



Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de casos¹

Alejandra Falabella
María teresa Rojas
Académicas Facultad de Educación
Universidad Alberto Hurtado

Title:

Tensions, strengths and weaknesses in the education of Early Childhood Educators in Chile: a case study.

Resumen:

El artículo presenta los principales resultados de un estudio cualitativo realizado a seis carreras de Educación Parvularia en Chile en el contexto de una investigación más amplia. La investigación fue encargada por el Ministerio de Educación y tenía por objetivos catastrar la oferta sobre formación inicial de educadoras de párvulos e identificar sus fortalezas y debilidades más relevantes.

La información recopilada se levantó a partir de entrevistas a directivos, docentes y estudiantes y, además, al análisis documental de la propuesta curricular de cada carrera. Para ello, se seleccionaron “casos de interés”, atendiendo a la consistencia curricular de sus mallas, entre otras variables. La investigación concluye que de los 6 casos de interés analizados, solo dos pueden ser considerados “buenos casos”. Los buenos casos son definidos, fundamentalmente, por la consistencia de la propuesta curricular y la solidez de la gestión académica de las carreras.

El estudio propone que la gestión académica de las carreras y la consistencia y calidad de las propuestas curriculares son centrales en la formación inicial de las educadoras de párvulos. Al respecto, los niveles de experticia del cuerpo académico, así como la presencia de un proyecto de formación sólido y bien fundamentado son algunos de los pilares esenciales de la calidad formativa.

Palabras clave: formación inicial – educadoras de párvulos- Chile

Abstract:

This article deals with the main results of a qualitative study carried out in six programs of EP in Chile in the context of a wider research. Done for the Ministry of

¹ Publicado en la Revista Diálogos Educativos, Número 18, diciembre de 2009

Education, its objective was to tally the initial training programs for early childhood educators and identify their strengths and weaknesses.

The information was obtained using interviews and documentary analysis of each program proposal. To this end, 'interest cases' were chosen according to their curricular consistency, among other variables. Only two of the six cases studied can be considered 'good cases'.

The study concludes that the academic management of the programs and the consistency and quality of the curricular proposals are crucial in the initial training of early childhood educators. Considering this, expertise levels of the academic staff and a solid, well-founded training program are two of the essential pillars in quality training.

Keywords:

Initial training – early childhood educators - Chile

I. INTRODUCCIÓN

En diciembre del año 2006, el Ministerio de Educación, INTEGRA y JUNJI encargaron a la Universidad Alberto Hurtado un estudio sobre la formación inicial de educadoras y técnicas de educación parvularia. Los objetivos centrales de la investigación eran dos: (i) catastrar y analizar la oferta de formación inicial a nivel de la educación superior y (ii) elaborar una propuesta curricular general que especificara las competencias mínimas que debían desarrollar en el marco de la educación superior las profesionales y técnicas de la educación parvularia en Chile. La investigación se desarrolló en tres etapas: la primera, un estudio cuantitativo que trabajó con una muestra de 95² carreras de todo el país con el fin de identificar sus características curriculares; la segunda, consistió en un estudio cualitativo que indagó en profundidad a seis carreras, tanto en temas administrativos y de gestión como curriculares y de formación; la tercera etapa de la investigación, se abocó a la elaboración de una propuesta curricular que explicitara aquellas competencias mínimas y fundamentales que podrían considerarse en la formación de profesionales y técnicas. Para esta última etapa se revisaron mallas de universidades extranjeras y se realizó una consulta a seis especialistas de universidades chilenas con el fin de retroalimentar los resultados de la investigación.

El informe final de la investigación fue entregado en enero del año 2008.

² En enero del 2008, se registraron un total de 154 carreras de educación parvularia en Chile. (Fuente: Base de datos del Consejo de Rectores de Chile).

El presente artículo tiene por objetivo presentar los resultados de la fase cualitativa del estudio. En el contexto actual de acreditación de carreras de pedagogía, nos pareció pertinente divulgar los resultados de un análisis en profundidad de seis casos que representan las fortalezas y debilidades de la actual formación inicial de educadoras de párvulos.

Un caso fue equivalente a una carrera de una institución de educación superior. La investigación de esta fase se llevó a cabo entre abril y junio del año 2007. La recolección de información se realizó a través de entrevistas a diversos actores de cada caso de estudio y el análisis de información documental de las carreras.

Objetivos del estudio:

Los objetivos del estudio fueron:

- Conocer en profundidad la oferta curricular formativa de un grupo de carreras seleccionadas.
- Identificar las debilidades específicas de la oferta de formación inicial de un grupo de carreras seleccionadas.
- Identificar las fortalezas específicas de la oferta de formación inicial de un grupo de carreras seleccionadas.

Metodología de la investigación

a. Criterios de selección de los casos de estudio

Las fuentes para realizar la selección de los casos fueron (i) las mallas curriculares y (ii) la encuesta a las directoras de carrera aplicada en la fase de investigación cuantitativa. La información que arrojan las mallas curriculares es limitada, pues solo es posible apreciar el nombre del curso, único referente que existe para saber si el plan de formación contiene los temas básicos para preparar profesionalmente a una educadora. Por esta razón, fue importante contrastar la revisión de las mallas con los datos obtenidos a través de la encuesta a directoras.

Estas limitaciones nos llevaron a proponer casos que caracterizaran “experiencias interesantes”, más que ‘buenos casos’. Un caso resultó ‘interesante’ cuando cumplía con ciertos criterios curriculares, académicos y de gestión institucional que proyectaran la consistencia de la carrera en relación a su oferta de formación y a las posibilidades institucionales instaladas para sostenerla. Lo denominamos ‘caso interesante’ porque la información recopilada nos permitía proyectar ciertas características de calidad curricular, de ninguna manera corroborarla. Resultaba imposible saber con anterioridad si la carrera a analizar era, en términos de oferta de formación profesional inicial, un ‘buen caso’, pues las variables en juego excedían a los datos que teníamos de la información cuantitativa. Entre otras, habríamos necesitado indagar en los desempeños profesionales de sus

egresadas, temática que no estaba contemplada en los términos de referencia del estudio y que era inabordable en el marco del tiempo destinado a la investigación.

Este artículo presenta seis 'casos interesantes' para terminar proponiendo que, de éstos, existen dos 'buenos casos'. Es decir, dos carreras que han estructurado una oferta de formación con fundamentos consistentes, que trabajan con docentes y estudiantes que manifiestan un claro consenso acerca de la calidad de la propuesta de formación y de su implementación curricular y que poseen condiciones institucionales más sólidas que el resto de los casos. Por lo tanto, los 'buenos casos' que se presentan en este estudio no fueron definidos a priori, sino que a la luz de los resultados de la investigación cualitativa y en atención al contexto de formación inicial en Chile.

