



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

## Conclusiones

La presente investigación ha buscado indagar en el rol que han cumplido las carreras de educación parvularia en la construcción de la base de conocimientos de la propia profesión en Chile, a través de la definición de sus planes de estudios dentro del período 1981-2015. Parte de un contexto internacional de creciente valoración de la educación de los niños pequeños (OECD, 2001; UNESCO, 2007), esta pregunta emergió en medio de un fuerte cuestionamiento internacional a la formación de educadoras de párvulos, derivado del insatisfactorio desempeño demostrado por éstas en el aula (Bowman, Donovan y Burns, 2000: 270-272; Horm-Wingerd y Hyson, 2000).

La investigación sobre formación de educadoras de párvulos ha señalado que las carreras de educación parvularia adolecen de un conjunto de deficiencias, incluyendo la precariedad de recursos materiales, la falta de especialización de los cuerpos académicos, y –como el punto clave para esta investigación- la enorme heterogeneidad existente entre los planes de estudio de las distintas carreras de educación parvularia (Horm *et al.*, 2013; Winton, McCollum y Catlett, 1997). Esta última ha levantado una preocupación más amplia sobre el profesionalismo en educación parvularia, concerniente específicamente a la base de conocimientos de este grupo ocupacional. Al respecto, se ha argumentado que la educación parvularia no constituye una profesión propiamente tal, debido a que, entre otros elementos, carece de una base de conocimientos común relevante para la práctica. En la tarea de construir esa base de conocimientos y lograr la aspiración histórica de la profesionalización de este grupo ocupacional, las carreras de educación parvularia han sido señaladas como actores clave (Goffin, 2013; Saracho y Spodek, 1993).

Frente a la escasez de investigación internacional sobre la formación inicial de educadoras de párvulos en su relación con el profesionalismo, la presente investigación se propuso avanzar en esta línea. Chile representa un caso de interés intrínseco para avanzar el conocimiento sobre el tema, por ser pionero mundial en la formación universitaria de educadoras de párvulos (habiéndola iniciado en 1944), la que en las últimas décadas ha pasado a ser requisito legal para el ejercicio en este campo.

Diseñada como un estudio de casos múltiples de nivel descriptivo (Stake, 2006), analizó la evolución de los planes de estudios de cinco de las carreras de educación parvularia más solventes del país, entre los años 1981 y 2015, explorando el grado relativo de influencia de los propios cuerpos académicos y de otros actores del campo sobre este proceso.

El Capítulo 1 presentó las principales perspectivas teóricas sobre la construcción de la base de conocimientos del profesionalismo, explicando los debates existentes entre las perspectivas esencialista e ideológica. Al respecto, destacó que la primera comprende el profesionalismo como la posesión de atributos distintivos, mientras que la segunda como una ideología orientada al control del propio trabajo (Evetts, 2013). Al rescatar el debate sobre educación parvularia, mostró que el conocimiento acumulado sobre este campo es aún incipiente, aunque se encuentra consenso transversal respecto de que las educadoras de párvulos constituyen un grupo ocupacional de bajo estatus profesional (ver 1.1).

Este capítulo también describió los atributos de la base de conocimientos del profesionalismo, enfocándose en los principales tipos asociados al trabajo en esta esfera: formal, práctico y cotidiano. Exponiendo sus funciones práctica y simbólica, estableció que sólo el primero ha sido entendido como legítimo en el trabajo profesional, por gozar del mayor prestigio cultural. Respecto a las educadoras de párvulos, el capítulo señaló que su bajo estatus profesional deriva centralmente de su carencia de una base de conocimientos formales, pese a sus largos esfuerzos por hacer de la psicología, en tanto conocimiento científico, el cimiento de esta plataforma (Bloch, 1987). Más todavía, planteó que su asociación con saberes maternos y nociones de puericultura tradicionales –i.e. conocimiento cotidiano– ha afianzado dicha posición (Dalli, 2002; Katz, 1980) (ver 1.2).

