuencia, que les cuesta entender lo que es una frecuencia acumulada, una frecuencia acumulativa, porque hay conocimientos matemáticos que están muy débiles. Y claro, ahí uno les refuerza dentro de la misma clase"

Argumentando la misma razón, una académica de la carrera histórica de la Universidad de Concepción señaló que ésta fue pionera nacional en la introducción del conocimiento disciplinar en la formación de educadoras de párvulos, al establecer, en su segundo plan de estudios, de 1968, cursos de carácter propedéutico orientados a suplir con seriedad las insuficiencias académicas de las estudiantes, como una reformulación de su área de Formación General.

> IH-iv: "algo que ha distinguido siempre a la Universidad de Concepción, fue que los ramos de contenido, qué se yo, matemáticas, lenguaje, física, química, fueron dado siempre por especialistas de las facultades de ciencias. Ha costado mucho mantenerlo, porque se quejan las alumnas, se quejan los profesores, se queja todo el mundo. En las otras carreras es que los ramos de física, química o ciencia los hagan los mismos profesores de básica o profesores de la especialidad, pero acá no, siempre hemos pedido respecto al contenido que se le enseñe bien el contenido, más que nada para formación del alumno, porque si vienen mal formadas del liceo, se les piden conceptos, pero como no los tienen… las leyes de gravedad, la aceleración, los principios científicos fueron formados por profesores de las facultades"

Observada desde el presente, la introducción de la disciplina en la formación de educadoras de párvulos ha recibido interpretaciones divergentes entre las académicas entrevistadas para esta investigación. La mayoría de ellas la han considerado perjudicial, por dos razones principales relacionadas con la escolarización de la educación parvularia (ver 2.3). La primera es la consecuente merma del tiempo destinado a la formación de las estudiantes en técnicas instruccionales, la que deriva en el manejo de un menor repertorio de estrategias pedagógicas apropiadas para

implementar en el aula; la segunda es la pérdida del énfasis integral de la formación de educadoras de párvulos –que entregaba el carácter fundante de la carrera (ver 2.1)- en favor de un enfoque más instruccional, como derivación de la preeminencia asignada a los contenidos.

> IH-iii: "Es que yo creo que se le han quitado las asignaturas que son herramientas de la carrera y eso ha perjudicado mucho. Fíjate, por ejemplo, que yo hago clases en la Universidad [nombre omitido], las chiquillas no tienen primero que nada ningún repertorio de canciones para trabajar con los niños, no tiene idea de cantar nada, ¡nada!, ¡pero nada! Tú le dices, por ejemplo, cuando yo voy a supervisar les digo 'pero canten con los niños, jueguen con los niños'; 'no sabemos ningún juego, profesora'. No saben ni canciones ni juego. '¡Pero cómo no van a saber! ¿Qué han hecho en artes plásticas, qué hicieron?'. Yo me recuerdo que a uno le enseñaban desde estas cuestiones con los papelitos, uno hacía de todo y hoy día no saben hacer ¡nada!"

> IC-iii: "Yo creo que se ha ido mucho a la disciplina y no a la cosa práctica […] siento que ahora a la estudiante le dan demasiada teoría, la alumna sabe… Fíjate que yo creo que tres años es poco, cuatro es el ideal, pero nosotras tuvimos muchos años cinco años y la estudiante sabía, no sabía, recibía información disciplinar, pero inmensa. Y cuando llegaba a la práctica, no sabía qué hacer con todo lo que traía porque, por mucho que tuvimos práctica siempre, desde primer año, no era suficiente como para que la alumna cuando llegara a la práctica sabía perfectamente lo que tenía que hacer. Necesitaba de mucha orientación y de mucha guía porque, mira, ellas te nombran los teóricos de esto, de lo otro, pero llevarlo al aula y al trabajo con los niños les cuesta tremendamente ese aterrizaje"

Secundariamente, otras académicas aquí entrevistadas también consideraron que la introducción de contenidos al interior de los planes de estudios ha sido negativa para la formación de educadoras de párvulos, aunque por una razón práctica: la carencia de especialistas dentro de las carreras de educación parvularia del país.