Los 'casos de interés' se seleccionaron según los siguientes criterios:

1. Consistencia de las mallas curriculares: a partir del estudio cuantitativo, se discriminó por aquellas que explicitaban sus líneas o áreas curriculares. La intención era descartar las mallas que presentaban una gran dispersión temática, número de horas o créditos muy desiguales entre los semestres y menciones o especializaciones con poca presencia de ramos específicos de la educación parvularia. La fuente, por tanto, fue la malla de la carrera.
2. Presencia relevante de temáticas reseñadas en la bibliografía: la literatura especializada levantaba dos temas prioritarios en la formación de educadoras. Uno dice relación con el área de salud y biología. Los estudios neurocientíficos adquieren una importancia creciente, especialmente en la formación de profesionales que atienden a niños y niñas de 0 a 3 años. Otro tema relevante se relaciona con la educación de adultos, comunidad y familia. Este criterio sirvió para discriminar cuáles eran las mallas que le otorgaban más tiempo a estas temáticas y, a la vez, aquellas que las inscribían en áreas curriculares que duraban más de un semestre. En cierto sentido, la mayor o menor presencia de estos temas le otorga un sello distintivo a la formación.
3. Presencia de una línea de prácticas profesionales a lo largo de toda la malla: tal como señala la bibliografía sobre formación inicial de profesores, el tiempo que una carrera dedique a formar docentes en la práctica profesional es fundamental para establecer vínculos entre lo que se estudia y la enseñanza con niños y niñas en un establecimiento. Por ello, un criterio importante para seleccionar los casos fue apreciar en su malla curricular una línea o área de prácticas profesionales iniciales que tuviera continuidad a lo largo de toda la carrera.
4. Presencia de un 'sello distintivo': en atención a la importancia que se asigna a la identidad profesional en la calidad de las carreras de pedagogía, pareció importante distinguir mallas que explicitaran en sus planes un perfil claro y definido que las distinguía del resto. Este perfil podía ser temático,

institucional o de ordenamiento curricular. La fuente para esta información fue la encuesta contestada por la directora de la carrera que fue parte del estudio cuantitativo.

5. Cobertura y matrícula: utilizando los datos recabados para el año 2006, se seleccionaron casos cuya matrícula superara las 20 estudiantes y que, desde la información de la jefa de carrera recogida a través de la encuesta, se tratara de una matrícula sostenida en el tiempo. Estas condiciones podían asegurar cierta estabilidad institucional que favoreciera la fortaleza de la propuesta formativa. También se consideró que algunos de los casos tuvieran sedes en otras ciudades para diferenciarlas de aquellas que solo ofrecían la carrera en un lugar.
6. Administración de las Instituciones: otra distinción que importaba enfatizar a partir de la selección de casos era entre las universidades pertenecientes al Consejo Rectores y las Instituciones Privadas. Dado que las primeras reciben a una estudiante con un promedio de PSU más alto que las Instituciones Privadas, era relevante analizar si este escenario suponía diferencias formativas relevantes. La fuente de esta información fue la página Web del Consejo de Rectores.
7. Acreditación de las carreras y de las Instituciones: se escogieron casos en los que la carrera estaba acreditada; otros, en los que la universidad estaba acreditada y otros, en proceso de licenciamiento. También pareció pertinente establecer si el proceso de acreditación tenía un impacto real en la percepción de calidad de formación de los actores de cada carrera estudiada.
8. Carreras dispuestas a ser estudiadas: un criterio emergente en el desarrollo de la investigación fue que la directora de la carrera aceptara formar parte del estudio. Dentro de las dificultades de esta fase de la investigación, debemos señalar la reticencia de ciertas instituciones a entregar información, especialmente la información documental y, en mayor o menor medida, la desconfianza frente al uso que tendrían los resultados de la investigación. Finalmente, las carreras que aceptaron participar en el estudio, destacaron los aspectos positivos y retroalimentadores de la investigación.

b. Casos seleccionados:

Considerando los antecedentes anteriores, se seleccionaron seis casos:

| Nº de caso | Características |
|-------------------|---|
| Caso 1: | Carrera de Universidad Privada de la Región Metropolitana |
| Caso 2: | Carrera de Universidad del Consejo de Rectores de región |

| | |
|---------|---|
| Caso 3: | Carrera de Universidad Privada de la Región Metropolitana |
| Caso 4: | Carrera de Universidad del Consejo de Rectores de la Región Metropolitana |
| Caso 5: | Carrera de Universidad Privada de región |
| Caso 6: | Carrera de Universidad del Consejo de Rectores de región |

Es importante reiterar que la unidad de estudio es la carrera, no la universidad. Por lo tanto, los casos no se relacionan con la importancia o tradición de la universidad a nivel nacional, sino con las características de la oferta de formación de una carrera en particular.

c. Actores estudiados

El objetivo de esta fase de la investigación era caracterizar las fortalezas y debilidades de la formación inicial a partir de las opiniones y valoraciones de sus actores más importantes. Por esta razón, se seleccionaron por caso de estudio, los siguientes actores:

- Directora o Jefa de carrera: el interés en este actor radica en su rol estratégico en la conformación y sentido de la propuesta de formación. Sus opiniones serían indicativas del sello de formación, así como darían cuenta de las razones y justificaciones sustentadas en la carrera para levantar su oferta curricular.
- Docentes: se seleccionó a tres docentes por carreras que representarían la especialidad académica del grupo de profesores. Por ejemplo, un docente de la especialidad, uno de formación general y uno de la línea de prácticas. Además, se complementó esta mirada con las condiciones laborales de los académicos. Así, importaba que, al menos, uno fuera docente-hora sujeto a un contrato de honorarios.
- Estudiantes: la inclusión de los estudiantes como actor relevante se consideró clave para permitir triangular las opiniones de los distintos actores. Por ello, se escogió a estudiantes que estuvieran cursando las mallas estudiadas, es decir de 3º a 5º año de formación.

d. Otras fuentes de información

Las opiniones y percepciones de los actores fueron complementadas con la observación y análisis de los documentos escritos de la carrera; específicamente, los planes de formación, los perfiles de egreso y los programas de estudio de las distintas asignaturas de la carrera. Esta información tenía un carácter estratégico, pues serviría para confrontar las distancias o similitudes entre las propuestas curriculares expresadas en las mallas y el currículo específico declarado en los programas de cada curso.

e. Estrategia de recolección de la información

A partir de los actores señalados, se usaron las siguientes técnicas y estrategias de estudio:

- Entrevistas individuales
- Entrevistas grupales
- Análisis documental

Los documentos escritos (plan de estudio, perfil de egreso, programas de los cursos, reglamentos de titulación) de cada caso se analizaron considerando las siguientes categorías:

- Características del perfil de egreso definido: indica los dominios que se esperan de cada egresada y los énfasis distintivos de cada carrera. Esta categoría es la que sirve como referente de comparación con todos los programas de curso analizados.
- Coherencia y consistencia de los objetivos o competencias que se promueven en las alumnas: referido a las metas en relación al saber y saber-hacer de las estudiantes en cada curso. Importa una mirada por programa (vertical) y transversal (en todos los programas).
- Pertinencia y consistencia de los contenidos que se busca desarrollar: describe la presencia de temáticas relevantes y fundamentales para la formación, definidas por la bibliografía especializada,. Además, identifica la relación existente entre los contenidos y las competencias que se favorecen en la propuesta escrita.
- Relevancia y coherencia de la metodología: ello permite identificar el grado de interacción que se promueve entre profesores y estudiantes; la coherencia con las competencias definidas y el grado de explicitación de la propuesta metodológica.
- Coherencia de la evaluación: se describe si está alineada con los objetivos de cada curso y el perfil de egreso definido; ofrece situaciones explícitas a los estudiantes para demostrar sus saberes teóricos y prácticos.
- Propuesta bibliográfica: caracteriza la pertinencia de la bibliografía con los objetivos y contenidos propuestos en cada programa; actualización y nivel de especialización bibliográfica.