El primer capítulo explicó además el rol de la universidad en la construcción y transmisión de la base de conocimientos de las profesiones, enfatizando la centralidad de la definición de los planes de estudios respecto de esta última tarea (Freidson, 1986: 83-104). Al dar cuenta de su permanente interacción (i.e. negociación, disputa) con otros actores, planteó que la autonomía de la universidad como actor del profesionalismo es restringida en grado variable, según el grupo ocupacional de que se

trate (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990: 215-218). Para las carreras de educación parvularia, reseñó la existencia de posiciones ambivalentes respecto de la influencia del Estado en la definición de los planes de estudios, entendiéndola, respectivamente, como un positivo impulso profesionalizante (Miller, 2008a), y como un menoscabo de su capacidad de agencia (Fenech y Sumsion, 2007) (ver 1.3).

El Capítulo 2 analizó la evolución de la formación de educadoras de párvulos en Chile entre 1944 y 2015, planteando que tres procesos socioculturales han inducido profundos cambios en la comprensión de este proceso. El primero es el sostenido incremento de la participación femenina en el mercado laboral, al requerir aumentar la provisión de educación parvularia, y, derivadamente, motivar la apertura de carreras de educación parvularia en el país (Peralta, 2012; Rojas Flores, 2010: 544-550). El segundo proceso es la creciente valoración social de la educación parvularia, al implicar una comprensión de la mayor complejidad del quehacer de las educadoras de párvulos y, en consecuencia, nuevas demandas a su formación (Whitebook y Ryan, 2011). El tercer proceso es el aumento de la regulación estatal de las carreras de pedagogía en Chile (Ávalos, 2014), al introducir crecientes disposiciones externas en la definición de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia.

Como un aporte de esta investigación, este capítulo propuso que la formación universitaria de educadoras de párvulos en el país ha atravesado tres fases. La primera fue demarcada entre 1944 y 1967, y se caracterizó por tener como contexto general una educación parvularia germinal, y un sistema de educación superior selectivo académicamente. Definida por el carácter técnico de la formación, los planes de estudios en esta fase abarcaban 2 ó 3 años, enfatizando la Formación General (ver 2.1). La segunda fase fue delimitada entre 1968 y 1998, cuando la educación parvularia estaba aún en consolidación, y el sistema de educación superior se abrió al mercado. Definida por la comprensión de la educación parvularia como especialidad de la pedagogía, los planes de estudios elevaron a 4 años la duración de la carrera, implantaron un tramo común con otras carreras de pedagogía, e incluyeron cursos que teorizaban sobre el fenómeno educacional (ver 2.2). La tercera fase fue circunscrita entre 1999 y 2015, teniendo a la educación parvularia erigida a nivel educacional, y un sistema de educación superior con creciente regulación estatal. Especificada por el

rango profesional otorgado a la formación de educadoras de párvulos, los planes de estudios incorporaron cursos sobre metodología de la investigación, y la realización de una tesis al finalizar la carrera (ver 2.3).

El Capítulo 3 describió la evolución de los planes de estudios de los cinco casos de esta investigación entre 1981 y 2015, en cuanto a los contenidos incorporados y al tiempo proporcional asignado a cada área del conocimiento. En términos generales, este análisis mostró una importante heterogeneidad con respecto a ambos criterios de análisis, tanto al interior de cada caso como al compararlos entre sí. Específicamente, con respecto a los contenidos, éstos se caracterizaron por su gran variedad, tanto por las materias tratadas como por los tópicos enfatizados en cada una. Transversal a todas las áreas del conocimiento aquí consideradas, esta dispersión ha sido particularmente aguda dentro de las categorías Formación General, Investigación, Electivos y Disciplina, donde se observa mayor dispersión (ver 3.1). Con respecto a las proporciones de tiempo asignadas a cada área del conocimiento, el análisis también encontró grandes diferencias para todas las áreas del conocimiento, tanto al interior de cada caso, como al compararlos entre ellos, resultando más acentuada dentro de las categorías Electivos y Disciplina (ver 3.2).