> IH-iv: "no ha sido lo exitoso que hubiéramos querido. Nosotros tratamos de conversar con el profesor de zoología o de botánica y explicarle que lo que queríamos era formación para la alumna y la alumna elegir del contenido qué era lo que les enseñaba a los niños. Y ella tiene que tener un *background* sólido desde el contenido. Y eso los profesores dicen 'mira, yo sé lo que enseño', el profesor de la facultad de ciencias, 'no me venga usted a decir qué le voy a enseñar o cómo lo voy a enseñar'. Entonces, ese no te voy a decir que fue todos, pero había una resistencia de los profesores a enseñarles a estas alumnas que eran como allegadas aquí"

> IA-i: "Por lo tanto, el problema que se nos presentaba era operativo. Qué profesional estaba tan capacitado para trabajar ese pensamiento científico tanto de la línea más de la iniciación a las matemáticas, digamos, como a las ciencias naturales. Finalmente, no tuvimos cómo resolverlo y terminamos, de alguna manera, haciendo una división de ese curso con dos módulos, en el fondo eran como dos cursos en uno, y con dos

> profesores distintos. Lo cual, de alguna manera, borraba la intención que hubo en diseñar esa didáctica integrada"

Sin perjuicio de ello, algunas de estas académicas han considerado positiva la introducción de la disciplina en los planes de estudios de los casos de esta investigación, ya que en su visión el dominio de materias disciplinares permite robustecer los fundamentos con que las educadoras de párvulos toman decisiones pedagógicas.

> ID-iii: "Entonces, es una mirada…nuestra propuesta curricular como creo bien contemporánea a lo que se está trabajando hoy en día. Y, por otra parte, está el desarrollo integral visto no solamente desde la didáctica que hay carreras que caen o propuestas curriculares mucho en la didáctica, otros mucho en la pedagogía. Entonces, está ese equilibrio entre didáctica y pedagogía, lo disciplinar donde tenemos pensamiento lógico matemático, donde tenemos ciencias naturales, ciencias sociales"

> IE-i: "[lo que] la Facultad estaba tratando de hacer era formar profesores que pudiesen tomar decisiones pedagógicas en contextos de incertidumbre, pero basado en el conocimiento profundo de la disciplina y en ese giro agarran también a la educación parvularia […] Hoy día qué es lo que aprenden cuando nosotros, cuando la malla dice que las educadoras van a aprender ciencias sociales y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica. Lo que decimos es lo siguiente, que el educador de párvulo es una persona que tiene que tener conocimientos disciplinares mínimos que hacen referencia a entender cuál es el objeto de estudio de ese campo disciplinar, cuáles son las formas de acceso al conocimiento y de producción de conocimientos y cuáles son los conceptos estructurantes de ese campo disciplinar que el niño tiene que aprender en su escolaridad"

Tal argumento es, por cierto, convergente con el de Morales *et al.* (2010), basado en su estudio sobre saber pedagógico y disciplinario de educadoras de párvulos en el sur de Chile. Habiendo encontrado que éstas carecían de manejo conceptual y de conocimientos sobre las tendencias pedagógicas contemporáneas, plantearon la necesidad de actualizar su formación inicial, introduciendo los avances en las áreas de las neurociencias y desarrollo infantil. En la misma línea, varias de las académicas entrevistadas desestimaron el riesgo de que la introducción de la disciplina dentro de los planes de estudios de la carrera sea un factor necesariamente promotor de la escolarización de la educación parvularia, enfatizando la importancia de abordar también en la formación técnicas instruccionales apropiadas en la educación de los niños pequeños, como una forma de evitarlo.

> IC-iv: "Yo creo que uno de las cosas que más nos ha ayudado es el tema de la transposición didáctica […] Y eso nos ha permitido ver claramente cómo tenemos que conectar la disciplina con la didáctica para el párvulo. O sea, que nuestras

> estudiantes tienen que tener absolutamente claro que, si yo le voy a enseñar a los niños sobre los dinosaurios, no basta el saber cotidiano de los dinosaurios. Yo, profesional de la educación parvularia, tengo que investigar en serio. Y voy a tener que aprender varias cosas de los períodos en que vivieron, de qué tipo de dinosaurios había, qué pasaba con su sistema digestivo, etc. Y de allí, y de ese saber disciplinario profundo, extraigo lo que puedo llevar a los niños. Yo creo que ese proceso de la trasposición didáctica nos ha permitido que las alumnas se aproximen mucho más a las disciplinas"

> ID-i: "trabajamos con el fin de que las alumnas fueran críticas respecto de la escolarización sin dejar que supieran que dentro de su formación tenían que disciplinarmente ser fuertes. Pero eso, el ser sólidas en la disciplina no significa que tenga que escolarizar a los niños […] Tú puedes ser muy sólido en tus contenidos, pero con didácticas que permitan"

De particular interés para esta investigación, algunas de estas académicas también plantearon que la incorporación de la disciplina dentro de los planes de estudios ha contribuido positivamente a la profesionalización de las educadoras de párvulos.