Considerando los antecedentes descritos en el diseño metodológico, a continuación se presentarán los casos de estudio y, luego, los resultados de la investigación cualitativa.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CARRERAS (datos generales)

| Criterios de comparación | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 | Caso 5 | Caso 6 |
|--|------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| Tiempo de existencia de la carrera | 23 años | 16 años | 5 años | Más de 20 años | 4 años | 4 años |
| Formó parte del Proyecto FID | Si | si | No | si | no | Si |
| Semestres de duración de la carrera | 8 | 9 | 8 | 10 | 8 | 9 |
| Dedicación de la Directora a su cargo | Jornada completa | Jornada completa | 22 horas | Jornada completa | Media jornada | Jornada completa |
| Matrículas 2006 (sede central) | 40 | 90 | 29 | 79 | 20 | 42 |
| Carrera acreditada | Si | si | No | si | no | si |
| Nº de profesores con jornada | 4 | 4 | 4 | 20 | 1 | 5 |
| Nivel de satisfacción de los docentes en relación a los recursos con los que cuenta la carrera | Alto | Alto | Medio | Bajo | Bajo | Bajo |
| Posee sedes en otras ciudades | no | no | no | no | si | Si |

II. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS

El estudio en profundidad de las carreras seleccionadas permitió relevar dimensiones y condiciones claves en cuanto a la fortaleza de la propuesta de formación de una carrera. Es preciso reiterar que el análisis se realizó sobre la base de lo que proponen las instituciones formadoras y sobre los logros que los propios actores perciben en términos de aprendizaje de las estudiantes. Por lo tanto, no se pueden realizar juicios sobre las competencias profesionales de las educadoras egresadas de cada carrera. Por una parte, la mayoría de las carreras analizadas están en proceso de implementación de mallas curriculares nuevas y aún no tienen cohortes egresadas. Por otra, sería necesario contemplar otras variables para evaluar la efectividad de la formación de cada institución, como la opinión de empleadores y de las egresadas insertas en el mundo laboral, entre otras.

Lo interesante, a nuestro juicio, es que de los ‘casos de interés’ seleccionados, solo dos nos parecieron ‘buenos casos’. Sin embargo, hay que tener presente que los límites del presente análisis son los propios de un estudio cualitativo. Toda generalización puede resultar arbitraria. Además, la noción de ‘caso de interés’ o ‘buen caso’ fue construida a partir de referentes locales, no internacionales.

Teniendo presente las consideraciones anteriores, a continuación se presentan los resultados más importantes del estudio. Se considerarán las descripciones de los seis casos analizados para otorgar una mirada amplia de los problemas más persistentes de la formación de educadoras de párvulos en Chile. También se expondrán las fortalezas de los dos casos identificados como “buenos casos”.

1. La importancia de la calidad de la gestión académica

Las entrevistas realizadas permiten identificar que una propuesta formativa consistente requiere condiciones institucionales mínimas que garanticen un funcionamiento coordinado y cohesionado. Uno de los aspectos más subrayados por los actores es la importancia de formar parte de una institución cohesionada, que tenga claridad sobre su propuesta de formación. Tan importante como los recursos materiales y de infraestructura con los que cuente una carrera es la capacidad instalada en términos organizacionales para lograr que los académicos se sientan parte de un proyecto de formación en el que cuentan con espacios y oportunidades para realizar aportes y trabajar efectivamente en equipo. Es sobre este punto que los actores entrevistados se mostraron más críticos, evidenciando los débiles soportes de gestión académica sobre los que se erigen algunas instituciones.

Las condiciones específicas que pudimos identificar son las siguientes:

Autonomía de la gestión directiva: El rol que tiene la carrera al interior de la Facultad o escuela de la que forma parte es una de las características que más enuncian los actores. El estatus de la carrera supone que los actores perciben que son respetados y considerados en un contexto más amplio. Este reconocimiento

de la identidad e importancia de la carrera, explica la autonomía que los equipos directivos dicen practicar. Este aspecto, distingue claramente a los casos analizados.

La posibilidad que tiene una jefa de carrera de tomar decisiones de forma rápida y eficiente, de movilizar recursos o de elegir los grupos de trabajo académicos tiene una incidencia directa en la cohesión curricular de la propuesta formativa. Las directoras y los docentes perciben que la carrera es relevante, que existe una opción de parte de la universidad por fomentar la calidad académica y que cuentan con el reconocimiento del resto de sus pares. Así lo afirma una académica del Caso 2, *“lo que hemos hecho en la carrera ha sido posible porque tenemos una lógica de trabajo súper bien instalada. En la Facultad somos un referente importante y se nos invita a mostrar lo que hacemos. En ese sentido, a pesar de todo el trabajo que tenemos, se notan los resultados”* (profesora de prácticas Caso 2).

Cuando no existe autonomía de la gestión porque los equipos directivos no poseen las facultades ni los recursos para tomar decisiones de forma efectiva o ágil, el sentir de los actores al interior de una carrera es que los cambios curriculares resultan muy difíciles, pues es preciso movilizar voluntades y recursos que no dependen necesariamente de la gestión interna. Existe un mayor escepticismo sobre la efectividad de las innovaciones curriculares y una crítica más o menos generalizada sobre la escasa importancia que le asigna la universidad a la carrera. *“Nuestro trabajo es doblemente difícil, debemos innovar y también convencer.... ¿y cómo convences a alguien que lleva años y no quiere cambiar? Además, no es cosa de decir usted no sigue. Esa persona es un funcionario y seguirá ahí. Las decisiones son más difíciles”* (directora de la carrera Caso 4).

Cohesión en torno al proyecto de formación: en estrecha relación con el punto anterior, la gestión de la carrera es fundamental para garantizar que los docentes comparten los principios y sentidos de la propuesta de formación. El carisma o capacidad directiva de la directora es solo un antecedente. Se requiere además, demostrar que existe autonomía en las decisiones que atañen a la carrera. Profesores y profesoras deben conocer a cabalidad la propuesta de formación, deben compartir sus fundamentos, estar enterados de las fuentes o paradigmas que inspiran la propuesta y compartir las expectativas sobre los aprendizajes que pueden alcanzar las estudiantes.

Es interesante la percepción de las docentes de práctica del Caso 1: *“Nosotras hemos hecho un trabajo de reflexión muy largo y organizado. Trabajar con jornada nos permite tener tiempo para evaluar permanentemente lo que hacemos. La carrera de articula en torno a la práctica. Eso lo comparten todos los profesores y por lo mismo la organización con nosotras es tan importante. Sabemos en torno a qué debe trabajar y cómo tenemos que hacerlo. Para eso el tiempo es fundamental, pues estamos revisando permanentemente lo que hacemos”....* (Docente de práctica Caso 1).