Al discutir las implicancias de dichos hallazgos en los términos del profesionalismo, este capítulo sugirió que la enorme heterogeneidad de contenidos y tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento dentro de los planes de estudios de las carreras analizadas indica la inexistencia de una base de conocimientos ajustada a los criterios del profesionalismo. Por una parte, la heterogeneidad de contenidos fue tratada como la ausencia de una base de conocimientos compartida al interior de las carreras de educación parvularia (Collins, 1979; Freidson, 2001). Por otra parte, la heterogénea asignación de tiempo proporcional asignado a las áreas del conocimiento fue discutida como una muestra de la ausencia de un modelo teórico que oriente la construcción de los planes de estudios (Brante, 2011). Así también, las incipientes reflexiones de las académicas al respecto fueron interpretadas como una barrera para la conformación de una comunidad de conciencia (Collins, 1979: 58-59, 134, 171), entendida como cimiento para la construcción del profesionalismo en este campo.

El Capítulo 4 analizó la presencia de tres principios identitarios del campo dentro de los planes de estudios: desarrollo integral del niño (Bowman *et al.*, 2000: 37-58), juego (Whitebread *et al.*, 2012) y derechos del niño (UNICEF - Bernard van Leer Foundation, 2006), constatando para los tres una presencia incipiente –aunque en distinto grado– dentro de los planes de estudios. En cuanto al desarrollo integral, el capítulo propuso que, en términos del profesionalismo, esta insuficiencia pone en entredicho la solvencia de la formación para transmitir los conocimientos necesarios para satisfacer el propósito de la educación parvularia (Abbott, 1988). Respecto del juego, desde la perspectiva del profesionalismo, el capítulo cuestionó la solvencia de la formación para transmitir el procedimiento distintivo de este grupo ocupacional (Abbott, 1988). Frente a la complaciente visión de las académicas sobre el tratamiento del desarrollo integral y del juego en la formación, el capítulo hipotetizó el supuesto –tácito– de que estos conocimientos pueden ser adquiridos en la esfera familiar, implicando la presencia de conocimiento de tipo cotidiano –i.e. no profesional– (ver 4.1 y 4.2). Referente a los derechos del niño, el capítulo planteó que, desde la perspectiva del profesionalismo, su incipiente presencia desaprovecha el potencial que, por su alta legitimidad social, tienen los derechos del niño para elevar el prestigio de la base de conocimientos de la educación parvularia. Al observar la satisfacción de las académicas sobre el abordaje de este principio, el capítulo postuló la inexistencia de un discurso coherentemente articulado (Burrage *et al.*, 1990) que ensalce la propia base de conocimientos, desechando, de esta manera, uno de los recursos principales de la ideología del profesionalismo (ver 4.3).

El Capítulo 5 analizó tres tensiones presentes dentro de los planes de estudio de los casos de esta investigación. La primera –educación parvularia como profesión singular versus especialidad de la pedagogía– fue observada en la pérdida de preponderancia de la Formación General, y en la inserción de un tramo común con carreras de pedagogía, mermando la declarada singularidad de la carrera (Universidad de Chile, 1956: 5-9). Observando su mayoritaria complacencia frente a esta tendencia, el capítulo propuso que, buscando afirmar el componente institucional del profesionalismo, es decir, la obtención de credenciales universitarias de mayor estatus (Hoyle, 2008: 287-288), las académicas han valorado pasar a ser una especialidad de la pedagogía (ver 5.1).

La segunda tensión –enfoque formativo humanístico versus científicista (Asociación de Educación Nacional, 1913: 426)- se observó en la yuxtaposición de ambos enfoques dentro de los planes de estudios de los cinco casos. Sin que las académicas problematizaran la falta de integración conceptual en este arreglo, el capítulo hipotetizó que estas carreras, situadas todas en un contexto de importante debilidad organizacional, han definido sus planes de estudios imitando a diversos referentes del campo, sugiriendo un proceso de alomorfismo con rasgos miméticos y normativos (Vaira, 2004) (ver 5.2). La tercera tensión –técnicas instruccionales versus contenidos para la enseñanza- fue observada en el transversal repudio de las académicas frente a la introducción de la disciplina dentro de los planes de estudios. Sin indicios de acciones de resistencia ante lo que señalaron como una ruptura forzosa –inducida por políticas públicas- de su tradición formativa, el capítulo avanzó hacia una interpretación desde el punto de vista del profesionalismo. Así, hipotetizó la ausencia de la ideología del profesionalismo al interior de las carreras estudiadas, según la cual éstas debiesen emprender acciones estratégicas para disputar el contenido de los planes de estudios, buscando controlar el contenido de la propia base de conocimientos (Burrage *et al.*, 1990) (ver 5.3).