> IA-i: "Yo siento que, de alguna manera, nos cuesta cada vez más que los sentidos de la educación parvularia permanezcan en este escenario de profesionalización, del perfil y de más disciplina. Yo creo que era necesario ir avanzando hacia una profesionalización, si tú quieres más centrada en lo disciplinar, eso era una tierra de nadie. Porque éramos 'todólogas', todavía lo somos, pero con muy poco. Pero sabíamos más del niño, sabíamos más del niño y teníamos una sensibilidad mayor a estar centralizados en los principios, en la educación parvularia, en los sentidos, en las características que el niño tenía. Y hoy día yo siento que de alguna manera es tratar de aproximarnos, estar a la altura de las exigencias, porque por cierto no son nuestras, porque vienen de todos lados; desde los papás que quieren que los niños salgan leyendo en transición uno"

> IE-i: "Entonces, hacemos un giro que pretende buscar el conocimiento disciplinar profundo en el educador de párvulos, que además pretende que el educador de párvulo se forme como un profesional y, por tanto, que se forme con otros profesionales"

Reconociendo los dilemas derivados de la tensión entre técnicas instruccionales y contenidos para la enseñanza en la formación de educadoras de párvulos, varias académicas aquí entrevistadas esbozaron una reflexión en torno a las opciones disponibles para conciliar solventemente ambos elementos, sin atentar contra los principios pedagógicos de la educación parvularia. Más específicamente en tal sentido, algunas de ellas apuntaron hacia perspectivas teóricas que recientemente están siendo introducidas dentro de algunas carreras de pedagogía del país. En particular, los conceptos de Conocimiento Práctico (Elbaz, 1983) y de Conocimiento Pedagógico del

Contenido (CPC) (Shulman, 1986) (ver 1.2) fueron destacados a modo de ejemplo, como ilustran las siguientes citas.

> IB-i: "Todavía no logramos llegar, yo siento, al equilibro en que es un poco lo que están haciendo algunas mallas con esta compresión pedagógica del contenido, ¿no? los CPC. Yo creo que ese es un avance que en general todavía no logramos como comprender a cabalidad, esto de poder en la formación con las estudiantes trabajar tanto el contenido o la habilidad y la metodología desde esta perspectiva, otra vez volviendo desde este niño integral, de este niño comunidad, de este niño potente, eso"

> IE-i: "Entonces, con el ánimo de formarlas disciplinarmente con un conocimiento sólido, con conocimientos de didáctica de las disciplinas, con un conocimiento práctico muy, diría yo profesionalizado, es que asumimos el desafío de una nueva malla"

La tensión entre técnicas instruccionales y contenidos para la enseñanza dentro de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia contiene una importante particularidad, en comparación con las dos anteriormente descritas en este capítulo (5.1 y 5.2): es la única de las tres aquí tratadas que ha sido espontáneamente discutida por las educadoras de párvulos en Chile. Pese a esto, la evidencia recolectada para esta investigación no da cuenta de acción alguna de parte de las carreras de educación parvularia orientadas a revertirla. Según la única académica que reflexionó sobre el punto, citada a continuación, la respuesta acrítica de los cuerpos académicos de las carreras de educación parvularia frente a las políticas públicas ha sido consecuencia de las insalvables constricciones impuestas por políticas públicas a las universidades en general, y a las facultades de educación en particular.

> IP-ii: "tampoco hay un plan [del Ministerio de Educación] de apoyo a las carreras […] [El problema es] En lo que está metida la educación superior en este minuto. Piensa que es una mirada pequeña de la educación superior […] Pero aquí no hemos discutido qué universidades queremos para el país, ¿ya?, cuál es el rol de esa universidad y, por tanto, los profesionales, y, por tanto, los educadores. ¿Queremos un educador, como decía un Ministro de Educación que no lo voy a identificar tampoco, para leer la partitura hecha que les ha dado a otros?, ¿queremos un educador que sea capaz de ser un verdadero profesional, un diagnóstico de su realidad, un diagnóstico participativo, que sea capaz de hacer propuestas innovadoras, pertinentes a esas necesidades? ¿O simplemente, ya, aplicar los mil instrumentos que hay en este momento, por exagerar, el Marco para la Buena Enseñanza, las Bases Curriculares, los Mapas de Progreso, los Programas que los van actualizando? Un montón de cosas ya hechas y dadas. Entonces, las universidades más bien enseñan cómo tratar de aplicar esas cosas"

Profundizando en su planteamiento, esta misma académica criticó severamente la perspectiva, a su juicio estrecha, con que los cuerpos académicos han tendido a analizar

los problemas de la formación de educadoras de párvulos, al no comprender la complejidad de los problemas que enfrentan las instituciones formadoras en el país.