Historia de la carrera: una dimensión importante es la historia y antigüedad de una carrera. La capacidad reflexiva de una institución tiene relación con la experiencia y trayectoria que posee para reflexionar. Los casos estudiados dieron cuenta de ello. Las carreras más antiguas cuentan con un acumulado académico mayor, han vivido distintos procesos de cambios e innovaciones y han tenido la posibilidad de evaluar el impacto de dichos cambios. Un hito que marca una distinción es la experiencia del FID. Las carreras que formaron parte de este proceso enfrentan los proyectos curriculares con mayores antecedentes: diagnósticos sobre la calidad de la propuesta formativa, análisis de otras experiencias, inversión en infraestructura, especialización de la planta docente; incipiente seguimiento a las egresadas, entre otras. El sello distintivo de la formación profesional también supone ‘tener historia’, y un acumulado de experiencias que permite pensar los cambios curriculares con más antecedentes. Esto fue mucho más claro en los Casos 1, 2 y 4.

Consolidación de una planta docente: la efectividad de las dimensiones anteriores se relaciona de manera categórica con las capacidades académicas reales de una institución. Los casos estudiados nos permiten afirmar que la consolidación de la propuesta curricular requiere profesoras y profesores dedicados a trabajar en la carrera. La heterogeneidad sobre este aspecto fue muy alta. Encontramos instituciones que tienen 20 académicos con jornada hasta otras que solo tienen una, la directora de carrera. No es posible indicar un ‘número ideal’ de docentes, pues ello depende de la cantidad de estudiantes de la carrera, pero lo que sin duda es una tensión señalada en varios de los casos analizados es la precariedad de las condiciones académicas y laborales que poseen los docentes universitarios para sacar adelante una carrera. Esto también es consignado con fuerza por las estudiantes. *“Aquí, a la única profe que vemos de vez en cuando es a la directora, cuando la vemos. Los profes hacen su clase y se van. No podemos conversar con ellos en otro lugar. En realidad, a quien más conocemos es a la secre”* (estudiantes Caso 5).

Una carrera cuyos profesores cuentan con dedicación horaria y condiciones laborales estables, tiene más posibilidades de contar con académicos especializados, que participan de las instancias de reflexión colectiva y que sustentan una propuesta formativa más coherente. Algunas carreras han tratado de suplir la carencia de docentes-jornada con una política de contratación a honorarios que reconoce tiempos para reuniones y remuneración por 12 meses, lo que permite mayor presencia del docente-hora en la institución y mayor compromiso institucional con la misma. *“Si hay algo que rescato de esta carrera es que las profes siempre están dispuestas a recibirnos. Cuando una empieza la práctica se siente demasiado sola, como que todo lo que hagamos va a estar malo. Por eso el acompañamiento de las docentes es fundamental. Saber que una tiene un problema o un conflicto y hay un equipo de profes que pueden trabajar con nosotras. Eso va dando más seguridad en las prácticas”* (estudiante, Caso 1).

Presencia de investigación sobre la formación inicial: sobre este tema diferenciamos dos dimensiones. Por una parte, es una fortaleza que las carreras cuenten con instrumentos metodológicos serios para detectar los problemas de aprendizaje de sus alumnas; por otra, también enriquece la propuesta formativa que existan investigaciones acerca del impacto y la efectividad que tiene la formación inicial en el desempeño profesional de las alumnas.

La calidad de la innovación curricular está relacionada con la información específica que posee cada carrera respecto a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y a la demanda real del mundo laboral. Existe consenso en todos los actores entrevistados que las alumnas que ingresan a la carrera poseen deficiencias profundas respecto a ciertas habilidades cognitivas, como comprensión escrita y lectora o pensamiento lógico, o bien, deficiencias en habilidades sociales, como saber expresar ideas, relacionarse con los demás, tener autonomía y responsabilidad. En este aspecto, el diagnóstico es claro: existe una diferencia entre aquellas carreras que han hecho una indagación más científica de estas deficiencias, de aquellas que manejan información recogida a través de las impresiones y percepciones de los docentes. Las primeras elaboran soluciones más específicas y focalizadas para trabajar con las estudiantes; mientras que las segundas poseen un discurso más bien general que subraya el problema, pero no elabora soluciones específicas, sino generales.

Lo mismo ocurre en los dos casos en que apreciamos que se ha estudiado el impacto de la formación inicial en el desempeño de las estudiantes en las prácticas profesionales y, de una manera muy incipiente, en el desempeño de las egresadas (casos 1 y 2). En estas carreras, las soluciones curriculares son muy sensibles al perfil de ingreso real de las estudiantes y el equipo docente tiene mayor claridad sobre los aspectos que es necesario priorizar en su enseñanza. Estas investigaciones suelen ser financiadas por fondos internos de las universidades. Si bien se trata de montos modestos, sirven para articular un equipo docente en torno a una experiencia de investigación.

La carencia de algún tipo de investigación interna, también tiene impacto en la falta de cohesión docente en torno al proyecto curricular. Los diagnósticos de los profesores son dispersos, un tanto prejuiciosos y existe menor claridad respecto a cuál es el aporte real que puede hacer la educación superior para compensar los déficit de ingreso de las estudiantes. *“Nunca he tenido una reunión o he leído un paper donde se nos diga cómo hacer para que estas estudiantes aprendan bien. Yo creo que ellas aprenden muy poco, pero en realidad no sé qué más se puede hacer desde la universidad. Creo que hay que seleccionar más, aunque a lo mejor ahí no quedarían alumnas en la carrera”* (docente del área de salud, Caso 6).

Otro aspecto referido a este criterio es el conocimiento que demuestran los docentes y la dirección de cada carrera del debate que existe sobre la formación inicial de educadoras de párvulos. Sin duda, las jefas de carrera eran las que tenían más referencias. Solo algunas de ellas, conocían literatura especializada en el tema (Casos 1, 2, 4 y 6). Los docentes tenían una aproximación más general,

producto de las conversaciones y discusiones entre colegas, más que una mirada documentada en la literatura o las investigaciones. En términos estrictamente académicos, distinguimos poca experticia en el tema de la formación inicial. *“Nosotras conversamos harto sobre las chiquillas y sobre cómo lo podemos hacer mejor para que se formen, pero quizás nos falta ver qué pasa en otros países o leer más sobre el tema. El problema es el tiempo, una quiere hacer algo y al rato tiene el escritorio lleno de trabajo con otra cosa”* (docente de especialidad, Caso 3).

Recursos y medios de aprendizaje: ésta es otra de las dimensiones que distingue a los casos estudiados. Al respecto, solo dos casos, desde la perspectiva de todos los actores entrevistados, parecen cumplir con el equipamiento mínimo o fundamental que requiere la formación de educadoras de párvulos (Casos 1 y 2).

Nuevamente la heterogeneidad de la oferta formativa es muy amplia. Constatamos la existencia de casos que no cuentan con recursos bibliográficos ni tecnológicos suficientes (Casos 4, 5) mientras que otros han realizado una inversión considerable a nivel de biblioteca y recursos de aprendizaje. Las estudiantes son quienes más se refieren a esta dimensión. Constatan la precariedad de las condiciones en que son formadas, así como otras resaltan las condiciones favorables que tienen para estudiar.