El resultado de esta investigación entrega una respuesta convergente a la pregunta investigativa: las cinco carreras estudiadas han sido actores débiles de la construcción de la propia base de conocimientos, dentro del período analizado. Sintetizando los hallazgos discutidos en los capítulos anteriores, la evolución de los planes de estudios muestra que estas carreras no han logrado ni construir una base de conocimientos compartida teóricamente solvente (Capítulo 3), ni incorporar decididamente tres saberes identitarios de gran consenso (Capítulo 4), ni resolver a satisfacción tensiones sobre la propia base de conocimientos (Capítulo 5). Confirmando esta conclusión, tanto la perspectiva esencialista como la perspectiva ideológica del profesionalismo apuntan en la misma dirección. De acuerdo con la primera, tanto el contenido como el proceso de definición de los planes de estudios de estas carreras distan de reunir los atributos del conocimiento profesional. Según la perspectiva ideológica, ninguna de estas carreras ha demostrado perseguir, mediante los planes de estudios, la legitimación de la propia base de conocimientos en favor de su profesionalización. Para mayor desconsuelo, es necesario recordar que estos hallazgos –contundentes para los cinco casos- dan cuenta

de carreras que se encuentran entre las más consolidadas del país, sin representar lo que ocurre en la mayoría de ellas, donde probablemente el panorama sea aún más oscuro.

De particular interés resulta observar que aquellos ajustes de los planes de estudios que, en la percepción de las académicas, han contribuido a la mayor profesionalización de las educadoras de párvulos no han sido resultado de reflexiones o debates apoyadas en el ideario del propio campo. A gran distancia de esto, estos ajustes han sido promovidos, sin excepción, por el Ministerio de Educación, a través de un conjunto diverso de iniciativas (destacadamente, el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la acreditación de carreras, y los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia). En los términos del profesionalismo, esta visión sugiere que la evolución de los planes de estudios analizados se asemeja a un proceso de profesionalización impulsado “desde arriba”, es decir, por actores externos al propio grupo ocupacional, principalmente el Estado (McClelland, 1990). Este planteamiento cobra más fuerza al tener presente el rol gravitante que ha jugado el Estado de Chile en la consolidación de las educadoras de párvulos como grupo ocupacional, al establecer regulaciones a su trabajo y al financiar los salarios de la casi totalidad de las educadoras de este nivel educacional (MINEDUC, 2014) (ver 1.1). Esto último puede implicar que las educadoras de párvulos tengan una percepción general de que su profesionalización ha sido en gran parte impulsada mediante políticas estatales. De todos modos, es importante advertir que esta trayectoria no responde totalmente al concepto de profesionalización desde arriba, pues la profesionalización desde arriba implica colaboración y negociación entre el grupo ocupacional y la otra parte. En cambio, como se ha mostrado en los capítulos anteriores, las académicas entrevistadas acusaron haber ocupado una posición marginal en el diseño de la fórmula de implementación de dichas políticas en sus respectivas carreras, reconociendo haberlas percibido inicialmente como una imposición ilegítima.

En su conjunto, los resultados obtenidos contradicen fuertemente las optimistas reivindicaciones de la mayoría de los autores que han indagado en el estatus profesional actual de las educadoras de párvulos. Por ejemplo, Urban y Dalli (2012) han planteado que la educación parvularia ha madurado como profesión, encontrándose hoy en condiciones de “hablar por sí misma” en la discusión sobre profesionalismo en este

campo. Señalando en contrario, los hallazgos obtenidos más bien sugieren que la formación de educadoras de párvulos no se ha consolidado académicamente en Chile, extendiendo para este contexto la proposición de Shulman (2005b) para las carreras de pedagogía en Estados Unidos.