> IP-vii: "Y me da la idea que este análisis [sobre la formación de educadoras de párvulos] que siempre se lee desde la propia entidad y no desde el contexto ni desde un paradigma de la complejidad, cómo va afectando todo eso, limitando, etc. […] El nivel de análisis, te fijas, es lo que ha sido muchas veces el mal de la educación parvularia, esta mirada infantil, por eso te decía esta mirada desde un paradigma de la simplicidad, no de la complejidad […] Yo primero creo que hay que saber contextualizar la educación, contextualizar en el mundo, qué pasa en el mundo de hoy, por eso te digo, desde un paradigma de la complejidad. La complejidad no en el sentido de lo complicado, no, sino que hay muchas lecturas, muchas situaciones que inciden en la educación y la educación infantil"

Para interpretar esta coyuntura, tienta volver a considerar las debilidades organizacionales de las carreras de educación parvularia como la razón a la base de la tensión entre técnicas instruccionales y contenidos, entendiéndola, esta vez, como el resultado de presiones isomórficas de tipo coercitivo (Vaira, 2004), provenientes de políticas públicas y universitarias (ver 1.3). Aunque tal vez plausible, los datos recolectados para esta investigación sugieren otro ángulo, que aporta un nuevo elemento al análisis: la nula resistencia de las académicas frente a una tendencia tan amplia y enérgicamente rechazada. Como se vio a través del Capítulo 2, ésta no parece tratarse de una respuesta aislada, pues no hay registro de que a lo largo de su historia las educadoras de párvulos –en general, no sólo las carreras- en Chile hayan desplegado acciones colectivas relevantes en favor de su profesionalización. Más aún, parece ser un común denominador de las educadoras de párvulos en el mundo, pues similar situación se ha observado en Estados Unidos y la mayor parte de los países de Europa (Cameron y Moss, 2012; Goffin, 2013).

En los términos de la perspectiva ideológica del profesionalismo, este escenario puede ser visto como problemático, pues indica la ausencia de un atributo indispensable del desarrollo de las profesiones: el despliegue de acciones estratégicamente orientadas al control del propio campo laboral (Burrage, Jarausch, y Siegrist, 1990; Torstendahl, 1990), que es lo que representa la definición de los planes de estudios en este caso. Sin que los datos recolectados para esta investigación permitan explicar esta insuficiencia, los análisis de Finkelstein (1988) y Silin (1998) ofrecen pistas de interés (ver 1.1). Aunque con matices, ambos han planteado que la histórica renuencia a la confrontación

de las educadoras de párvulos radica en los cimientos más profundos de su identidad profesional, los que derivan de una visión conservadora (i.e. cándida, no contestaria) sobre el rol de la mujer en la sociedad y en el mundo del trabajo. Sin ser para nada concluyente, este punto de vista hace sentido al dispar grado de activismo que han demostrado las organizaciones profesionales y sindicales de educadoras de párvulos y docentes, pues mientras estas últimas han hecho de las movilizaciones un recurso privilegiado de su profesionalización, las primeras lo han desestimado casi en absoluto. De acuerdo con ello, parece plausible hipotetizar que la ausencia de acciones organizadas para resistir la introducción de la disciplina dentro de los planes de estudios de los casos de esta investigación puede ser indicio de la falta de desarrollo de la ideología del profesionalismo al interior de las carreras de educación parvularia. Este planteamiento interpela severamente a las carreras estudiadas como actor del profesionalismo en Chile, al hacer notar no sólo su inacción, sino que, antes, su falta de comprensión sobre el rol crítico que pueden cumplir, al disputar el contenido de los planes de estudios, en la construcción de la base de conocimientos de la propia profesión.

Al cerrar este capítulo, lo que se quiere resaltar es que los hallazgos expuestos en sus tres secciones señalan convergentemente la debilidad de las carreras aquí analizadas para contrarrestar debidamente la presencia de tensiones sobre el contenido de los planes de estudios. Sin darles tregua, los argumentos expuestos han mostrado que ésta es una debilidad multidimensional, pues se compone del desconocimiento sobre dos de estas tres tensiones, de la carencia de recursos institucionales para resolverlas, y de la incomprensión sobre el propio rol como actor del profesionalismo.