Los docentes también entregan evidencias sobre este punto. Las políticas de perfeccionamiento docente son débiles, salvo en un caso, y los recursos bibliográficos dependen de cada profesor, pues las bibliotecas no cuentan con revistas especializadas o no se invierte en suscripciones a revistas virtuales. En varios casos, la escasez de recursos tecnológicos impide realizar innovaciones efectivas en la enseñanza y fomentar la incorporación de las nuevas tecnologías en la formación de las estudiantes. Así lo afirma una docente, *“para perfeccionarme, debo comprarme los libros. Trato de ir a Buenos Aires y traer todo lo que puedo, porque en la biblioteca en realidad no hay muchas cosas. En realidad, no llegan muchas revistas. Hay que ser busquilla, meterse a Internet y arreglárselas para estar al día. Yo les muestro a mis colegas todo lo que voy adquiriendo. A algunas les interesa, pero otras no se entusiasman mucho”* (docente Caso 4).

Consolidación de la línea de prácticas profesionales: si bien este tema está ligado a la estructura curricular, supone además que la gestión de la carrera le otorga un lugar prioritario al desarrollo de una línea de prácticas profesionales. Entre otras cosas, es preciso contar con docentes con jornada dedicados específicamente a esta área, que tienen recursos para realizar procesos de acompañamiento a las alumnas a los centros de práctica, que cuentan con espacios adecuados para atender a las estudiantes y con un nivel de especialización temática que les permite elaborar un proyecto de formación profesional de calidad. Estas condiciones son posibles si los docentes dedicados a esta línea cuentan con el reconocimiento de la carrera, tienen medios, tiempo real

y condiciones de funcionamiento operativas. *“Una de nuestras principales fortalezas es haber constituido un equipo de prácticas. Tenemos una académica que es la coordinadora del área y trabaja de forma muy organizada con los más de 20 docentes de prácticas. Por eso podemos tener el área desde el inicio de la carrera y planificar coherentemente el trabajo de las chiquillas. Si eso no existe, la práctica es un poco pérdida de tiempo, pues cada profe crea su estilo y la estudiante es la que sale perdiendo”* (directora de la carrera, Caso 2).

Además, la consolidación de esta línea implica que la carrera posea vínculos estrechos con los centros de prácticas (jardines, escuelas, centros, hospitales, salas cunas). Éste es otro aspecto que distingue a las instituciones. Algunas carreras destinan parte de su presupuesto a la extensión y perfeccionamiento de las educadoras que trabajan en los centros de práctica. Estas medidas buscan lograr mayor coordinación y coherencia entre la propuesta formativa y el discurso pedagógico de las educadoras guías.

Otras carreras, en cambio, solo se comunican por teléfono con los centros de práctica y no tienen ningún tipo de vínculo académico con las educadoras guías. Las estudiantes enfatizan la importancia de esta dimensión y demandan mayor integración entre lo que se les enseña y su experiencia profesional. Más aún si se considera que en muchos casos su docente guía es una Técnico en Educación Parvularia. *“En la práctica una queda media tirada. Muchas veces tenemos que llamar nosotras para saber si nos van a aceptar. Además, donde aquí se comunican por teléfono con el jardín, nosotras llegamos y resulta que nadie conoce a la directora de la carrera ni quienes somos nosotras. Eso es bien fome porque hace que nos sintamos poco valoradas”* (estudiante, Caso 5).

El estudio deja de manifiesto que la debilidad principal de las carreras radica en su gestión y organización. Los casos más avanzados en esta materia, tienen orígenes, dependencias y tamaños diferentes. Por lo tanto, no se podría estandarizar estructuralmente cuáles son las condiciones de gestión ideales. Además, algunas carreras tienen alto desarrollo en ciertas dimensiones, por ejemplo la identidad y la historia en el caso 4, pero son débiles en otras, como la autonomía de la gestión.

En un balance general, es posible identificar que los casos 1 y 2 son los que han podido consolidar más sólidamente sus lógicas organizacionales y de gestión. Sin duda, también tienen deficiencias y reconocen sus limitaciones, como el tema de los vínculos con los centros de práctica. No obstante, por las razones descritas anteriormente, estas carreras cuentan con condiciones que favorecen que las innovaciones curriculares que llevan a cabo cuenten con un soporte organizacional más sólido y consolidado.

2. La calidad y actualización de la propuesta curricular

La segunda condición que favorece la calidad de la propuesta formativa apunta directamente al grado de coordinación y consistencia interna de la propuesta curricular. En este ámbito, es posible identificar que en los casos estudiados existe una mayor acumulación y reflexión acerca del currículo de formación que respecto de los avances que tienen en materia de gestión. Particularmente son las directoras de carreras las que parecen más entusiastas con respecto a la necesidad de reformar sus propuestas curriculares y de contar con planes de formación más consistentes en relación a las temáticas que ofrecen y a las metodologías que se usan para lograr los objetivos de la carrera.

Los resultados referidos a este tema, se elaboraron a partir de la información proporcionada en las entrevistas y, además, del análisis de los planes de formación y los programas de estudio de los cursos de la especialidad³.

Las carreras estudiadas están viviendo procesos de innovación y cambio curriculares. La inquietud por mejorar la profesionalización de la educadora está planteada en todas ellas. Las jefas de carrera tienen conciencia de la importancia de debatir cuestiones como la especialización de las educadoras, la incorporación de un perfil más especializado en niños de 0 a 3 años o la relevancia de la articulación didáctica-curricular con NB1. Sin embargo, sus propuestas curriculares difieren, más que temáticamente, en el nivel de planificación e integración curricular. Es decir, varía el nivel de coordinación y consistencia entre los programas de estudio.

Considerando las categorías usadas para analizar los documentos escritos, podemos concluir lo siguiente:

Énfasis en una mirada curricular basada en competencias: Cuatro de las seis carreras estudiadas estructuran su discurso curricular a partir del desarrollo de competencias. En este sentido, la reflexión es más o menos similar, la importancia de favorecer aprendizajes teórico-prácticos requiere definir con precisión cuáles son los saberes-teóricos y los saberes-prácticos que deben lograrse en la formación inicial. Dado que nuestro análisis se centra en la formulación de la propuesta, no contamos con elementos objetivos para determinar si esas competencias logran ser desarrolladas en las estudiantes. Más bien, identificamos que, a nivel discursivo, las estudiantes consideran que sí logran aprender lo que se les propone a nivel formal. Ellas enuncian que sus mayores dificultades de aprendizaje están en los cursos de formación general, como 'matemáticas', o 'desarrollo de pensamiento lógico' u otros afines.

Lo que interesa destacar es que el enfoque curricular centrado en competencias posee una alta legitimación entre las directoras de carrera. Ellas reconocen que se trata de una innovación curricular con poca tradición en la formación humanista

³ De los casos estudiados, accedimos a material escrito de los casos 1, 2, 3, 4, 5. El Caso 6 solo nos entregó sus planes de formación. Los profesores no estuvieron de acuerdo en entregar los programas por razones de confidencialidad.

(pues su origen está en el mundo técnico profesional) y que aún no cuentan con sistemas de validación que permitan identificar cuáles son los indicadores que miden logros de competencias. Lo que distingue las propuestas, por tanto, es el grado de coordinación, la pertinencia y secuencia de las competencias intermedias y las terminales propuestas.