De acuerdo con lo señalado, esta investigación representa una triple contribución al debate internacional sobre profesionalismo en educación parvularia. La primera es haber puesto de relieve el interés teórico de los planes de estudios, al definirlos como la cristalización de la base de conocimientos de las profesiones, abriendo este ángulo para la investigación en este campo. La segunda es haber problematizado a un actor del propio campo –i.e. las carreras de educación parvularia- en la construcción del profesionalismo, avanzando más allá del ánimo reivindicativo que ha predominado en la literatura sobre el tema. La tercera contribución es haber generado evidencia para un país en desarrollo –excepcional en la literatura- permitiendo contrastar la formación de educadoras de párvulos en diferentes contextos y, así, profundizar en la comprensión del profesionalismo en este campo.

Sin perjuicio de esto, es importante notar que el análisis realizado se apoyó en un marco teórico que ha sido construido principalmente a partir del análisis de grupos ocupacionales de alto estatus profesional –i.e. médicos, abogados, ingenieros- adentrándose con menor profundidad en grupos de muy inferior posición –donde se sitúan las educadoras de párvulos. Más todavía, el estudio de la base de conocimientos de estos últimos ha sido raramente abordado en la investigación sobre profesionalismo (Furlong *et al.*, 2000). Esta observación es clave para extraer conclusiones, pues el aparataje conceptual disponible no siempre mostró acomodo a varias de las peculiaridades de las educadoras de párvulos, permitiendo en general análisis gruesos teóricamente, con escasos matices para la interpretación. Por ejemplo, si bien las educadoras de párvulos se emparentan con las enfermeras –para las cuales hay mayor abundancia de investigación- en su composición casi enteramente femenina, se diferencian de ellas por estar libres de otra profesión de mayor estatus (i.e. médicos) bloqueando sus esfuerzos de profesionalización. Similarmente, si bien las educadoras de párvulos guardan semejanza con los docentes –también estudiados con más

profundidad- por su común asiento laboral en el sistema educacional, se diferencian de ellos por su escaso despliegue de acciones colectivas para la reivindicación profesional.

De todas maneras, los resultados de esta investigación sugieren que para poder entender cabalmente la evolución de los planes de estudios de las carreras de educación parvularia es necesario ir más allá de la teoría sobre las profesiones, puesto que este proceso parece haber sido también fuertemente influenciado desde otras esferas. En primer lugar, parece ineludible introducir la dimensión de género en el análisis del profesionalismo en educación parvularia, pues varios de los hallazgos obtenidos encontraban una interpretación plausible en la visión femenina que ha dado impronta a este grupo ocupacional. En particular, la presencia de saberes maternos y la aproximación femenina (i.e. dócil) para enfrentar la influencia externa en la definición de los planes de estudios sugirieron reiteradamente en este sentido, por lo que, aunque están lejos de ser concluyentes, invitan a avanzar en esta línea mediante nuevas investigaciones.

En segundo lugar, también parece forzoso considerar la influencia de las condiciones organizacionales en que operan las carreras de educación parvularia en Chile, pues varios de los hallazgos obtenidos permitían una interpretación razonable derivada de su precariedad como organizaciones académicas. Específicamente, el reducido tamaño de sus cuerpos académicos y su sobrecarga de docencia (i.e. en desmedro de la investigación) sugirieron un obstáculo para afrontar solventemente la definición de sus planes de estudios. A este respecto, los resultados de esta investigación emplazan a la autoridad educacional del país a propiciar su mayor solvencia en esta tarea, promoviendo mejores condiciones organizacionales para las carreras de educación parvularia. Este llamado tiene, por cierto, alcances éticos, pues las enormes expectativas sociales generadas sobre la educación parvularia de parte de los últimos gobiernos simplemente no tendrán lugar mientras la base de conocimientos de este campo mantenga su vaguedad actual.

Por último, los resultados de esta investigación también instan a las carreras de educación parvularia a asumir un rol principal en el robustecimiento de sus planes de estudios. Sobreponiéndose a su transversal debilidad en esta tarea, en aras de su histórico proyecto de profesionalización, estas carreras no pueden sino buscar su

autoridad cognitiva en la construcción de la propia base de conocimientos. Así, luego de más de siete décadas desde su creación, las carreras de educación parvularia en Chile están llamadas a asumir nuevamente un desafío de escala mundial.