Los niveles de concreción de las propuestas revisadas son disímiles. Existen dos propuestas curriculares que logran un alto grado de coordinación formal (Caso 2 y Caso 4). Se desarrolla una programación que busca transitar de las competencias iniciales, a las intermedias hasta definir con mucha exactitud las metas terminales. Los programas de los cursos mantienen una concordancia formal permanente y responden en todo momento al perfil de egreso que se busca formar. Con un menor nivel de concordancia y menos coordinación programática, los programas de los cursos de los casos Caso 1 y Caso 3 también presentan una propuesta de desarrollo de competencias profesionales. En el caso de Caso 3 existe, además, un sello teórico muy definido.

Para los casos Caso 5 y Caso 6 no contamos con los programas escritos de los cursos. Solo el plan general de formación en el caso de Caso 6. Este último define una propuesta curricular cuyo énfasis y sello distintivo es la salud y la formación neurocientífica de las egresadas. Es probable que los programas de los cursos tengan este sello distintivo, pero a nivel de las opiniones de los entrevistados, dicha cohesión no existe, pues una de las cosas que relevan es la dispersión de los discursos en la formación. Los docentes que no son de la especialidad desconocen la propuesta formativa de la carrera. *“Yo enseño lo que se me pide, pero no sé cómo lo van a ocupar las estudiantes. Es decir, si sé para qué sirve saber esto para trabajar con niños, pero lo que desconozco es si las alumnas vuelven a tratar estos temas o los aplican en otros ramos. Por eso no puedo asegurar que de verdad aprendan”* (docente área salud, Caso 6).

Lo mismo ocurre con la propuesta formativa de Caso 5. Las estudiantes y los docentes enfatizan que una de las tensiones de la formación es la escasa coordinación que existe entre la enseñanza de las distintas asignaturas. La directora de la carrera tiene una visión clara del perfil que pretende transmitir, pero no es igual de claro que sus intenciones se concreten curricularmente. *“La directora quieren que las estudiantes aprendan muchas cosas, pero las chicas no saben leer bien, ¿cómo se hace entonces? Quizás, si nos coordináramos bien y cada uno supiera que enseña el otro, la cosa sería más fácil, o al menos más clara”* (docente de formación general, Caso 5).

Centralismo en el diseño curricular: Los casos que denotan mayor coordinación entre los programas y un perfil de egreso específico muy bien definido, coinciden con experiencias de formulación curricular que fueron centralizadas. Es decir, la dirección de la carrera coordinó la elaboración de todos los programas de los cursos, logrando, de esta manera, programar las secuencias de desarrollo de competencias a lo largo de toda la malla. Por lo mismo, es posible afirmar que estos casos (Casos 1, 2, 3, 4 y, en menor medida, Caso 6) incorporan los núcleos

temáticos que la bibliografía especializada considera indispensables en la formación de las educadoras y técnicos de párvulos.

Las directoras destacaron la presencia de los contenidos neurocientíficos, el trabajo con adultos y la articulación didáctica entre la educación parvularia y NB1. Estas temáticas son las que figuran como los desafíos en la formación actual de las educadoras. Efectivamente, estos temas están presentes en la propuesta curricular de las carreras analizadas.

Centralidad de las prácticas: si bien, esta característica es compartida por todas las propuestas de formación, lo que varía es el nivel de “sofisticación” de los programas que abordan la línea de prácticas profesionales. En los Caso 1, Caso 2 y Caso 4 existe más tiempo para esta línea curricular que en las otras carreras. Todos comienzan la formación práctica a partir del primer semestre y programan las competencias u objetivos que buscan desarrollar en cada semestre con un alto grado de coordinación. Se detallan los procesos de seguimiento y acompañamiento a las estudiantes y se otorgan tiempos importantes a la reflexión sobre la inserción gradual en el mundo profesional. También se involucra a las asignaturas de las otras líneas curriculares al proceso de reflexión sobre la práctica.

El resto de las carreras inicia el proceso de prácticas profesionales más tarde (2º, 3º o 5º semestre). La justificación de esta decisión radica en la prioridad que se le asigna a una formación de carácter general, tipo bachillerato, que otorgue a cada estudiante categorías de pensamiento social y científico que las preparen mejor para estudiar la carrera.

De las experiencias analizadas, se puede concluir que la importancia de la línea de prácticas de una carrera de formación inicial está ligada a los tipos y a la calidad del seguimiento de las mismas y a la integración que las estudiantes puedan realizar (aprendan a hacer) de lo aprendido en cada semestre. No es claro que a mayor número de práctica, u horas de trabajo en terreno la formación sea más sólida. Es más, los Casos 5 y 6 dejan en evidencia que si las prácticas no responden a proyectos altamente articulados, más bien anticipan el aprendizaje de ‘malas prácticas’ por parte de las alumnas. Más aún en el mundo de la educación parvularia, pues en muchos casos, al decir de las estudiantes, quien oficia de profesora guía de un centro es una técnica de educación de párvulos. Ello supone intensificar los aprendizajes de prácticas rutinarias y desactualizadas.

Para concluir este apartado, hemos graficado de manera simplificada una comparación entre los casos estudiados en relación a sus fortalezas en el ámbito de la gestión y en el ámbito curricular. Lo que se busca ilustrar con claridad, es que las carreras analizadas tienen propuestas curriculares interesantes. Su principal tensión está en la gestión y organización. Esto nos lleva a proponer que cualquier plan de mejoramiento de la formación inicial, debe contemplar revisiones profundas en las condiciones de funcionamiento y gestión de las instituciones.

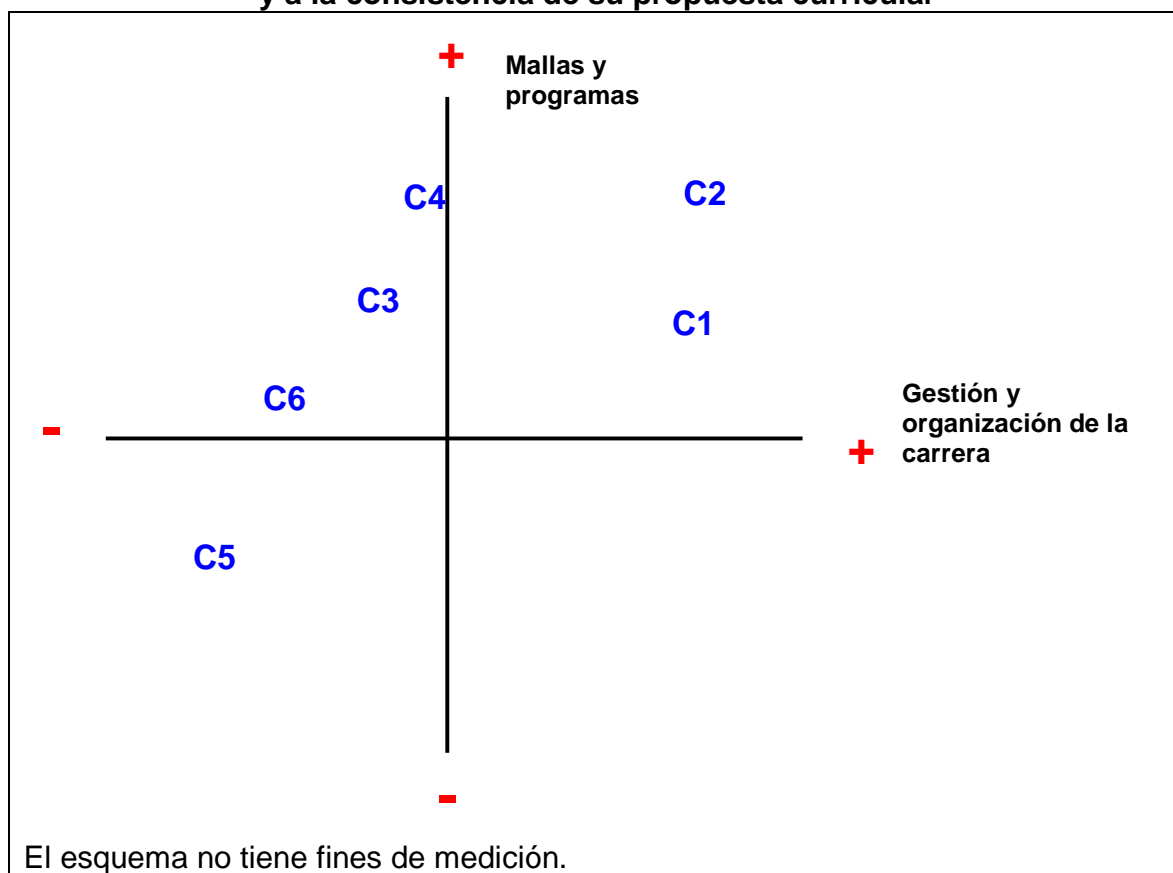
Tal como lo ilustra el esquema, los 'casos de interés' presentan su mayor fortaleza a nivel de la planificación curricular. El Caso 5 es una excepción pues, a pesar de tener una malla que presenta líneas curriculares claras, pareciera no tener una coordinación sólida que permita que la malla se implemente a cabalidad. Este caso demuestra que existe una distancia evidente entre lo que propone una carrera y la percepción de sus actores acerca de su implementación.

Una situación similar es la que ocurre en el Caso 6. La directora de la carrera expresa un discurso altamente informado acerca de la formación inicial de educadoras de párvulos; no obstante las percepciones de los docentes y las estudiantes son muy disímiles.

El Caso 3 es interesante porque se trata de una carrera con pocos años de existencia. Evidencia que la coherencia curricular de una propuesta necesita recursos y profesionales que trabajen en la carrera formando equipos y grupos de trabajo. Podríamos conjeturar que en la medida que la gestión de la carrera se consolide, su propuesta de formación también se verá fortalecida.

Por el contrario, el Caso 4 representa a una carrera muy antigua en el sistema de educación superior. Posee la planta profesional más grande de todos los casos analizados. Su propuesta programática es interesante, actualizada y muy coordinada. Sin embargo, los actores reconocen que las condiciones administrativas y organizaciones de la carrera entorpecen las transformaciones pedagógicas más profundas y, además, dificultan la innovación de la docencia académica. Este es un caso que deja en evidencia los problemas de gestión de las carreras con numerosas estudiantes, en las que el vínculo más personalizado con éstas tiende a diluirse.

Fortalezas de las carreras estudiadas en relación a su gestión y organización y a la consistencia de su propuesta curricular



Finalmente, el análisis realizado nos lleva a afirmar que de los ‘casos de interés’ seleccionados, existen dos ‘buenos casos’: Caso 1 y Caso 2. Sus orígenes y lógicas de gestión son distintos. El primer caso corresponde a una universidad privada; el segundo, una universidad tradicional regional. Poseen matrículas disímiles, puntajes de selección PSU ligeramente diferentes, duraciones distintas en cuanto al régimen académico. Una es anual, la otra semestral. Por lo tanto, expresan situaciones y experiencias diversas que han llevado a sus equipos académicos a crear respuestas curriculares muy distintas.

Son ‘buenos casos’ porque han logrado elaborar una propuesta de formación sustentable. Son las carreras que denotan una mayor coordinación académica, poseen instancias efectivas de reflexión y crítica de los académicos y una alta capacidad para responder a las necesidades de formación de las estudiantes con las que trabajan. Son las carreras en las que existen investigación y políticas de perfeccionamiento docente. Sin duda también poseen problemas y desafíos, pero, a diferencia de los otros casos analizados, los equipos académicos tienen claridad de sus debilidades y demuestran una lógica muy reflexiva respecto a la formación inicial.

Insistimos que la noción de 'buen caso' aquí utilizada expresa la capacidad de una carrera y de su propuesta de formación para responder a contextos específicos. De ninguna manera significa 'caso óptimo o ideal'. Esta investigación ha dejado en evidencia que la formación inicial es crecientemente más compleja. Las estudiantes que cada año ingresan a estudiar las carreras presentan debilidades de aprendizaje denunciadas por todos los actores consultados. Por lo tanto, en el contexto chileno, es necesario observar la capacidad instalada real que poseen las carreras para responder a las demandas de aprendizaje de las estudiantes reales y, al mismo tiempo, de proponer un itinerario de profesionalización actualizado y con sistemas de evaluación efectivos. En este sentido, los Casos 1 y 2 son los que realizan esfuerzos académicos mejor articulados y cohesionados.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN:

Tensiones que surgen del análisis de la propuesta curricular de las carreras

Una de las conclusiones centrales de esta fase de la investigación es que en Chile existen experiencias de formación inicial interesantes en términos curriculares. La mayoría de los casos analizados han elaborado propuestas que ponen en el centro de la formación la reflexión y una identidad profesional centrada en el rol educador⁴ de las profesionales. Sin embargo, cabe destacar que cinco de ellas están recién implementándose (llevan 3 o 4 años de vigencia), lo que impide realizar una evaluación de su efectividad de forma integral. Por otra parte, se constató que existe un escaso seguimiento a las egresadas, lo que obstaculiza una visión de más largo plazo sobre el impacto que puede tener esta formación en el ejercicio profesional de las educadoras.

Por lo mismo, las preguntas que surgen acerca de la calidad de la formación inicial de educadoras de párvulos en Chile no pueden contestarse solo desde la propuesta curricular. Requieren una mirada más sistémica que integre, necesariamente, cómo se desenvuelven las egresadas en el mundo laboral. Estas interrogantes plantean las tensiones que, creemos, podrían tensionar la efectividad de la propuesta formativa de cada carrera.

Relación entre las competencias propuestas y el tiempo real para desarrollarlas: la primera tensión atañe al modelo de planificación centrado en competencias. Efectivamente es interesante proponer una secuencia de competencias que cada estudiante debe ir aprendiendo a lo largo de la carrera; sin embargo, las competencias formuladas siempre involucran dimensiones procedimentales y actitudinales que no se resuelven, necesariamente, en el

⁴ La tensión por el rol de la educadora de párvulos posee una larga tradición histórica, pues el origen de la profesión estuvo asociado al 'cuidado de los niños'. Sin embargo, conforme pasó el tiempo, la carrera adquirió un estatus más académico y asociado a la educación formal. De aquí que el énfasis curricular de las propuestas revisadas insista en reivindicar el perfil de educadora de la profesional por sobre el perfil de 'cuidadora'.

tiempo programado para aprenderlas. Más aún, cuando el perfil real de la estudiante que ingresa parece concentrar una serie de deficiencias cognitivas que debe intentar nivelar en los primeros semestres de formación. Cabe preguntarse con qué metodologías se identificarán los logros reales de cada estudiante que permitan confirmar qué tan competente es en un tema o situación específicos.

Carácter de la formación general: si por formación general entendemos todas aquellas áreas que no son específicamente de la carrera, pero que concurren a formar un profesional integral (comprensión lectora, aprendizaje matemático, expresión oral, Historia de la cultura, inglés, computación, etc.), el desafío es decidir, en términos curriculares, cuáles son las competencias fundamentales y mínimas que le permiten a una estudiante con grandes déficit culturales adquirir un nivel suficiente para formarse como profesional. ¿Esas competencias deberían desarrollarse en cursos específicos, o deberían estar presentes en toda la malla curricular? o ¿ambas? De los casos analizados, varios han asumido la relevancia del tema y ensayan soluciones desde la oferta curricular. Sin embargo, paralelamente existe una presión por acortar las carreras, disminuyendo así el tiempo destinado a enseñar habilidades de pensamiento fundamentales.

Consistencia de la especialización profesional: en el contexto de carreras que han tendido a disminuir la duración de la formación y que, probablemente, seguirán disminuyendo, es preciso replantearse el tema de la especialización. Existe una demanda de mayor especialización de las educadoras en temas referidos al nivel 0 a 3 años, al trabajo con adultos y a la vinculación didáctica con la enseñanza básica. Si bien, estos temas están presentes en todas las mallas curriculares, resulta dudoso que las estudiantes se ‘especialicen en ellos’.

Primero, la literatura indica que la especialización en la primera infancia requiere una formación sólida en el área de la salud y la neurociencia. Considerando el desarrollo del conocimiento científico que existe sobre los niños de 0 a 3 años, parece necesario debatir seriamente si la formación actual capacita a una profesional de la educación parvularia como especialista de esta etapa etaria. Lo primero que salta a la vista del análisis realizado es que la formación en estas temáticas es insuficiente para levantar perfiles de especialistas. Existe una tendencia en las mallas curriculares a formar especialistas que abarquen de los 0 a los 6 años; sin embargo, los programas acusan una mayor presencia de temas y metodologías asociadas al trabajo con los niños mayores, de 3 a 6 años. La formación didáctica o el análisis curricular hablan de una mayor preocupación por los temas más ligados al mundo escolar, más que a los primeros años de infancia. Sin duda, sobre este punto la evidencia internacional es muy interesante. Quizás, un escenario más real y efectivo es imaginar que los niños de esas edades sean atendidos por equipos interdisciplinarios en los que las educadoras de párvulos tengan un espacio junto con las profesionales de la salud.

Segundo, la especialización en la educación de adultos requiere una mirada más interdisciplinaria que la reflejada en las propuestas estudiadas. Al respecto, los docentes de la carrera del Caso 2 tenían mucha claridad en que era preciso

ahondar más en una formación que capacitara a las estudiantes para trabajar con las familias de los niños en contextos de pobreza. Para ello, sería interesante que el itinerario curricular contemplara más diálogo con carreras como la psicología, la antropología o la sociología (a nivel teórico, pero también de trabajo de prácticas), de manera que las estudiantes contaran con visiones más sistémicas y contextualizadas para abordar el trabajo con los adultos. Las propias estudiantes dicen sentirse muy desprovistas teórica y metodológicamente para enfrentar esta dimensión de la profesión.

Tercero, el creciente interés por formar una educadora que transite entre la educación parvularia y la educación básica agrega tensiones a la formación. Sin duda la iniciativa es interesante y se explica como estrategia de equidad en los sectores más desfavorecidos. Pero, a la vez, supone un tiempo de formación considerable para enseñar las disciplinas que están a la base de la propuesta curricular de la educación básica y, además, un tiempo para enseñar didácticas de esas disciplinas. ¿Cómo lograr que estudiantes con muchas deficiencias en el aprendizaje de las matemáticas o en comprensión lectora aprendan a enseñar a escribir, a leer y las operaciones matemáticas fundamentales? ¿Es suficiente el tiempo propuesto en las mallas para abordar estas temáticas? Además, hay que tener presente que la formación de profesores de enseñanza básica está cuestionada por el precario manejo disciplinar que tienen los maestros, lo que les impediría enseñar bien. ¿No podría empeorarse la situación con egresadas que solo tuvieron uno o dos semestres de didáctica para la enseñanza básica? Nuevamente la pregunta es por la consistencia de las especializaciones que se ofrecen.

La débil especialización temática que observamos en las mallas revisadas, tiene su reflejo en la bibliografía de los programas de estudio. Apreciamos que en casi todos los programas la bibliografía especializada suele ser escasa; no hay alusión a revistas especializadas o de Internet.

A modo de reflexión final de este artículo, resulta importante abordar una tensión que escapa a las propuestas formativas de las carreras, pero que las condiciona profundamente, como es el creciente deterioro de las condiciones de empleo de las educadoras de párvulos. Esta es una inquietud planteada por las directoras de carrera que también inquieta y marca las expectativas de las estudiantes. El mercado laboral es muy poco atractivo para las educadoras de párvulos. La carrera vive un proceso de pérdida de heterogeneidad social y se focaliza cada vez más en un público que ingresa con vacíos o carencias cognitivas importantes. Esta pérdida de mixtura social atenta contra los procesos pedagógicos de calidad.

Frente a este escenario, fortalecer una propuesta formativa es doblemente difícil, pues es preciso invertir mucho tiempo y recursos en nivelar competencias escolares y, además, es contradictorio invitar a las estudiantes a adquirir una identidad profesional reflexiva si sus expectativas de sueldo se alejan bastante de la media que obtienen los profesionales de la educación o de otras áreas.

Lo anterior no significa desconocer que las instituciones formadoras deben hacer un esfuerzo por mejorar la calidad de sus procesos de formación, pero es probable que el impacto en la profesionalización de las educadoras de párvulos sea mayor y más efectivo cuando su estatus laboral adquiera una condición más profesional. De lo contrario, es poco factible que los estudiantes destacados del sistema escolar se interesen en estudiar la carrera.

Bibliografía general consultada para el estudio:

- Bennett, John: "Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia". Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia N° 26, Septiembre 2004.
- *Construcción de Saberes Pedagógicos desde la implementación de la Reforma de Educación Parvularia*, editado por el Ministerio de Educación de Chile y el CPEIP, Santiago, 2005.
- García-Huidobro, Juan Eduardo: "Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile". Artículo de la serie "En foco", N° 80, Expansiva, 2006.
- *Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia*, Junio, 2006.
- Moss, Peter: "Fuerza laboral para la primera infancia en países 'Desarrollados': Estructuras y educación básicas". Nota de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia N° 27, Noviembre 2004.
- Raczynski, Dagmar: "Una política para la infancia temprana". Debates Sociales. Boletín Trimestral de Asesorías para el Desarrollo. N°1 Septiembre 2006.